

REVISTA TÓPICOS

CORPO, MOVIMENTO E EXPRESSÕES NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA ABORDAGEM À LUZ DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

DOI: 10.5281/zenodo.16990922

Harley Charles de Oliveira Santos

RESUMO

A primeira infância é uma fase crucial para o desenvolvimento integral da criança, sendo o corpo e o movimento elementos fundamentais nesse processo. Pesquisas em neurociência e psicologia do desenvolvimento mostram que é por meio da ação corporal que a criança explora, sente, interage e aprende. A BNCC, em seu campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”, reconhece a importância da corporeidade como linguagem e ferramenta pedagógica. No entanto, ainda é necessário romper com a visão tradicional que silenciava o corpo na escola e tratava o movimento como indisciplina. Autores como Wallon, Piaget e Vygotsky destacam o papel central da motricidade na construção do pensamento, identidade e relações sociais. As práticas pedagógicas precisam considerar o corpo como sujeito ativo, capaz de expressar sentimentos, ideias e culturas. Circuitos motores, dança, brincadeiras e teatro são exemplos de propostas que integram corpo, emoção e aprendizagem. Além disso, é essencial adotar uma abordagem inclusiva e crítica que valorize a diversidade cultural e combata estereótipos

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

de gênero. Educar com intencionalidade e respeito à corporeidade é garantir os direitos da criança, sua autonomia e criatividade.

Palavras-chave: Corpo. Movimento. Expressões

ABSTRACT

Early childhood is a crucial stage for the integral development of the child, with the body and movement playing fundamental roles in this process. Research in neuroscience and developmental psychology shows that through bodily action, the child explores, feels, interacts, and learns. The BNCC (Brazilian National Common Curriculum) recognizes this importance in its field of experience “Body, gestures, and movements,” valuing corporeality as both language and pedagogical tool. However, it is still necessary to break away from traditional views that silenced the body in schools and associated movement with misbehavior. Authors like Wallon, Piaget, and Vygotsky highlight the central role of motor skills in building thought, identity, and social relationships. Pedagogical practices must view the body as an active subject, capable of expressing emotions, ideas, and culture. Motor circuits, creative dance, games, and drama are examples of activities that integrate body, emotion, and learning. Furthermore, it is essential to adopt an inclusive and critical approach that values cultural diversity and challenges gender stereotypes. Educating with intentionality and respect for corporeality ensures children's rights, autonomy, and creativity.

Keywords: Body. Movement. Expressions

1. INTRODUÇÃO

REVISTA TÓPICOS

A primeira infância é considerada um período determinante na formação de sujeitos integrais e ativos. Diversos estudos em neurociência, psicologia do desenvolvimento e educação apontam que é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases do comportamento motor, cognitivo, emocional e social da criança. Nesse processo, o corpo e o movimento desempenham papel central.

Desde muito cedo, o corpo é a principal via de interação da criança com o mundo. Ao movimentar-se, ela não apenas explora o ambiente, mas também experimenta sensações, descobre possibilidades, desenvolve autonomia e se expressa de maneira autêntica. Portanto, compreender a corporeidade como linguagem é essencial para a educação infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, reconhece essa dimensão ao propor o campo de experiências "**Corpo, gestos e movimentos**" como estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil. Ao destacar a importância do corpo como ferramenta de expressão e aprendizagem, a BNCC legitima práticas educativas que integram movimento, afetividade, imaginação e cultura.

Este artigo de caráter bibliográfico propõe-se a discutir a centralidade do corpo e do movimento no processo de ensino-aprendizagem na primeira infância, com base nos fundamentos da BNCC e de teóricos clássicos e contemporâneos da área da educação e psicologia do desenvolvimento.

2. JUSTIFICATIVA

REVISTA TÓPICOS

Durante décadas, o corpo foi silenciado nos espaços escolares, sobretudo nas etapas iniciais da educação. A pedagogia tradicional valorizou o silêncio, a disciplina e o controle corporal, associando movimento à indisciplina. Tal visão desconsidera os princípios da infância e ignora a importância do corpo como agente ativo na aprendizagem.

