REBESDE
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, SAÚDE E DESEMPENHO
UniFatecie
ISSN: 2763-8421
Copyright: este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Atribuição Creative Commons License®, que permite o uso irrestrito, distribuição, e reprodução em qualquer meio, desde que o autor e fonte originais são creditados.

PSICOMOTRICIDADE E LINGUAGEM ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR À LEITURA E À ESCRITA NA INFÂNCIA

PSYCHOMOTRICITY AND WRITTEN LANGUAGE: CONTRIBUTIONS OF PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT TO READING AND WRITING IN CHILDHOOD

Kênia de Abreu
Centro Universitário Unifatecie

DOI: 10.33872/rebesde.v7n2.e059

CONTATO

Kênia de Abreu
ariedeabreu@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa as relações entre desenvolvimento psicomotor, leitura e escrita na infância, distinguindo fundamentos teóricos, evidências empíricas e implicações pedagógicas. Realizou-se revisão bibliográfica qualitativa, narrativa e crítica, com consulta direcionada a obras clássicas, documentos curriculares e estudos científicos sobre motricidade, grafomotricidade e alfabetização. Os resultados da literatura apontam associações entre habilidades motoras finas e desempenho acadêmico, além de benefícios do ensino explícito da escrita manual para a fluência de transcrição. Essas evidências, entretanto, não justificam considerar lateralidade, equilíbrio ou exercícios motores gerais como requisitos universais da leitura. Conclui-se que experiências corporais, lúdicas e grafomotoras podem apoiar a participação e o aprendizado quando articuladas ao ensino intencional das relações entre fala e escrita e às práticas sociais de leitura e produção textual.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Alfabetização; Grafomotricidade.

Abstract: This article examines relationships between psychomotor development, reading, and writing in childhood, distinguishing theoretical perspectives, empirical evidence, and educational implications. A qualitative, critical narrative literature

REBESDE
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, SAÚDE E DESEMPENHO
UniFatecie
ISSN: 2763-8421
Copyright: este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Atribuição Creative Commons License®, que permite o uso irrestrito, distribuição, e reprodução em qualquer meio, desde que o autor e fonte originais são creditados.

review was conducted through targeted consultation of foundational works, curriculum documents, and scientific studies on motor skills, graphomotor development, and literacy learning. The literature indicates associations between fine motor skills and academic achievement, as well as benefits of explicit handwriting instruction for transcription fluency. These findings, however, do not justify treating laterality, balance, or general motor exercises as universal prerequisites for reading. We conclude that bodily, playful, and graphomotor experiences may support participation and learning when combined with intentional instruction in speech–print correspondences and socially situated reading and text production.

Keywords: Psychomotricity; Literacy; Handwriting.

INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem escrita representa uma transformação na participação social das crianças: amplia as possibilidades de registrar ideias, comunicar-se à distância, acessar conhecimentos e intervir na cultura. A alfabetização, contudo, não resulta de uma capacidade única. Para ler, a criança precisa relacionar a linguagem oral a convenções gráficas historicamente construídas; para escrever, precisa também planejar enunciados, selecionar letras e palavras e, quando utiliza lápis e papel, coordenar gestos de transcrição. Essa multidimensionalidade torna insuficientes tanto uma perspectiva estritamente motora quanto um ensino que desconsidere o corpo e as condições concretas de participação nas atividades escolares (SOARES, 2020; MORAIS, 2012).

Ao longo da infância, movimentos, brincadeiras, gestos e manipulação de objetos participam das interações pelas quais a criança investiga o ambiente e atribui significados às experiências. Na perspectiva de Wallon (2007), motricidade, afetividade e construção da pessoa não são compartimentos independentes. Para Vigotski (2007), as aprendizagens mediadas nas relações sociais transformam as possibilidades de ação e de elaboração simbólica. Essas contribuições fundamentam uma compreensão integrada do desenvolvimento, embora não permitam concluir, por si mesmas, que qualquer exercício motor resulte em avanço mensurável de leitura.

