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 NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: PARTICIPAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

PSYCHOMOTRICITY IN INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION: PARTICIPATION, DEVELOPMENT AND EDUCATIONAL PRACTICES

Nelma Sgarbosa Roman de Araujo
Centro Universitário Unifatecie

DOI: 10.33872/rebesde.v7n2.e060

CONTATO

Nelma Sgarbosa Roman de Araujo
nelma.sgarbosa@fatecie.edu.br

Resumo: O artigo analisa contribuições e limites da psicomotricidade na educação especial inclusiva, considerando participação, acessibilidade e aprendizagem. Realizou-se revisão bibliográfica e documental qualitativa, narrativa e crítica, fundamentada em teorias do desenvolvimento, estudos sobre práticas motoras e direitos educacionais. Discute-se barreiras escolares, diversidade funcional, intervenções e planejamento acessível. As fontes indicam que experiências corporais intencionais podem ampliar oportunidades de movimento, interação e expressão, quando contextualizadas. Contudo, resultados obtidos com grupos específicos não justificam generalizações ou a substituição do ensino curricular por exercícios motores inespecíficos. Conclui-se que a psicomotricidade contribui para a inclusão quando articulada ao currículo, à eliminação de barreiras e à autonomia dos estudantes.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação inclusiva; Educação especial; Participação escolar; Desenvolvimento motor.

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.

Abstract: This article discusses contributions and limitations of psychomotricity in inclusive special education, focusing on participation, accessibility, and learning. A qualitative, critical narrative review of literature and policy documents drew on developmental theories, research on motor practices, and educational rights frameworks. The discussion addresses school barriers, functional diversity, interventions, and accessible planning. Sources suggest that purposeful bodily experiences can expand opportunities for movement, interaction, and expression when context-sensitive. However, findings from specific populations cannot justify generalizations or replacing curriculum instruction with nonspecific motor exercises. Psychomotricity may support inclusion when connected to the curriculum, barrier removal, and students' autonomy.

Keywords: Psychomotricity; Inclusive education; Special education; School participation; Motor development.

INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva inclusiva afirma que a diferença entre os estudantes não pode justificar a restrição do acesso ao currículo, à convivência ou às experiências corporais oferecidas pela escola. Esse compromisso requer compreender as crianças e os adolescentes em suas possibilidades de agir, comunicar-se e aprender, reconhecendo que o funcionamento humano se constitui na relação entre características pessoais, atividades e condições do ambiente. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde considera justamente os fatores ambientais ao descrever a funcionalidade (OMS, 2001). Na escola, isso significa examinar não apenas como o estudante se movimenta, mas também se o espaço, o material, o tempo e as interações permitem sua participação.

A psicomotricidade oferece uma perspectiva de análise da ação corporal que envolve movimentos, percepções, afetos, expressões e relações. Wallon (2007) compreende o desenvolvimento humano pela interdependência entre motricidade, afetividade e constituição da pessoa. Fonseca (2004) situa a psicomotricidade em um campo multidisciplinar, enquanto Le Boulch (1987) confere à experiência motora papel relevante na formação global. Esses referenciais ajudam a afastar uma visão do corpo como mero mecanismo a ser treinado; contudo, precisam ser interpretados criticamente quando transportados para contextos educacionais marcados por diferentes deficiências e necessidades de apoio.

A inclusão não se resume à presença física do estudante na sala de aula. Mantoan (2003) defende a transformação das práticas e estruturas escolares para que a diversidade seja reconhecida como componente da escolarização comum. A Lei Brasileira de Inclusão assegura condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem mediante a oferta de recursos e serviços que removam barreiras (BRASIL, 2015). Aplicado às propostas psicomotoras, esse entendimento exige questionar práticas que selecionam participantes conforme padrões rígidos de equilíbrio, locomoção, coordenação ou velocidade, desconsiderando modos alternativos de ação e comunicação.

No âmbito da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular contempla o campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” e atribui centralidade às interações e brincadeiras (BRASIL, 2018). Nos demais anos escolares, os jogos, a dança, as expressões gestuais e o uso funcional de objetos podem ser articulados a objetivos curriculares e sociais. Entretanto, a valorização do movimento não autoriza pressupor que toda atividade corporal seja inclusiva, nem que a repetição de tarefas motoras produza, por si só, avanços em leitura,

comunicação ou autonomia. A pertinência pedagógica depende de objetivos claros, acessibilidade, mediação e avaliação das oportunidades efetivamente criadas.

