
PEDAGOGIA

THAMIRIS PAES RODRIGUES DOS SANTOS

**CONCEPÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DA
MOTRICIDADE NA INFÂNCIA: O BRINCAR COMO
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Rio Claro - SP
2026

THAMIRIS PAES RODRIGUES DOS SANTOS

**CONCEPÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE NA INFÂNCIA: O
BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Prof. Dr. Daniel Romão da Silva

Rio Claro - SP

2026

S237c

Santos, Thamiris Paes Rodrigues dos

Concepções do Desenvolvimento da Motricidade na Infância: : O
Brincar como Prática Pedagógica / Thamiris Paes Rodrigues dos
Santos. -- Rio Claro, 2026

52 p. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências,
Rio Claro

Orientador: Daniel Romão da Silva

1. Aprendizagem motora. 2. Brincadeiras. 3. Educação infantil. 4.
Práticas pedagógicas. 5. Desenvolvimento motor. I. Título.

THAMIRIS PAES RODRIGUES DOS SANTOS

**CONCEPÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE NA INFÂNCIA: O
BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Daniel Romão da Silva

Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh

Aprovado em: 08 de junho de 2026

Documento assinado digitalmente
 **THAMIRIS PAES RODRIGUES DOS SANTOS**
Data: 14/07/2026 20:14:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do discente

Documento assinado digitalmente
 **DANIEL ROMAO DA SILVA**
Data: 14/07/2026 20:04:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do(a) orientador(a)

*Dedico esse trabalho a toda a docência que vê no brincar como
sinônimo de aprendizagem e desenvolvimento.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me conceder a oportunidade de concluir esse curso, por estar sempre à frente das minhas dificuldades, concedendo-me paciência e sabedoria para superá-las. Ao meu marido, que esteve ao meu lado durante toda essa trajetória, oferecendo apoio, compreensão e suporte nos momentos mais desafiadores. Ao meu orientador Prof. Dr. Daniel Romão da Silva, pela orientação, dedicação e paciência ao longo deste trabalho, contribuindo significativamente para a construção deste estudo. Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho

“Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo”
(Carlos Drummond de Andrade).

RESUMO

O desenvolvimento da motricidade infantil constitui um aspecto fundamental para a formação integral da criança, contribuindo para seu crescimento físico, cognitivo, afetivo e social. Nesse contexto, as atividades lúdicas, as brincadeiras e os jogos assumem papel relevante no processo de desenvolvimento motor, especialmente no ambiente escolar, onde o professor atua como mediador das experiências de aprendizagem. Considerando a importância atribuída à motricidade pela legislação educacional e pelas produções acadêmicas, este trabalho tem como objetivo investigar diferentes concepções sobre o desenvolvimento da motricidade infantil presentes em pesquisas recentes. Especificamente, busca compreender o desenvolvimento histórico e cultural da importância da motricidade na formação da criança e identificar como essas concepções se manifestam nas produções acadêmicas contemporâneas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada na análise de teses e dissertações selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Como referencial teórico, o estudo apoia-se na história social da infância de Philippe Ariès e nas contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon para a compreensão do desenvolvimento humano. O levantamento bibliográfico foi realizado por meio dos descritores “desenvolvimento motor infantil escolar” e “desenvolvimento da motricidade em escolares”, resultando na seleção de dez produções acadêmicas para análise. Espera-se que os resultados contribuam para ampliar a compreensão das diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, destacando sua relevância para as práticas pedagógicas e para a formação integral das crianças.

Palavras-chave: Motricidade infantil; desenvolvimento motor; brincadeiras; educação infantil; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The development of children's motor skills is a fundamental aspect of a child's holistic development, contributing to their physical, cognitive, affective, and social growth. In this context, playful activities, games, and play assume a relevant role in the motor development process, especially in the school environment, where the teacher acts as a mediator of learning experiences. Considering the importance attributed to motor skills by educational legislation and academic productions, this work aims to investigate different conceptions about the development of children's motor skills present in recent research. Specifically, it seeks to understand the historical and cultural development of the importance of motor skills in child development and to identify how these conceptions manifest themselves in contemporary academic productions. This is a bibliographic research based on the analysis of theses and dissertations selected from the CAPES Theses and Dissertations Database. As a theoretical framework, the study relies on the social history of childhood by Philippe Ariès and the contributions of Jean Piaget, Lev Vygotsky, and Henri Wallon to the understanding of human development. The literature review was conducted using the descriptors "school-aged children's motor development" and "motor development in schoolchildren," resulting in the selection of ten academic works for analysis. It is expected that the results will contribute to a broader understanding of different perspectives on the development of children's motor skills, highlighting their relevance to pedagogical practices and the holistic development of children.

Keywords: Children's motor skills; motor development; play; early childhood education; pedagogical practices.

Title in english: Conceptions of Motor Development in Childhood: Play as a Pedagogical Practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A DESCOBERTA DA INFÂNCIA.....	15
2.1 Motricidade Infantil seu contexto histórico	19
3 AS ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO MOTOR.....	21
3.1 Jean Piaget (1896-1980)	21
3.2 Lev Vygotsky (1896-1934).....	21
3.3 Henri Wallon (1879-1962).....	23
3.4 Sínteses das abordagens teóricas.....	24
4 MOTRICIDADE E SEUS ASPECTOS.....	26
4.1 Coordenação motora	26
4.2 Lateralidade	26
4.3 Consciência Espacial.....	27
4.4 Brinquedos e brincadeiras sua relação com a motricidade.....	27
5 O ECA, O PAPEL DO PROFESSOR E A BRINCADEIRA COMO MEDIADORA DA MOTRICIDADE INFANTIL	30
6 ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA.....	33
6.1 Concepções predominantes sobre o desenvolvimento da motricidade infantil	40
6.2 Motricidade e brincadeira: concepções.....	42
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS.....	49

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da motricidade na infância é essencial para o crescimento saudável e integral da criança, trazendo benefícios que acompanharão o indivíduo por toda a vida (Melo, 2024).

A motricidade se divide em duas coordenações motoras, a fina e grossa, sendo a fina onde são trabalhados os músculos menores do corpo em que são feitas atividades que precisam de mais delicadeza, como a escrita. Já a grossa, são trabalhados diversos músculos do corpo levando a criança a desenvolver seu equilíbrio corporal, tratando de atividades com o corpo inteiro (pular, correr etc.) (Melo, 2024).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, 2013), o professor de educação infantil deve promover atividades que desenvolvam expressões motoras, em que as crianças possam perceber seu próprio corpo, através de atividades que as crianças possam desenhar, utilizar materiais diversos e de diferentes técnicas. Elas também podem ser estimuladas pela música, podendo dançar e fazer atividades que utilizam a linguagem teatral.

No contexto escolar, a implementação de estratégias que promovam o desenvolvimento motor por meio de brincadeiras e jogos é de suma importância, uma vez que atividades lúdicas estimulam o aprendizado e permitem que a criança explore e desenvolva suas capacidades motoras de forma prazerosa e significativa. Brincar na escola é essencial para toda a criança, tendo em vista a criança como um ser que brinca, ao fazer suas escolhas, ao agir com pessoas e objetos se comunicando e se expressando (Farias, 2022).

Segundo Martins (2021), é papel do professor, instruir, mediar e valorizar as crianças na interação humana visando seu desenvolvimento. Assim, o professor é o principal responsável por criar situações de aprendizagem, cabe a ele valorizar as brincadeiras em busca do desenvolvimento dos seus alunos, ao oferecer espaço no cotidiano escolar ele irá proporcionar aprendizagem em momentos de alegria e prazer.

Cabe ressaltar que, ainda que o foco deste trabalho seja em situações escolarizadas, compreendemos que o desenvolvimento da motricidade das crianças não ocorre exclusivamente na escola. O brincar, explorar, desenhar ocorre também em casa, na comunidade etc. Considerando que estas atividades, brincadeiras e jogos

são essenciais para praticar atividades motoras, o próprio desenvolvimento da motricidade ocorre em contextos e situações não escolarizadas. O brincar na infância vai além de uma diversão para as crianças, é de extrema importância que os pequenos brinquem, pois eles começam a desenvolver a sua identidade e a desenvolver a sua personalidade (Longo, 2020).

Diante desse contexto, observa-se que, embora haja respaldo legal e teórico que reconhece a importância do desenvolvimento motor na infância, as formas de compreendê-lo e abordá-lo no contexto educacional não são homogêneas, revelando diferentes concepções presentes nas produções acadêmicas. Diante desse contexto, o presente trabalho parte da seguinte problemática: quais concepções sobre o desenvolvimento da motricidade infantil surgem das produções acadêmicas mais recentes?

Nesse sentido, o presente trabalho assume os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Investigar diferentes concepções sobre o desenvolvimento da motricidade infantil.

Objetivos específicos:

- Compreender o desenvolvimento histórico e cultural da importância da motricidade na formação da criança.
- Identificar como tais concepções se apresentam nas produções acadêmicas mais recentes.

De modo a cumprir tais objetivos, em **termos metodológicos**, o presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de teses e dissertações que abordam o desenvolvimento da motricidade infantil, o brincar e as práticas pedagógicas no contexto escolar. Esse tipo de pesquisa possibilita a análise e discussão de produções acadêmicas já existentes, contribuindo para a compreensão do tema investigado.

Segundo Gil (2002),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições

acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (Gil, 2002, p. 44).

A partir dessa definição, compreende-se que a pesquisa bibliográfica constitui um procedimento fundamental para a construção do conhecimento científico, uma vez que possibilita a análise de estudos já realizados e a compreensão das diferentes abordagens existentes sobre determinado tema.

Para fundamentar a análise, este trabalho irá discorrer sobre a história social da infância de Philippe Ariès (1986) e sobre as abordagens do desenvolvimento humano de Jean Piaget e sua Epistemologia Genética, de Lev Vygotsky, com a Psicologia Histórico-Cultural, e de Henri Wallon, com a Psicogênese da Pessoa Completa, uma abordagem dialética que integra a motricidade para além do aspecto biológico, integrando-a às dimensões cognitiva, afetiva e social.

Para a realização do levantamento bibliográfico, utilizou-se o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como base de dados.

Inicialmente, ao inserir o descritor “desenvolvimento motor infantil escolar” na plataforma, foram encontrados 198 (cento e noventa e oito) resultados, sem a aplicação de qualquer tipo de refinamento.

Posteriormente, foram aplicados dois filtros de busca com o objetivo de tornar os resultados mais específicos e relacionados ao tema da pesquisa. O primeiro refinamento ocorreu na categoria “Grande Área do Conhecimento”, na qual foi selecionada a opção “Multidisciplinar”, reduzindo o número de resultados para 32 (trinta e dois) trabalhos. Em seguida, realizou-se um segundo refinamento na categoria “Área de Avaliação”, selecionando-se a opção “Interdisciplinar”, o que resultou em 23 (vinte e três) produções acadêmicas.

