A PSICOMOTRICIDADE COMO ALICERCE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA CRIANÇAS DE QUATRO A CINCO ANOS

JADE BRAZ RANGON

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar a importância da Psicomotricidade no desenvolvimento integral de crianças de quatro a cinco anos, etapa crucial e final da Educação Infantil. Fundamentado em anos de experiência prática em sala de aula e em estudos teóricos de autores consagrados da área, como Le Boulch, Vayer e Ajuriaguerra, o texto discute as interconexões indissociáveis entre o movimento, a emoção e a cognição, propondo a atividade psicomotora não como mera recreação ou intervalo entre atividades ditas "intelectuais", mas como um eixo estruturador e transversal de todo o processo de ensino-aprendizagem.
A abordagem sustenta que o ato motor é, nesta fase, a principal linguagem da criança, por meio da qual ela explora o mundo, comunica-se, estrutura seu pensamento e constrói sua identidade. Neste sentido, são analisados os domínios psicomotores fundamentais — como esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial e temporal, coordenação global e fina, controle tônico e praxias — e sua relação direta com habilidades acadêmicas futuras, como a leitura, a escrita e o raciocínio lógico-matemático.
Apresenta-se uma reflexão crítica sobre a função do educador, que deve transcender a de um simples condutor de brincadeiras para se tornar um observador atento e um mediador sensível. Este profissional é convidado a planejar intervenções intencionais e significativas, que partam do interesse das crianças e respeitem escrupulosamente seu ritmo individual de maturação. Tais intervenções visam promover conquistas significativas não apenas na dimensão motora, mas também nas esferas afetiva (autoconfiança, gestão emocional), social (cooperação, respeito a regras) e intelectual (resolução de problemas, criatividade, concentração).
Conclui-se que uma prática psicomotora bem fundamentada e integrada ao currículo é uma ferramenta pedagógica poderosa. Ela prepara a criança de forma harmoniosa e global para os desafios específicos da alfabetização e da transição para o Ensino Fundamental, atuando como uma ferramenta preventiva de dificuldades de aprendizagem. Ao investir no desenvolvimento psicomotor, a escola investe, na verdade, no desenvolvimento integral do ser humano, formando indivíduos mais conscientes de seu corpo, mais seguros emocionalmente e mais habilitados cognitivamente para interagir com o conhecimento e com o mundo.
PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; Práticas Pedagógicas; Corpo e Aprendizagem.
ABSTRACT
This article aims to analyze the importance of Psychomotricity in the integral development of children aged four to five years, a crucial and final stage of Early Childhood Education. Grounded in years of practical classroom experience and theoretical studies by renowned authors in the field, such as Le Boulch, Vayer, and Ajuriaguerra, the text discusses the inseparable interconnections between movement, emotion, and cognition. It proposes psychomotor activity not as mere recreation or a break between so-called "intellectual" activities, but as a structuring and transversal axis of the entire teaching-learning process.
The approach argues that the motor act is, at this stage, the child's primary language, through which they explore the world, communicate, structure their thinking, and construct their identity. In this sense, the fundamental psychomotor domains are analyzed—such as body schema, laterality, spatial and temporal structuring, global and fine coordination, tonic control, and praxis—and their direct relationship with future academic skills, such as reading, writing, and logical-mathematical reasoning.
A critical reflection is presented on the role of the educator, who must transcend that of a mere facilitator of games to become an attentive observer and a sensitive mediator. This professional is invited to plan intentional and meaningful interventions that stem from the children's interests and scrupulou-

sly respect their individual pace of maturation. Such interventions aim to promote significant achievements not only in the motor dimension but also in the affective (self-confidence, emotional management), social (cooperation, respect for rules), and intellectual (problem-solving, creativity, concentration) spheres.
It is concluded that a well-founded psychomotor practice integrated into the curriculum is a powerful pedagogical tool. It prepares the child in a harmonious and holistic manner for the specific challenges of literacy and the transition to Elementary School, acting as a preventive tool for learning difficulties. By investing in psychomotor development, the school invests, in fact, in the integral development of the human being, forming individuals who are more aware of their bodies, more emotionally secure, and more cognitively equipped to interact with knowledge and the world.
KEY-WORDS: Psychomotricity; Early Childhood Education; Integral Development; Pedagogical Practices; Body and Learning.

