

PRÁTICAS PSICOMOTORAS COMO ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO: UMA PERSPECTIVA BASEADA NA TEORIA BIOECOLÓGICA

¹CAROLINE MOREIRA DE OLIVEIRA, ¹JOSIANE AGUIAR CERQUEIRA FELICIANO,
¹DIANA NEGRÃO CAVALCANTI, ²KAMILA CASTRO GROKOSKI, ³VIVIANE DE OLIVEIRA FREITAS LIONE

¹Universidade Federal Fluminense (UFF), ²Universidade Federal do Rio Grande do Sul(UFRS),
³Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
<carolinemo@id.uff.br> <josianefeliciano@id.uff.br> <dncavalcanti@id.uff.br> <kamilacastro@gmail.com>
<vlione@id.uff.br>

DOI: 10.21439/conexoes.v19.4201

Resumo. Este estudo apresenta a contribuição da Psicomotricidade Relacional para a implementação da educação inclusiva na Educação Infantil, articulada à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Sua relevância reside na necessidade de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade e promovam o desenvolvimento integral de crianças público-alvo da educação especial. Parte-se da hipótese de que a PR associada à formação docente e ao uso de instrumentos de avaliação, favorece a socialização, autonomia e aprendizagem. O objetivo central foi compreender como essa abordagem pode ser aplicada na escola regular para potencializar o desenvolvimento infantil. Trata-se de uma abordagem qualitativa, com análise documental e revisão de literatura científica e normativa, abrangendo marcos legais da inclusão no Brasil e autores das áreas: psicomotricidade, neurodesenvolvimento e educação. Os resultados indicam que práticas psicomotoras fundamentadas no brincar simbólico, na mediação afetiva e na valorização das experiências corporais promovem avanços no desenvolvimento. A articulação entre os sistemas ecológicos de Bronfenbrenner e a Pirâmide do Desenvolvimento permite compreender como as interações nos microsistemas escolares influenciam o processo de aprendizagem. Conclui-se que a atuação do psicomotricista no contexto escolar contribui para a construção de ambientes acolhedores e equitativos, favorecendo o desenvolvimento pleno e a inclusão de todas as crianças.

Palavras-chave: escola inclusiva; desenvolvimento neuropsicomotor; teoria bioecológica de *Bronfenbrenner*; psicomotricidade relacional; educação infantil.

PSYCHOMOTOR PRACTICES AS A STRATEGY FOR INCLUSION: A PERSPECTIVE BASED ON BIOECOLOGICAL THEORY

Abstract. This study presents the contribution of Relational Psychomotricity to the implementation of inclusive education in Early Childhood Education, articulated with the Bioecological Theory of Human Development. Its relevance lies in the need for pedagogical practices that contemplate diversity and promote the integral development of children who are the target audience of special education. It is based on the hypothesis that PR associated with teacher training and the use of assessment instruments favors socialization, autonomy and learning. The main objective was to understand how this approach can be applied in regular schools to enhance child development. This is a qualitative study, with documentary analysis and review of scientific and normative literature, covering legal frameworks for inclusion in Brazil and authors in the areas of psychomotricity, neurodevelopment and education. The results indicate that psychomotor practices based on symbolic play, affective mediation and the valorization of bodily experiences promote advances in several aspects. The articulation between Bronfenbrenner's ecological systems and the Pyramid of Development allows us to understand how interactions in school microsystems influence the learning process. It is concluded that the work of the psychomotor therapist in the school context contributes to the construction of welcoming and equitable environments, favoring the full development and inclusion of all children.

Keywords: inclusive school; neuropsychomotor development; Bronfenbrenner's bioecological theory; relational psychomotricity; early childhood education.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva no Brasil ganhou maior visibilidade a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reafirmou o direito à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse movimento foi fortalecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que impulsionou a matrícula e a permanência desses estudantes nas escolas regulares.

Esses marcos legais refletem transformações nas relações entre o indivíduo e seus contextos de desenvolvimento, em consonância com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner (1995). Segundo o autor, o desenvolvimento resulta de interações recíprocas e progressivamente complexas entre a criança e os diferentes sistemas ambientais: do microsistema, como a escola, ao macrosistema, representado por políticas públicas e legislações.

Considerando que o desenvolvimento humano emerge da interação dinâmica entre sujeito, ambiente e tempo, práticas pedagógicas que valorizem o corpo, o afeto e a relação tornam-se fundamentais no contexto da educação inclusiva. Nesse horizonte, insere-se a Psicomotricidade Relacional (PR), ao oferecer um modelo interventivo que potencializa interações significativas no microsistema escolar.