No campo da psicomotricidade, Le Boulch (1987) e Fonseca (2004) destacaram a organização da ação corporal e suas relações com a percepção, a experiência e a aprendizagem. No cotidiano escolar, tal tradição costuma aparecer associada a esquema corporal, lateralidade, organização espacial e temporal, equilíbrio e coordenação. Entretanto, a passagem dessas categorias para recomendações de alfabetização exige precisão conceitual: a criança pode apresentar variações no desempenho motor e, ainda assim, compreender o princípio alfabético; do mesmo modo, uma boa coordenação não assegura domínio das relações entre fonemas e grafemas.

Pesquisas empíricas oferecem elementos para essa distinção. Cameron et al. (2012) observaram contribuições de habilidades motoras finas e funções executivas ao desempenho na educação infantil. Dinehart e Manfra (2013) analisaram associações entre habilidades motoras finas pré-escolares e resultados acadêmicos posteriores. Em outra direção, as revisões de Santangelo e Graham (2016) e de López-Escribano, Martín-Babarro e Pérez-López (2022) examinaram intervenções diretamente relacionadas à escrita manual, indicando que o ensino

dessa habilidade possui um objeto mais delimitado que programas de estimulação motora indiferenciada.

Assim, a questão central não consiste em decidir se o movimento é ou não importante, mas em identificar quais dimensões da experiência corporal se associam a componentes específicos da linguagem escrita, sob quais condições e com que limites interpretativos. A educação infantil deve assegurar brincadeiras, interações e múltiplas linguagens; nos anos iniciais do ensino fundamental, a escola precisa ampliar essas experiências sem omitir o ensino intencional da leitura e da escrita (BRASIL, 2018).

Pergunta-se: de que maneira o desenvolvimento psicomotor se relaciona com a aquisição e o aperfeiçoamento da leitura e da escrita na infância e quais contribuições as práticas psicomotoras podem oferecer à alfabetização? O objetivo geral é analisar criticamente essas relações. Especificamente, busca-se: explicitar fundamentos teóricos relevantes; diferenciar componentes motores e linguísticos da escrita; examinar resultados de estudos sobre habilidades motoras finas, grafomotricidade e aprendizagem; e discutir propostas pedagógicas inclusivas que respeitem a diversidade do desenvolvimento infantil.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, estruturada como revisão narrativa e crítica de literatura. O estudo não se apresenta como revisão sistemática nem pretende estimar efeitos combinados de intervenções: seu propósito é relacionar tradições teóricas, resultados empíricos e implicações educacionais, identificando a extensão — e os limites — das inferências possíveis.

A seleção documental combinou fontes de natureza distinta. Para os fundamentos conceituais e didáticos, foram consultados registros bibliográficos de obras de Wallon, Vigotski, Le Boulch, Fonseca, Ferreiro e Teberosky, Soares e Morais, além da Base Nacional Comum Curricular. Para a dimensão empírica, foram localizados e examinados textos e resumos de artigos e revisões em páginas dos periódicos, PubMed/PubMed Central e repositórios acadêmicos, com consulta complementar aos registros editoriais para conferir autoria, título, ano e identificadores digitais. Não se atribui a esse procedimento o alcance de uma busca exaustiva em todas as bases da área.

As consultas dirigidas, realizadas em outubro de 2026, contemplaram os termos “psychomotor development”, “fine motor skills”, “visual-motor integration”, “handwriting instruction”, “handwriting fluency”, “reading acquisition”, “literacy” e “academic

achievement", isolados e em combinações pertinentes, bem como seus correspondentes em português: "psicomotricidade", "coordenação motora fina", "grafomotricidade", "alfabetização", "leitura" e "escrita". Foram privilegiados estudos empíricos, revisões e metanálises com identificação bibliográfica verificável e relação direta com a pergunta; obras clássicas foram incluídas pela relevância histórica, independentemente da data de publicação.