1 INTRODUÇÃO

A criança, especialmente na faixa etária dos quatro aos cinco anos, não se desenvolve de forma fragmentada. Ela é um ser total, cujas descobertas motoras são inseparáveis de suas construções cognitivas e emocionais. A Psicomotricidade, como ciência e prática educativa, oferece o ferramental teórico e metodológico para que o pedagogo possa enxergar e potencializar essa totalidade. Trata-se, na visão de De Meur e Staes (1992, p. 27), de "uma pedagogia do movimento que visa a totalidade do ser, considerando a unidade corporal, afetiva, cognitiva e social."
Este artigo busca defender a tese de que a integração intencional e sistemática da Psicomotricidade no cotidiano da Educação Infantil, particularmente no grupo de quatro a cinco anos, é uma condição sine qua non para um desenvolvimento pleno, saudável e equilibrado. Pretende-se, portanto, além de fundamentar essa importância com base em autores referenciais, sugerir caminhos práticos para sua implementação crítica e reflexiva, superando definitivamente a visão reducionista que confina a Psicomotricidade a aulas totalmente direcionadas e mecanicistas ou, em outro extremo, a momentos livres de exploração sem intencionalidade pedagógica clara. A proposta é articular teoria e prática de maneira orgânica, demonstrando que, como afirma Le Boulch (1987, p. 15), "a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação fundamental, pois é base do desenvolvimento da personalidade."

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O CORPO QUE PENSA, SENTE E SE COMUNICA

A Psicomotricidade, enquanto campo de conhecimento interdisciplinar, nasce e se consolida a partir da concepção epistemológica de que existe uma unidade indissociável entre as funções motoras, emocionais, cognitivas e simbólicas do ser humano. A criança não tem um corpo; ela é o seu corpo, e é através dele que se relaciona com o mundo e constrói a si mesma. A educação tradicional, historicamente, privilegiou a dimensão cognitiva em detrimento da corporal, como se o pensamento pudesse florescer independentemente das experiências sensório-motoras que o fundamentam. Contra essa cisão, a Psicomotricidade se levanta.
Para Jean Le Boulch (1987), precursor da abordagem educativa da Psicomotricidade, o desenvolvimento psicomotor constitui a base fundamental para todo o processo educativo subsequente. Ele defende que "a educação pelo movimento visa a uma melhor adaptação da criança ao meio, facilitando a aprendizagem escolar" (LE BOULCH, 1987, p. 23). Em sua perspectiva, o corpo é o mediador primeiro da relação com o mundo físico e social. É através das ações motoras—empurrar, pular, correr, equilibrar-se, manusear—que a criança internaliza conceitos fundamentais, estabelece relações de causa e efeito e constrói suas referências espaciais (alto/baixo, perto/longe) e temporais (rápido/lento, antes/depois). Não se trata, portanto, de um desenvolvimento que antecede o intelectual, mas que o constitui de forma imanente.
A criança de quatro a cinco anos encontra-se em um período singularmente fértil e decisivo, caracterizado pelo refinamento e integração das aquisições psicomotoras dos anos anteriores. Vitor da Fonseca (1995), importante referência brasileira, denomina essa fase como a da "harmonia tônico-pos-

tural". É quando o controle corporal, antes mais despendido e impreciso, atinge um patamar de maior eficiência e economia de movimento. Isso permite conquistas significativas em domínios específicos:

Esquema Corporal: Definido por Ajuriaguerra (1980, p. 118) como "a organização das sensações relativas ao próprio corpo em relação aos dados do mundo exterior", o esquema corporal é a representação mental que a criança constrói de si mesma. Sua consolidação é um processo lento e dinâmico, que depende tanto da maturação neurológica quanto da qualidade das experiências vividas. Henri Wallon (2007) oferece uma contribuição crucial ao enfatizar o caráter dialético dessa construção, que se dá na tensão entre o organismo biológico e o meio social. Para ele, "a consciência de si nasce, pois, da oposição e não da fusão com o outro" (WALLON, 2007, p. 189). As brincadeiras de identificação de partes do corpo, de imitação e de reconhecimento no espelho são, portanto, atos psicomotores ricos de significado emocional e cognitivo.

