INTERVENÇÕES PSICOMOTORAS NA ESCOLA: PROPOSTAS PRÁTICAS PARA PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DA ATENÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE VIEIRA VALÉRIO

RESUMO
Essa pesquisa parte da ideia de que a alfabetização começa no corpo em movimento. Ao organizar equilíbrio, ritmo e direção, a criança prepara o olhar para percorrer linhas, a mão para traçar letras e a mente para sustentar a atenção. O objetivo foi apresentar uma sequência psicomotora inserida na rotina da Educação Infantil que favoreça pré-requisitos de leitura e escrita sem perder o caráter lúdico. Adotou-se pesquisa bibliográfica em autores clássicos e documentos curriculares, sistematizando princípios e exemplos práticos. Os resultados descrevem atividades que desenvolvem coordenação ampla e fina, consolidam lateralidade e direcionalidade, ampliam a compreensão de posições e distâncias no espaço, organizam noções de antes e depois no tempo e exercitam o planejamento em passos encadeados, sempre com mediação docente e progressão do grande para o pequeno. Conclui-se que a sequência proposta funciona como alicerce pedagógico, pois conecta vivências corporais aos atos de ler e escrever, orienta rotinas diárias e oferece critérios simples de observação para ajustar o percurso da turma.
PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Alfabetização; Educação Infantil.

ABSTRACT
This paper assumes that literacy begins with a moving body. When balance, rhythm and direction are organized, children prepare their eyes to track lines, their hands to draw letters and their minds to maintain attention. The aim was to present a psychomotor sequence embedded in early childhood routines that supports reading and writing prerequisites while keeping playfulness at the center. A literature review was conducted using classic authors and curricular guidelines, organizing principles and classroom examples. Results describe activities that foster gross and fine motor coordination, consolidate laterality and writing directionality, expand understanding of spatial positions and distances, structure notions of before and after in time and exercise stepwise planning, with teacher mediation and a clear progression from large body movements to paper tasks. The study concludes that the proposed sequence operates as a pedagogical foundation by linking bodily experiences to reading and writing actions, guiding daily micro-routines and providing simple observation criteria to adjust instructional pathways.
KEY-WORDS: Psychomotricity; Literacy; Early Childhood Education.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização na Educação Infantil começa no corpo que se move, percebe e planeja. Quando a criança sustenta a postura, regula o tônus, coordena mãos e olhos, orienta-se no espaço da sala e no ritmo das atividades, ganha terreno firme para ler, escrever e manter a atenção. Em muitas turmas, porém, observa-se chegada com pouca vivência motora, traços inseguros, troca de direções, dificuldade para seguir instruções e foco que se desfaz com facilidade, o que exige da escola um olhar cuidadoso para a psicomotricidade como alicerce pedagógico. Justifica-se, portanto, propor intervenções que fortaleçam coordenação ampla e fina, lateralidade, percepção espacial e temporal e planejamento de ações, já que esses componentes dão sentido às primeiras experiências com letras, palavras e histórias.

Coloca-se como problema entender como estruturar uma sequência didática psicomotora, inserida na rotina, capaz de favorecer atenção sustentada e os pré-requisitos da leitura e da escrita sem perder o caráter lúdico que marca a infância.

Este artigo tem por objetivo geral entender como estruturar uma sequência didática psicomotora, inserida na rotina, capaz de favorecer atenção sustentada e os pré-requisitos da leitura e da escrita sem perder o caráter lúdico que marca a infância. Tem por objetivos específicos, descrever como as atividades podem desenvolver a coordenação ampla e fina na criança, consolidar a lateralidade e a direcionalidade da escrita, ampliar

a compreensão de posições e distâncias no espaço, organizar noções de antes e depois no tempo e exercitar o planejamento de ações em passos encadeados.

Para fundamentar a proposta, adota-se pesquisa bibliográfica, com levantamento, leitura integral e análise de publicações nacionais e internacionais sobre psicomotricidade e alfabetização em crianças de quatro a seis anos, considerando evidências sobre atenção, linguagem escrita e organização do gesto gráfico, e registrando critérios de seleção, síntese dos achados e implicações pedagógicas para orientar a aplicação em contexto escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 COMO ESTRUTURAR UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PSICOMOTORA

Estruturar uma sequência didática psicomotora dentro da rotina escolar pede clareza de propósito e respeito ao jeito infantil de aprender, que passa pelo corpo e pelo jogo. Parte-se de um princípio simples: movimento organizado sustenta atenção, direcionalidade da escrita, controle do traço e compreensão de ordem e tempo, todos pilares da alfabetização inicial (LE BOULCH, 1987; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Para que isso aconteça de forma consistente, a sequência precisa articular três frentes que se conversam: objetivos psicomotores bem definidos, progressão de tarefas lúdicas e modos de registrar avanços sem engessar a prática.

