A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E AS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PRÉ-ESCOLA

PSYCHOMOTOR EDUCATION AND BODILY EXPERIENCES IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN PRESCHOOL

https://doi.org/10.63330/aurumpub.074-032

Luana Maria Schmitt
Especialista em Neuro Gestão Organizacional e Comportamento
UNIVERSIDADE FEEVALE
E-mail: luana.lu1981@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2957569344566243

Resumo

Este capítulo discute as contribuições da educação psicomotora e das experiências corporais para a construção do conhecimento na pré-escola, etapa que atende crianças de quatro a cinco anos e onze meses. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em Henri Wallon, Jean Le Boulch e João Batista Freire e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular. O estudo parte da compreensão da criança como sujeito integral, em que os fatores motor, cognitivo, afetivo e social se articulam, e defende que o corpo é parte constitutiva dos processos de aprendizagem, e não mero instrumento para executar tarefas. A análise mostra que brincadeiras, jogos, danças, construções e explorações do espaço mobilizam percepção, expressão, relações espaciais e temporais e interação social, produzindo conhecimento. Destaca-se ainda o papel do professor como mediador, que organiza espaços, tempo e materiais com intencionalidade pedagógica e cria um ambiente de acolhimento e confiança. Conclui-se que reconhecer a corporeidade na pré-escola exige superar práticas centradas na imobilidade e valorizar experiências em que a criança age, explora, brinca e atribui sentidos ao mundo.

Palavras-chave: Construção do conhecimento; Corpo e movimento; Educação psicomotora; Intencionalidade pedagógica; Pré-escola.

Abstract

This chapter discusses the contributions of psychomotor education and bodily experiences to the construction of knowledge in preschool—a stage that serves children aged four to five years and eleven months. It is a qualitative bibliographic study, grounded in the work of Henri Wallon, Jean Le Boulch, and João Batista Freire, as well as the guidelines set forth in the National Common Curricular Base (BNCC). The study begins by viewing the child as an integral subject, in whom motor, cognitive, affective, and social

factors are interconnected; it argues that the body is a constitutive part of learning processes, rather than merely a tool for executing tasks. The analysis demonstrates that play, games, dance, construction activities, and the exploration of space engage perception, expression, spatial and temporal relations, and social interaction, thereby generating knowledge. Furthermore, the role of the teacher as a mediator is highlighted—someone who organizes space, time, and materials with pedagogical intentionality, while fostering an environment of acceptance and trust. The study concludes that recognizing corporeality in preschool requires moving beyond practices centered on immobility and, instead, valuing experiences in which children act, explore, play, and assign meaning to the world.

Keywords: Body and movement; Knowledge construction; Pedagogical intentionality; Preschool; Psychomotor education.

1 INTRODUÇÃO

A infância é um tempo de descobertas e transformações, em que a criança constrói conhecimentos sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo. Esse processo não ocorre por partes: as dimensões motora, cognitiva, afetiva e social estão profundamente ligadas. A criança aprende nas interações que estabelece, nas experiências que vive e nas oportunidades que tem de explorar, experimentar, criar e dar sentido ao ambiente. Por isso, pensar a aprendizagem na pré-escola exige reconhecer a criança como sujeito integral e o corpo como parte constitutiva do seu desenvolvimento e da construção do conhecimento.

Na pré-escola, etapa que atende crianças de quatro a cinco anos e onze meses, as experiências corporais ocupam lugar central na relação com o conhecimento. É com o corpo que a criança explora espaços, manipula objetos, testa possibilidades, cria vínculos, expressa o que sente e amplia suas formas de comunicação. O corpo não é só uma estrutura física que precisa adquirir certas habilidades; é uma dimensão fundamental da existência infantil, pela qual a criança percebe, interpreta e age sobre a realidade. Correr, saltar, equilibrar-se, dançar, construir, desenhar e brincar vão além do domínio motor: participam da construção de aprendizagens.

Essa compreensão se aproxima da educação psicomotora, campo que considera o ser humano em sua totalidade e vê a integração entre movimento, cognição e afetividade como condição para o desenvolvimento. A psicomotricidade ajuda a superar a ultrapassada separação entre corpo e mente, ao reconhecer que as experiências corporais participam da organização do pensamento, da constituição da identidade, da expressão das emoções e das relações sociais. Nessa visão, o movimento deixa de ser apenas atividade física ou habilidade a aperfeiçoar e passa a ser entendido como forma de expressão, comunicação e produção de conhecimento.