A partir da leitura dos títulos e resumos dessas produções, foram selecionados 7 trabalhos que apresentaram maior proximidade com o tema proposto nesta pesquisa. Os 16 restantes foram descartados por não se enquadrarem à proposta ou indisponibilidade de acesso. Ressalta-se que não foi estabelecida uma delimitação de período durante o processo de busca e refinamento dos dados, nessa primeira pesquisa, com o objetivo de ampliar o acesso às produções acadêmicas relevantes para a análise.

Para ampliar a abrangência das produções acadêmicas relacionadas ao tema deste trabalho, realizou-se também uma busca com o descritor “desenvolvimento da motricidade em escolares”. Inicialmente, foram identificadas 86 produções acadêmicas. Em seguida, aplicou-se a delimitação temporal, considerando publicações entre 2015 e 2025, reduzindo o número de produções para 33. Após aplicar o filtro na categoria “Área de conhecimento”, selecionando a opção “Educação”, o número de trabalhos foi reduzido para 11. Dentre esses, foram selecionados 3 estudos que se mostraram mais pertinentes aos objetivos da pesquisa e seu tema.

Por fim, foram elaborados dois quadros, o quadro 1 reúne as produções identificadas por meio do descritor “desenvolvimento motor infantil escolar”, enquanto o Quadro 2 contempla as produções selecionadas a partir do descritor “desenvolvimento da motricidade em escolares”. Em ambos os quadros, estão contidas as principais informações dos trabalhos selecionados, incluindo título, autoria, ano de publicação, nível acadêmico e instituição de origem com o objetivo de sistematizar e facilitar a análise dos estudos selecionados.

**Quadro 1 - Teses e dissertações identificadas a partir do descritor
“desenvolvimento motor infantil escolar”**

Título	Autores	Ano	Nível	Instituição
Desenvolvimento Motor e o Ensino da Educação Física: uma avaliação do crescimento e aprendizagem de crianças do ensino fundamental.	MOTINHO, Júlio Kippert	2023	Dissertação de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação.	Faculdade Vale do Cricaré
Contribuições da Recreação no Desenvolvimento Motor de alunos da Educação Infantil	OLIVEIRA, Patrícia Tamiasso de	2021	Dissertação de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação.	Centro Universitário Vale do Cricaré
Desenvolvimento Motor, Funções Executivas e Desempenho Acadêmico de Crianças entre 7 e 9 anos	Rodrigo Carlos Toscano Ferreira	2019	Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento	Universidade Presbiteriana Mackenzie
Desenvolvimento Infantil: O Cérebro Lê e a Mão Escreve o que o Corpo Aprende. Um Estudo Sobre o Desenvolvimento Motor para a Aquisição da Escrita em Crianças da Educação Infantil	CHAGAS, Diana Pereira das	2023	Dissertação de Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação	Centro Universitário Unicarioca
O uso dos Jogos Sensoriais e Suas Contribuições para o Desenvolvimento da Criança da Educação Infantil	COSTALONGA, Francieli da Costa Pintou	2021	Dissertação de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação	Faculdade Vale do Cricaré
O uso da Ludicidade como Prática Pedagógica Dinamizadora do Processo de Ensino-aprendizagem	FONSECA, Roger Costa	2021	Dissertação de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação	Faculdade Vale do Cricaré
Criação de jogos nas aulas de Educação Física como estratégia para o desenvolvimento de funções executivas no contexto escolar	PAIANO, Ronê	2019	Tese de Doutorado em Distúrbio do Desenvolvimento	Universidade Presbiteriana Mackenzie

Fonte: Autora, 2026

**Quadro 2 - Teses e dissertações identificadas a partir do descritor
“desenvolvimento da motricidade em escolares”**

Título	Autores	Ano	Nível	Instituição
“Mãozinha trabalhando e a boquinha descansando:” o fenômeno do corpo/corporeidade na sala de aula	ALVES, Érika Cristina Silva	2019	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Análise do trabalho no desenvolvimento motor e cognitivo de crianças no ensino infantil	OLIVEIRA, Emerson Matos de	2019	Dissertação de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano	Universidade de Taubaté
Relações entre a brincadeira de papéis sociais e a motricidade na pré-escola	MORAES Diênifer Leal	2022	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade do Extremo Sul Catarinense

Fonte: Autora, 2026

A pesquisa se organizará em cinco seções além da introdução. A primeira seção, “A Descoberta da Infância”, baseada em Philippe Ariès para historicizar o conceito de infância. A segunda seção aborda as teorias do desenvolvimento motor de Piaget, Vygotsky e Wallon. A terceira seção traz conceitos-chave como coordenação motora, lateralidade e consciência espacial, bem como sua relação com as brincadeiras. A quarta seção apresenta a fundamentação teórica sobre o papel do professor e o ECA. A quinta seção apresenta a análise bibliográfica das teses e dissertações selecionadas na plataforma da CAPES. Por fim, sintetiza as principais concepções teóricas encontradas na análise que posteriormente serviram de base para as considerações finais.

2 A DESCOBERTA DA INFÂNCIA

O conceito de infância, na forma como o concebemos hoje, nem sempre foi o mesmo. Através do autor Philippe Ariès em sua obra “História Social da Criança e da Família”, podemos ver a ausência deste conceito em séculos passados.

A origem da palavra “infância” vem do latim “*infantia*”, que significa: “etapa da vida humana que vai do nascimento à puberdade” (Educação, 2010).

Ariès (1986) discorre inicialmente sobre as “idades da vida”, referindo-se à forma como as pessoas retratavam a biologia humana na Idade Média. E afirma que,

Os textos da Idade Média sobre esse tema são abundantes. Le Grand Propriétaire de toutes choses trata das idades em seu livro VI. Aí, ‘as idades correspondem aos planetas. em número 7: “A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...] (Ariès, 1986, p.36).

Segundo a citação acima, Ariès (1986), observa uma das formas que o mundo medieval buscava representar as fases da vida.

Em sua obra, nos apresenta a evolução constante da linguagem para tentar descrever as faixas etárias em um contexto que ainda não conseguia definir o fim da infância. Até mesmo a adolescência era classificada como parte da infância, o que dificultava descrever o que significa ser criança.

Relatos na Idade Média mostram que a mortalidade infantil tinha uma taxa elevada, e relatos no livro retratam que alguns pais tratavam com indiferença esse fato, revelando uma perspectiva da época de que crianças não eram reconhecidas como seres que têm “alma”, muitas vezes se igualando a um animal de estimação (Ariès, 1986).

Por meio da análise de várias obras artísticas, Ariès (1986), aponta o surgimento do interesse pelas crianças no século XIV, onde é possível encontrar figuras religiosas personificadas em crianças em obras de artes. Essas aparições se tornaram cada vez mais frequentes até a chegada do século XVII, que foi marcado por retratos de crianças sozinhas e retratos da família reunida em volta da criança.

A compreensão da infância da maneira que compreendemos hoje, teve seu início por volta do século XVIII, descrito como “a descoberta da infância” (Ariès, 1986

p. 65). Através da história da arte e da iconografia é possível perceber o crescimento desse conceito.

Não somente do ponto de vista artístico que podemos ver a mudança de pensamento da época, mas também por meio do vestuário das crianças, que foram deixando cada vez mais de serem semelhantes aos dos adultos, vindo por sua vez “a necessidade de separá-las de uma forma visível, através do traje” (Ariès, 1986, p. 77).

[...] A adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada da dos adultos (de um modo muito diferente dos costumes iniciatórios). [...] (Ariès, 1986, p. 77)

Vale ressaltar aqui, que os trajes descritos, são majoritariamente retratados pela burguesia e pela nobreza da época, os trajes das crianças da classe trabalhadora ou plebeus continuaram sendo os mesmos que os dos adultos (Ariès, 1986).

Em relação às brincadeiras e jogos na Idade Média, as crianças da nobreza, especialmente os meninos, tinham um período em que lhes era permitido brincar com o que era considerado adequado à sua idade. Ariès (1986) destaca que:

As coisas mudam quando ele se aproxima de seus sétimos aniversários: abandona o traje da infância e sua educação é então entregue aos cuidados dos homens; ele deixa “Mamangas”, Mme de Montglas, e passa a responsabilidade a M. de Soubise. Tenta-se então fazê-lo abandonar os brinquedos da primeira infância, essencialmente as brincadeiras de bonecas: “Não deveis mais brincar com esses brinquedinhos (os brinquedos alemães), nem brincar de carreteiro: agora sois um menino grande, não sois mais criança”. [...] (Ariès, 1986, p. 87)

Observa-se que ao atingirem sete anos de idade, os meninos pertencentes à nobreza eram integrados à sociedade adulta. Nessa fase, seu contexto de brincadeiras e jogos deixavam de ser próprios da infância, tornando-se semelhantes às práticas realizadas pelos adultos, incluindo os jogos de azar, que na perspectiva da época, não eram considerados prejudiciais às pessoas (Ariès, 1986).

No entanto, muitos jogos que a nobreza praticava foram deixados por ela e acabaram fazendo parte dos jogos infantis se tornando jogos populares.

Ariès (1986) descreve outro entretenimento que também era comum entre os adultos e as crianças: os chamados “contos de fadas”, que anteriormente eram

transmitidos, na maioria das vezes, oralmente entre a população. Perrault popularizou-os por meio de sua obra, como gênero literário voltado às crianças. O mesmo também tinha publicações sérias, destinadas aos adultos da nobreza e da burguesia, das quais as crianças e o povo não faziam parte.

Aquilo que a sociedade moderna enxerga como falta de pudor em relação as crianças, era algo comum na Idade Média. Naquela época, crianças frequentemente participavam de conversas de teor sexual, o que demonstra, mais uma vez, a ausência do conceito de infância como o conhecemos hoje (Ariès, 1986).

Com base nessas informações, podemos concluir que o sentimento da infância na Idade Média era inexistente. Não no aspecto de negligência à criança, mas o da compreensão de que a criança se difere de um adulto (Ariès, 1986).

Além desse sentido Ariès (1986), escreve sobre dois sentimentos da infância que ocorreram por volta dos séculos XVI e XVII. O primeiro, por ele chamado de “paparicação”, no qual algumas características das crianças provocavam entretenimento e distração nos adultos, sendo comumente visto pelas mães e pelas avós das crianças.