Lateralidade: A definição de uma dominância manual, podal e ocular é um processo que se consolida nesta fase. Uma lateralidade bem estabelecida é fundamental para a organização do esquema corporal e para a orientação espacial, servindo como eixo de referência interno (meu lado direito/esquerdo) que será projetado no mundo exterior. Dificuldades na consolidação da lateralidade podem gerar confusões que se refletem diretamente na aprendizagem da leitura e da escrita.

Estruturação Espácio-Temporal: Este domínio refere-se à capacidade de situar-se e orientar-se no espaço (relações topológicas: dentro/fora, aberto/fechado) e de estruturar-se no tempo (sequência, duração, ritmo). Piaget e Inhelder (1997) demonstraram como as noções espaciais são construídas progressivamente a partir da ação da criança sobre os objetos. Vivências como percorrer circuitos, seguir mapas simples, dançar conforme ritmos variados e ordenar sequências de fatos ou imagens são fundamentais para essa construção, que é um pré-requisito concreto para a abstração matemática e a organização gráfica na página.

Coordenação Global e Fina, Equilíbrio e Praxia: A coordenação global (movimentos amplos que envolvem grandes grupos musculares) e a coordenação fina (movimentos precisos das mãos e dedos) atingem novos patamares. O equilíbrio estático e dinâmico se aprimora, permitindo maior controle postural. As praxias—sequências de movimentos coordenados com uma finalidade, como vestir-se ou recortar—tornam-se mais fluidas e eficientes.

A implicação mais visível e imediata deste desenvolvimento para a vida escolar é sua relação intrínseca com o processo de alfabetização. A escrita, por exemplo, é uma atividade psicomotora complexa que exige:

1. Coordenação visomotora fina: Para acompanhar visualmente a linha e traduzir esse comando em um traço preciso.
2. Controle tônico da mão e do punho: Para dosar a pressão sobre o lápis e realizar movimentos de pinça.
3. Organização e orientação espacial no papel: Respeitando margens, linhas e a direção gráfica (da esquerda para a direita).
4. Uma lateralidade consolidada: Para evitar inversões de letras e uma postura corporal inadequada.

Ignorar essas bases psicomotoras e antecipar exercícios gráficos formais pode levar a uma "escolarização precoce do gesto", gerando frustração, tensão e, em alguns casos, aversão à escrita. Como alerta Alves (2012, p. 45), "é no corpo que a criança prepara os gestos da inteligência. Pular corda, equilibrar-se num pé só, rasgar e amassar papéis não são meras brincadeiras, são exercícios de cérebro."

A INTERVENÇÃO PSICOMOTORA EDUCATIVA DENTRO DA FAIXA ETÁRIA ANALISADA: DA TEORIA À PRÁTICA

A intervenção psicomotora educativa com crianças de quatro a cinco anos deve ser, acima de tudo, lúdica, intencional e relacional. Ela não se confunde com sessões de treinamento físico ou fisioterapia. Seu objetivo não é "corrigir" movimentos, mas criar contextos de aprendizagem ricos e desafiadores onde, através do jogo simbólico, do jogo com regras simples e da exploração dirigida, a criança possa vivenciar, descobrir e integrar novas competências. O jogo é, nas palavras de Brougère (1998, p. 17), "a principal atividade da criança, seu modo privilegiado

de relação com o mundo, de construção de conhecimento e de inserção na cultura."