A organização do material seguiu sete eixos temáticos definidos a partir do problema investigado. Em cada eixo, distinguiram-se: a) proposições conceituais, que ajudam a interpretar o desenvolvimento; b) associações observadas entre variáveis, que não equivalem necessariamente a relações causais; c) resultados de intervenções, cujos efeitos dependem do conteúdo ensinado e do contexto; e d) encaminhamentos pedagógicos plausíveis, sem pressupor eficácia demonstrada para atividades não testadas.

Foram excluídas do núcleo argumentativo afirmações que confundissem correlação com causalidade, generalizassem resultados de amostras específicas a todas as crianças ou atribuíssem aos exercícios motores a prevenção de dislexia e outras condições. Como limitação, reconhece-se o caráter não exaustivo da busca, a heterogeneidade das medidas de motricidade e desempenho escolar, a diversidade linguística entre as pesquisas e a ausência de metanálise própria. Por se tratar de análise bibliográfica e documental, sem coleta de dados com participantes ou animais, não houve submissão de protocolo de pesquisa com seres humanos a comitê de ética.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Fundamentos da psicomotricidade e desenvolvimento infantil

A psicomotricidade pode ser compreendida como um campo de estudo e de intervenção voltado às relações entre ação corporal, processos psicológicos e inserção social. Não se limita ao treinamento de músculos: examina o corpo em situação, isto é, o sujeito que percebe, sente, age, comunica e transforma sua conduta por meio de experiências. Em Wallon (2007), a atividade motora participa das formas iniciais de relação com o outro e reorganiza-se no desenvolvimento da pessoa. Em Le Boulch (1987), a educação pelo movimento atribui valor à experiência motora diversificada como componente da formação global. Fonseca (2004), por sua vez, apresenta perspectivas multidisciplinares que relacionam motricidade e organização funcional do comportamento.

Essas tradições oferecem um vocabulário importante à escola, mas não devem ser transformadas em uma escala rígida de "pré-requisitos" para alfabetizar. A própria experiência

corporal é mediada culturalmente: dançar, desenhar, escrever o nome, dramatizar uma história ou localizar objetos num mapa são atividades com finalidades, signos e interações distintos. Em consonância com Vigotski (2007), a mediação dos instrumentos e das relações sociais ajuda a compreender por que as propostas educativas precisam favorecer a ação significativa, e não apenas a repetição de gestos.

Também importa distinguir desenvolvimento psicomotor de rendimento acadêmico. Maturação orgânica, oportunidade de brincar, acesso a materiais, práticas familiares e qualidade do ensino interagem no percurso infantil. As diferenças observadas entre crianças não justificam comparações normativas simplistas nem diagnósticos realizados apenas com base na velocidade do traçado. A contribuição teórica mais consistente da psicomotricidade, nesse contexto, é recordar que a aprendizagem se dá por sujeitos corpóreos, situados em ambientes reais, e não por funções isoladas.

3.2 Organização psicomotora e habilidades relacionadas à escrita

Entre os componentes frequentemente discutidos estão esquema corporal, lateralidade, orientação espacial, organização temporal, equilíbrio, coordenação motora global, destreza manual e integração visuomotora. Embora relacionados à organização da ação, eles não possuem a mesma proximidade funcional com a linguagem escrita. A manutenção de postura confortável, o manejo de instrumentos, a regulação da força e a integração entre percepção visual e movimento são diretamente mobilizados na produção manuscrita. Equilíbrio e orientação corporal podem melhorar a participação nas situações de aprendizagem, mas sua relação específica com decodificação e ortografia é menos direta.

O conceito de lateralidade merece cuidado. Preferências manuais variam entre indivíduos e não há fundamento para exigir destreza ou dominância de um lado específico como condição para aprender letras. Do mesmo modo, reconhecer direções na folha auxilia a organização do registro em determinados sistemas de escrita, mas não equivale a compreender o valor sonoro das letras. O risco pedagógico está em converter listas de habilidades motoras em barreiras artificiais que postergam o contato da criança com textos, livros e experiências de escrita.