Os trabalhos de Henri Wallon, Jean Le Boulch e João Batista Freire fornecem bons fundamentos para essa discussão. Wallon (2007) mostra o papel central do movimento no desenvolvimento infantil e sua ligação com a afetividade e a inteligência. Le Boulch (1987) destaca a importância do desenvolvimento psicomotor na infância, e Freire (2009) questiona práticas escolares que ignoram o corpo.

No campo educacional, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) afirma as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na pré-escola. Entre os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), está a imagem de uma criança ativa na construção de suas experiências. O campo de experiências "Corpo, gestos e movimentos" reforça a necessidade de situações em que as crianças explorem diferentes possibilidades corporais, expressivas e comunicativas.

Reconhecer a importância do movimento, contudo, não significa apenas ampliar o tempo de atividades físicas ou propor exercícios para treinar habilidades motoras. É preciso enxergar a intencionalidade educativa das experiências corporais e seu potencial para a construção de conhecimentos. Quando uma criança percorre um circuito, testa formas de equilíbrio, organiza objetos, dança, brinca de faz de conta ou joga com os colegas, ela percebe, levanta hipóteses, relaciona espaço e tempo, toma decisões e cria estratégias. O movimento participa, assim, de processos de investigação, elaboração e atribuição de sentidos.

Este capítulo tem como objetivo discutir as contribuições da educação psicomotora e das experiências corporais para a construção do conhecimento na infância, com foco na pré-escola. Busca-se entender como o corpo em movimento participa da aprendizagem, relacionando os fundamentos da psicomotricidade às dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras do desenvolvimento. Pretende-se também refletir sobre o papel do professor na organização de experiências que valorizem a corporeidade, a exploração, a brincadeira e a participação ativa das crianças.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, voltada à análise de obras e publicações sobre educação psicomotora e experiências corporais na infância. A fundamentação apoia-se em autores de referência (Henri Wallon, Jean Le Boulch e João Batista Freire), que sustentam a discussão sobre corpo, movimento, afetividade e aprendizagem, e no documento normativo da área, a Base Nacional Comum Curricular.

O material foi analisado de forma descritiva e interpretativa, a fim de compreender o que a educação psicomotora e as experiências corporais oferecem à construção do conhecimento das crianças.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 EDUCAÇÃO PSICOMOTORA: O CORPO NA CONSTITUIÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

Durante muito tempo, corpo e mente foram tratados como dimensões separadas do desenvolvimento humano. A valorização dos processos intelectuais levou a associar o corpo à simples execução de movimentos, enquanto o pensamento era visto como o grande responsável pela aprendizagem. Os estudos sobre o desenvolvimento infantil, porém, mostram que experiências corporais, emocionais e cognitivas estão profundamente articuladas.

A psicomotricidade é um campo de conhecimento que procura compreender o sujeito como um todo, considerando as relações entre movimento, pensamento, afetividade e ambiente. Sob esse olhar, o desenvolvimento infantil não se explica por habilidades isoladas: é preciso observar como as diferentes dimensões da criança se relacionam e se transformam ao longo de suas experiências.

As contribuições de Henri Wallon são fundamentais para entender essa integração. Para o autor, a criança dever ser compreendida em sua totalidade, sem separações artificiais entre os fatores que a constituem. Ele afirma:

> É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais suscetível de desenvolvimento e de novidade. (Wallon, 2007, p. 198)

Dessa passagem decorre a ideia de criança como sujeito integral, cujo desenvolvimento envolve ao mesmo tempo aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais. Para Wallon (2007), o movimento é central nesse percurso e está entre as primeiras formas de comunicação da criança. Antes de dominar a fala, ela expressa necessidades, emoções e intenções por gestos, posturas e deslocamentos. Aos poucos, essas manifestações passam a compor processos mais complexos de interação, representação e construção do pensamento.