A PR configura-se como uma abordagem pedagógica com teoria e metodologia próprias, centrada na escuta do corpo, na construção da subjetividade e na qualidade das relações, tendo o brincar como eixo estruturante do processo interventivo (Vieira; Batista; Lapierre, 2005). Alinhada aos princípios da neurodiversidade, essa abordagem não se orienta pela normalização de condutas, mas pelo reconhecimento da singularidade de cada sujeito, valorizando seus modos de expressão, interesses e potencialidades (Llorca; Sánchez, 2021). A mediação corporal assume papel central como via legítima de comunicação e acesso às dimensões afetivas, sensoriais, simbólicas e relacionais, sendo o setting psicomotor organizado para favorecer o jogo livre, espontâneo e simbólico (Negrine, 1995, 1997).

O prazer sensório-motor associado ao brincar sustenta processos de simbolização, autonomia e construção de vínculos, contribuindo para a integração corpo–mente–ambiente e para o fortalecimento de interações significativas no contexto escolar inclusivo (Vieira; Batista; Lapierre, 2005).

Sob essa perspectiva teórico-conceitual, o presente estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa de literatura associada à análise documental, examinando a articulação entre Educação Inclusiva e PR tendo como referência a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Foram analisados documentos normativos brasileiros, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e o Parecer CNE/CP nº 50/2024.

A partir dessa articulação teórico-conceitual, formulou-se a seguinte questão norteadora: de que modo a PR se articula aos princípios da Educação Inclusiva no Brasil, considerando os diferentes contextos de desenvolvimento descritos pela Teoria Bioecológica de *Bronfenbrenner*?

2 METODOLOGIA

2.1 Delineamento da pesquisa

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com método de revisão narrativa de literatura associada à análise documental. A revisão narrativa permite a compreensão ampliada de um campo de conhecimento, possibilitando a articulação crítica entre diferentes produções teóricas e normativas (Minayo, 2014).

2.2 Procedimentos e fontes de dados

A coleta de dados ocorreu por meio de consultas às bases de dados *Google Acadêmico*, *PubMed* e *ERIC*, entre fevereiro e abril de 2025, utilizando os descritores “Educação Inclusiva no Brasil” e “Psicomotricidade Relacional”. Foram incluídas publicações entre 2004 e 2024, com exceção da obra de Bronfenbrenner (1995), utilizada como referencial teórico central. Consideraram-se artigos revisados por pares, livros e documentos oficiais brasileiros. As fontes foram organizadas nas seguintes categorias:

I. Literatura científica, englobando livros e artigos da Psicomotricidade, com destaque para Lapierre e Aucouturier (2004), Vieira, Batista e Lapierre (2005), Fonseca (2004), Rossi (2012) e Batista e Vieira (2021), bem como de Desenvolvimento Humano, fundamentado especialmente nas contribuições de Papalia e Feldman (2013) e Bronfenbrenner (1995).

II. Legislação e documentos oficiais. Foram utilizados documentos normativos que fundamentam a Educação Inclusiva no Brasil, a saber: a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010); o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015); o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 50/2024 (Brasil, 2024); e a Caderneta da Criança (Brasil, 2024).

III. Manuais e Guias de Desenvolvimento, como Feliciano e Delou (2019) e Lázaro e Adelantado (2009).

IV. Teorias de Desenvolvimento, com ênfase na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1995).

2.3 Análise dos dados

Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo Temática, conforme Minayo (2014). Essa técnica consiste em um conjunto de procedimentos sistemáticos que permitem a identificação de categorias temáticas, convergências e lacunas nos conteúdos analisados. As categorias emergiram a partir da recorrência de temas relacionados à inclusão, desenvolvimento psicomotor, práticas pedagógicas e mediação corporal no contexto escolar inclusivo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentam-se os principais achados da pesquisa bibliográfica e documental, discutindo-os à luz da legislação brasileira e dos referenciais teóricos sobre PR e Educação Inclusiva.

3.1 Inclusão no Brasil e o papel do desenvolvimento psicomotor

A análise dos documentos oficiais evidencia o esforço normativo para garantir a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, definido nas legislações estudadas como aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015) estruturam os princípios de acesso, permanência, participação e aprendizagem no ensino regular. Esses documentos asseguram direitos como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação docente, participação da família e acessibilidade em diversas dimensões, sendo uma construção crescente de garantia de direitos.