O segundo sentimento, surgiu como uma reação ao primeiro, um sentimento moralizante e disciplinar da infância. Este sentimento era externo à família, promovido por críticos, moralistas e educadores que questionavam a forma que as crianças eram criadas pelos seus familiares.

Em relação à educação, podemos ver que a escola teve um papel significativo na construção do sentimento moderno da infância, embora inicialmente surgisse de um caráter moralizador e controlador, voltada principalmente para a formação de clérigos de diferentes idades, não tendo a educação como principal objetivo, e sim a religiosidade (Ariès, 1986).

Porém, com o tempo, os colégios passaram a se organizar por faixas etárias e a adotar uma disciplina rigorosa que, de certa forma, contribuiu para prolongar a infância.

Mas essas faixas etárias eram muito insuficientes, mesmo estando no final do século XVIII, elas ainda possuíam classes com as idades mescladas, como podemos ver na citação a seguir:

[...] Vimos como a divisão em classes separadas e regulares foi tardia, como as idades continuavam misturadas dentro de cada classe, freqüentada ao mesmo tempo por crianças de 10 a 13 anos e adolescentes de 15 a 20 anos. [...] (Ariès, 1986, p.187).

Quanto às mulheres, eram completamente excluídas desse plano educacional, e sua infância precoce persistiu até o século XVII. Com o objetivo de formá-las como futuras mães de família, muitas meninas eram enviadas a conventos que não priorizavam a educação, mas sim a devoção religiosa, limitando-se ao aprendizado doméstico. E, quando finalmente entraram no contexto escolar, em relação aos homens já estavam atrasados em cerca de dois séculos (Ariès, 1986).

O surgimento de um modelo educacional com o objetivo de educação e formação ocorreu a partir do século XV, mas principalmente nos séculos XVI e XVII, inspirado em aspectos da psicologia, com a educação focada na disciplina, a qual era considerada constante e orgânica, diferente da anterior, que tinha um destaque na violência (Ariès 1986).

Com a chegada da escolaridade para todos, incluindo o povo, logo veio a segregação no século XVIII: houve separação entre os mais pobres e as classes burguesas. Com a implementação de duas modalidades de ensino — o Primário nas escolas para o povo e o ensino secundário nos Liceus para os burgueses —, sendo um ensino de longa duração para aqueles que podiam dedicar mais tempo aos estudos, tal disponibilidade só a burguesia tinha (Ariès, 1986).

A concepção moderna da família deixou de ser apenas um meio de herdar bens, passando a assumir uma função afetiva e moral em relação à criança.

E, nessa perspectiva, a escola se tornou o meio pelo qual as crianças foram separadas da sociedade dos adultos.

Concluimos então, que a concepção de infância é uma construção moderna da sociedade. No qual podemos acompanhar durante toda essa trajetória descrita neste trabalho.

Portanto, o historiador e escritor da obra “História Social da Criança e da Família”, Philippe Ariès, nos faz entender que a sociedade que compreendemos hoje e da qual fazemos parte nos influencia até mesmo na compreensão do próprio sentido de infância, que, através dos séculos, vem sendo construído pela própria sociedade.

Compreender essa construção histórica da infância é fundamental para analisar como as práticas corporais e o movimento infantil foram sendo compreendidos ao longo do tempo, tema esse que será abordado a seguir.

2.1 Motricidade Infantil seu contexto histórico

Ariès (1986) em sua obra “História Social da Criança e da Família”, não aborda diretamente o termo “motricidade”, mas analisa a transformação da relação entre a criança e a atividade física. O autor demonstra que, no período medieval, a movimentação corporal ocorria de forma orgânica, mediante a inserção precoce no mundo social e laboral dos adultos. Posteriormente, com a chegada da escolarização formal, o exercício físico foi ressignificado como ferramenta de disciplinaridade.

Foi entre os séculos XVII e XVIII que a atividade física se tornou relevante na educação formal aderindo a atividades, como jogos e exercícios físicos. Essa transformação deu-se pela influência conjunta de pedagogos, médicos e do patriotismo militar. E mediante a este “novo sentimento” descrito por Ariès (1986), podemos destacar que:

[...] Os jesuítas editaram, em latim, tratados de ginástica que estabeleciam as regras dos jogos recomendados. Admitiu-se cada vez mais a necessidade dos exercícios físicos. Fénelon escreve: “Os (jogos) de que elas (as crianças) gostam mais são aqueles em que o corpo está em movimento; elas ficam contentes quando podem movimentar-se”. Os médicos do século XVIII, inspirados nos velhos “jogos de exercícios”, na ginástica latina dos jesuítas, conceberam uma nova técnica de higiene corporal: a cultura física. No *Traité de l'éducation des enfants* de 1722, escrito por Crousez, um professor de filosofia e matemática de Lausanne, podemos ler: “É necessário que o corpo humano se agite muito enquanto cresce... Considero que os jogos que incluem exercícios devem ser preferidos a todos os outros” *La Gymnastique médicale et chirurgicale* de Tissot recomenda os jogos físicos como os melhores exercícios: “Exercitam-se ao mesmo tempo todas as partes do corpo... sem contar que a ação dos pulmões é constantemente estimulada pelos chamados e os gritos dos jogadores”. No fim do século XVIII, os jogos de exercícios receberam uma outra justificativa, desta vez patriótica: eles preparavam os rapazes para a guerra. Compreenderam-se então os benefícios que a educação física podia trazer à instrução militar (Ariès, 1986, p.113).

Assim, os jogos foram perdendo seu caráter violento da época e passaram a ser ressignificados por meio da ginástica e direcionados ao treinamento militar.

No século XX, surgiram grandes teóricos do desenvolvimento humano, como Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky. Suas principais obras foram desenvolvidas nesse período, contribuindo significativamente para a compreensão de como as ações motoras contribuem para o desenvolvimento cognitivo.

3 AS ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO MOTOR

3.1 Jean Piaget (1896-1980)

Conforme Fontana e Cruz (1997), Jean Piaget, por meio de sua teoria do conhecimento, a Epistemologia Genética, na qual buscou explicar a gênese do conhecimento por meio de propostas inovadoras sobre o desenvolvimento infantil, se contrapondo a outras abordagens da época, como as inatismo-maturacionistas e as teorias comportamentalistas, deu origem à teoria piagetiana que conhecemos atualmente.

A teoria piagetiana, é estruturada por quatro estágios sequenciais de desenvolvimento: o primeiro, **sensório-motor** (0 a 2 anos), em que o desenvolvimento cognitivo se baseia em ações motoras e percepções sensoriais imediatas; o segundo, **período pré-operatório** (2 a 7 anos), marcado pela representação simbólica, surgimento da linguagem; o terceiro, **operatório concreto** (7 a 11), com a capacidade de produzir ações mentais como, classificar, seriar, conservar quantidades, mediante ações vinculadas a objetos concretos; e o quarto o **operatório formal** (11 a 15), ter a capacidade de pensar situações hipotéticas, abstratas e refletir sobre o próprio pensamento (Fontana; Cruz, 1997).

Na teoria piagetiana, a motricidade ganha um grande destaque principalmente no estágio sensório-motor, em que os esquemas de ação, como puxar, agarrar e apertar, são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Pois, para Piaget, a ação motora não só desencadeia, mas também constitui a base do desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, Fontana e Cruz (1997, p. 47) destacam que:

A organização do real por meio da ação marca o início do desenvolvimento cognitivo da criança. De acordo com Piaget, os esquemas de ação ampliam-se, coordenam-se entre si, diferenciam-se e acabam por se interiorizar, transformando-se em esquemas mentais e dando origem ao pensamento. Esse desenvolvimento contínuo dos esquemas se dá no sentido de uma adaptação cada vez mais complexa e diferenciada à realidade (Fontana e Cruz, 1997, p. 47).

3.2 Lev Vygotsky (1896-1934)

Segundo Rego (1995), Lev Vygotsky atribui uma grande importância à interação social no desenvolvimento humano, sendo sua principal razão para ter interesse na infância.

Em contraposição a perspectivas que priorizam a maturação biológica e a noção de estágios universais e fixos, vistas por ele como um fator secundário, no que diz respeito ao desenvolvimento, ele propõe que as formas complexas do comportamento dependem da apropriação ativa da criança com a sua cultura (Rego, 1995).

Conforme aponta Rego (1995), a abordagem histórico-cultural, com base teórica da psicologia e da educação, defende que o desenvolvimento humano não resulta apenas de fatores biológicos, mas se constrói historicamente a partir das interações sociais vivenciadas pelo indivíduo.

Nesse contexto, Rego (1995), afirma que, para Vygotsky a cultura oferece instrumentos mediadores, como a linguagem, a escrita, os sistemas de valores e os símbolos, os quais possibilitam e organizam as formas de pensar e agir no mundo.

Contudo, é pela internalização dessas ferramentas culturalmente elaboradas que os processos psicológicos superiores se desenvolvem plenamente (Rego, 1995).

Um dos conceitos centrais desta teoria é o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere ao espaço daquele que a criança já consegue fazer sozinha, chamado de desenvolvimento real, e daquilo que ela consegue fazer com mediação de um adulto ou de outro mais experiente, caracterizando o chamado desenvolvimento potencial. Neste sentido Rego (1995, p. 74), enfatiza que:

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo.

A brincadeira, excepcionalmente o jogo de papéis ou o “faz-de-conta”, desempenha um papel fundamental nesse processo, atua como uma Zona de Desenvolvimento Proximal. Para Vygotsky o “brinquedo” ou o ato de brincar é mais

que diversão, mas sim uma fonte de desenvolvimento, permitindo que a criança esteja em um nível superior ao seu comportamento comum (Rego, 1995).

Portanto o pensamento imaginativo, mesmo ele sendo muito diferente da realidade, a criança atua seguindo regras, o que gera uma ZDP e conseqüentemente, contribui para seu próprio desenvolvimento (Rego, 1995).

Ao integrar organicamente a essa discussão, a perspectiva vygotskiana sobre o desenvolvimento motor.

Dessa forma, assim como ocorre com as funções psicológicas superiores, o desenvolvimento motor é construído por meio das interações com parceiros mais experientes e da internalização de instrumentos e signos culturais, em que podemos ver que a motricidade não é em si algo separado, mas está interligada ao desenvolvimento cognitivo (Rego, 1995).

3.3 Henri Wallon (1879-1962)

Para complementar e encerrar a sessão sobre abordagens teóricas do desenvolvimento é necessário incluir aqui, o médico, psicólogo e filósofo francês Henri Wallon com a sua abordagem dialética que integra as dimensões, afetiva, cognitiva e motoras do desenvolvimento infantil.

Para Galvão (1995), na perspectiva de Wallon, o desenvolvimento não é linear, mas sim um processo marcado por crises e contradições, que levam a criança a um estágio cada vez mais complexo.