Sobre a relação entre experiências motoras e inteligência, Wallon (2007, p. 117) escreve:

> O que permite à inteligência esta transferência do plano motor para o plano especulativo não pode evidentemente ser explicado, no desenvolvimento do indivíduo, pelo simples fato de suas experiências motoras combinarem-se entre si para melhor adaptar-se a exigências múltiplas e instáveis do real. o que está em jogo são as aptidões da espécie, particularmente as que fazem do homem um ser essencialmente social.

O autor mostra, desse modo, que as experiências motoras vão além da realização de movimentos: contribuem para o desenvolvimento da inteligência e para a inserção social. O corpo não é apenas o instrumento das ações; é por meio dele que a criança se expressa, cria vínculos e constrói sua subjetividade.

Para Le Boulch (1987), o desenvolvimento psicomotor é especialmente importante nos primeiros anos de vida, porque participa da organização das percepções, da consciência corporal e da relação da criança com o espaço e o tempo. Sobre o lugar do brincar na idade escolar, ele afirma:

> No estágio escolar, a primeira prioridade constitui a atividade motora lúdica, fonte de prazer, permitindo à criança prosseguir a organização de sua "imagem do corpo" ao nível do vivido e de servir de ponto de partida na sua organização praxia em relação com o desenvolvimento das atitudes de análise perceptiva. (Le Boulch, 1987, p. 129).

A atividade motora lúdica, portanto, deve ter lugar significativo nas propostas educativas, pois permite que a criança amplie a percepção do corpo, organize seus movimentos e se relacione com o ambiente de modo prazeroso. A educação psicomotora favorece a construção do esquema corporal, da lateralidade, do equilíbrio, da coordenação e da orientação espaço-temporal, elementos que não são habilidades soltas, mas partes de um processo mais amplo de organização corporal.

A estruturação espaço-temporal permite à criança organizar suas ações a partir de noções de posição, direção, distância, sequência e duração. A capacidade intencional do cérebro envolve a coordenação de movimentos amplos, que mobilizam diferentes segmentos do corpo; a praxia fina, por sua vez, diz respeito a movimentos mais precisos, sobretudo os que exigem coordenação entre mãos e dedos. Na pré-escola, tudo isso pode ser explorado no cotidiano, em brincadeiras, jogos, construções, experiências gráficas e propostas de exploração dos espaços.

É importante lembrar, no entanto, que a educação psicomotora não se resume ao treino dessas habilidades. Seu propósito não é preparar mecanicamente a criança para exigências escolares, e sim oferecer experiências que favoreçam o desenvolvimento global, respeitando suas características, seus tempos e suas possibilidades. Um maior controle corporal amplia as condições para a criança explorar, interagir, se expressar e aprender.

Compreendida assim, a educação psicomotora amplia a participação infantil e favorece experiências em que corpo, pensamento e emoção se articulam. Na pré-escola isso quer dizer que a aprendizagem não acontece só quando a criança está sentada, ouvindo explicações ou fazendo registros gráficos. Ela também se constrói quando a criança explora o espaço, manipula materiais, experimenta movimentos, brinca, observa, cria e se relaciona com os outros.

3.2 CORPO, MOVIMENTO E APRENDIZAGEM: RELAÇÕES ENTRE AÇÃO, PENSAMENTO E AFETIVIDADE

Le Boulch (1987) descreve a relação entre movimento, brincadeira e afetividade ao falar das manifestações corporais espontâneas da criança:

> Naturalmente, a criança brinca, expressando por mímica cenas da vida cotidiana: fala caminhando, canta dançando ou, ao contrário, começa a dançar e o canto aparece depois. Ao mesmo tempo, ela expressa sua afetividade e exercita sua inteligência. (Le Boulch, 1992, p. 142).

Na brincadeira, a criança combina movimento, expressão, imaginação e pensamento, o corpo é, ao mesmo tempo, meio de comunicação e de elaboração de significados, e as dimensões afetiva, motora e cognitiva aparecem juntas. As experiências corporais, assim, não são momentos separados da aprendizagem: são situações em que diferentes dimensões do desenvolvimento se mobilizam simultaneamente.

Isso pode ser observado em cenas comuns da pré-escola. Ao montar uma estrutura com blocos, a criança usa muito mais do que a coordenação das mãos: observa os materiais, compara tamanhos, antecipa possibilidades, estabelece relações espaciais e planeja como chegar ao resultado que deseja. Em uma brincadeira de percurso, precisa avaliar distâncias, ajustar os movimentos, entender orientações e levar em conta os colegas.