Cameron et al. (2012) encontraram relações entre habilidades motoras finas, funções executivas e avaliações acadêmicas, sugerindo que parte da associação pode envolver processos compartilhados de atenção, planejamento e autorregulação. Dinehart e Manfra (2013) também investigaram a capacidade preditiva de tarefas motoras finas em relação ao desempenho acadêmico posterior. Entretanto, diferenças de contexto socioeconômico, indicadores utilizados

e variáveis de controle recomendam cautela ao transpor resultados de prognóstico para prescrições educativas.

Na revisão sistemática de Wang e Wang (2024), foram examinados estudos sobre motricidade global e fina e desempenho acadêmico em estudantes. As associações positivas foram mais consistentes para habilidades motoras finas do que para vários desfechos da motricidade global. Portanto, não se sustenta a ideia de uma "psicomotricidade" unitária que explique, de maneira equivalente, leitura, cálculo, ortografia e produção textual. A especificidade das tarefas medidas é central para interpretar o que cada pesquisa realmente demonstra.

3.3 Grafomotricidade, coordenação visuomotora e aquisição da escrita

Grafomotricidade designa o conjunto de operações perceptivo-motoras envolvidas na produção de formas gráficas. Na escrita manual, a criança precisa recuperar ou reconhecer a configuração das letras, organizar a sequência de traços, ajustar velocidade e pressão, coordenar movimentos dos dedos e do punho e distribuir o registro no suporte. Quando essas operações demandam atenção excessiva, a criança pode ter menos recursos disponíveis para selecionar palavras, organizar frases e revisar o próprio texto.

Convém diferenciar três planos: legibilidade gráfica, convenções ortográficas e qualidade textual. Uma palavra pode estar perfeitamente desenhada e incorretamente grafada; inversamente, uma criança pode reconhecer a forma ortográfica de uma palavra e ter dificuldade para registrá-la manualmente. A boa aprendizagem da escrita exige articulação entre esses planos, sem confundi-los. A discussão de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre as hipóteses infantis de escrita mostra que a construção de conhecimento sobre a notação não se reduz à reprodução visual de letras.

O estudo experimental de James e Engelhardt (2012) identificou diferenças na ativação de regiões cerebrais durante a percepção de letras após experiências de escrita manual, em comparação a digitação e traçado guiado, em um grupo de crianças pré-leitoras. Esse achado sugere uma contribuição possível da produção ativa de letras para a aprendizagem de suas formas. Não demonstra, isoladamente, superioridade de todo ensino manuscrito nem autoriza extrapolações para crianças de diferentes idades e perfis.

Do ponto de vista das intervenções, Santangelo e Graham (2016) sintetizaram pesquisas sobre ensino da escrita manual; López-Escribano, Martín-Babarro e Pérez-López (2022) reuniram 31 estudos sobre fluência, identificando ganhos quando a intervenção ensina diretamente procedimentos de escrita e transcrição. Uma consequência pedagógica é a

necessidade de planejar oportunidades graduais de formação de letras e escrita funcional, com feedback construtivo, sem transformar cópias extensas e repetitivas na experiência dominante. Preensão do lápis deve ser observada em termos de conforto, funcionalidade e fadiga, evitando exigir uma única configuração manual de todas as crianças.

3.4 Psicomotricidade, leitura e habilidades linguísticas

A leitura compartilha com a escrita determinados recursos de percepção, atenção e coordenação de ações, mas seu núcleo cognitivo não corresponde à execução do gesto gráfico. Aprender a ler um sistema alfabético exige perceber aspectos sonoros da fala, conhecer as correspondências entre grafemas e fonemas, reconhecer palavras e construir significado em interação com conhecimentos linguísticos e contextuais. Castles, Rastle e Nation (2018) mostram que a aprendizagem evolui da identificação inicial de palavras ao reconhecimento eficiente e à compreensão, apoiando-se em processos específicos do sistema de escrita e da linguagem.