Sua teoria contém cinco estágios do desenvolvimento: o primeiro **impulsivo-emocional** (0-1 ano), em que a relação do bebê com o meio se dá através das emoções e a afetividade, pois a criança ainda não consegue agir sozinha; o segundo **sensorio-motor e projetivo** (1-3 anos), com a aquisição da marcha e apreensão (o ato de agarrar, pegar, segurar), a criança tem maior autonomia de exploração e manipulação de objetos; o terceiro o **personalismo** (3-6 anos), início do processo da formação da personalidade, por meio da construção da consciência do “eu” mediante interações sociais; o quarto o **categorial** (6-11 anos), com a consolidação simbólica, acontece avanços no desenvolvimento da inteligência, no qual a criança passa a organizar o pensamento e a compreender o mundo exterior de forma mais lógica e cognitiva; o quinto o da **adolescência** (início da puberdade), é marcado pela crise

pubertária, que provoca instabilidade afetiva e exige uma reorganização da personalidade diante das mudanças corporais e emocionais.

Na teoria de Wallon, a motricidade é uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano, integrada à afetividade e à inteligência. O movimento constitui a primeira forma de expressão do psiquismo infantil e está diretamente ligado às relações da criança com o meio e com o outro. Assim, o ato motor é simultaneamente cognitivo e emocional, sendo essencial para a construção de vínculos, da afetividade e do conhecimento.

Conforme destaca Galvão (1998, p.32):

Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). Vendo o desenvolvimento do homem, ser 'geneticamente social', como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. Podemos definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa.

Nessa perspectiva, a motricidade não pode ser compreendida de forma isolada, mas sim como uma dimensão interligada diretamente à afetividade e à inteligência, constituindo a base das relações da criança com o mundo e o outro.

3.4 Sínteses das abordagens teóricas

Ao longo desta seção, foram discutidas três relevantes perspectivas teóricas acerca do desenvolvimento infantil, cada uma apresentando enfoques específicos no que se refere à motricidade.

Jean Piaget evidenciou o papel central da ação motora nos estágios iniciais do desenvolvimento cognitivo, principalmente no período sensório-motor, no qual os esquemas de ação constituem a base para a construção posterior do pensamento. Já Lev Vygotsky, destacou a dimensão social e cultural da motricidade, compreendendo o movimento como uma função que se desenvolve por meio da interação com sujeitos mais experientes e da internalização de instrumentos e signos culturais, sendo a brincadeira um contexto privilegiado para esse processo. E Henri Wallon, por fim, apresentou uma abordagem integradora ao conceber a motricidade como uma das

dimensões constitutivas da pessoa completa, articulada à afetividade e à inteligência, superando perspectivas fragmentadas do desenvolvimento.

Dessa forma, embora partam de pressupostos distintos, os três autores convergem ao reconhecer a relevância da motricidade no desenvolvimento infantil, seja como base para a construção do conhecimento, como produto das interações sociais ou como dimensão indissociável da constituição do sujeito.

4 MOTRICIDADE E SEUS ASPECTOS

Etimologicamente, o termo *motricidade* origina-se do francês *motricité* e, conceitualmente, refere-se à “capacidade de realizar movimentos” (Educação, 2010).

4.1 Coordenação motora

A motricidade pode ser classificada em dois tipos de coordenação motora: fina e grossa. A coordenação motora fina envolve o uso de músculos menores, sendo responsável por atividades que exigem maior precisão e delicadeza, como a escrita. Por sua vez, a coordenação motora grossa abrange o uso de grandes grupos musculares, contribuindo para o desenvolvimento do equilíbrio corporal e sendo estimulada por meio de movimentos amplos, como correr e pular (Melo, 2024).

4.2 Lateralidade

Segundo Imai (2007), a lateralidade é a preferência referente a um dos lados específico do corpo como olho, mão e pé. Afirma também que:

[...] Por volta dos 3-4 anos se instala a dominância lateral, normalmente concluída aos 6-7 anos com predomínio do lado direito (destro) ou esquerdo (sinistro). O lado dominante apresenta maior força muscular, precisão e rapidez (Imai, 2007, p. 42).

A lateralidade pode ser classificada como homogênea, em que a dominância está relacionada ao mesmo lado, em três níveis, com, por exemplo, destro de olho, mão e pé; cruzada é quando um dos três níveis é contrário aos outros, como usar a mão esquerda, porém o pé e o olho são diretos; e ambidestro está relacionado ao uso de ambas as mãos (Imai, 2007).

Essa dominância pode ser identificada em diversas ações cotidianas descritas por Imai (2007), no uso das mãos ao desenhar ou recortar, do olho escolhido para olhar através de um buraco de fechadura e dos pés ao chutar uma bola ou saltar.

A definição da lateralidade desempenha um papel essencial no desenvolvimento infantil, pois possibilita à criança construir sua autoimagem e esquema corporal, compreender os conceitos de direita e esquerda tanto em relação

a si mesma quanto ao ambiente, além de orientar-se no espaço utilizando o próprio corpo como referência (Imai, 2007).

4.3 Consciência Espacial

De acordo com Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), a consciência espacial é um elemento fundamental do desenvolvimento perceptivo-motor, que se divide em duas dimensões: o conhecimento do espaço que o próprio corpo ocupa e a capacidade de projetá-lo no ambiente externo. Os autores apontam que, por meio da experiência motora, a criança progride de uma orientação egocêntrica (localização subjetiva, ligada ao autoespaço) para um sistema mais objetivo (localização objetiva, no espaço geral). Ressaltando que,

O autoespaço refere-se à área imediatamente próxima ao indivíduo, limitando-se ao que ele pode alcançar quando estende o corpo e mantém um ponto fixo no chão. O espaço, geral refere-se àquilo que está além do autoespaço da pessoa. Por exemplo, os pré-escolares tendem a determinar a localização de objetos em relação ao lugar onde eles estão de pé (localização subjetiva no próprio espaço). As crianças mais velhas, entretanto, são capazes de localizar objetos em relação à localização dos seus corpos (ou seja, localização objetiva no espaço geral), (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013, p. 300).

E os autores destacam que esse processo de transição faz assimilação com os estágios pré-operatório e operatório-concreto de Jean Piaget.

Assim compreender essa progressão da consciência espacial é essencial para estruturar práticas pedagógicas e intervenções motoras adequadas a cada faixa etária.

Além dos aspectos conceituais da motricidade, é fundamental compreender como ela se desenvolve na prática, especialmente por meio das brincadeiras. Neste sentido, a relação entre brinquedo, brincadeira e desenvolvimento motor será abordada a seguir.

4.4 Brinquedos e brincadeiras sua relação com a motricidade

Para Kishimoto (2017) é importante distinguir brinquedo e brincadeira. Para a autora, o brinquedo se configura num suporte material da brincadeira, ou seja, só

ganha sentido quando utilizado pela criança. Entretanto, a despeito de ser industrializado ou artesanal, sua função extrapola o utilitarismo, estimulando a imaginação e a ação da criança. A brincadeira, por sua vez, corresponde à ação lúdica da criança, podendo ser livre ou organizada, não dependendo obrigatoriamente da presença do brinquedo. O que caracteriza a brincadeira é o faz de conta, a imaginação, a interação social e a expressão simbólica.

Kishimoto (2017) destaca ainda que a motricidade não é apenas exercício físico: é aprendizagem culturalmente mediada. Brincadeiras tradicionais como jogo de amarelinha, pular corda, brincadeiras de roda etc., transmitem valores sociais e culturais enquanto trabalham movimentos corporais. Assim, a criança desenvolve a motricidade em interação com regras sociais e simbólicas. A brincadeira envolve movimentos corporais que estimulam a coordenação, o equilíbrio, a agilidade e a noção espacial. Ao brincar, a criança desenvolve tanto a coordenação motora grossa (correr, pular, arremessar, escalar) quanto a fina (encaixar, manipular objetos, desenhar, montar).

A seguir, listamos algumas brincadeiras que podem fazer parte do cotidiano escolar na Educação Infantil, salientando suas potencialidades no desenvolvimento da motricidade:

Quadro 3 - Brincadeiras na Educação Infantil

Brincadeira	Descrição	Potencialidades
Amarelinha	Trata-se de uma brincadeira tradicional de várias partes do mundo, recebendo regras e nomes diferentes. De modo geral, as crianças desenham “casas” ou espaços enumerados no chão, sendo uma de partida e outra de chegada. As crianças devem pular por estas casas com um ou dois pés, dependendo da regra local. No Brasil é também conhecida por Sapata ou Maré.	Ao saltar, as crianças desenvolvem a coordenação motora grossa. Porém, ao desenhar as casas e números desenvolvem também a coordenação motora fina.
Pular corda	Brincadeira que pode ser feita individualmente ou em grupo, em que as crianças saltam continuamente uma corda em movimento, variando o ritmo, velocidade e tipos de saltos (com um pé ou dois pés). Quase sempre acompanhada de cantigas cantadas pelas crianças, podendo assim conter alguns comandos ou não.	Ao saltar, as crianças desenvolvem a coordenação motora grossa, equilíbrio, noção espacial, agilidade, força e resistência. E também a coordenação motora fina, pois ao girar a corda de maneira rítmica exige controle das mãos e dedos.
Pega-pegas	Brincadeira coletiva, onde uma criança é escolhida como “pegador” e deve correr para alcançar e tocar	Ao correr a criança desenvolve a coordenação motora grossa, seu

	as demais, que fogem para não serem pegas. Podendo haver diversas variações com regras específicas.	equilíbrio, a sua noção espacial e a percepção do próprio corpo.
Pular elástico	Trata-se de uma brincadeira coletiva que utiliza um elástico em volta de dois participantes, um na frente do outro, de maneira que o elástico forma níveis de altura, enquanto outros participantes executam uma sequência de saltos previamente combinados. A altura do elástico aumenta conforme os participantes concluem essa sequência.	Ao saltar a criança desenvolve sua coordenação motora grossa, seu equilíbrio, a sua noção espacial e a percepção do próprio corpo.
Rouba bandeira	Jogo coletivo dividido em duas equipes, cujo objetivo é ir até o campo adversário para capturar a bandeira sem ser pego, respeitando regras de espaço e cooperação.	Ao correr a criança desenvolve sua coordenação motora grossa, seu equilíbrio, sua noção espacial e a percepção do próprio corpo.
Ciranda Cirandinha	É uma brincadeira tradicional brasileira, realizada em grupo. As crianças formam uma roda, geralmente de mão dadas, e se deslocam em movimentos circulares ao som da cantiga. Seguindo alguns comandos da música, realizam ações específicas, como parar, sentar ou mudar de direção, conforme a letra da canção.	Ao se deslocar, com giros e paradas, a criança desenvolve a coordenação motora grossa. Sua noção espacial e a percepção do próprio corpo, a lateralidade com mudanças de direções.