São experiências que mostram a aprendizagem como resultado da relação entre ação e pensamento. Ao agir sobre o ambiente, a criança obtém informações, observa consequências, revê estratégias e amplia sua compreensão. O movimento, neste caso, não é mera resposta a um estímulo: ele participa da construção das experiências que alimentam a percepção, a organização e a elaboração do conhecimento.

A dimensão afetiva também merece atenção: as experiências corporais são atravessadas por emoções, vínculos e relações de confiança. A criança que se sente acolhida e segura tem melhores condições de explorar, experimentar e participar das propostas. Wallon (2007) ajuda a entender esse ponto ao destacar a integração entre afetividade, movimento e inteligência. O corpo ainda diz aquilo que a linguagem verbal nem sempre alcança. Postura, gestos, expressões do rosto e movimentos revelam interesses, inseguranças, desejos e modos de participar. Ao observá-los, o professor conhece melhor as crianças e percebe que a aprendizagem aparece também fora das respostas orais e das produções escritas.

A relação entre corpo e aprendizagem, então, não se limita à ideia de que o movimento favorece certas capacidades. As experiências corporais são, em si, experiências de conhecimento: nelas a criança percebe, experimenta, compara, cria, comunica-se e atribui sentido ao que vive.

3.3 O CORPO COMO DIMENSÃO CONSTITUTIVA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PRÉ-ESCOLA

Reconhecer o corpo como dimensão constitutiva do conhecimento é entender que a criança se relaciona com o mundo por meio de experiências concretas, sensoriais, motoras e afetivas. É com o corpo que ela explora o ambiente, percebe suas características, reconhece possibilidades e limites, lida com os

objetos e participa das interações sociais. Conhecer, nessa perspectiva, vai além de receber informações: envolve experimentar, descobrir, representar e dar significado.

A Base Nacional Comum Curricular valoriza as interações e as brincadeiras para o desenvolvimento infantil. Segundo o documento:

> A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (Brasil, 2018, p. 37).

Brincar, portanto, não é ocupar o tempo da criança, mas criar condições para que ela participe ativamente de experiências de aprendizagem. Nas brincadeiras, as crianças assumem papéis, combinam regras, negociam significados, criam situações imaginárias e interagem com diversos materiais. Tudo isso mobiliza o corpo e a imaginação e favorece a expressão, a criatividade e a construção de conhecimentos. No faz de conta, por exemplo, a criança representa situações vividas, dá novos sentidos aos objetos e constrói narrativas com os colegas. Ao montar um mercado, um restaurante ou um consultório, ela recorre ao que sabe sobre os ambientes sociais, usa a linguagem, representa papéis e desenvolve estratégias de convivência. O corpo está presente nos gestos, nas posturas, nos deslocamentos e nas expressões que dão vida ao que é imaginado.

João Batista Freire (2009) contribui ao defender uma educação que reconheça o corpo em sua integralidade. A ideia de que o corpo precisa estar matriculado na escola questiona práticas pedagógicas que valorizam sobretudo a imobilidade e a execução de tarefas. Para o autor, a criança não pode ser separada de suas experiências corporais, pois é por meio delas que se expressa, se relaciona e aprende.

A BNCC também amplia essa compreensão ao tratar as práticas corporais como manifestações culturais e expressivas:

> A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (Brasil, 2018, p. 213).

Embora o trecho trate da Educação Física como componente curricular, a ideia de movimento como manifestação cultural ajuda a pensar as experiências corporais na infância. O movimento não é neutro nem

puramente mecânico: está ligado à cultura, às experiências sociais e às várias formas de expressão humana. Na pré-escola, isso permite valorizar brincadeiras, danças, jogos e gestos como experiências que enriquecem o repertório cultural das crianças e suas possibilidades de participação.

A reflexão é especialmente pertinente na pré-escola, fase em que a curiosidade e a necessidade de explorar aparecem com muita força. A criança aprende ao circular por diferentes espaços, observar fenômenos, manipular objetos, testar materiais, organizar coleções, construir estruturas e participar de jogos. Nessas situações, o conhecimento nasce da relação entre sujeito e ambiente, em ações que permitem investigar, comparar, levantar hipóteses e elaborar explicações.