O AEE tem como objetivo identificar, desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que promovam a remoção de barreiras à plena participação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas regulares. Este serviço complementa e/ou suplementa o processo formativo desses estudantes, favorecendo sua autonomia e independência tanto no ambiente escolar quanto fora dele (Brasil, 2009).

A Meta IV do PNE (2014) propõe a universalização da educação básica e do AEE para crianças e adolescentes com necessidades específicas, priorizando sua permanência na rede regular de ensino. Esta meta, portanto, direciona o ambiente escolar a ser um espaço diverso, integrando alunos com diferentes necessidades específicas ao público geral. Complementarmente, o Parecer nº 50/2024 do CNE reafirma o compromisso das escolas com o atendimento ao estudante com TEA, buscando não apenas o acesso, mas também sua plena participação e aprendizagem. Documentos curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) reforçam a importância de práticas que promovam o desenvolvimento integral. A BNCC, por meio de seus campos de experiência e eixos estruturantes – Conviver, Brincar,

Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se – reconhece o corpo e o movimento como dimensões fundamentais para a aprendizagem.

Por estes marcos legais, verifica-se que a política educacional brasileira estimula a ampla integração dos sujeitos, em seu ambiente escolar. Portanto, há necessidade de utilização de práticas pedagógicas que reflitam essa perspectiva legal. Nesse cenário, a PR se insere como uma proposta pedagógica que valoriza o corpo em movimento, a afetividade e a relação como meios de aprendizagem. Sua integração ao currículo pode favorecer a autonomia, a socialização e o respeito à diversidade, alinhando-se à proposta de um ambiente inclusivo, conforme defendido por autores como Rossi (2012) e Fonseca (2004).

A literatura analisada evidencia a Psicomotricidade Relacional como uma abordagem com elevado potencial para favorecer processos inclusivos na Educação Infantil, ao promover o brincar relacional, o engajamento corporal e a comunicação não verbal, fortalecendo os vínculos afetivos no contexto escolar (Silva, 2012; Carvalho, Selau e Hammes, 2018; Pereira, 2019). Os estudos indicam avanços nas interações sociais, na expressividade emocional, na imitação e na participação das crianças nas atividades pedagógicas, destacando a centralidade do corpo e da relação como mediadores do desenvolvimento infantil.

Do ponto de vista teórico, o brincar na PR é compreendido como um processo evolutivo que integra dimensões emocionais, motoras e simbólicas, expressando diferentes formas de relação da criança consigo, com o outro e com o ambiente. Ao longo do trabalho psicomotor relacional, observam-se fases que culminam na emergência do jogo simbólico e da autonomia, evidenciando o caráter processual e relacional do desenvolvimento e da constituição da personalidade (Lapierre; Aucouturier, 1984, 2004; Negrine, 1995, 1997; Vieira; Batista; Lapierre, 2005; Lapierre; Lapierre, 2005; Morillo Lesme; Sánchez Rodríguez; Llorca Llinares, 2018).

Nessa perspectiva, a prática psicomotora fundamentada na PR valoriza a experiência corporal, a afetividade e a interação como eixos estruturantes do desenvolvimento infantil, atuando como ferramenta de enriquecimento curricular que contribui para o desenvolvimento global da criança e para o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas no ambiente escolar.

3.2 Estratégias e ferramentas psicomotoras para a educação inclusiva

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) apontam a brincadeira e a interação como eixos centrais da prática pedagógica. A partir do corpo e do movimento, a criança se apropria do mundo, elabora conceitos e desenvolve valores. Por isso, o espaço escolar deve favorecer o autoconhecimento corporal, a percepção sensorial e o prazer na aprendizagem.

As atividades devem ser lúdicas, afetivas e adaptadas ao estágio de desenvolvimento da criança, promovendo habilidades como equilíbrio, localização espacial e percepção tátil. O educador exerce papel essencial nesse processo como mediador das relações, organizador do ambiente e facilitador do aprendiz.

Na obra *A Simbologia do Movimento*, Lapierre e Aucouturier (1976) enfatizam a importância da experiência corporal como forma de construção do saber. A criança aprende a partir da exploração do ambiente, da comunicação e da relação com o outro. Cabe ao educador ser presença simbólica, que acolhe e regula, intervindo de forma respeitosa quando necessário.

Além disso, a Pirâmide do Desenvolvimento proposta por Lázaro e Berruezo (2009) (Figura 1) estabelece que cada nova aquisição no processo de desenvolvimento depende do domínio prévio de habilidades anteriores.