O primeiro passo é enunciar objetivos específicos, conectando cada eixo psicomotor a um pré-requisito acadêmico. Coordenação ampla estabiliza postura e olhar para acompanhar linhas de texto; coordenação fina refina a preensão e o controle do lápis; lateralidade firma a dominância e a direcionalidade esquerda-direita da escrita; percepção espacial ancora termos como em cima, abaixo, dentro e fora que organizam o caderno; percepção temporal sustenta noções de antes e depois, úteis para segmentar sílabas e ordenar histórias; planejamento e inibição apoiam seguir instruções e manter o foco por alguns minutos seguidos (DIAMOND, 2013; POSNER; ROTHBART, 2007; BRASIL, 2017). Essa explicitação orienta escolhas didáticas e ajuda a equipe a falar a mesma língua.

O segundo passo é desenhar uma progressão semanal simples, com sessões de 30 a 40 minutos, que alternem grande-pequeno, rápido-lento, individual-coletivo. A criança explora o gesto no corpo inteiro, leva a experiência à lousa e só então ao papel, o que reduz frustração e favorece automatização do traço. Percursos no chão com setas e comandos espaciais, jogos rítmicos de palmas, arremessos alternando mãos, brincadeiras de parar e seguir com sinais auditivos e visuais, modelagem de cordões de massinha que viram linhas e curvas, e ordenação de figuras seriadas formam um cardápio que integra tônica, gesto e linguagem em um mesmo fio narrativo (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984; LE BOULCH, 1987). A aula termina com um pequeno “espelhamento” no papel, como traçar a rota vivida ou copiar o padrão rítmico feito com palmas, para costurar corpo e registro gráfico.

O terceiro passo é cuidar da mediação. O adulto nomeia posições e direções com vocabulário claro, modela a execução e regula o nível de desafio com pequenas variações de regra e material. Nessa interação, cria andaimes que levam a criança a fazer com ajuda hoje aquilo que fará sozinha depois, em linha com a ideia de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998). A mediação também garante o caráter lúdico: as tarefas vêm em formato de jogo, com começo, meio e fim, e com espaço para descoberta, sem transformar o movimento em treino mecânico.

O quarto passo é amarrar a sequência à alfabetização de modo explícito. Depois de caminhar sobre a linha serpente, a turma desenha a serpente na folha e compara com a letra s; após jogos rítmicos, marca batidas em sílabas de palavras conhecidas; ao ordenar figuras, reconta a história com conectores temporais simples; ao trabalhar lateralidade, revisa o sentido da escrita da esquerda para a direita e a orientação de letras que costumam ser espelhadas, como b e d (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; MORAIS, 2019). Essa transferência intencional evita a sensação de atividades soltas e mostra como o corpo

abre caminho para a leitura e a escrita.
O quinto passo é registrar sem perder o ritmo da aula. Fichas de observação quinzenais com indicadores enxutos, como postura, mão dominante, continuidade do traço, resposta a comandos espaciais e tempo de foco, dão lastro para revisar a progressão e planejar apoios. Portfólios com fotos autorizadas das estações, trilhas de traçado e produções de sequência contam a história do avanço, dialogando com as expectativas de aprendizagem do currículo (BRASIL, 2017). Os registros alimentam decisões, por exemplo, ampliar por mais uma semana os jogos de direcionalidade se ainda há trocas frequentes no caderno.
A sequência ganha força quando a escola prepara o ambiente e distribui rotinas ao longo do dia. Cinco minutos de palmas rítmicas antes do caderno, um caminho de setas para filas e entradas, caixas acessíveis de prendedores e massinhas para cantos autônomos e momentos de reconexão corporal entre blocos de atividades ajudam a manter o tônico e a atenção em bom lugar. Piaget lembra que a ação concreta organiza a inteligência; brincar com regras, explorar objetos e coordenar pontos de vista são territórios onde pensamento e gesto crescem de mãos dadas (PIAGET, 1975).
De maneira geral, uma boa sequência psicomotora nasce de objetivos claros, anda em passos lúdicos, apoia-se em mediação sensível e se articula com a alfabetização por meio de pontes explícitas. O resultado é uma rotina que valoriza o passado do brincar corporal, projeta o futuro da leitura e da escrita e sustenta a atenção como quem afina um instrumento antes do concerto.