Hoje, com os avanços das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, sabe-se que a criança aprende de forma integral e que o movimento é um dos principais recursos para essa aprendizagem (FERREIRA, 2010). Dessa forma, é urgente a valorização do corpo e da expressão corporal como componentes curriculares fundamentais.

A BNCC reafirma esse compromisso ao colocar o corpo no centro das experiências pedagógicas. No entanto, para que essa perspectiva seja efetiva, é necessário que os educadores compreendam a corporeidade como uma dimensão pedagógica legítima, e não apenas como momentos "livres" ou de transição na rotina escolar.

Além disso, a corporeidade tem papel essencial na construção da identidade infantil, na socialização, na ampliação da autonomia e no desenvolvimento da empatia. Portanto, garantir experiências corporais ricas, intencionais e significativas é também uma forma de defender os direitos da criança.

3. OBJETIVOS

Objetivo Geral:

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

Analisar a importância das experiências corporais na primeira infância e sua relação com o desenvolvimento integral da criança, com base nas diretrizes da BNCC.

Objetivos Específicos:

Compreender os fundamentos teóricos sobre o papel do corpo e do movimento no desenvolvimento infantil;

Refletir sobre práticas pedagógicas que valorizem o corpo como linguagem na Educação Infantil;

Investigar como o campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” da BNCC pode ser implementado nas práticas cotidianas;

Discutir os desafios enfrentados pelos educadores para colocar em prática uma pedagogia que valorize a corporeidade.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 O corpo e o desenvolvimento infantil

O corpo, enquanto elemento constitutivo da subjetividade e da interação com o meio, é central na construção de aprendizagens significativas durante a infância. Conforme destaca Vygotsky (2001), é nas trocas sociais mediadas por instrumentos culturais – entre os quais o corpo se inclui – que se desenvolvem as funções psicológicas superiores. Assim, quando a criança participa de atividades corporais, ela não apenas movimenta-se fisicamente,

REVISTA TÓPICOS

mas também elabora conceitos, vivencia emoções, constrói significados e amplia seu repertório cultural.

Henri Wallon (2007) reforça essa concepção ao argumentar que o desenvolvimento humano resulta de uma integração entre emoção, cognição e movimento. Em sua teoria dos estágios do desenvolvimento, o autor evidencia como o corpo está presente em todos os momentos da formação da personalidade. Desde a fase do impulso tônico-emocional até o estágio categorial, o corpo atua como ponte entre o sujeito e o mundo, permitindo a apreensão e a organização da realidade.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que consideram o corpo como eixo estruturante das aprendizagens – como as experiências motoras, sensoriais e expressivas – permitem à criança estabelecer relações mais profundas com os conteúdos e com o ambiente. Ao envolver-se corporalmente nas atividades, a criança torna-se autora de sua própria aprendizagem, rompendo com abordagens tradicionais e fragmentadas do ensino.

4.2 A corporeidade como linguagem expressiva e comunicativa

A corporeidade, mais do que a soma das capacidades motoras, deve ser compreendida como uma linguagem. O corpo comunica, expressa e significa.

Desde os primeiros meses de vida, o bebê utiliza gestos, expressões faciais e movimentos para se comunicar com o outro. Essa dimensão comunicativa da

REVISTA TÓPICOS

corporeidade continua ao longo da infância, sendo essencial para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Ferretti (2012) argumenta que o corpo da criança é um campo simbólico e cultural, que produz sentidos a partir de suas experiências. Ele não é apenas um receptor de estímulos ou um executor de comandos, mas um produtor de linguagem, sensações e histórias. Do mesmo modo, Moraes (2019) destaca a importância de valorizar as múltiplas formas de expressão corporal, especialmente em contextos educativos que respeitem as singularidades infantis.

Nessa perspectiva, é fundamental que os educadores criem espaços e tempos para que as crianças expressem suas ideias, desejos, angústias e descobertas por meio do corpo. A dramatização, a dança, os jogos simbólicos e as brincadeiras de imitação, por exemplo, são formas legítimas de comunicação que precisam ser reconhecidas e incentivadas na prática pedagógica.

4.3 O corpo como território de cuidado e escuta

A escuta sensível do corpo da criança é uma dimensão essencial da prática pedagógica. O educador precisa desenvolver a capacidade de observar os gestos, posturas, movimentos e reações corporais como manifestações legítimas de sentimentos, necessidades e aprendizagens. O corpo revela aquilo que nem sempre pode ser dito em palavras: cansaço, alegria, insegurança, desejo, frustração.