Na produção brasileira, Soares (2020) integra alfabetização e letramento sem apagar as particularidades do sistema alfabético. Morais (2012) ressalta a apropriação de convenções notacionais e o ensino intencional associado a práticas de leitura e produção de textos. Assim, jogos de rimas, observação de nomes, leitura mediada, exploração de livros e reflexão sobre relações entre segmentos sonoros e escritos operam sobre objetos de conhecimento diretamente relevantes à alfabetização. Por sua vez, circuitos motores, exercícios de equilíbrio ou recortes podem ampliar experiências de participação e coordenação, mas não constituem ensino de correspondências grafema-fonema.

Uma metanálise de Li et al. (2025) identificou associação positiva entre habilidades motoras finas e diferentes medidas acadêmicas, incluindo leitura, com magnitude variável conforme a dimensão motora examinada. Associações como essas precisam ser interpretadas à luz de possíveis fatores comuns, tais como oportunidades educativas, autorregulação e experiências escolares anteriores. O resultado não permite afirmar que uma intervenção motora geral produzirá melhora equivalente na decodificação.

A distinção assume relevância particular ao discutir dificuldades persistentes de leitura: atribuí-las automaticamente a lateralidade “indefinida”, à postura corporal ou à coordenação é reducionista e pode atrasar o encaminhamento para avaliação adequada das habilidades linguísticas. Práticas psicomotoras podem coexistir com intervenções alfabetizadoras fundamentadas, mas não as substituem nem representam, isoladamente, prevenção ou tratamento de transtornos específicos da leitura.

3.5 Contribuições para a prática pedagógica

Na Educação Infantil, o planejamento deve partir da brincadeira e das interações, respeitando o caráter exploratório das experiências corporais. A Base Nacional Comum Curricular reconhece o campo "Corpo, gestos e movimentos" e articula-o a "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e a outros campos de experiência (BRASIL, 2018). Situações como construir percursos coletivos, dramatizar narrativas, manusear diferentes materiais de desenho, brincar com sons da fala e organizar livros podem favorecer participação, expressão e ampliação do repertório simbólico, sem antecipar a etapa escolar por meio de exercícios mecanizados.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a ampliação das oportunidades corporais deve acompanhar objetivos explícitos de leitura e escrita. Uma sequência didática pode, por exemplo, partir da leitura compartilhada de uma história, prosseguir com dramatização ou organização de cenas e culminar na escrita de legendas, bilhetes ou pequenos relatos. Nesse caso, o movimento serve à construção de significados e à colaboração, enquanto o professor ensina, conforme a necessidade, segmentação da fala, relações fonema-grafema, formação de letras, ortografia e revisão textual.

Para desenvolver destreza manual, podem ser oferecidos desenhos com instrumentos variados, manipulação de objetos pequenos adequados à idade, modelagem, montagem, recorte e registro de palavras e frases significativas. Esses recursos não devem ser apresentados como métodos de alfabetização em si, mas como oportunidades complementares de experimentação. Quando houver objetivo de melhorar legibilidade ou fluência manuscrita, é importante incluir atividades com letras, palavras e textos de uso real, pois revisões de intervenção apontam maior consistência quando a prática ensina diretamente a habilidade-alvo (SANTANGELO; GRAHAM, 2016; LÓPEZ-ESCRIBANO; MARTÍN-BABARRO; PÉREZ-LÓPEZ, 2022).

A avaliação pedagógica deve considerar a trajetória e as condições concretas de realização das tarefas. Observar esforço desproporcional ao escrever, fadiga, velocidade reduzida e instabilidade do traçado pode orientar ajustes de material, tempo, postura e mediação. Paralelamente, avaliações de compreensão oral, reconhecimento de letras, consciência fonológica, decodificação e produção escrita ajudam a identificar de forma mais precisa o que precisa ser ensinado. A integração desses registros evita confundir cansaço motor com desconhecimento linguístico.