2.2 COMO AS ATIVIDADES DESENVOLVEM A COORDENAÇÃO AMPLA E FINA

A coordenação não aparece do nada. Ela nasce do corpo em movimento, treinado no compasso certo, com desafios que fazem sentido para a idade. Quando a criança empurra, puxa, rola, salta, arremessa, amassa, pinça e traça, ela afina dois campos que caminham de mãos dadas: a coordenação ampla, que dá base postural e controle global, e a coordenação fina, que prepara a mão para segurar o lápis sem sofrimento. A escola pode organizar essa construção com atividades simples, repetidas em sequência, e com um olhar atento para progressão de dificuldade e qualidade do gesto, como defendem os clássicos da psicomotricidade e do desenvolvimento motor (LE BOULCH, 1987; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).
Começa-se pelo grande, pois é o grande que sustenta o pequeno. O objetivo é dar ao corpo eixo, equilíbrio e noção de direções. Circuitos com rastejamento sob cordas, engatinhar em túneis, rolar em colchonetes, subir e descer bancos baixos, andar sobre linhas e barras no chão, saltar dentro e fora de arcos e arremessar bolas a alvos variados fortalecem tônus, organizam o centro e ampliam repertório de movimentos. Em cada estação, o adulto oferece comandos espaciais claros, como alto, baixo, dentro, fora, direita, esquerda, o que costura linguagem e gesto em tempo real (BRASIL, 2017; LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984).
Esses exercícios cuidam do que muitas vezes passa despercebido: estabilidade de tronco, controle de cabeça, dissociação de cinturas, transferência de peso e cruzamento da linha média. Com o corpo mais estável, os olhos acompanham uma linha de texto sem perder-se e a mão encontra apoio firme para escrever, o que liga coordenação ampla à futura fluência de leitura e ao traçado consistente no papel (LE BOULCH, 1987; POSNER; ROTHBART, 2007).
Com a base postural mais firme, entra em cena a delicadeza do gesto. A coordenação fina surge de movimentos de pinça, oposição do polegar, dissociação dos dedos e controle graduado de força. Manipular massinha para fazer cordões, cortar com tesoura sem ponta, usar prendedores para transferir tampinhas entre potes, enfiar contas grandes em barbante, transpor sementes com colher e pipeta de água para alvos marcados exercita preensão, ritmo e precisão sem antecipar a letra antes da hora. A colocação de atividades em superfícies verticais, como lousa baixa e painéis, favorece extensão de punho e estabilidade de ombro, o que melhora o traçado depois no caderno (LE BOULCH, 1987; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).
A sequência didática ganha corpo quando cada vivência ampla encontra um espelho fino. Anda-se sobre a serpente no chão, de-

pois desenha-se a serpente na lousa e por fim contorna-se a serpente na folha. Bate-se um padrão de palmas e registra-se o padrão com carimbos em linha. Ordena-se uma série de ações e desenha-se começo, meio e fim. Essa costura evita que as atividades virem ilhas soltas e ajuda a criança a perceber que o movimento também se escreve, como apontam as abordagens psicomotoras de inspiração relacional e educativa (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984; LE BOULCH, 1987).

Progressão, mediação e linguagem que guia o gesto

A mediação do adulto afina o percurso. Demonstra-se o movimento, regula-se a dificuldade, aproxima-se quem precisa de apoio e oferece-se vocabulário de posição e direção durante a execução. Pequenas variações mantêm o desafio vivo: diminuir o tamanho do alvo, aumentar a distância, trocar a mão, alternar velocidade, mudar o material. Ao trabalhar sempre um pouco fora da zona de conforto, sem ultrapassar o limite, a escola respeita a zona de desenvolvimento proximal e promove autonomia passo a passo (VYGOTSKY, 1998).

A linguagem entra como trilho: termos como em cima, abaixo, dentro, fora, antes, depois e esquerda, direita são ditos e vividos. Quando mais tarde aparecer a linha do caderno, esse mapa já estará desenhado por dentro, o que, somado à atenção melhor regulada, facilita seguir instruções e manter foco por períodos crescentes (BRASIL, 2017; POSNER; ROTHBART, 2007).