Diante disso, pergunta-se: de que maneira a psicomotricidade pode contribuir para a participação e a aprendizagem de estudantes público da educação especial em classes comuns, e quais limites teóricos, científicos e pedagógicos precisam ser considerados? O objetivo geral é analisar criticamente essas contribuições à luz de referenciais do desenvolvimento, normas inclusivas e evidências sobre intervenções motoras. Especificamente, pretende-se discutir a relação entre corpo e inclusão, identificar barreiras às experiências psicomotoras, examinar estudos empíricos, sistematizar princípios de planejamento acessível e indicar desafios para a pesquisa e a formação docente.

METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e delineamento de revisão narrativa crítica. Não se trata de revisão sistemática, metanálise ou pesquisa de campo; portanto, não se estimam efeitos combinados nem se atribui representatividade estatística ao conjunto de fontes selecionadas. O propósito é estabelecer um diálogo argumentativo entre a tradição psicomotora, a educação inclusiva, documentos normativos e resultados científicos, distinguindo proposições conceituais, evidências de intervenção e encaminhamentos pedagógicos que permanecem como hipóteses plausíveis.

As consultas dirigidas foram realizadas em outubro de 2026. Foram consultados documentos oficiais publicados nos portais institucionais do Brasil, da UNESCO, da Organização Mundial da Saúde e do CAST, além de registros editoriais e artigos científicos localizados em bases e páginas científicas. As combinações de termos em português e inglês foram definidas a partir da pergunta de pesquisa e abrangeram psicomotricidade, educação especial/inclusiva, desenvolvimento motor, atividade física adaptada, participação, acessibilidade, intervenções motoras, deficiência, autismo e desenho universal para aprendizagem. A busca teve caráter dirigido e não exaustivo; não foi aplicado protocolo de revisão sistemática nem estabelecido limite temporal uniforme.

A seleção foi intencional, orientada pela pertinência ao problema e pela possibilidade de identificar autoria, instituição ou registro bibliográfico. Foram incluídos referenciais conceituais sobre desenvolvimento e psicomotricidade; marcos legais e curriculares; documentos de orientação; e estudos empíricos/revisões que abordassem participação ou desfechos motores em estudantes com deficiência. Foram excluídos materiais sem relação

direta com a questão ou sem elementos suficientes para identificação bibliográfica. A seleção não foi feita por dois revisores independentes, não houve contagem formal de registros recuperados/excluídos e não se realizou avaliação padronizada do risco de viés; por isso, os achados devem ser lidos como síntese narrativa crítica, não como panorama exaustivo.

A interpretação foi organizada nos sete eixos anunciados: fundamentos conceituais, garantia de direitos, perfis diversos de funcionamento, alcance das evidências, desenho de atividades, avaliação/trabalho colaborativo e lacunas. Em cada eixo, as fontes foram lidas qualitativamente e comparadas quanto ao tipo de publicação, população ou objeto, desfecho discutido e pertinência para o contexto escolar. As proposições didáticas apresentadas adiante foram elaboradas pelos autores a partir dessa síntese e não correspondem a intervenções testadas nesta pesquisa. Evitou-se equiparar deficiência a incapacidade global, converter associação em causalidade ou tratar grupos diagnósticos como homogêneos. Por utilizar exclusivamente bibliografia e documentação públicas, sem recrutar participantes ou acessar dados individuais, o estudo não realizou procedimentos de pesquisa com seres humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Psicomotricidade, desenvolvimento humano e concepção inclusiva

A primeira síntese conceitual indica: a psicomotricidade não corresponde a uma lista de exercícios para normalizar comportamentos motores. Seu interesse educacional reside na possibilidade de compreender o movimento como expressão situada do sujeito, vinculada à exploração, à linguagem, à afetividade e à interação. Em Wallon (2007), os gestos e a atividade tônica integram o processo de desenvolvimento e as relações estabelecidas com outras pessoas. Na tradição de Le Boulch (1987), a experiência motora assume função formativa; em Fonseca (2004), o campo articula aportes de diferentes áreas. Esses referenciais sustentam a defesa de situações corporais significativas, mas não fornecem, isoladamente, provas de eficácia de um programa escolar específico.