REVISTA TÓPICOS

Wallon (2007) ressalta que a emoção é uma forma primária de comunicação, e muitas vezes se manifesta corporalmente antes mesmo de ser compreendida racionalmente. Assim, ao considerar o corpo como espaço de cuidado, o educador amplia sua escuta e seu olhar, reconhecendo as crianças em sua integralidade.

Essa abordagem exige também um ambiente que promova o bem-estar físico e emocional. Espaços seguros, acessíveis, afetivos e organizados de forma a favorecer o movimento livre e a interação são essenciais para que as crianças se sintam acolhidas e respeitadas. Além disso, o respeito ao ritmo individual de cada criança deve ser uma premissa, evitando comparações e cobranças inadequadas.

O cuidado na Educação Infantil ultrapassa as dimensões da higiene, alimentação ou segurança física. Trata-se de uma prática relacional, afetiva e ética, que envolve atenção, escuta e respeito às manifestações do corpo infantil. A criança pequena, muitas vezes, comunica seus sentimentos, necessidades e desconfortos por meio do corpo – seja por um choro, um gesto de recuo, uma inquietação ou um olhar. Ignorar essas expressões é desconsiderar sua subjetividade e suas formas legítimas de se expressar no mundo.

Nesse contexto, o educador atua como mediador sensível, que interpreta sinais não verbais e acolhe as crianças em sua inteireza. Essa escuta ativa do corpo exige não apenas sensibilidade emocional, mas também intencionalidade pedagógica. Como afirma Wallon (2007), a emoção é um

REVISTA TÓPICOS

elemento estruturante do desenvolvimento, e deve ser considerada como parte da prática educativa, e não como um “comportamento a ser corrigido”.

Além disso, a escuta do corpo também se relaciona à observação atenta dos interesses e ritmos das crianças. Em vez de impor atividades descontextualizadas ou padronizadas, o educador deve planejar experiências que respeitem os tempos singulares de cada sujeito. Algumas crianças necessitam de mais tempo para explorar um brinquedo; outras, preferem observar antes de participar de uma roda de conversa. Essas variações são naturais e refletem a pluralidade dos modos de ser e aprender.

Ferretti (2012) e Moraes (2019) ampliam essa perspectiva ao problematizar a ideia de corpo “disciplinado” na escola. Para os autores, ainda há uma tendência em controlar os corpos infantis, exigindo silêncio, rigidez ou imobilidade. Essa lógica adultocêntrica, herdada de modelos escolares tradicionais, desconsidera as potências expressivas do corpo e limita a liberdade criativa das crianças. Trabalhar o corpo como território de cuidado, portanto, implica também romper com práticas autoritárias e valorizar o movimento, a espontaneidade e a escuta ativa.

A BNCC (BRASIL, 2017), ao reconhecer o corpo como campo de experiências, propõe práticas pedagógicas que integram cuidado, acolhimento e aprendizagem. O campo “Corpo, gestos e movimentos” destaca a importância da expressão corporal como forma de comunicação, socialização e construção da identidade. Desse modo, o cuidado com o corpo infantil torna-se também uma responsabilidade ética e política, que exige do educador compromisso com a valorização das infâncias em sua pluralidade.

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

4.4 Corpo, brincadeira e cultura lúdica

A brincadeira é a principal atividade da criança e constitui-se como um campo privilegiado de expressão corporal. Segundo Piaget (1975), por meio do jogo a criança explora o mundo, organiza suas experiências e constrói significados. No estágio sensório-motor, as ações corporais são a base para a aquisição de noções fundamentais, enquanto nos jogos simbólicos a criança passa a representar papéis sociais, desenvolver a linguagem e experimentar sentimentos diversos.

Vygotsky (2001) aprofunda essa visão ao afirmar que o faz-de-conta é o espaço no qual a criança vive experiências além de sua realidade imediata, criando situações imaginárias que favorecem o desenvolvimento da autorregulação, da empatia e da criatividade. O corpo é, nesse contexto, um instrumento essencial: ele se transforma, atua, imita e simboliza.