Para garantir que a coordenação realmente avance, valem fichas enxutas com indicadores como estabilidade postural, mão dominante definida, continuidade do traço em pontilhados, controle de força ao usar prendedores e tempo de atenção na tarefa. Portfólios com fotos autorizadas das estações, trilhas de traçado e produções que contam a história do progresso e ajudam a decidir quando repetir, avançar ou adaptar a proposta para um grupo específico (BRASIL, 2017).

A coordenação amplia abre espaço, estabiliza e orienta. A coordenação fina refina, regula e escreve. Juntas, quando trabalhadas em sequência planejada e lúdica, constroem a ponte entre corpo e símbolo que sustenta as primeiras conquistas da alfabetização. A escola, ao organizar esse caminho com intencionalidade, oferece à criança chão firme para que a mão fale no papel com segurança e o olhar caminhe pelas linhas como quem percorre uma estrada já conhecida.

2.3 LATERALIDADE, DIRECIONALIDADE, ESPAÇO, TEMPO E PLANEJAMENTO EM SEQUÊNCIA

Consolidar lateralidade e direcionalidade da escrita é como fixar a bússola interna que orienta o corpo e o olhar. Quando a criança define mão dominante, estabiliza o eixo e organiza o sentido esquerda-direita, ela ganha caminho seguro para percorrer a linha do caderno e diferenciar letras que costumam se inverter, como b e d. Esse amadurecimento nasce de vivências corporais repetidas e significativas, em que gesto e linguagem caminham juntos, como apontam as bases da psicomotricidade e do desenvolvimento motor (LE BOULCH, 1987; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). A direcionalidade, por sua vez, conversa diretamente com a alfabetização: o texto em português se escreve e se lê da esquerda para a direita e de cima para baixo, com retorno ordenado de linha. Tornar esse percurso visível nos jogos e nas rotinas prepara o terreno para leituras mais estáveis e traços mais consistentes (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; BRASIL, 2017).

O trabalho começa pelo corpo inteiro. Jogos de arremesso e recepção alternando mãos, deslocamentos que pedem mudanças de direção e atividades que cruzam a linha média favorecem a definição de dominância e o treino do olhar que acompanha o movimento. Em seguida, a experiência desce para o registro: traçar setas sempre no sentido esquerda-direita, copiar padrões simples iniciando no ponto de partida combinado, brincar de “varrer a linha” com o dedo antes de escrever. A fala do adulto guia o gesto: esquerda, direita, começo, fim, subir, descer (MORAIS, 2019).

Essa nomeação constante ajuda a consolidar mapas internos que depois são chamados na leitura e na escrita (LE BOULCH, 1987; BRASIL, 2017). Quando necessário, ajustes finos entram no jogo: marcar com adesivo a mão preferida, posicionar o caderno com leve inclinação, oferecer modelos de letras

com setas que indicam o caminho do traçado, sempre preservando a dimensão lúdica e o sentido pedagógico (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000)

A compreensão de em cima, embaixo, dentro, fora, perto e longe organiza o jeito de estar na sala e o jeito de se localizar na folha. Circuitos com comandos espaciais, montagem de percursos com setas e obstáculos, e jogos de esconder e indicar posições afinam a percepção espacial, enquanto o adulto costura vocabulário e gesto em tempo real. No papel, essa base vira orientação de margens, alinhamento entre linhas e posicionamento de letras nos espaços adequados. Trabalhar primeiro grande. Depois médio na lousa. Por fim pequeno no caderno. Esse caminho diminui a frustração e aumenta a precisão gráfica (LE BOULCH, 1987; BRASIL, 2017).

Organizar noções de antes, depois e durante ajuda a ordenar histórias, planejar passos e marcar pausas na leitura oral. Essa noção nasce do ritmo do corpo. Sequências de palmas, canções de roda com entradas e paradas, e imitação de padrões curtos alinham percepção temporal e atenção auditiva. Ao transferir para o papel, a turma representa o padrão em carimbos ou símbolos simples, liga acontecimentos com setas e usa conectores temporais adequados. A brincadeira vira ponte para consciência de sequência e para a ordenação de ideias em frases e pequenos textos (PIAGET, 1975; DIAMOND, 2013; BRASIL, 2017).