Esse modelo dialoga diretamente com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1995) (Figura 2), ao considerar que o desenvolvimento ocorre de forma gradativa e é resultado de interações contínuas e recíprocas entre o indivíduo e os múltiplos contextos em que está inserido. A integração dessas abordagens reforça a relevância de práticas educacionais que respeitem o ritmo singular de cada criança, promovendo experiências significativas que favoreçam aquisições duradouras ao longo do tempo.

A perspectiva piramidal do desenvolvimento, que enfatiza a construção progressiva de habilidades em camadas sucessivas, encontra um paralelo teórico significativo na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner (1995). Enquanto Lázaro e Berruezo (2009) apontam que as bases sólidas delineadas na pirâmide são continuamente impactadas, reforçadas ou desafiadas pelas interações sociais e ambientais, a teoria bioecológica corrobora essa visão ao destacar o papel dos contextos ecológicos — como os microsistemas e mesossistemas — no desenvolvimento infantil.

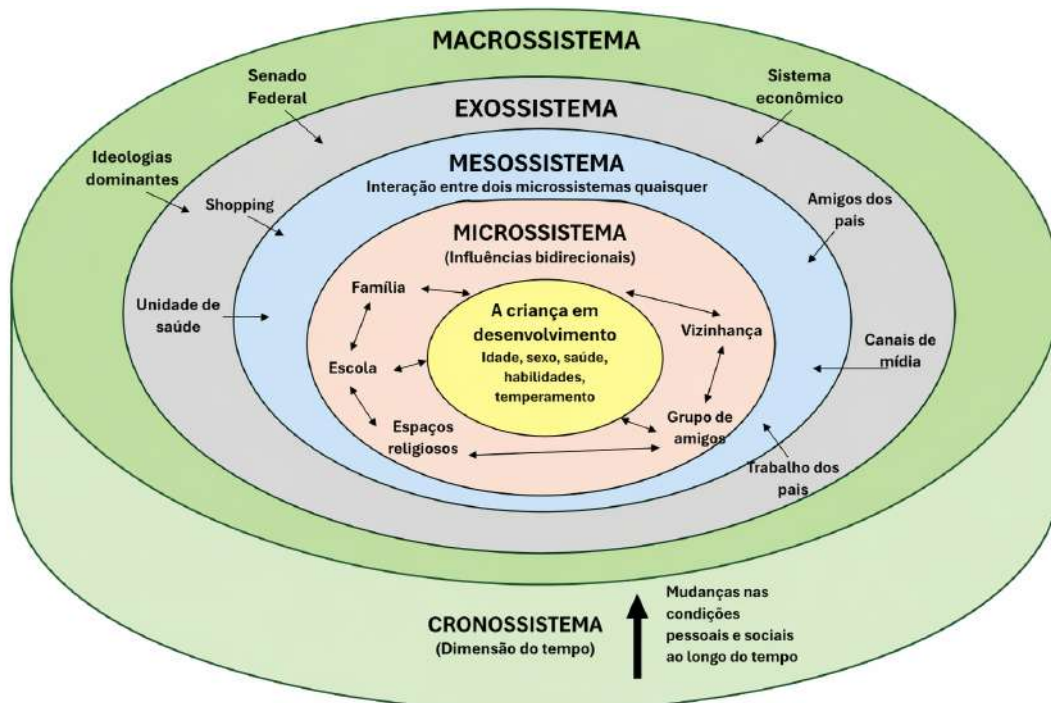
Sob essa ótica integrada, a educação inclusiva exige uma compreensão ampliada do desenvolvimento: dificuldades manifestadas em níveis superiores da pirâmide podem refletir fragilidades nos níveis fundamentais, po-

Figura 1: Pirâmide do desenvolvimento.



Fonte: Adaptado de Lázaro; Berruezo, 2009, p. 16.

Figura 2: Teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner.



Fonte: Adaptado de Papalia; Feldman, 2013, p. 68.

tencialmente agravadas (ou mitigadas) pela qualidade das experiências nos ambientes mais próximos da criança, como a sala de aula e a família. Tais evidências reforçam a importância de intervenções pedagógicas e terapêuticas que sejam simultaneamente integradas, contextualizadas e sensíveis às especificidades de cada trajetória de

desenvolvimento.

É fundamental que a criança percorra todas as etapas do desenvolvimento psicomotor, pois o domínio dessas habilidades é o que permite a tomada de consciência do próprio corpo e suas possibilidades expressivas. Nesse sentido, Lapierre (2002) ressalta que, quando a criança apresenta dificuldades cognitivas, muitas vezes isso ocorre porque o processo de ensino não respeitou as etapas do desenvolvimento psicomotor, comprometendo a construção do conhecimento.