Além disso, as brincadeiras tradicionais e os jogos corporais fazem parte de uma herança cultural rica que deve ser resgatada e valorizada na escola. Brincadeiras como “esconde-esconde”, “pular corda”, “amarelinha” ou “passa anel” são exemplos de práticas que envolvem o corpo, o ritmo, a memória e a interação social. Inserir essas manifestações no cotidiano educativo contribui para a valorização da cultura lúdica infantil e para o fortalecimento da identidade das crianças.

A ludicidade é uma linguagem própria da infância. Ao brincar, a criança constrói significados, reelabora vivências, testa hipóteses e expressa afetos. A brincadeira é, portanto, um modo de ser no mundo – e o corpo é o

REVISTA TÓPICOS

principal mediador dessa experiência. Conforme Piaget (1975), a atividade lúdica está diretamente ligada ao desenvolvimento dos esquemas de pensamento, à medida que permite à criança manipular, repetir e transformar a realidade.

O brincar corporal tem uma potência única: ele não apenas desenvolve habilidades motoras, mas também estimula a imaginação, o autoconhecimento e o vínculo com o outro. Nos jogos simbólicos, por exemplo, o corpo é transformado em ferramenta narrativa – uma capa pode virar asas; uma caixa, um carro; um gesto, uma emoção. Vygotsky (2001) afirma que essas brincadeiras possibilitam que a criança transcenda a situação real imediata e atue em um plano de significação mais complexo, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e das funções superiores.

O corpo, nesse processo, deixa de ser apenas físico para tornar-se simbólico e cultural. Como destacam Ferretti (2012) e Moraes (2019), a brincadeira é também um espaço de construção identitária, onde a criança expressa sua cultura, suas origens, seus desejos e suas relações. Incorporar brincadeiras afro-brasileiras, indígenas, urbanas e rurais, por exemplo, não é apenas uma questão metodológica, mas uma ação afirmativa em prol da diversidade e da equidade.

Outro ponto essencial é o papel do educador como parceiro do brincar. Longe de ser um mero observador ou controlador das atividades lúdicas, o professor deve se envolver ativamente, participar dos jogos, propor materiais, escutar as ideias das crianças e construir narrativas coletivas.

REVISTA TÓPICOS

Tardif (2002) lembra que o saber docente se forja na prática, e o brincar é uma oportunidade riquíssima de observação e escuta pedagógica.

A cultura lúdica da infância também merece ser preservada e reinventada na escola. As brincadeiras de roda, os jogos com regras simples, as cantigas populares e os brinquedos não estruturados compõem um repertório cultural que favorece o desenvolvimento integral da criança. Essas práticas, além de promoverem movimento, ritmo e coordenação, são espaços de socialização e pertencimento. A BNCC (BRASIL, 2017) valoriza esse saber ao indicar que o brincar deve ser uma prática cotidiana na Educação Infantil, respeitando os modos próprios da criança de agir, sentir e pensar.

Por fim, é importante refletir sobre o tempo e o espaço destinados ao brincar nas instituições educativas. A pressa do cotidiano escolar, os currículos engessados e a ênfase em conteúdos formais podem reduzir o brincar a um “intervalo” entre atividades consideradas “mais importantes”. Para garantir o protagonismo da criança e o reconhecimento do corpo como linguagem, é necessário assegurar tempos amplos, ambientes desafiadores e liberdade de escolha nas atividades lúdicas.

4.5 Formação docente e corporeidade

A valorização da corporeidade na Educação Infantil implica em uma mudança significativa no modo como se concebe o processo educativo e, sobretudo, na forma como se estrutura a formação docente. Tardif (2002) destaca que os saberes docentes são construídos a partir de múltiplas fontes – saberes da formação, da experiência, do conhecimento disciplinar e do

REVISTA TÓPICOS

saber prático. Com base nessa perspectiva, é fundamental reconhecer que o conhecimento sobre o corpo e sua centralidade no desenvolvimento infantil não pode ser restrito a conteúdos fragmentados ou disciplinares. Ele deve ser construído a partir de uma compreensão ampla, crítica e interdisciplinar que permita ao professor atuar de forma sensível e consciente diante das manifestações corporais das crianças.

Ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) proponha o campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, observa-se que muitos cursos de formação inicial ainda tratam a corporeidade como uma dimensão periférica. Predomina uma abordagem tecnicista, muitas vezes reduzida à preparação para aulas de Educação Física, desconsiderando os múltiplos significados que o corpo assume nas relações pedagógicas. Esta limitação no processo formativo compromete a capacidade dos educadores de perceber o corpo como linguagem e como mediador de aprendizagens.

Vygotsky (2001), ao enfatizar a relação entre o desenvolvimento psíquico e o meio social, nos ajuda a compreender que o corpo não é apenas biológico, mas também produto das interações sociais. Na mesma direção, Wallon (2007) aponta que as emoções e o movimento corporal são constituintes essenciais da personalidade da criança. Esses autores nos mostram que qualquer prática pedagógica que negligencie o corpo compromete a integralidade do desenvolvimento infantil. Portanto, é imprescindível que os cursos de formação docente promovam o estudo aprofundado dessas teorias,

REVISTA TÓPICOS

articulado com práticas que valorizem o corpo como dimensão fundamental da experiência humana.

Além disso, a formação continuada desempenha um papel estratégico nesse processo. Espaços de formação que envolvam a experimentação de práticas corporais, a análise crítica de registros pedagógicos, a escuta sensível das crianças e a troca de experiências entre os profissionais da educação tornam-se essenciais para ampliar a compreensão dos professores sobre a corporeidade. Ferretti (2012) reforça que a prática pedagógica deve ser constantemente reavaliada e transformada à luz da reflexão crítica, sendo essa uma das formas mais potentes de se construir um saber docente comprometido com a realidade concreta das crianças.

Moraes (2019) acrescenta que a corporeidade deve ser compreendida como uma linguagem que expressa sentimentos, emoções, desejos e saberes. Isso exige que os educadores desenvolvam um olhar atento e empático, capazes de reconhecer os múltiplos modos de expressão das crianças e de legitimar o corpo como forma de comunicação legítima no contexto educativo. Essa sensibilidade só é possível quando há, na formação, momentos significativos de vivência e reflexão sobre o próprio corpo, o que permite ao professor desenvolver maior consciência de si e do outro.

A abordagem de Piaget (1975) também nos convida a compreender o corpo como base da construção do conhecimento. Em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, o autor destaca que a criança pensa com o corpo antes de desenvolver o pensamento formal. As ações motoras, perceptivas e sensoriais são, portanto, os primeiros meios pelos quais a criança interage

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

com o mundo e constrói significados. Assim, considerar a corporeidade na formação docente significa reconhecer que o corpo é o ponto de partida para qualquer processo de aprendizagem significativa na infância.

Para além das questões metodológicas, é necessário também repensar os paradigmas que sustentam a escola como um espaço de controle e normatização dos corpos. Romper com os estereótipos que ainda persistem – como a valorização de certos corpos em detrimento de outros, ou a expectativa de comportamentos “adequados” e “disciplinados” – é parte do desafio de formar professores mais sensíveis à diversidade e à singularidade de cada criança. Nesse sentido, é essencial que a formação docente promova debates sobre gênero, raça, deficiência e outras dimensões identitárias que atravessam os corpos e impactam diretamente nas práticas pedagógicas.

A escola precisa, portanto, constituir-se como um espaço de acolhimento e valorização da corporeidade em sua multiplicidade. Isso demanda intencionalidade pedagógica e compromisso ético por parte dos educadores, que devem estar preparados para planejar experiências corporais significativas, oferecer ambientes seguros e esteticamente provocadores, e garantir que todas as crianças possam se expressar livremente por meio do corpo. Esse trabalho não se realiza de forma espontânea – ele exige formação, estudo e constante reflexão.

Em síntese, a formação docente que valoriza a corporeidade não se limita ao ensino de técnicas corporais, mas promove a construção de uma postura pedagógica que reconhece o corpo como sujeito de direitos, como território de experiências e como lugar de construção de saberes. Trata-se de um

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

compromisso com a educação integral da criança, conforme propõem os autores aqui referenciados e conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2017). Formar-se para a corporeidade é formar-se para a escuta, para o acolhimento e para a construção de uma pedagogia mais humana, inclusiva e sensível às necessidades da infância.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o corpo como linguagem e como elemento estruturante do processo educativo na primeira infância é essencial para promover uma educação integral, significativa e alinhada ao desenvolvimento infantil. Ao longo deste trabalho, ficou evidente que o corpo não é apenas uma ferramenta de expressão, mas um sujeito ativo no processo de aprendizagem.