3.6 Inclusão e dificuldades de aprendizagem

Uma pedagogia inclusiva não transforma a escrita manual em condição única de demonstração de conhecimentos. Algumas crianças podem precisar de lápis adaptados, superfícies inclinadas, diferentes espessuras de instrumento, pausas, registros digitais, ditado a escriba ou tempo adicional, conforme a funcionalidade e os objetivos da tarefa. Tais medidas não representam redução de expectativas de aprendizagem: favorecem a participação em atividades relevantes enquanto se desenvolvem, quando possível, habilidades motoras específicas.

A distinção entre dificuldades de traçado, de ortografia, de leitura e de composição textual deve orientar o acompanhamento. A criança que demora a copiar uma frase pode estar enfrentando demanda motora elevada, dificuldades de memória de trabalho, desconhecimento ortográfico ou uma combinação de fatores. Nenhuma dessas hipóteses deve ser confirmada apenas por observação isolada. A atuação pedagógica inclui registrar evidências, ajustar demandas e dialogar com a família e com profissionais especializados quando necessário, preservando a competência escolar e evitando diagnósticos clínicos informais.

O estudo de Wang e Wang (2024) examinou majoritariamente populações escolares sem condições que limitassem atividade motora, de modo que seus resultados não podem ser generalizados automaticamente a estudantes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento. Essa limitação reforça a importância de pesquisas que incluam diferentes perfis funcionais, contextos socioculturais e tecnologias assistivas. Também recomenda evitar a classificação de uma criança como “não pronta” para alfabetização simplesmente porque ainda apresenta dificuldades em equilíbrio, desenho ou recorte.

3.7 Síntese crítica das evidências e lacunas

Os trabalhos examinados convergem em reconhecer vínculos entre certas capacidades motoras e desempenho escolar, mas divergem quanto à natureza da relação analisada. Estudos longitudinais e correlacionais, como os de Cameron et al. (2012) e Dinehart e Manfra (2013), ajudam a identificar preditores e associações; não demonstram que programas motores não específicos provoquem aumento de leitura ou ortografia. Revisões mais recentes, como Wang e Wang (2024) e Li et al. (2025), reforçam a variabilidade dos resultados segundo o tipo de habilidade e o desfecho estudado.

A evidência de intervenção é mais delimitada e pedagogicamente acionável no âmbito da escrita manual. As sínteses de Santangelo e Graham (2016) e López-Escribano, Martín-Babarro e Pérez-López (2022) apontam benefícios do ensino explícito para componentes da

caligrafia e fluência, mas não demonstram que todo tipo de brincadeira motora tenha esse efeito. Do mesmo modo, resultados neurofuncionais observados por James e Engelhardt (2012) sugerem relações entre experiência de traçado e percepção de letras, não uma cadeia causal universal entre movimento, leitura e compreensão textual.

A contribuição específica desta revisão consiste em propor três níveis de análise para o planejamento escolar: o das condições corporais de participação, o das habilidades de transcrição manuscrita e o das competências linguísticas próprias do sistema de escrita. No primeiro, o objetivo é assegurar conforto, exploração e acesso; no segundo, desenvolver legibilidade e fluência por meio de prática pertinente; no terceiro, ensinar explicitamente as relações da linguagem oral com o código escrito e ampliar o uso social da leitura e da escrita. Os níveis se articulam, mas nenhum pode substituir os demais.

Persistem lacunas relevantes: são necessários estudos brasileiros de intervenção que distingam práticas psicomotoras gerais de ensino grafomotor específico; investigações com diferentes grupos de estudantes e contextos escolares; medidas que separem escrita manuscrita, ortografia e elaboração textual; e seguimentos capazes de verificar a manutenção de ganhos. Também é importante examinar experiências de alfabetização em que corpo, brincadeira e produção de sentido componham sequências didáticas integradas, sem inferir eficácia a partir de sua plausibilidade teórica.