As experiências corporais também sustentam conhecimentos matemáticos e espaciais. Ao ordenar objetos por tamanho, erguer torres, percorrer trajetos, identificar posições, comparar distâncias e participar de jogos com contagem, a criança estabelece relações que a ajudam a compreender conceitos. Do mesmo modo, nas experiências com elementos da natureza, ao tocar superfícies, observar transformações, transportar materiais e explorar texturas, ela amplia sua percepção e sua capacidade de investigar.

Na linguagem, o corpo também participa da comunicação e da construção de significados. Gestos, expressões, movimentos e posturas complementam a fala e permitem à criança manifestar desejos, sentimentos, intenções e interpretações. A expressão corporal, a dança, a dramatização e os jogos simbólicos ampliam as formas de comunicar e representar, valorizando diferentes modos de expressão infantil.

É preciso superar a ideia de que as atividades corporais pertencem apenas à recreação ou à Educação Física. Na pré-escola, o movimento atravessa diferentes experiências e campos de conhecimento e é uma possibilidade permanente de investigação e aprendizagem. Isso não quer dizer que toda atividade deva virar exercício dirigido, mas que as práticas pedagógicas precisam reconhecer e valorizar as muitas maneiras como as crianças constroem conhecimento por meio do corpo.

3.4 EXPERIÊNCIAS CORPORAIS E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: O PAPEL DO PROFESSOR

Valorizar o corpo e o movimento na pré-escola exige refletir sobre a organização das práticas pedagógicas e sobre o papel do professor na mediação das experiências infantis. Não basta deixar as crianças se movimentarem ou reservar momentos livres de brincadeira. É preciso reconhecer o potencial educativo das ações infantis, observar os interesses das crianças e organizar contextos que favoreçam a exploração, a interação, a descoberta e a ampliação do que sabem.

O professor tem papel fundamental nesse processo, pois organiza tempos, espaços, materiais e situações que permitam experiências variadas. Seu trabalho envolve observar como as crianças se relacionam com o ambiente, identificar suas estratégias, reconhecer conquistas e propor novos desafios, respeitando os ritmos e as particularidades de cada uma.

A BNCC dá respaldo a essa responsabilidade ao destacar a intencionalidade do trabalho pedagógico:

> Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (Brasil, 2018, p. 39).

A intencionalidade pedagógica, como se vê, não se opõe à espontaneidade infantil, ela organiza condições para que as experiências das crianças sejam ampliadas e enriquecidas. Ao professor cabe planejar situações que favoreçam diferentes formas de explorar, se expressar e participar, reconhecendo o valor educativo do que acontece no dia a dia.

Le Boulch (1987) também oferece subsídios para organizar experiências que contribuam para o desenvolvimento psicomotor na idade pré-escolar. As propostas podem incluir percursos, jogos de movimento, brincadeiras de equilíbrio, exploração de planos e direções, atividades com objetos, experiências rítmicas e situações que estimulem a percepção do próprio corpo e do espaço. O valor dessas experiências, porém, não está só em realizar os movimentos, mas nas possibilidades de descoberta, expressão e interação que elas abrem.

Além de organizar espaços e propostas, o professor precisa cuidar da qualidade das relações com as crianças. Le Boulch (1987) lembra que a expressão corporal depende de um ambiente afetivamente seguro:

> A expressão livre corporal só é possível na medida em que o educador cria uma atmosfera de confiança, de compreensão, já que o bloqueio afetivo acarreta um bloqueio físico e, como consequência, inibe toda expressão gestual normal, natural. (Le Boulch, 1987, p. 142).

A prática pedagógica precisa, assim, se apoiar no acolhimento, na escuta e na confiança. Quando se sente respeitada e segura, a criança tem melhores condições de se expressar, experimentar movimentos, participar das brincadeiras e compartilhar suas descobertas. A dimensão afetiva, portanto, não é secundária: faz parte das condições para que as experiências corporais tenham significado.

A intencionalidade pedagógica também pede atenção à diversidade do grupo. Cada criança tem características, interesses, possibilidades e ritmos próprios, e o planejamento deve prever diferentes formas de participação para que todas possam explorar, experimentar e aprender. A organização dos espaços e a escolha dos materiais devem favorecer a autonomia, a acessibilidade e a participação de todos.