Diante disso, e considerando os pressupostos da educação inclusiva, emergem questionamentos essenciais: (i) foram feitas as adaptações necessárias? (ii) As ações inclusivas foram efetivamente implementadas? Tais reflexões conduzem à urgência de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, a socialização e a autonomia de todas as crianças, especialmente daquelas que apresentam deficiências, transtornos do desenvolvimento, atrasos no neurodesenvolvimento ou outras barreiras que interfiram em seu pleno potencial de desenvolvimento.

3.2.1 A Psicomotricidade relacional no ambiente escolar como prática de inclusão

O conhecimento sobre os aspectos biológicos, sociais e ambientais para cada etapa do neurodesenvolvimento é essencial para o planejamento e escolha das atividades propostas, que devem contemplar objetivos que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

Os objetivos psicomotores abrangem desde a aquisição do domínio corporal, lateralidade e orientação espacial até o desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, flexibilidade, controle inibitório, abstração, concentração e reconhecimento dos objetos pelos sentidos. Além disso, promovem o desenvolvimento socioafetivo, fortalecendo atitudes como lealdade, companheirismo e solidariedade (Rossi, 2012).

Na escola, a PR não busca apenas realçar a destreza motora, mas sim transformar o corpo em um instrumento de ação e interação com o mundo (Rossi, 2012). Ao ser aplicada nos centros educacionais, ela favorece uma ação preventiva ao desenvolver simultaneamente aspectos cognitivos, sociais, afetivos e psicomotores. Para isso, é crucial viabilizar um local seguro e propício à brincadeira espontânea, com o objetivo principal de criar um ambiente acolhedor onde a criança possa expressar suas potencialidades e trabalhar em seus desafios.

A dinâmica de grupo no contexto da PR pode ser compreendida como uma “mini sociedade”, na qual o brincar autêntico e criativo constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a emergência de potencialidades individuais e coletivas (Morillo; Sánchez; Llorca, 2018). Nesse processo, a mediação corporal assume centralidade, configurando-se como um instrumento legítimo de comunicação, expressão e intervenção, especialmente no âmbito da neurodiversidade, ao reconhecer o corpo como via primordial de relação e construção de sentido (Llorca; Sánchez, 2021).

Inserida no contexto educacional, a PR oferece um tempo e um espaço simbólicos destinados à expressão corporal tanto da criança quanto do adulto, favorecendo o fortalecimento da capacidade relacional entre crianças e professores. Essa experiência relacional sustenta a busca pelo conhecimento, a afirmação da identidade e a elaboração dos conflitos inerentes ao desenvolvimento, potencializando o desejo de aprender e promovendo um processo educativo mais integrado, sensível e significativo (Vieira; Batista; Lapierre, 2005).

Para Simão, Silva e Santana (2024), a implementação adequada da psicomotricidade promove habilidades essenciais, como coordenação motora, percepção espacial e equilíbrio emocional. Ressaltam que, apesar dos constructos teóricos disponíveis a respeito dos benefícios desta prática para o desenvolvimento integral das crianças, ainda há lacunas significativas na aplicação da psicomotricidade na educação infantil, comprometendo o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional das crianças.

A PR, segundo Vieira, Batista e Lapierre (2005), deve ser incorporada de forma sistemática ao currículo escolar, uma vez que integra o afeto à relação pedagógica e amplia a compreensão dos processos educativos para além do cognitivo. Nesse sentido, a presença do psicomotricista relacional na equipe pedagógica e técnica mostra-se fundamental, ao contribuir para a qualificação das dimensões relacionais e afetivas que sustentam a aprendizagem.

No decorrer das sessões, a PR favorece a emergência de situações significativas de aprendizagem, na medida em que o psicomotricista, atento às curiosidades, interesses e necessidades das crianças, possibilita a articulação entre as vivências corporais e os conteúdos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula (Vieira; Batista; Lapierre, 2005).

Assim, aplicada ao contexto educacional, essa metodologia estimula a capacidade relacional entre crianças e professores por meio de experiências lúdicas e criativas, promovendo a cooperação, a internalização de limites

de forma preventiva e o fortalecimento do desejo de aprender. Ao privilegiar a atividade motora, a PR contribui para o desenvolvimento da capacidade de inventar e reinventar com materiais lúdicos, fomenta o sentimento de pertencimento ao grupo e colabora para a construção de um ambiente coletivo mais saudável e significativo (Vieira; Batista; Lapierre, 2005).