CONCLUSÃO

Esta revisão analisou como dimensões do desenvolvimento psicomotor se relacionam com a leitura e a escrita na infância, considerando contribuições conceituais, dados empíricos e implicações pedagógicas. O exame da literatura indica que a coordenação motora fina e a integração visuomotora podem associar-se ao desempenho acadêmico e que o ensino intencional da escrita manual pode melhorar a legibilidade e a fluência de transcrição. Essas constatações, contudo, não sustentam a exigência de um conjunto fixo de “pré-requisitos psicomotores” nem a substituição de práticas alfabetizadoras por exercícios corporais generalizados.

A principal implicação educacional é a necessidade de integrar, sem confundir, experiências corporais e lúdicas, ensino da grafomotricidade e ensino das habilidades linguísticas específicas do sistema alfabético. Na Educação Infantil, o corpo constitui linguagem e possibilidade de participação; nos anos iniciais, a escola deve articular essas experiências à leitura compartilhada, à reflexão sobre a escrita e à produção de textos

significativos. Para as crianças que apresentam dificuldades, a observação cuidadosa e as adaptações de acesso são preferíveis a explicações únicas ou diagnósticos precipitados.

Como limites, destacam-se o caráter narrativo e não exaustivo da revisão, a diversidade dos desenhos e instrumentos utilizados nas pesquisas e a dificuldade de transpor resultados internacionais para todos os contextos brasileiros. Novos estudos podem avaliar intervenções escolares integradas, identificando em que condições habilidades motoras e linguísticas se apoiam mutuamente. Considerada nessa perspectiva, a psicomotricidade contribui para uma educação que reconhece o corpo como dimensão da experiência de aprender, sem reduzir a alfabetização ao movimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 out. 2026.

CAMERON, Claire E. et al. Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. Child Development, v. 83, n. 4, p. 1229-1244, 2012. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01768.x.

CASTLES, Anne; RASTLE, Kathleen; NATION, Kate. Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert. Psychological Science in the Public Interest, v. 19, n. 1, p. 5-51, 2018. DOI: https://doi.org/10.1177/1529100618772271.

DINEHART, Laura; MANFRA, Louis. Associations between low-income children's fine motor skills in preschool and academic performance in second grade. Early Education and Development, v. 24, n. 2, p. 138-161, 2013. DOI: https://doi.org/10.1080/10409289.2011.636729.

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

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. São Paulo: Artmed, 2004.

JAMES, Karin H.; ENGELHARDT, Laura. The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. Trends in Neuroscience and Education, v. 1, n. 1, p. 32-42, 2012. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tine.2012.08.001.

LE BOULCH, Jean. A educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artmed, 1987.

LI, Yucen et al. Research progress on the relationship between fine motor skills and academic ability in children: a systematic review and meta-analysis. Frontiers in Sports and Active Living, v. 6, art. 1386967, 2025. DOI: https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1386967.

LÓPEZ-ESCRIBANO, Carmen; MARTÍN-BABARRO, Javier; PÉREZ-LÓPEZ, Raquel. Promoting handwriting fluency for preschool and elementary-age students: meta-analysis and meta-synthesis of research from 2000 to 2020. Frontiers in Psychology, v. 13, art. 841573, 2022. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.841573.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTANGELO, Tanya; GRAHAM, Stephen. A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. Educational Psychology Review, v. 28, n. 2, p. 225-265, 2016. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-015-9335-1.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

WANG, Lijing; WANG, Lijuan. Relationships between motor skills and academic achievement in school-aged children and adolescents: a systematic review. Children, v. 11, n. 3, art. 336, 2024. DOI: https://doi.org/10.3390/children11030336.

Recebido em: 13/10/2026

Aprovado em: 20/10/2026

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

ABREU, de K. Psicomotricidade e linguagem escrita: contribuições do desenvolvimento psicomotor à leitura e à escrita na infância. **REBESDE**, v. 07, n. 02, p. 1-13, 2026.