Fonte: Atora, 2026

Diante das brincadeiras aqui apresentadas, é possível perceber que o desenvolvimento da motricidade na Educação Infantil pode ser estimulado por meio de brincadeiras simples e tradicionais, que demandam poucos ou nenhum recurso material, muitas vezes já conhecidas da criança. Nesse sentido, cabe ao professor incorporá-las de maneira intencional essas atividades ao seu planejamento pedagógico, conciliando o direito de brincar com o estímulo ao desenvolvimento motor integral.

No capítulo seguinte, serão aprofundados os respaldos legais que fundamentam essa prática, bem como o papel do professor nesse processo educativo.

5 O ECA, O PAPEL DO PROFESSOR E A BRINCADEIRA COMO MEDIADORA DA MOTRICIDADE INFANTIL

Este capítulo tem como objetivo apresentar os respaldos legais que amparam o desenvolvimento da motricidade na educação básica, bem como discutir o papel do professor e a importância do brincar como ferramenta pedagógica, a partir da perspectiva de diferentes autores.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), embora não trate especificamente de uma educação voltada para o desenvolvimento da motricidade na infância ou de algo mais específico como a Educação física, pode-se identificar que nos arts. 4º e 53º, que garantem o direito à educação, ao lazer e ao esporte, como parte do desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1990). Com a chegada da Lei nº 10.793/2003, veio a obrigatoriedade da Educação Física em todas as etapas da educação básica (Brasil, 2003). Isso mostra o dever da instituição escolar, juntamente com a docência, de proporcionar o desenvolvimento físico ou motor de seus alunos em cada etapa da educação básica, proporcionando lazer e esporte.

Ao salientar aqui quais são os deveres e direitos na educação básica, somos capazes de compreender que o papel do professor é fundamental no cumprimento de tais deveres públicos. Para Silva (2023), em sua revisão de escopo, conclui-se que é importante a participação do professor, para estimular o desenvolvimento motor dos seus alunos. E faz uma ressalva sugerindo a ampliação de pesquisas e estudos voltados para o desenvolvimento motor, relacionados à docência e educação infantil.

Essa necessidade de ter mais trabalhos voltados ao desenvolvimento da motricidade infantil é perceptível também pelas autoras, Zitzmann e Correia (2019), de que há uma falta de trabalhos acadêmicos na área da Pedagogia voltados ao desenvolvimento da motricidade infantil. Ao fazerem uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, concluíram que os professores, como cidadãos, devem ter consciência de que ao trabalharem a motricidade com seus alunos, estão contribuindo com o desenvolvimento integral deles.

Já Melo (2024) ao comentar sobre as práticas relacionadas à motricidade, conclui que elas devem ser prioridade em todo o corpo escolar, não ficando apenas com a docência da Educação Infantil, incluindo uma parceria entre gestão,

coordenação e docentes, se possível, os pais, visando ao desenvolvimento pleno das crianças e evitando futuras dificuldades. E ainda enfatiza sobre a importância do brincar, que "por meio da brincadeira, a criança pode desenvolver a sua coordenação motora", (Melo, 2024, p. 5).

Diante de todo esse respaldo às práticas do professor, visando ao bom desenvolvimento infantil, observa-se um grande potencial nas práticas que incluem brincadeiras e jogos, que contribuem e auxiliam no desenvolvimento das crianças.

Rego (1995) em seu livro, "Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação", afirma que Vygotsky,

[...] considera o brinquedo uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Afirma que, apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil. (Rego, 1995, p. 80).

O "brinquedo" descrito aqui, refere-se ao ato de brincar, por sua vez, seria também o brincar de faz de conta, não sendo especificamente ligado a um brinquedo literal (Rego, 1995).

Martins (2021), em seu trabalho, também nos traz a importância do brincar para as crianças, afirmando que é mais do que diversão, desafios e flexibilidade. Pois é necessário para o desenvolvimento das crianças. Por meio do brincar, "das diversas atividades, as crianças constroem o próprio mundo" (Martins, 2021, p. 245). E conclui que o professor, como quem possibilita situações de aprendizagem, deve enxergar o valor da brincadeira para o desenvolvimento do seu aluno.

Semelhantemente, Longo (2020) nos leva a entender que as brincadeiras auxiliam as crianças para o seu autoconhecimento, "pois brincar lhes proporciona conhecer suas próprias habilidades, preferências, afinidades e entre outras questões de personalidade" (Longo, 2020, p. 12). E comenta sobre os possíveis prejuízos que venham a ser causados pela falta do brincar na infância, e conclui que a psicologia auxilia de maneira positiva no desenvolvimento da criança na primeira infância por meio da brincadeira.

Portanto, evidencia-se através de documentos legais e da literatura especializada, a relevância do desenvolvimento motor na infância, atribuindo ao professor um papel central na mediação desse processo por meio de práticas lúdicas e intencionais. A escassez de pesquisas na área da Pedagogia, apontada por

Zitzmann e Correia (2019) e Silva (2023), reforça a pertinência e a necessidade de estudos como este. No capítulo seguinte, será apresentada a análise bibliográfica das produções acadêmicas que investigam as concepções do desenvolvimento da motricidade infantil no contexto escolar.

6 ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e analisar as teses e dissertações identificadas por meio da pesquisa bibliográfica previamente realizada, a qual teve a finalidade de reunir produções científicas que estão ligadas ao tema e objetivos do respectivo trabalho.

Na plataforma CAPES, foram identificados sete trabalhos pertinentes ao tema investigado, a partir dos descritores “desenvolvimento motor infantil escolar”, sendo cinco dissertações de mestrado profissional, uma dissertação de mestrado acadêmico e uma tese de doutorado.

A seguir, será apresentada uma descrição sintética de cada uma dessas produções.

Segundo Motinho (2023), em seu estudo "Desenvolvimento motor e o Ensino de Educação Física: uma avaliação do crescimento e aprendizagem de crianças do ensino fundamental", teve por objetivo, analisar a importância do desenvolvimento motor no contexto do Ensino de Educação Física para crianças de 7 a 11 anos, matriculadas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Barra de São Francisco, no Espírito Santo.

Em sua pesquisa de caráter quali-quantitativo, utilizando a estratégia de pesquisa-ação, parte do problema da crescente substituição de práticas ativas e estimulantes por atividades passivas e controladoras na Educação Física infantil, o que impacta negativamente o desenvolvimento motor das crianças, limitando sua expressão livre do movimento, criatividade e participação ativa.

Seu referencial teórico aborda a evolução das teorias do desenvolvimento motor, desde a perspectiva maturacionista de Gesell e McGraw, que defendia que as habilidades motoras emergem automaticamente por fatores biológicos, até as abordagens interacionistas mais recentes, que enfatizam a interação entre o indivíduo e o ambiente.

Motinho (2023) também traz autores como Gallahue, Ozmun, Haywood e Getchell para obter melhor compreensão do desenvolvimento motor como um processo contínuo e de aquisição de habilidades. Abordando também a Educação Física no ambiente escolar, destacando sua evolução histórica no Brasil, bem como as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a importância de práticas pedagógicas que integrem o

desenvolvimento motor ao cognitivo, social e afetivo dos alunos. Observando que a limitação de oportunidades para as atividades físicas prejudica o desenvolvimento motor, tornando indispensável a existência de programas estruturados de Educação Física que promovam efetivamente as habilidades motoras.

Oliveira (2021) em sua dissertação intitulada “Contribuições da Recreação no Desenvolvimento Motor de Alunos da Educação Infantil”, destaca a importância das atividades recreativas no processo de desenvolvimento infantil. O estudo consiste em uma pesquisa exploratória, desenvolvida por meio de um estudo de caso com abordagem qualitativa, realizada com três professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil da Escola Municipal São Salvador, localizada na zona rural de Presidente Kennedy (ES).

A autora parte da compreensão de que o desenvolvimento da criança é um processo dinâmico e contínuo, marcado por avanços e reorganizações nas dimensões motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Tendo por referencial teórico os autores que são conhecidos como “teóricos do desenvolvimento”, como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon incluindo também autores da área de Educação Física e da ludicidade, como Tizuko Morchida Kishimoto. Ela evidencia que a exploração por meio das brincadeiras promove o desenvolvimento de novas habilidades motoras, tornando a aprendizagem mais prazerosa.

Conclui-se que os professores compreendem a importância das atividades recreativas para o desenvolvimento motor e as utilizam em suas práticas pedagógicas, reconhecendo que a Educação Infantil é uma fase crucial para abordar o desenvolvimento motor e que a diversão, a recreação e as brincadeiras constituem a forma mais eficaz de alcançar esse objetivo.

Ferreira (2019), em sua dissertação de mestrado, “Desenvolvimento Motor, Funções Executivas e Desempenho Acadêmico de Crianças entre 7 e 9 anos”, investigou as relações entre o desenvolvimento motor, as Funções Executivas (FE) e o desempenho acadêmico em um grupo de 79 alunos, com idades entre 7 e 9 anos, matriculados do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola particular de alto nível socioeconômico localizada na Zona Oeste da cidade de São Paulo. Mediante a uma pesquisa de natureza quantitativa, fundamentada na concepção de que a aprendizagem constitui um processo complexo e que, embora os domínios motor e cognitivo sejam frequentemente analisados de forma isolada, apresentam-se interligados.

Neste sentido, o referencial teórico da pesquisa apoia-se em três eixos principais: o desenvolvimento motor, com destaque para Gallahue, que organiza as habilidades motoras em locomotoras, estabilizadoras e manipulativas, além de descrever os estágios do desenvolvimento infantil. Complementando essa base com Rosa Neto e Fonseca; as funções executivas, a partir do modelo de Diamond e das contribuições de Lezak, Clements e León; e, por fim, a articulação entre esses domínios e o desempenho acadêmico, sustentada por autores como Papalia e Palácio.

O autor, aponta como resultado uma contribuição inédita ao integrar os três construtos analisados, além de reforçar a necessidade de valorização da Educação Física no contexto escolar, não apenas por seus benefícios socioemocionais, mas também como uma importante ferramenta para o desenvolvimento cognitivo.

Chagas (2023) em sua dissertação “Desenvolvimento Infantil: O Cérebro Lê e a Mão Escreve o que o Corpo Aprende”. “Um Estudo Sobre o Desenvolvimento Motor para a Aquisição da Escrita em Crianças da Educação Infantil”. Apresenta uma investigação de como as tecnologias digitais podem ser utilizadas para favorecer o desenvolvimento motor e a aquisição da escrita em crianças da Educação Infantil, propondo uma reflexão sobre a formação docente.