Nesse contexto, o brincar é uma ferramenta poderosa. Ele pode simplesmente manifestar o prazer sensorio-motor, expressar emoções e liberar a força motriz, mas também serve como um meio para a resolução de conflitos, assimilação de conteúdos e elaboração psíquica, visto que a criança constrói o saber por meio da própria experiência (Lapierre; Aucouturier, 2004).

As vivências em grupo, com ênfase na comunicação não-verbal e no jogo simbólico, propiciam o despertar para o desejo de aprender, a prevenção de dificuldades motoras e verbais, o alívio das tensões diárias, maior integração entre colegas, e a elevação da capacidade de enfrentar novas situações e aceitar limites (Vieira; Batista; Lapierre, 2005).

Finalmente, cabe ao adulto que acompanha as crianças a função de enriquecer a comunicação, possibilitar maior exploração do ambiente e incentivar a criatividade e autonomia delas. Isso implica em criar espaços para a regulação de emoções e comportamentos, e propiciar a construção de resiliência por meio da mediação e do estabelecimento de relacionamentos saudáveis.

3.2.2 Instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento na educação infantil: *interfaces* com a psicomotricidade relacional

A escola é um espaço privilegiado para a identificação precoce de potencialidades e dificuldades no desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a adoção de instrumentos e escalas de acompanhamento se mostra fundamental para subsidiar práticas pedagógicas inclusivas, como a Psicomotricidade Relacional, que valoriza o corpo, o vínculo e o movimento como meios de aprendizagem.

Estudos recentes (Christopher; Lord, 2022) destacam a relevância da utilização de instrumentos psicométricos no contexto escolar para qualificar a compreensão do perfil de funcionamento dos estudantes e orientar intervenções educacionais. No contexto brasileiro, os dados produzidos por esses instrumentos podem subsidiar a elaboração e o aprimoramento do Plano Educacional Individualizado (PEI), ao apoiar o planejamento, a implementação e a revisão de estratégias pedagógicas individualizadas ao longo do percurso escolar.

O PEI é “um documento pedagógico elaborado por uma equipe multidisciplinar com o objetivo de assegurar as condições necessárias para a participação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns da rede regular de ensino” (Brasil, 2008, p. 8). É um recurso pedagógico criado coletivamente, que define metas acadêmicas e funcionais para individualizar o ensino de alunos público-alvo da Educação Especial (Santos; Silva; Lippe, 2025). Nesse sentido, a escola, enquanto ambiente cotidiano e relacional, configura-se como um espaço privilegiado de observação contínua do neurodesenvolvimento, apoiada por uma rede de educadores, cuidadores e profissionais de apoio.

No âmbito das práticas de acompanhamento do desenvolvimento no contexto escolar, destaca-se a Caderneta da Criança (Brasil, 2024), que sistematiza os marcos esperados do desenvolvimento em diferentes faixas etárias. Sua utilização, recomendada pelas Diretrizes de Estimulação Precoce (Brasil, 2016), permite a detecção precoce de alterações e o encaminhamento para avaliação clínica especializada, sendo especialmente relevante em instituições de educação infantil com carga horária integral.

Além disso, autores como Feliciano e Delou (2019) e Feliciano *et al.* (2025) propuseram adaptações pedagógicas da lista de marcos do desenvolvimento para crianças de 0 a 5 anos, organizadas por domínios e com orientações práticas voltadas a professores e cuidadores, facilitando sua aplicação no cotidiano escolar.

Complementarmente, Barros *et al.* (2020) listaram sete escalas de acompanhamento do desenvolvimento infantil utilizados no Brasil, a saber: Denver II, Escala Motora de Desenvolvimento Peabody II (PDMS II), Medida de Função Motora Grossa (GMFM), Escala Motora Infantil de Alberta (AIMS), Escala Bayley de Desenvolvimento Infantil III (Bayley III), Avaliação Pediátrica do Inventário de Deficiência (PEDI) e Escala de Desenvolvimento do Comportamento da Criança (EDCC). Esses instrumentos avaliam múltiplos domínios — motor, social, cognitivo e comunicativo — e são relevantes para acompanhar o desenvolvimento infantil.