Planejar é decidir a ordem dos atos, sustentar a intenção e revisar o que se fez. Na Educação Infantil, isso aparece em tarefas com regras claras e número curto de passos. Montar um percurso, testar, ajustar e registrar. Preparar materiais, executar, guardar e relatar. Ao trabalhar com listas visuais de dois a quatro passos, a escola fortalece memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Esses componentes, descritos no campo das funções executivas, se associam a melhor autorregulação e engajamento em tarefas de leitura e escrita (DIAMOND, 2013; POSNER; ROTHBART, 2007).

A mediação sensível dá o tom. O adulto modela o gesto, regula a dificuldade e verbaliza posições e tempos, ajudando a criança a construir mapas internos que depois se tornam automáticos na leitura e na escrita. A progressão respeita o percurso: do grande ao pequeno, do concreto ao símbolo, do coletivo ao individual. Registros enxutos orientam as decisões. Fichas quinzenais com indicadores como mão dominante, sentido do traço, uso correto de margens, compreensão de comandos espaciais e temporais e capacidade de seguir duas instruções em ordem alimentam o planejamento das próximas etapas e apoiam a comunicação com as famílias e com a equipe (BRASIL, 2017; VYGOTSKY, 1998).

A lateralidade e direcionalidade organizam a rota. Posições e distâncias dão o mapa. Noções de antes e depois marcam o tempo. Planejamento encadeado guia a ação. Quando esses fios se entrelaçam em práticas corporais lúdicas e progressivas, o corpo abre passagem para que o olhar percorra linhas com segurança, a mão escreva com sentido e a atenção permaneça presente no que importa.

2.4 A IMPORTÂNCIA DAS INTERVENÇÕES PSICOMOTORAS NA ESCOLA

Quando a escola reserva tempo, espaço e intenção para o corpo, abre-se uma porta para aprender melhor. Intervenções psicomotoras bem pensadas organizam tônus, postura, ritmo, lateralidade e atenção, o que prepara a criança para seguir instruções, manter o foco e transformar gesto em escrita legível. Não é luxo pedagógico. É alicerce que sustenta alfabetização, convivência e autonomia. A literatura mostra que o desenvolvimento motor conversa de perto com funções executivas, como controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva, competências que explicam por que algumas crianças se organizam mais rápido diante de tarefas e outras precisam de apoios específicos (DIAMOND, 2013; POSNER; ROTHBART, 2007; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

A escola que aposta nessa via encontra um fio condutor: do grande ao pequeno, do concreto ao registro, do jogo à regra. Em atividades corporais com propósito, a criança pratica equilíbrio, dissociação de cinturas, cruzamento da linha média e coordenação óculo-manual. Com isso, o olhar acompanha

linhas de texto com menos tropeço, a mão controla melhor a pressão do lápis e a cabeça aguenta o tempo da tarefa. A psicomotricidade, nessa perspectiva, vira ponte entre experiência vivida e símbolo gráfico, o que ajuda a consolidar direcionalidade da escrita, consciência de sequência e uso adequado do espaço no caderno (LE BOULCH, 1987; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000).

Outro ganho aparece na linguagem do professor durante as práticas. Quando o adulto nomeia posições, direções e tempos enquanto media o gesto, ele oferece mapas internos que depois são evocados na leitura e na escrita: em cima, embaixo, dentro, fora, antes, depois, esquerda, direita. Essa fala guiada, somada à demonstração e à regulação do desafio, forma andaimes que permitem fazer hoje com ajuda aquilo que amanhã sairá com autonomia, em sintonia com a ideia de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998). A mediação também protege o caráter lúdico das propostas, ponto sensível na Educação Infantil. Brinca-se com regras simples, com começo, meio e fim, respeitando tempos de experimentação e de retomada, como sugerem abordagens psicomotoras clássicas (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984; LE BOULCH, 1987).

Há ainda uma dimensão curricular. As intervenções psicomotoras dialogam com direitos de aprendizagem e campos de experiência previstos para a etapa, como corpo, gestos e movimentos, traços, sons e formas, e escuta, fala, pensamento e imaginação. Ao integrar vivências corporais à alfabetização de modo explícito, a escola atende ao que o currículo espera e dá sentido aos registros no papel, evitando práticas soltas e desconectadas do planejamento pedagógico (BRASIL, 2017). Em outras palavras, o movimento deixa de ser pausa da aula e vira parte da aula.