O referencial teórico da pesquisa baseia-se em três pilares: desenvolvimento, neurociência e educação. No campo do desenvolvimento, autores como Papalia, Martorell e Piaget explicam os aspectos físicos, cognitivos e psicossociais da infância. Na relação entre movimento e aprendizagem, a neurociência, com Fonseca e Lent, destaca a conexão entre motricidade, psiquismo e escrita. Já no âmbito educacional, Zabala e Nóvoa contribuem para a organização didática e a formação docente. O estudo parte da premissa de que o movimento corporal é fundamental para a aprendizagem, mas erroneamente negligenciado em prol do desenvolvimento cognitivo.

Ela recorreu a uma pesquisa de cunho qualitativo com o método de pesquisa-ação, investigou 29 professores do Rio de Janeiro, confirmando sua hipótese e a necessidade de ferramentas formativas que integrem o conhecimento sobre desenvolvimento motor e o uso pedagógico de tecnologias digitais em sala de aula. Além disso, afirma que a formação docente desde da graduação até a formação continuada é insuficiente e aponta a necessidade de políticas públicas para promover investimentos tanto na infraestrutura tecnológica das escolas quanto na formação

docente, abrangendo desde a graduação até os processos de formação continuada em serviço. A autora observou que o movimento corporal e a motricidade fina são fundamentais para a aquisição da escrita, mas ainda são pouco valorizados nos planejamentos pedagógicos da Educação Infantil.

Costalonga (2021), investiga em seu estudo “O uso dos jogos sensoriais e suas contribuições para o desenvolvimento da criança da Educação Infantil”, como os jogos sensoriais podem contribuir para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A autora parte de sua experiência como professora e da percepção de que as crianças aprendem de forma mais significativa quando estimuladas por meio dos sentidos (tato, visão, audição, olfato e paladar). O estudo está alinhado aos documentos nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes para o desenvolvimento integral das crianças.

Tomando por base autores como Maria Montessori, que defende a educação sensorial como base para o desenvolvimento psíquico e motor; Jean Piaget, com a compreensão da inteligência sensório-motora como precursora da linguagem; e Lev Vygotsky, que enfatiza o papel das interações sociais e da brincadeira no processo de aprendizagem. Sendo uma pesquisa de cunho qualitativo realizada no Centro Municipal de Educação Infantil “Menino Jesus”, em Presidente Kennedy (ES), com cinco professoras do Maternal II, por meio de entrevistas e rodas de conversa.

A autora observa que os jogos sensoriais não são meras atividades recreativas, mas sim ferramentas pedagógicas essenciais para o desenvolvimento pleno da criança na Educação Infantil. No entanto aponta a necessidade de investir na formação continuada das professoras e na organização intencional dos espaços e materiais, garantindo que o direito ao brincar e à experimentação sensorial seja, de fato, um pilar da prática pedagógica.

Fonseca (2021), em sua dissertação “O uso da Ludicidade como Prática Pedagógica Dinamizadora do Processo de Ensino-aprendizagem”, aborda o uso da ludicidade como ferramenta pedagógica nos municípios capixabas de Presidente Kennedy, Marataízes e Itapemirim. Mediante a abordagem quali-quantitativa utilizou-se questionários estruturados aplicados em 153 professores.

Sua tese baseia-se principalmente na Epistemologia Genética de Jean Piaget, que fundamenta os processos de assimilação e acomodação na construção do conhecimento infantil, e da Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, utilizada

para explicar a brincadeira como criadora da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e ferramenta de interação social e aquisição cultural. Além de trazer autores importantes, como Tizuko Kishimoto para a conceituação de jogos e brinquedos, Johan Huizinga para a definição do lúdico como atividade "não-séria" e essencial à vida humana, e Cipriano Luckesi para descrever a ludicidade como estado de plenitude interna, complementando com as visões de Paulo Freire, Henri Wallon e outros.

Ele notou que, apesar da consciência teórica sobre os benefícios da ludicidade respaldada em documentos legais como a BNCC, o ECA e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sua prática ainda é esporádica e enfrenta muitas barreiras, como a falta de recursos, em que, de certa forma, os professores responsabilizam a escola por não haver incentivo, indicando que a ludicidade ainda não é uma ferramenta central e cotidiana no processo de ensino-aprendizagem nos três municípios investigados.

Paiano (2019), em sua tese "Criação de jogos nas aulas de Educação Física como estratégia para o desenvolvimento de funções executivas no contexto escolar", analisou se a criação de jogos nas aulas de Educação Física pode estimular funções executivas em alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa contou com a participação de 83 crianças de uma escola particular de São Paulo, organizada em dois grupos: o Grupo Experimental (GE) que participou da intervenção baseada na criação de jogos, e o Grupo de Controle (GC) que seguiu com as aulas regulares de Educação Física.

A pesquisa tem abordagem qualiquantitativa, com delineamento quase-experimental, que combina análise estatística dos dados com a interpretação qualitativa das percepções dos participantes.

Sua tese articula três áreas principais: Educação Física Escolar, Funções Executivas e a relação entre atividade física e cognição. No campo da Educação Física, o autor baseia-se em perspectivas críticas e criativas, destacando a criação de jogos como estratégia pedagógica, com ênfase nas contribuições de Patrício Casco. Quanto às Funções Executivas, adota principalmente o modelo de Adele Diamond, que define controle inibitório, memória operacional e flexibilidade cognitiva como componentes centrais, além de dialogar com o modelo de Miyake. Por fim, referente às teorias emergentes, o autor utiliza estudos que evidenciam que atividades físicas com alto envolvimento cognitivo como tarefas variadas, desafiadoras e integradas à

aprendizagem, onde são mais eficazes para o desenvolvimento cognitivo do que exercícios puramente repetitivos.

Portanto evidenciou que a criação de jogos nas aulas de Educação Física produziu efeitos positivos sobre a atenção, melhorando a participação e o relacionamento entre os alunos, com respostas emocionais positivas e vista pelos professores como uma experiência válida mesmo em meio a desafios enfrentados relacionados à gestão do tempo e à resistência inicial de alguns alunos e da própria professora. Por outro lado, a intervenção não gerou diferenças significativas no Teste de Trilhas, que avalia flexibilidade cognitiva, nem no desempenho acadêmico formal.

Também foi realizado um levantamento bibliográfico com base nos seguintes descritores “desenvolvimento da motricidade em escolares”, visando a ampliação da identificação de estudos pertinentes ao tema, resultando em três produções que iremos sintetizar a seguir.

Moraes (2022), em sua dissertação de mestrado “Relações entre a brincadeira de papéis sociais e a motricidade na pré-escola”, teve como objetivo central compreender como a motricidade de crianças de 4 a 5 anos pode ser desenvolvida por meio da brincadeira de papéis sociais, considerada a atividade guia dessa etapa da Educação Infantil.

A abordagem utilizada na pesquisa é de cunho qualitativo, com procedimento metodológico de pesquisa bibliográfica. O estudo foi realizado a partir do levantamento e da leitura aprofundada de obras fundamentais da Teoria Histórico-cultural, da Teoria da Atividade e da ontologia do ser social, contemplando autores como Vygotsky, Leontiev, Elkonin, Lukács, Rubinstein, Zaporózhets, Davídov e Fonseca. Além disso, buscando identificar trabalhos que dialogassem com sua temática, selecionou dois artigos em bases de dados científicas que aproximavam a discussão da motricidade de uma perspectiva sócio-histórica.

E identificou que crianças da pré-escola apresentam dificuldades motoras básicas, e que isso se deve, em grande parte, a práticas pedagógicas que tratam a Educação Infantil de forma semelhante ao Ensino Fundamental, com tarefas mecânicas e sem sentido. Ela também notou a escassez de produções acadêmicas na Educação Física que abordam essa temática.

Concluindo que a brincadeira de papéis sociais, como atividade guia da pré-escola, é fundamental para que o movimento se torne consciente e voluntário. E que desenvolver a motricidade consciente na infância é essencial para a vida adulta,

contribuindo para a prevenção de dificuldades motoras permanentes e promovendo a formação integral do ser humano.

Oliveira (2019), em sua dissertação de mestrado “Análise do trabalho no desenvolvimento motor e cognitivo de crianças no ensino infantil”, tem como objetivo principal analisar o impacto de um projeto de psicomotricidade no desenvolvimento motor e cognitivo de crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil de um município do Vale do Paraíba Paulista.

A pesquisa caracteriza-se como abordagem mista (quanti-quali), com predominância quantitativa, sendo de natureza exploratória e delineamento transversal, com coleta de dados realizada em um único momento, especificamente em dezembro de 2017. O estudo investigou a relação entre a participação no projeto de psicomotricidade e o desenvolvimento infantil. Para a coleta de dados quantitativos, foram aplicados testes motores padronizados por meio da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), possibilitando a mensuração e comparação do desenvolvimento motor e cognitivo entre grupos expostos e não expostos ao projeto de psicomotricidade.

No que se refere à fundamentação teórica, o autor traz autores clássicos da psicomotricidade, teorias do desenvolvimento cognitivo e pesquisas brasileiras contemporâneas. Apoiando-se principalmente em Ajuriaguerra, Le Boulch, Fonseca e Wallon para definir a psicomotricidade como um campo transdisciplinar que integra movimento, afetividade e cognição. No âmbito do desenvolvimento motor, utiliza Gallahue e Ozmun, bem como Malina e Bouchard, que abordam as fases do desenvolvimento motor e a relação entre idade cronológica e desempenho. Já na perspectiva cognitiva, o principal referencial é Piaget, cujos estágios de desenvolvimento sustentam a ideia de que a inteligência se constrói por meio da experiência sensório-motora.

Além disso, o estudo utiliza documentos oficiais da educação brasileira, que destacam o brincar e o movimento como fundamentais na educação infantil.

O estudo concluiu que o projeto de psicomotricidade teve efeitos positivos no desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, especialmente quando realizado por um período mais longo. O grupo com 48 semanas apresentou resultados superiores ao grupo controle, enquanto a participação do grupo de 24 semanas não foi suficiente para gerar melhorias significativas. Observou-se que a organização temporal foi a habilidade mais deficitária em todos os grupos, enquanto a motricidade fina não apresentou avanços relevantes. As atividades extraescolares não influenciaram os

resultados, reforçando a importância do projeto escolar. Por fim, o autor recomenda iniciar as intervenções mais cedo, investir na formação de professores e realizar avaliações contínuas para prevenir dificuldades futuras.