O papel do educador, portanto, se desloca do instrutor para o mediador psicomotor. Ele é um observador clínico, capaz de "ler" os gestos e as brincadeiras das crianças para identificar seus interesses, seus estágios de desenvolvimento e suas possíveis dificuldades. É também um arquiteto de ambientes, preparando espaços seguros, acolhedores e repletos de possibilidades. Finalmente, é um provocador de desafios, que oferece materiais, propõe problemas motores e introduz regras que ampliam o repertório de ações e interações do grupo. Negrine (2018, p. 92) sintetiza essa postura: "Ao professor cabe a função de organizar situações de aprendizagem, selecionar materiais, propor desafios e, sobretudo, observar as crianças em suas manifestações corporais, pois é aí que se revelam."

Com base nesses princípios, e fundamentando-se na prática cotidiana, aprofundam-se os eixos de trabalho com exemplos de atividades contextualizadas:

2.1 Esquema Corporal e Consciência Corporal:

A consolidação da imagem corporal é um trabalho contínuo. Além do "Espelho Humano", propõe-se:

Atividade: "Desenho de Contorno." Em grupos, uma criança deita sobre uma grande folha de papel enquanto outra desenha o contorno de seu corpo. Em seguida, o grupo preenche o desenho, nomeando e colando materiais (lã para cabelo, botões para olhos, tecido para roupa).

Fundamentação: Esta atividade, inspirada nas práticas de Reggio Emilia, concretiza fisicamente a autoimagem, trabalhando também a colaboração e a criatividade. Permite à criança "sair de si" e se observar de uma perspectiva externa, integrando o visual ao tátil e ao conceitual.

2.2 Lateralidade:

A vivência dos lados do corpo deve ser prazerosa e integrada a narrativas.

Atividade: "A Caça ao Tesouro Lateralizada." Um mapa do pátio ou da sala indica o caminho com símbolos (pegada direita = pular com o pé direito; mão esquerda = tocar na porta com a mão esquerda; olho direito = espiar por um buraco de fechadura imaginário).

Fundamentação: A atividade transforma um "treino" em uma aventura, contextualizando o uso dos conceitos direita/esquerda em uma sequência lógica e motivadora, trabalhando também a memória de trabalho e o planejamento motor.

2.3 Estruturação Espacial:

A relação com o espaço extrapola a sala de aula.

Atividade: "Arquitetos de Obstáculos." Após a construção coletiva de um percurso, as crianças são incentivadas a desenhá-lo em uma folha, criando uma planta baixa simplificada. Na sessão seguinte, outro grupo deve montar o percurso usando apenas o desenho feito pelos colegas.

Fundamentação: Esta proposta, de complexidade maior, trabalha a passagem do espaço vivido (topológico) para o espaço representado (projetivo). Promove a descentração, a capacidade de se colocar no lugar do outro e a linguagem gráfica como forma de comunicação, antecipando noções de geometria.

2.4 Coordenação Global, Equilíbrio e Controle Tônico:

O controle do corpo em situações dinâmicas é essencial.

Atividade: "Navegando em Mar Revolto." Colchonetes no chão representam pedras seguras. As crianças, ao som de uma música "tempestuosa", devem se deslocar de um colchonete a outro sem tocar no "mar" (chão). A música para aleatoriamente e todos devem congelar na posição em que estão, mantendo o equilíbrio.

Fundamentação: Combina coordenação dinâmica global, equilíbrio estático momentâneo e inibição motora. O elemento lúdico da narrativa (a tempestade) reduz a ansiedade diante do desafio do equilíbrio, tornando-o um jogo.

2.5 Coordenação Motora Fina, Preensão e Praxias Construtivas:

Preparar a mão para a escrita é prepará-la para a expressão.

Atividade: "Oficina de Esculturas Efêmeras." Disponibilizar uma grande variedade de materiais de diferentes texturas, durezas e tamanhos: argila, arame revestido, palitos, pedrinhas, sementes, massa de modelar caseira. Propor a criação de uma es-

cultura conjunta em uma base grande, sem tema pré-definido.

Fundamentação: Manipular materiais diversos exige ajustes tonais constantes (força para amassar a argila, delicadeza para enfiar um palito). A ausência de modelo valoriza o processo criativo e a intencionalidade do gesto, aspectos negligenciados em atividades de cópia. Conforme afirma Oliveira (2009, p. 77), "a mão que explora, que constrói, que inventa, é a mesma que um dia segurará o lápis com confiança e desejo de dizer algo."