Para que práticas como a PR sejam efetivas, é essencial que os educadores compreendam os marcos do neurodesenvolvimento e as funções psicomotoras, articulando essas informações às vivências da criança na escola. O domínio desses conhecimentos possibilita a formulação de intervenções mais precisas, bem como a elaboração de

planos pedagógicos personalizados, como o PEI e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), assegurando o direito à educação inclusiva de qualidade. O PAEE é um documento pedagógico individual, elaborado pelo professor de AEE, que identifica barreiras e organiza intervenções, recursos e estratégias a partir de estudo de caso. Seu objetivo é promover o desenvolvimento, a autonomia e a plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O PAEE detalha ações tanto para serem trabalhadas na sala de recursos quanto na sala comum e é revisado periodicamente para acompanhar o progresso do aluno (Brasil, 2015). Nesse sentido, a articulação entre práticas corporais e relacionais, processos avaliativos contínuos e instrumentos pedagógicos como o PEI e o PAEE evidencia o papel da escola como espaço central de observação, intervenção e acompanhamento do desenvolvimento, constituindo a base para uma educação inclusiva fundamentada na singularidade e na participação efetiva dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre a Educação Inclusiva no Brasil e a PR, sob a lente da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, revela que a inclusão efetiva transcende a garantia legal de acesso, exigindo a qualificação das interações nos contextos imediatos de desenvolvimento. A partir da análise realizada, conclui-se que a PR se configura como uma estratégia de mediação fundamental entre os diferentes sistemas ambientais que circundam a criança.

No âmbito do microsistema escolar, a PR atua como um catalisador de interações recíprocas e progressivamente complexas. Ao privilegiar o corpo, o afeto e o brincar espontâneo, essa abordagem oferece vias de comunicação que contemplam a neurodiversidade, permitindo que estudantes com dificuldades na linguagem verbal ou barreiras sociais encontrem no *setting* psicomotor um espaço de expressão e reconhecimento de sua subjetividade. Assim, a PR materializa as diretrizes do macrosistema — representadas pela LDB, PNEEPEI e LBI — ao transformar o imperativo legal de "permanência e participação" em uma prática pedagógica concreta que valoriza a singularidade e a autonomia.

Além disso, a convergência entre a perspectiva piramidal do desenvolvimento e a teoria de Bronfenbrenner evidencia o caráter preventivo da PR. Ao fortalecer as bases sensório-motoras e afetivas — os níveis fundamentais da pirâmide — a PR assegura que as camadas superiores do desenvolvimento, como a cognição e a aprendizagem formal, encontrem sustentação em um terreno emocionalmente seguro e funcionalmente integrado. Essa visão integrada reforça que dificuldades manifestadas no cotidiano escolar muitas vezes refletem fragilidades nas etapas basilares do desenvolvimento psicomotor, as quais podem ser mitigadas por intervenções que respeitem o ritmo singular de cada sujeito.

Por fim, o estudo ressalta que a eficácia dessas práticas inclusivas está intrinsecamente ligada à intencionalidade educativa e ao acompanhamento sistemático do cronossistema. A utilização de instrumentos de observação e marcos do desenvolvimento, articulados à elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), permite um olhar refinado sobre a trajetória da criança ao longo do tempo. Conclui-se, portanto, que a integração da PR ao currículo escolar não representa apenas um suporte terapêutico, mas um enriquecimento do ecossistema educacional, essencial para a construção de uma escola que seja, em sua essência, verdadeiramente inclusiva, sensível e acessível.

REFERÊNCIAS

BARROS, R. S. d. *et al.* Main instruments for evaluating neuropsychomotor development in children in Brazil. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 60393–60406, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BATISTA, I.; VIEIRA, L. **Textos e contextos em psicomotricidade relacional**. Fortaleza: RDS, 2021.

Brasil. **Constituição da república federativa do Brasil**. 1988. Lei federal de 05/10/1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/>. Acesso em: 06 abr. 2025.

Brasil. **Lei nº 8.069**: Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. 1990. Diário Oficial da União, 16/07/1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/>. Acesso em: 06 abr. 2025.

Brasil. **Lei nº 9.394**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/>. Acesso em: 06 abr. 2025.

Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 1997. V. 1. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/>. Acesso em: 06 abr. 2025.

Brasil. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/>. Acesso em: 06 abr. 2025.

Brasil. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**: Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. 2009. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dm/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

Brasil. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. 2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocume/>. Acesso em: 06 abr. 2025.

Brasil. **Lei federal nº 13.005**: Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais>. Acesso em: 06 abr. 2025.

Brasil. **Lei nº 13.146**: Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2025.

Brasil. **Diretrizes de estimulação precoce**: Crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. 2016. Ministério da Saúde. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes>. Acesso em: 06 abr. 2025.

Brasil. **Base nacional comum curricular**. 2018. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola>. Acesso em: 06 abr. 2025.