Alves (2019) investiga, em sua dissertação intitulada “Mãozinha trabalhando e a boquinha descansando: o fenômeno do corpo/corporeidade na sala de aula”, como os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental vivenciam seu corpo e sua corporeidade no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo utilizando a técnica de “Análise do Fenômeno Situado”, a qual não busca medir ou quantificar dados, mas sim compreender e descrever a essência da experiência vivida pelos alunos em sala de aula, tal como o fenômeno da manifestação do corpo/corporeidade se mostra naturalmente. A autora estruturou sua pesquisa com base em uma fundamentação teórica multidisciplinar, articulando principalmente três vertentes: a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty; a psicologia do desenvolvimento infantil por meio dos teóricos Piaget e Vygotsky; por fim, a filosofia crítica de Foucault.

Suas observações revelaram que, apesar das tentativas constantes das professoras de controlar os corpos infantis por meio de comandos, punições e exigências de quietude, as crianças manifestam sua corporeidade de forma intensa e genuína, principalmente por meio das brincadeiras durante as aulas, do afeto, da solidariedade, da frustração, da contestação e até do silêncio. Concluindo que a escola ainda reprime o corpo-criança, tratando o movimento e o lúdico como obstáculos à aprendizagem. A autora defende a necessidade de uma prática pedagógica que integre a corporeidade, formando professores sensíveis a essa dimensão fundamental do ser.

6.1 Concepções predominantes sobre o desenvolvimento da motricidade infantil

A partir da análise das produções acadêmicas selecionadas, é possível identificar diferentes concepções acerca do desenvolvimento da motricidade infantil, evidenciando aproximações e distanciamentos teóricos, bem como tendências predominantes nas pesquisas recentes.

De modo geral, observou-se que as produções atuais abrangem concepções que superam as teorias maturacionistas, passando a compreender o desenvolvimento da motricidade como um processo dinâmico e contínuo, influenciado pela interação

entre fatores biológicos, sociais, culturais e ambientais. Neste sentido, abordagens interacionistas e integradoras articulam o desenvolvimento motor às dimensões cognitivas, afetivas e sociais, evidenciando a criança como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento.

A partir dessa compreensão, nas produções analisadas, foi perceptível a associação do desenvolvimento motor a aspectos cognitivos, tais como as Funções Executivas (FE) e o desempenho acadêmico.

Nesta perspectiva, Motinho (2023) destaca que o desenvolvimento de habilidades motoras não beneficia apenas o fortalecimento físico, mas também contribui significativamente para a saúde mental e emocional da criança, além de apresentar estreita relação com a aquisição da leitura e da linguagem.

Em relação às funções executivas, Ferreira (2019) define-as como processos cognitivos responsáveis pela regulação do comportamento, estando diretamente relacionados à aprendizagem e ao desempenho escolar. Além disso, também contribuem para a saúde física e mental, reduzem desigualdades educacionais e atuam como fator de proteção em contextos de vulnerabilidade, sendo relevantes em sua articulação com o desenvolvimento da motricidade infantil.

Portanto o autor ressalta que “torna-se imprescindível a interdisciplinaridade entre o desenvolvimento motor e cognitivo” (Ferreira, 2019, p. 68), reforçando a compreensão da associação entre os aspectos motores e cognitivos no desenvolvimento infantil.

Paiano (2019) também se insere nessa perspectiva ao propor a criação de jogos nas aulas de Educação Física como estratégia para o desenvolvimento das funções executivas, evidenciando a articulação entre aspectos motores e cognitivos por meio de práticas pedagógicas intencionais. Assim como os autores anteriormente mencionados, compreende-se que a integração entre corpo e mente é indissociável, de modo que o desenvolvimento motor não deve ser analisado de forma separada do desempenho escolar infantil (Oliveira, 2019 *apud* Sandroni; Ciasca; Rodrigues, 2015).

Vale ressaltar que as pesquisas destacam a mensuração do desenvolvimento motor, evidenciando uma tendência de investigação que busca estabelecer relações mais objetivas e sistematizadas entre essas dimensões do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a ênfase presente nos estudos de Motinho (2023), Ferreira (2019) e Paiano (2019), revela uma tendência da mensuração da motricidade por meio de

indicadores e instrumentos avaliativos, com o objetivo de estabelecer relações objetivas entre habilidades motoras, funções executivas e desempenho acadêmico.

Por outro lado, Oliveira (2019), também se expressa em sua proposta de interação pedagógica nas quais o trabalho psicomotor é gerado para ser uma estratégia voltada à promoção simultânea do desenvolvimento motor e cognitivo. Não apenas utilizando a motricidade como estratégia avaliativa, mas também como o processo mediador de aprendizagem.

Por fim, o conjunto de produções analisadas, apesar de apresentar variações quanto aos objetos de estudo e aos procedimentos metodológicos, converge para a compreensão de que o desenvolvimento motor e o cognitivo constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento infantil, sendo o contexto escolar um espaço privilegiado para promoção de sua integração.

6.2 Motricidade e brincadeira: concepções

Em contraste a ênfase à mensuração e a correlação das variáveis motoras e cognitivas, descritas nas produções analisadas anteriormente, apresenta-se nesse momento uma concepção de caráter qualitativo presente nas produções de outros autores que integram a análise bibliográfica.

Essas produções estão alinhadas na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, Leontiev e Elkonin, revelando que a motricidade não é resumida a apenas a habilidades passíveis de mensuração, mas algo que se constitui por meio da brincadeira, da interação social e da apropriação cultural.

Diante disso Moraes (2022), destaca-se como a representante que mais deixa implícito essa concepção. Para a autora, a motricidade não é compreendida como um conjunto de habilidades a serem mensuradas, mas como a "força motriz das funções psíquicas superiores", uma vez que "as ações e operações motrizes são inerentes às funções psíquicas" (Moraes, 2022, p. 31). A autora compreende a brincadeira de papéis sociais como uma atividade central no desenvolvimento infantil, especialmente na pré-escola, ao possibilitar a apropriação de significados sociais e o desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento e ação. Assim, ao participar das brincadeiras de papéis sociais, a criança mobiliza ações intencionais,

regula o próprio comportamento e desenvolve capacidades cognitivas, evidenciando o papel do brincar como espaço privilegiado para o seu desenvolvimento integral.

Nessa mesma direção, Fonseca (2021), em uma perspectiva vygotskiana enfatiza a ludicidade como elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Embora dialogue também com a perspectiva da mensuração em sua abordagem quali-quantitativa, ele contribui para este momento da análise ao enfatizar o papel da ludicidade como criadora da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ao afirmar que “a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 1989, p. 130 *apud* Fonseca, 2021, p. 13).

E para o autor, as atividades lúdicas não são apenas momentos de distração, mas são práticas pedagógicas intencionais que favorecem o desenvolvimento integral da criança. Ele enfatiza que o “lúdico é muito mais amplo do que apenas brincar espontaneamente”, pois mediante a sua prática o lúdico “abrange uma necessidade básica da personalidade humana, do corpo e da mente” (Fonseca, 2021, p. 21).

E embora o autor não aborda diretamente o desenvolvimento motor como objeto central de sua pesquisa, ele contribui enfatizando que a ludicidade possibilita que o sujeito se expresse e se integre ao ambiente, contribuindo para a aquisição de conhecimentos e o aproveitamento de habilidades motoras (Santos, 1999 *apud* Fonseca, 2021).

Oliveira (2021), complementa essa abordagem ao destacar o papel central das brincadeiras no desenvolvimento infantil. A autora afirma que por meio “das brincadeiras a criança experimenta, assimila informações, encontra soluções para os seus problemas e, o mais importante, o faz de forma descontraída e divertida”, embora cada criança seja única em relação ao seu desenvolvimento, o interesse pelo brincar constitui em um elemento comum, fazendo da escola um lugar propício para organizar situações e recursos para envolver todas as crianças (Oliveira, 2021, p. 12).

Acrescenta ainda que,

Na educação infantil, as crianças estão em uma fase que o movimento e a diversão são essenciais para a assimilação de conhecimentos e ampliação das funções motoras e cognitivas, sendo importante que o professor desenvolva atividades recreativas e lúdicas pela importância que possuem no desenvolvimento integral dos alunos (Oliveira, 2021, p. 51).

Dessa forma, a autora evidencia a Educação Infantil como uma fase crucial para abordar o desenvolvimento motor, sendo a brincadeira a via mais eficaz para alcançar esse objetivo.

Costalonga (2021), por sua vez, traz em destaque os jogos sensoriais ao aproximar a perspectiva histórico-cultural da educação sensorial, ela fundamenta sua pesquisa em Piaget, Vygotsky e Montessori, evidenciando que o “papel do desenvolvimento motor intrínseco ao desenvolvimento psíquico” (Costalonga, 2021, p. 11), compreendendo que o jogos sensoriais ao explorarem os cinco sentidos (visão, tato, paladar, audição e olfato), são ferramentas pedagógicas essenciais para o desenvolvimento infantil.

Ainda no âmbito das concepções que não estão centradas na mensuração, encontramos na análise bibliográfica duas produções que se diferenciam um pouco das demais.

Chagas (2023) sendo a nossa produção mais recente, contribui com sua perspectiva integradora ao articular o desenvolvimento motor à aquisição da escrita e ao uso de tecnologias digitais na Educação Infantil. Diferentemente dos demais trabalhos, sua pesquisa está situada no campo das Novas Tecnologias Digitais na Educação, o que lhe confere um olhar específico sobre o uso de aplicativos e dispositivos móveis como ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento da motricidade fina.

Dessa forma, Chagas (2023) se diferencia tanto das abordagens centradas na mensuração quanto das filiadas à Psicologia Histórico-Cultural, representando uma perspectiva própria que articula desenvolvimento motor, neurociência e tecnologias digitais.

A autora compreende que “é por meio do movimento que acontece todo o processo de aprendizagem” (Chagas, 2023, p. 16), e por mais que isso se sobressaia na infância, ainda assim o movimento é frequentemente negligenciado enquanto elemento fundamental no planejamento pedagógico.

A outra produção que também se difere das demais é a de Alves (2019), que, por sua vez, fundamenta-se na Fenomenologia de Merleau-Ponty e na filosofia crítica de Foucault. A autora não buscou medir ou classificar o desenvolvimento motor, mas compreender como o corpo-criança se expressa na sala de aula em sua experiência vivida. Conceito este de corporeidade que é compreendida como a unidade

indissociável entre corpo, mente e alma que sente, se expressa e dialoga com o mundo.

Embora Alves (2019), não utilize o termo “motricidade” como categoria central, sua pesquisa relaciona o movimento corporal à corporeidade, compreendendo-o como linguagem primordial da criança. Ressaltando que a motricidade se manifesta de forma mais intensa por meio das brincadeiras durante a aula, que constituem a expressão mais genuína da corporeidade infantil.