A perspectiva histórico-cultural acrescenta outra exigência analítica. Ao discutir a educação de pessoas com deficiência, Vigotski (2022) enfatiza que as condições sociais e os caminhos de mediação interferem no desenvolvimento. Sua contribuição não deve ser reduzida à ideia de compensar uma suposta falta por exercícios repetitivos; interessa sobretudo a criação de formas de acesso à experiência cultural e à atividade compartilhada. Uma brincadeira mediada, por exemplo, pode assumir diferentes formas de exploração e expressão, sem que todos reproduzam idêntica sequência de gestos. O foco passa a ser o sentido da ação e a interação construída, e não a conformidade a um padrão motor único.

Essa distinção permite separar três dimensões que frequentemente aparecem misturadas: a experiência corporal como direito de participação, o ensino de habilidades motoras específicas e a aprendizagem de conteúdos escolares. Uma atividade coletiva pode promover convivência e oportunidades de ação sem demonstrar melhora clínica; um ensino motor pode favorecer determinada habilidade treinada sem produzir automaticamente ganhos em alfabetização; e uma adaptação pode ampliar acesso ao currículo sem alterar uma condição corporal. A clareza sobre tais dimensões protege o trabalho pedagógico de promessas de resultados universais e de expectativas incompatíveis com a heterogeneidade das trajetórias estudantis.

3.2 Direitos educacionais, acessibilidade e barreiras à participação

A Declaração de Salamanca defendeu a organização de escolas capazes de acolher a diversidade de necessidades dos estudantes (UNESCO, 1994). No Brasil, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, reconhece a educação inclusiva como compromisso jurídico (BRASIL, 2009). A Lei nº 13.146/2015 explicita a obrigação de remover barreiras e garantir recursos de acessibilidade (BRASIL, 2015). Esses marcos alteram a pergunta que deve orientar o planejamento: em vez de indagar se o estudante está "pronto" para realizar o exercício, é preciso examinar quais condições tornam a tarefa acessível, significativa e compatível com os objetivos educacionais.

Barreiras arquitetônicas podem impedir o acesso a quadras, pátios e percursos; barreiras comunicacionais dificultam a compreensão das regras; barreiras instrumentais aparecem quando objetos, superfícies ou comandos admitem apenas uma forma de uso; e barreiras atitudinais se evidenciam em baixas expectativas, constrangimento público e afastamento das decisões coletivas. Nenhuma dessas situações decorre exclusivamente da condição individual do estudante. À luz da OMS (2001), atividade e participação devem ser analisadas em relação às facilidades ou obstáculos do contexto. Por isso, a observação de dificuldades motoras requer investigação concomitante das oportunidades disponíveis e das exigências impostas pela organização escolar.

O estudo qualitativo de Goodwin e Watkinson (2000), realizado com nove estudantes com deficiência física em experiências de educação física inclusiva, mostrou que pertencimento e participação competente marcavam vivências positivas, enquanto isolamento e restrição de participação caracterizavam experiências negativas. A pesquisa não estabelece uma regra geral para toda a educação especial, mas ilustra um ponto decisivo: estar no mesmo espaço não assegura integração efetiva à atividade. Assim, uma prática psicomotora será educacionalmente

inclusiva quando o estudante tiver possibilidades reais de escolha, atuação, reconhecimento e interação, e não apenas quando for permitido observar os colegas.

3.3 Diversidade funcional e implicações para a experiência psicomotora

A expressão "público da educação especial" abrange trajetórias diversas, que não podem ser descritas por um único perfil psicomotor. Estudantes com deficiência física podem apresentar diferentes necessidades de mobilidade, manipulação, posicionamento e manejo da fadiga. Crianças com deficiência visual podem beneficiar-se de exploração tátil, referências sonoras e descrição organizada dos espaços, sem serem privadas de jogos de orientação e deslocamento. Estudantes surdos podem demandar instruções visualmente acessíveis, respeito às línguas de sinais e atenção à comunicação durante atividades coletivas. Em qualquer caso, o ponto de partida é a funcionalidade concreta, o interesse e a escuta do estudante, e não uma prescrição baseada somente no diagnóstico.