Brasil. **Caderneta da criança**: Menina – passaporte para a cidadania. 2024. 7. ed. Ministério da Saúde. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/>. Acesso em: 06 abr. 2025.

Brasil. **Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023**: Orientações específicas para o público da educação especial: atendimento a estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). 2024. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Disponível em: <https://lp.autismolegal.com.br/wp>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRONFENBRENNER, U. Developmental ecology through space and time: A future perspective. *In*: MOEN, P.; JR, G. H. E.; LUSCHER, K. (Ed.). **Examining lives in context**: Perspectives on ecology of human development. Washington, DC: American Psychological Association, 1995. p. 619–647.

CARVALHO, L.; SELAU, B.; HAMMES, L. Analysis of physical education classes in a Brazilian public school. **Advances in Social Sciences Research Journal**, v. 5, n. 10, p. 165–174, 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

CHRISTOPHER, K.; LORD, C. Best practice assessments for autism spectrum disorders in schools. **Psychology in the Schools**, v. 59, p. 1454–1468, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pits.22680>. Acesso em: 06 abr. 2025.

- FELICIANO, J. A. C.; DELOU, C. M. d. C. **Manual para observação dinâmica dos marcos do desenvolvimento em crianças de 0 a 3 anos**. Niterói: PerSe, 2019. Universidade Federal Fluminense. Ebook. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586844>. Acesso em: 06 abr. 2025.
- FELICIANO, J. A. C. *et al.* Elaboração de instrumentos para acompanhar do desenvolvimento infantil no contexto da educação infantil. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, p. e13613, 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br>. Acesso em: 06 abr. 2025.
- FONSECA, V. d. **Psicomotricidade**: Perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**: Gênese de uma terapia. Curitiba: UFPR – CIAR, 2010.
- LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento**: Psicomotricidade e educação. Curitiba: Filosofart, 2004.
- LAPIERRE, A.; LAPIERRE, A. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos**: Pre formação da personalidade. Curitiba: UFPR – CIAR, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/>. Acesso em: 06 abr. 2025.
- LÁZARO, A. L.; ADELANTADO, P. P. B. La pirámide del desarrollo humano. **Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales**, v. 9, n. 34, p. 15–42, 2009. Disponível em: <https://efisiopediatric.com/wp-content>. Acesso em: 06 abr. 2025.
- LLINARES, M. L.; RODRÍGUEZ, J. S. Análise da expressividade psicomotora no processo de construção da identidade pessoal. *In*: BATISTA, M. I.; VIEIRA, J. L. (Ed.). **Textos e contextos em psicomotricidade relacional**. Fortaleza: RDS Editora, 2021. p. 93–140.
- MINAYO, M. C. d. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MORILLO, T.; SÁNCHEZ, J.; LLORCA, M. **Los trastornos del vínculo**: Análises e intervención desde la PR – caminando hacia una relación segura. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Corpora Ediciones, 2018.
- NEGRINI, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**: Psicomotricidade: alternativas pedagógicas. Porto Alegre: Prodil, 1995.
- NEGRINI, A. Aprendizagem e desenvolvimento infantil a partir da perspectiva lúdica. **Revista Perfil**, n. 1, p. 1–?, 1997. Ano 1.
- PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. Tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi and others; revisão técnica: Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva and others.
- PEREIRA, B. **Equoterapia e psicomotricidade**: O brincar no processo educativo da criança com transtorno do espectro autista — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Disponível em: <https://tede.ufrj.br/handle>. Acesso em: 24 jun. 2025.
- ROSSI, F. Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM**, n. 1, 2012. MG, Brasil, Ano 1.
- SANTOS, M. S. d.; SILVA, E. T. d. A.; LIPPE, E. M. O. Reflexões sobre o plano educacional individualizado (pei) na educação inclusiva de alunos com deficiência. **REIN – Revista Educação Inclusiva**, v. 10, n. 1, p. 2–13, 2025. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- SILVA, D. **A psicomotricidade relacional na inclusão e educação infantil** — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Dissertação (Mestrado).
- SIMÃO, D. M.; SILVA, N. A. O. d.; SANTANA, F. M. N. A psicomotricidade na educação infantil: Fundamentos e benefícios para o desenvolvimento integral da criança. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 3, n. 15, 2024. UFMS, Aquidauana/MS. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index>. Acesso em: 06 abr. 2025.
- VIEIRA, J. L.; BATISTA, M. I.; LAPIERRE, A. **Psicomotricidade relacional**: A teoria de uma prática. Curitiba: UFPR, 2005.