A autora denuncia que a escola trata o brincar como obstáculo à aprendizagem. A expressão “Mãozinha trabalhando e a boquinha descansando” (Alves, 2019, p. 84), foi um jargão utilizado por uma professora que posteriormente deu origem ao título da dissertação. Que coincidentemente contrasta com que Foucault descreveu em suas obras que “o corpo quieto, calado, passivo podendo movimentar-se apenas para trabalhar”, restringindo a criança a apenas atividades como ler e escrever, mas o brincar e a conversa são proibidos (Foucault, 2008, 2009 *apud* Alves, 2019, p. 84).

Diante do exposto, evidencia-se que as produções analisadas apresentam diferentes perspectivas acerca do desenvolvimento da motricidade infantil, as quais, embora distintas em seus referenciais teóricos e metodológicos, convergem na compreensão de que o movimento desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Inicialmente destacaram-se abordagens que priorizam a mensuração e a correlação entre variáveis motoras e cognitivas, buscando maior objetividade na análise do desenvolvimento infantil. Posteriormente, emergiram perspectivas de caráter qualitativo, especialmente aquelas filiadas à Psicologia Histórico-Cultural e à Fenomenologia, que compreendem a motricidade como dimensão constitutiva das funções psíquicas, da corporeidade e das relações sociais, enfatizando o papel da brincadeira, da ludicidade e da experiência vivida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo investigar diferentes concepções acerca do desenvolvimento da motricidade infantil, buscando compreender sua trajetória histórica, seus fundamentos teóricos e suas manifestações nas produções acadêmicas recentes.

Por meio de Ariès (1986), foi possível compreender que o conceito de infância, tal como o conhecemos hoje, é uma construção moderna. Na Idade Média, não havia um sentimento de infância que separasse a criança do mundo adulto. As crianças vestiam-se como adultos, participavam de jogos e conversas de caráter adulto e, muitas vezes, eram tratadas com indiferença diante da alta mortalidade infantil. Isso mudou com o surgimento do sentimento moralizante e disciplinar em relação à infância; posteriormente, com a escolarização formal, a criança passou a ser vista como um ser em desenvolvimento que necessita de cuidados, proteção e educação específicos.

Essa compreensão histórica torna-se essencial para contextualizar a motricidade infantil, uma vez que, Ariès (1986), descreve que a atividade física e jogos passaram por processo de ressignificação ao longo do tempo, deixado de ser uma prática orgânica inserida no mundo adulto para uma ferramenta disciplinar e mais tarde, como componente essencial da educação formal.

No que se refere às abordagens do desenvolvimento motor, o trabalho dialoga com Piaget, Vygotsky e Wallon. Piaget destaca a motricidade como base do desenvolvimento cognitivo; Vygotsky enfatiza sua construção nas interações sociais e na brincadeira; e Wallon a compreende como parte integrada da afetividade e da inteligência. Apesar das diferenças teóricas, os três autores reconhecem o movimento como elemento central no desenvolvimento infantil.

Além das abordagens teóricas, o trabalho também explorou os conceitos de coordenação motora fina e grossa, bem como a lateralidade e a consciência espacial, evidenciando como esses aspectos se manifestam no cotidiano infantil e contribuem para a construção da autoimagem, do esquema corporal e da orientação espacial da criança. A partir desses conceitos, foi possível apresentar uma tabela com brincadeiras tradicionais (amarelinha, pular corda, pega-pega, pular elástico, rouba-bandeira e ciranda cirandinha), demonstrando que o desenvolvimento da motricidade na Educação Infantil não requer equipamentos sofisticados, mas sim a

intencionalidade pedagógica do professor ao incorporar atividades lúdicas já conhecidas pelas crianças.

Além disso, com base no respaldo legal apresentado ao longo do trabalho, reforça-se o dever da instituição escolar e do professor de promover o desenvolvimento integral da criança. Evidenciou-se, por meio de diferentes autores, a importância do papel docente nesse processo; contudo, também se constatou a escassez de pesquisas na área da Pedagogia sobre o tema, bem como a necessidade de uma atuação articulada entre a gestão, a coordenação, os professores e os familiares.

A análise bibliográfica revelou duas grandes concepções predominantes nas pesquisas acadêmicas sobre o desenvolvimento infantil. A primeira delas caracterizou-se por uma abordagem que priorizava a mensuração e a correlação entre as variáveis motoras e cognitivas, dando ênfase a funções executivas e no desempenho acadêmico, utilizando instrumentos avaliativos padronizados.

A segunda concepção teve abordagens de caráter qualitativo e ligadas à Psicologia Histórico-Cultural e à fenomenologia, e entende a motricidade não como um conjunto de habilidades passíveis de mensuração, mas como uma dimensão essencial na constituição das funções psíquicas superiores, da corporeidade e das relações sociais. Nessa perspectiva, valoriza-se a brincadeira de papéis sociais, a ludicidade, os jogos sensoriais e as experiências vividas como elementos centrais no desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo em que se criticam práticas pedagógicas que tratam o movimento e o brincar como impedimentos à aprendizagem. Destacam-se, ainda, abordagens integradoras que articulam o desenvolvimento motor, a neurociência e as tecnologias digitais, bem como a perspectiva fenomenológica, que compreende a corporeidade como uma unidade indissociável entre corpo, mente e alma.

As produções acadêmicas analisadas, apesar de adotarem diferentes abordagens, convergem ao reconhecer o movimento como fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Este trabalho contribui ao sistematizar essas concepções, evidenciando tanto perspectivas quantitativas quanto qualitativas que valorizam a ludicidade e a corporeidade.

Por fim, reforça-se a importância de reconhecer a motricidade como dimensão essencial do desenvolvimento infantil, valorizando o brincar e o movimento como

práticas pedagógicas fundamentais para a aprendizagem e a formação integral da criança.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Érika Cristina Silva. **"Mãozinha trabalhando e a boquinha descansando": o fenômeno do corpo/corporeidade na sala de aula.** 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9214506. Acesso em: 31 mar. 2026.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara S.A., 1986, 279 p.
- BRASIL. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tornando obrigatória a educação física em todas as etapas da educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2 dez. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 1 dez. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 1 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI 2013. Disponível em: <http://www.escolasnarede.seec.rn.gov.br/odas/diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-basica> Acesso em: 6 dez. 2024.
- CHAGAS, Daiana Pereira das. **Desenvolvimento infantil: o cérebro lê e a mão escreve o que o corpo aprende: um estudo sobre o desenvolvimento motor para a aquisição da escrita em crianças da educação infantil.** 2023. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário Carioca (UniCarioca), Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13759970. Acesso em: 9 fev. 2026.
- COSTALONGA, Francieli da Costa Pinto. **O uso dos jogos sensoriais e suas contribuições para o desenvolvimento da criança da educação infantil.** 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11061508. Acesso em: 9 fev. 2026.
- FARIAS, Vinícius Gonçalves de. **A importância das vivências motoras na infância refletindo na vida adulta.** 2022. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) – Centro Universitário Internacional Uninter, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/1089> . Acesso em: 17 nov. 2024.

FERREIRA, Rodrigo Carlos Toscano. **Desenvolvimento motor, funções executivas e desempenho acadêmico de crianças entre 7 e 9 anos**. 2019. 80 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8153034. Acesso em: 9 fev. 2026.

FONSECA, Róger Costa. **O uso da ludicidade como prática pedagógica dinamizadora do processo de ensino-aprendizagem**. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10964917. Acesso em: 9 fev. 2026.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. 240 p. (Formação do educador).

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. Tradução: Denise Regina de Sales. Revisão técnica: Ricardo D. S. Petersen. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. 487 p.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 134 p.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa?** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMAI, Viviam Hatisuka. **Desenvolvimento psicomotor: uma experiência de formação continuada em serviço com professores da educação infantil**. 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/c0918b37-c2a8-46c5-a83a-0c463077e928>. Acesso em: 14 set. 2025.

INFÂNCIA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

LONGO, Milena. **Olhar da psicologia para o desenvolvimento infantil e o brincar na primeira infância**. 2020. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Faculdade Anhanguera de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br//handle/123456789/43814>. Acesso em: 3 dez. 2024.

MARTINS, Marijane da Silva. **A motricidade e ludicidade na educação infantil**. Revista SL Educacional: Artigos técnicos científicos em educação, v. 28, n. 5, São Paulo, maio 2021. Disponível em: <https://www.sleditora.com/c%C3%B3pia-edi%C3%A7%C3%B5es-de-2020-1> . Acesso em: 3 dez. 2024.

MELO, Laissa Beatriz de. **A importância da motricidade na educação infantil**. 2024. 15 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Departamento de Ciências

Humanas, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/11766> . Acesso em: 3 dez. 2024.

MORAES, Diênifer Leal. **Relações entre a brincadeira de papéis sociais e a motricidade na pré-escola**. 2022. 88 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12644514. Acesso em: 31 mar. 2026.

MOTINHO, Julio Kippert. Desenvolvimento motor e o ensino de educação física: uma avaliação do crescimento e aprendizagem de crianças do ensino fundamental. 2023. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) - Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13897664. Acesso em: 9 fev. 2026.

MOTRICIDADE. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

OLIVEIRA, Emerson Matos de. **Análise do trabalho psicomotor no desenvolvimento motor e cognitivo de crianças na educação infantil**. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8592441. Acesso em: 31 mar. 2026.

OLIVEIRA, Patrícia Tamiasso de. **Contribuições da recreação no desenvolvimento motor de alunos da educação infantil**. 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11072016. Acesso em: 9 fev. 2026.

PAIANO, Ronê. **Criação de jogos nas aulas de Educação Física como estratégia para o desenvolvimento de funções executivas no contexto escolar**. 2019. 134 f. Tese (Doutorado em Distúrbio do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7714921. Acesso em: 9 fev. 2026.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 17ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 1995.

SILVA, Grazielly Araújo da. **O trabalho pedagógico para o desenvolvimento motor da criança: revisão de escopo**. Orientadora: Priscilla Bellard Mendes de Souza. 2023. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Campus Universitário de Altamira, Universidade Federal do

Pará, Altamira, 2023. Disponível em:

<https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/6279> Acesso em: 17 nov. 2024.

ZITZMANN, Dienifer Tiane Pereira; CORREA, Aruna Noal. **Motricidade das crianças nos anos iniciais: investigação a partir de estágio supervisionado de ensino**. PROGRAD Compartilhando Saberes, 2ª Edição, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/2019/05/24/anais-compartilhando-saberes-2a-edicao>. Acesso em: 2 dez. 2024.