Do ponto de vista da inclusão, a psicomotricidade também oferece caminhos. Crianças com diferentes perfis de desenvolvimento podem participar das mesmas estações, com ajustes de regra, tempo e material. Quem precisa de apoio postural usa superfície vertical para desenhar; quem necessita de reforço na lateralidade ganha marca visual na mão preferida; quem apresenta impulsividade encontra nos jogos com sinais auditivos e visuais uma chance de treinar parar, esperar e retomar. Essa personalização na atividade coletiva melhora autoestima, reduz conflitos e fortalece pertencimento, o que impacta engajamento e resultados acadêmicos (DIAMOND, 2013; BRASIL, 2017).

Para que tudo isso aconteça no chão da escola, três frentes precisam caminhar juntas. Planejamento simples e progressivo. A equipe define objetivos psicomotores claros, escolhe um conjunto enxuto de atividades e organiza uma sequência semanal, mantendo a regra do grande para o pequeno. Ambiente preparado. Materiais acessíveis, como fitas, arcos, prendedores, massinhas, cordas, setas e cartões, ficam à mão para que a turma possa usar em rotinas diárias, antes do caderno ou entre blocos de trabalho. Registro leve e útil. Fichas quinzenais com poucos indicadores, portfólios com fotos autorizadas das estações e produções de traçado, e anotações sobre tempo de foco e compreensão de comandos ajudam a ajustar a rota sem transformar o professor em escrivão (BRASIL, 2017).

Há quem pergunte se não seria melhor “ir direto às letras”. A resposta vem do cotidiano: o traço firme nasce de ombro estável e punho bem posicionado; a leitura fluente pede olhos que percorrem a linha sem se perder; a compreensão de texto agradece quando a cabeça entende antes e depois, causa e consequência, começo, meio e fim. O corpo prepara o terreno. O símbolo cresce com raízes mais fundas quando o gesto já sabe o caminho (PIAGET, 1975; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; MORAIS, 2019).

Em termos práticos, a escola pode inserir intervenções psicomotoras em três momentos. No acolhimento, cinco minutos de jogos rítmicos e comandos espaciais organizam tônus e atenção para o que virá. No meio da manhã, um circuito curto dá vazão ao corpo e reforça direcionalidade e lateralidade antes de atividades de escrita. No fechamento, uma transposição para o papel amarra o vivido: traçar a rota percorrida, registrar o padrão rítmico em linha, ordenar três quadros de uma história. Esse encaixe na rotina ajuda a manter constância, condição que favorece maturação de habilidades (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; BRASIL, 2017).

3 CONCLUSÃO

Conclui-se que a psicomotricidade, quando planejada e vivida no cotidiano da Educação Infantil, funciona como alicerce silencioso da alfabetização e da atenção. O corpo que se organiza em equilíbrio, ritmo e direção abre passagem para o olhar que percorre linhas, para a mão que traça letras com sentido e para a mente que sustenta o foco. A sequência didática proposta mostra um caminho simples e efetivo: começa no gesto amplo, avança para a destreza fina, consolida a lateralidade e a direcionalidade, amplia a leitura de posições e distâncias no espaço, organiza o antes e o depois no tempo e amarra tudo pelo planejamento de ações em passos encadeados. Quando essa costura se mantém lúdica, a criança aprende como quem brinca e brinca como quem aprende, sem perda de rigor pedagógico.

Fica como recomendação que as escolas adotem rotinas diárias de movimento, preparem ambientes ricos em materiais manipuláveis e integrem, de forma explícita, cada vivência corporal às tarefas de leitura e escrita. Registros breves e periódicos ajudam a verificar avanços e ajustar o percurso para cada turma.

Também se sugere formação continuada para docentes, fortalecendo a mediação e o uso de linguagem espacial e temporal durante as atividades. Em síntese, quando o corpo ganha voz na sala, a alfabetização floresce com menos tropeços. É como afinar instrumentos antes do concerto: o som que vem depois sai mais claro, mais firme e com maior chance de encantar por toda a escolaridade.

REFERÊNCIAS

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

CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, Alessandra. Consciência fonológica: teoria, avaliação e treinamento. São Paulo: Memnon, 2000.

DIAMOND, Adele. Executive functions. Annual Review of Psychology, v. 64, p. 135-168, 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GALLAHUE, David Lee; OZMUN, John Charles; GOODWAY, Jacqueline D. Compreendendo o desenvolvimento motor. Porto Alegre: AMGH, 2013.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. A simbologia do movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LE BOULCH, Jean. Educação pelo movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. São Paulo: Contexto, 2019.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

POSNER, Michael I.; ROTHBART, Mary K. Educating the human brain. Washington, DC: American Psychological Association, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.