A BNCC (Brasil, 2018) sustenta essa perspectiva ao estabelecer as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) pedem propostas que vejam a criança como sujeito ativo. No

campo de experiências "Corpo, gestos e movimentos", o documento enfatiza as experiências em que as crianças exploram diferentes possibilidades corporais, expressivas e comunicativas.

Nesse quadro, o professor não é quem determina cada movimento e cada resultado esperado, mas o mediador que cria condições para que as crianças investiguem, experimentem e ampliem suas possibilidades. Cabe a ele propor desafios, acompanhar processos, valorizar iniciativas e reconhecer que as aprendizagens também aparecem em gestos, movimentos, interações e descobertas que nem sempre cabem, de imediato, em um registro escrito.

Uma prática pedagógica que valorize as experiências corporais parte do reconhecimento de que, na Pré-escola, a aprendizagem acontece em múltiplas situações e linguagens. O corpo precisa estar presente no planejamento, na organização dos ambientes, nas relações e no cotidiano. Mais do que permitir o movimento, cabe à escola reconhecer seu valor educativo e criar condições para que cada criança aprenda por meio dele.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste capítulo reafirma a importância da educação psicomotora e das experiências corporais para a construção do conhecimento na Pré-escola. À luz de Henri Wallon, Jean Le Boulch e João Batista Freire, e das orientações da BNCC, o desenvolvimento infantil não pode ser entendido separando corpo, pensamento e afetividade. Essas dimensões constituem a criança em sua integralidade e se articulam nas experiências que ela vive consigo mesma, com os outros e com o mundo.

Ao longo do texto, procurou-se superar a visão do corpo como mero instrumento para realizar atividades ou como algo a ser controlado em favor da aprendizagem intelectual. O corpo é parte da relação da criança com o conhecimento: é com ele que ela explora, percebe, experimenta, se comunica, cria vínculos, formula hipóteses e dá significado ao que vive. O movimento, assim, não é pausa nem atividade complementar do processo educativo; faz parte das próprias experiências em que a criança aprende.

Na Pré-escola, isso tem consequências para o trabalho pedagógico. Brincadeiras, jogos, danças, construções, percursos e explorações de espaços e materiais não servem apenas para desenvolver habilidades motoras. Elas mobilizam diferentes formas de pensar, se expressar e interagir. Quando constrói, compara, se desloca, se equilibra, representa situações imaginárias e participa de jogos coletivos, a criança elabora relações e conhecimentos de natureza espacial, temporal, matemática, cultural, social e afetiva.

A educação psicomotora contribui ao reconhecer a articulação entre movimento, cognição e afetividade e ao valorizar experiências que favoreçam a organização corporal e a participação da criança no ambiente. Sua contribuição, porém, não se restringe a habilidades específicas, como equilíbrio, lateralidade ou coordenação. O sentido educativo está em ampliar as possibilidades de ação, expressão, interação e conhecimento, respeitando os tempos, as características e as necessidades de cada criança.

Nesse processo, a intencionalidade pedagógica é decisiva. O professor organiza espaços, escolhe materiais, propõe experiências variadas e observa as manifestações infantis, reconhecendo os conhecimentos que aparecem nas ações, nos gestos, nas brincadeiras e nas interações. Também lhe cabe construir um ambiente de acolhimento e confiança, em que as crianças se sintam seguras para experimentar, criar, se comunicar e participar. Planejar experiências corporais não é antecipar todos os movimentos nem determinar resultados, mas criar condições para que as crianças investiguem e ampliem suas possibilidades de aprender.

Conclui-se que reconhecer o corpo como dimensão constitutiva do conhecimento exige mudar a maneira de entender a aprendizagem na Educação Infantil. Significa deixar para trás práticas que privilegiam a imobilidade e a execução de tarefas e valorizar experiências em que a criança possa agir, explorar, brincar, interagir e produzir sentidos. Mais do que usar o corpo para aprender outros conteúdos, é preciso compreender que a criança conhece o mundo também porque o vive corporalmente. Essa compreensão reafirma a necessidade de uma prática que veja a corporeidade como parte inseparável do desenvolvimento infantil e como dimensão essencial de uma educação que respeita a criança em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2009.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.