A criança, desde muito cedo, utiliza o movimento para interagir com o mundo, construir sentidos, expressar emoções, desenvolver sua identidade e estabelecer vínculos com o outro.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um avanço importante ao reconhecer essa dimensão na organização da Educação Infantil, especialmente por meio do campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”. Ao integrar o corpo às práticas pedagógicas, a BNCC rompe com uma concepção fragmentada de ensino e convida os educadores a planejarem experiências intencionais, que valorizem a corporeidade como linguagem, cultura e identidade.

REVISTA TÓPICOS

No entanto, para que esse princípio se materialize nas instituições de Educação Infantil, é necessário um movimento coletivo e consciente de mudança nas práticas pedagógicas. A simples menção ao corpo na BNCC não garante, por si só, sua efetiva valorização no cotidiano escolar. É preciso que os educadores compreendam profundamente o papel do corpo no desenvolvimento infantil e o integrem às suas propostas com intencionalidade e sensibilidade. Isso exige formação continuada, reflexão crítica, escuta atenta às crianças e disposição para ressignificar práticas historicamente enraizadas em modelos disciplinares e conteudistas.

A corporeidade também deve ser compreendida como um campo de luta por reconhecimento, inclusão e diversidade. O corpo da criança carrega marcadores sociais como gênero, etnia, deficiência e cultura. Assim, práticas corporais precisam ir além da motricidade e considerar aspectos simbólicos, afetivos, sociais e políticos. Brincadeiras, danças, jogos e dramatizações devem ser oportunidades para que as crianças explorem diferentes formas de estar no mundo, ampliem sua consciência corporal e desenvolvam o respeito pelas diferenças.

Outro ponto fundamental diz respeito à intencionalidade pedagógica. A valorização do corpo na educação infantil não deve ser reduzida a momentos de recreação ou atividades “livres”. Ao contrário, é necessário que o movimento esteja integrado ao currículo de maneira planejada, reflexiva e significativa.

Circuitos motores, danças criativas, brincadeiras de roda e experiências sensoriais são exemplos de práticas que, quando bem conduzidas,

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

promovem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico da criança.

Além disso, é preciso considerar a estrutura física e os recursos disponíveis nas instituições. Espaços amplos, seguros e estimulantes são fundamentais para o desenvolvimento de práticas corporais ricas e variadas. Muitas vezes, a falta de infraestrutura adequada compromete a realização de atividades que envolvam o corpo em movimento. Portanto, a valorização da corporeidade também passa por investimentos em políticas públicas, equipamentos e formação dos profissionais da educação.

Por fim, educar com o corpo, pelo corpo e para o corpo é uma forma de respeitar os direitos das crianças, de reconhecer sua potência criadora e de promover uma educação mais humana, sensível e plural. A primeira infância é uma fase de intensa descoberta, e o corpo é o principal instrumento dessa jornada. Cabe à escola garantir que essa expressão seja acolhida, incentivada e ressignificada como parte central do processo educativo.

Que o corpo, muitas vezes silenciado, possa ganhar voz e protagonismo nas práticas pedagógicas, e que os educadores se sintam cada vez mais preparados para acolher essa dimensão essencial da infância. Assim, estaremos construindo não apenas uma educação de qualidade, mas também uma sociedade mais justa, sensível e atenta às múltiplas formas de ser, sentir e aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

FERREIRA, M. B. **A criança e o movimento: contribuições da psicomotricidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERRETTI, C. J. **Corporeidade, infância e educação: o corpo na constituição dos sujeitos infantis**. Revista Educação em Questão, v. 45, n. 33, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2011.

LUCKESI, C. C. **Educação e corpo: a corporeidade como destino**. Campinas: Papirus, 2001.

MORAES, M. C. **O corpo em movimento na infância**. Curitiba: CRV, 2019.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Lisboa: Livraria Moraes, 2007.

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672