2.6 Expressão Corporal, Simbolização e Relações Socioafetivas:

O corpo é também o veículo das emoções e da fantasia.

Atividade: "O Museu dos Sentimentos." O educador nomeia uma emoção (ex.: alegria, raiva, cansaço, susto) e as crianças, individualmente ou em pequenos grupos, criam uma "estátua viva" que represente esse sentimento apenas com a postura corporal e a expressão facial. Os outros observam e tentam adivinhar.

Fundamentação: Esta atividade promove a inteligência inter e intrapessoal. Permite à criança reconhecer, nomear e expressar corporalmente emoções, desenvolvendo a empatia ao interpretar a expressão do outro. Trabalha a consciência emocional, aspecto crucial do desenvolvimento integral frequentemente negligenciado.

O ambiente para todas essas atividades deve ser cuidadosamente preparado, seguro, e contar com materiais de qualidade e em quantidade suficiente para permitir a exploração livre e a criação. Materiais não estruturados (caixas, rolos, tecidos, cordas) são tão ou mais importantes quanto os estruturados (bolas, arcos), pois estimulam a imaginação e a função simbólica.

3 CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência prática aliada ao estudo teórico especializado reitera, de forma inconteste, que investir na Psicomotricidade na Educação Infantil, especialmente na fase dos quatro aos cinco anos, significa investir nos alicerces biopsicossociais da personalidade e da cognição da criança. Nesta idade, a intervenção psicomotora ganha contornos de urgência e precisão pedagógica, pois representa a ponte decisiva entre as conquistas fundamentais da primeira infância e as demandas mais complexas e abstratas da escolarização formal que se avizinha.

Cabe à escola e, de maneira especial, aos educadores da infância, assumirem uma postura psicomotora que transcenda radicalmente a mera transmissão de informações ou o cumprimento de uma lista de conteúdos. Essa postura implica em um olhar capacitado para decifrar a linguagem corporal, em uma escuta sensível aos significados afetivos do movimento e em uma ação pedagógica que planeja o ambiente e as interações como campos de desenvolvimento. É preciso compreender que, nas palavras de Fernández (1991, p. 133), "o corpo é a memória. Nele ficam registradas todas as experiências, e é a partir dele que a criança organiza seu saber sobre o mundo e sobre si mesma."

Ao proporcionar vivências corporais ricas, intencionais, lúdicas e prazerosas, o educador não está apenas "deixando as crianças brincarem" ou "gastarem energia". Está, na verdade, desempenhando um papel neuroeducativo fundamental: estruturando circuitos cerebrais, modulando respostas emocionais, tecendo vínculos sociais saudáveis e preparando um terreno neuronal fértil para que todas as aprendizagens simbólicas, incluindo a leitura e a escrita, possam florescer de forma significativa, integrada e prazerosa.

A Psicomotricidade, portanto, deixa definitivamente de ser compreendida como uma disciplina complementar, uma aula semanal ou um conjunto de técnicas isoladas. Ela se revela, em sua plenitude, como uma filosofia educativa humanizadora e indispensável. Uma filosofia que honra a infância em sua forma mais genuína, pura e potente de aprender e de se constituir como ser humano: através do corpo em ação, do corpo que sente, do corpo que se relaciona e, finalmente, do corpo que pensa. Implementá-la é um ato de respeito ao desenvolvimento infantil e uma estratégia eficaz para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e promotora do desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. de; MARCELLI, D. Manual de psicopatologia infantil. Porto Alegre: Artmed, 1980.

ALVES, F. D. Corpo e movimento: notas para uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2012.
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2011.
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, 2018.
BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
DE MEUR, A.; STAES, L. Psicomotricidade: educação e reeducação. São Paulo: Manole, 1992.
FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
FONSECA, V. da. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 1995.
LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
NEGRINE, A. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade e alfabetização. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.
OLIVEIRA, G. C. de. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 2009.
PIAGET, J.; INHELDER, B. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 2007.