No caso de estudantes com deficiência intelectual, propostas com etapas compreensíveis, apoio visual ou concreto, demonstrações e oportunidades de repetição significativa podem facilitar o envolvimento, desde que mantenham desafios intelectuais e sociais relevantes. Para estudantes autistas, preferências sensoriais, previsibilidade, comunicação, interesses e particularidades motoras variam amplamente entre indivíduos. Alguns podem desejar ajustes na intensidade sonora, na organização da transição entre tarefas ou na forma de participar de jogos grupais; outros não precisarão dessas mudanças. Tratar o autismo como sinônimo de incapacidade motora, ou a deficiência intelectual como impedimento para brincar e decidir, produz expectativas estigmatizantes que limitam a aprendizagem antes mesmo da atividade começar.

A presença de múltiplas deficiências e de condições associadas reforça a necessidade de planejamento individualizado dentro de experiências compartilhadas. Em determinadas situações, pranchas de comunicação, objetos com contraste ou texturas diferentes, recursos de posicionamento, possibilidades de apoio e deslocamento assistido ampliam o repertório de participação. Tais recursos precisam ser definidos com o estudante, sua família e profissionais pertinentes, considerando conforto, segurança, autonomia e finalidade pedagógica. Seu uso não implica separar permanentemente a criança do grupo. Ao contrário, adaptações bem planejadas podem viabilizar papéis complementares no mesmo jogo, dramatização ou projeto, preservando a interação com colegas.

A distinção entre igualdade e equidade ajuda a interpretar essas escolhas. Garantir a todos exatamente o mesmo instrumento, tempo e percurso pode gerar desigualdade de acesso.

Oferecer alternativas para alcançar um objetivo comum é diferente de reduzir arbitrariamente os conteúdos destinados a determinados estudantes. O desafio consiste em flexibilizar meios, combinando exigências curriculares legítimas e apoios proporcionais. Mantoan (2003) contribui para essa compreensão ao questionar a organização escolar que impõe a diferença como desvio a ser corrigido. Desse modo, o planejamento psicomotor inclusivo deve evitar tanto a padronização rígida quanto a substituição sistemática de experiências complexas por tarefas simplificadas e isoladas.

3.4 Evidências sobre intervenções motoras: contribuições e limites

O exame de pesquisas empíricas aponta possibilidades de melhoria de certas habilidades motoras em populações e condições específicas, mas requer prudência diante das diferentes intervenções investigadas. Ruggeri et al. (2020), em revisão sistemática com 41 estudos relativos a crianças e adolescentes autistas, examinaram atividades físicas, propostas motoras e estratégias de aprendizagem de movimentos. As autoras e os autores relataram resultados favoráveis em determinados desfechos de atividade, estrutura e função corporal ou participação, a depender da intervenção. Ao mesmo tempo, classificaram a qualidade global das evidências como baixa. Portanto, os achados não sustentam a afirmação de que uma sequência psicomotora uniforme melhora indistintamente todos os aspectos da escolarização.

Healy, Obrusnikova e Getchell (2021) revisaram intervenções voltadas às habilidades motoras fundamentais de crianças autistas e destacaram a variabilidade dos participantes, desenhos de pesquisa, métodos de avaliação e programas utilizados. A existência de resultados promissores precisa ser lida em conjunto com problemas metodológicos, como amostras pequenas e dependência de estudos pré-experimentais ou quase experimentais. Em termos escolares, isso significa que uma prática de equilíbrio, manipulação de bolas ou coordenação pode ser escolhida por sua relevância funcional e pela possibilidade de participação, mas não deve ser apresentada como intervenção comprovadamente capaz de promover quaisquer competências cognitivas, linguísticas ou sociais sem dados específicos.

As recomendações da Organização Mundial da Saúde sobre atividade física incluem expressamente crianças e adolescentes com deficiência e sublinham a importância de oportunidades apropriadas às capacidades, interesses e condições individuais (OMS, 2020). Esse documento trata de saúde e movimento e não de eficácia de métodos de alfabetização ou de programas psicomotores escolares. Sua contribuição à discussão é ampliar a compreensão do direito à atividade física e combater a exclusão de pessoas com deficiência das oportunidades

de movimento. Trata-se, portanto, de orientação complementar à educação inclusiva, que deve ser interpretada segundo a finalidade, a intensidade e a segurança das atividades propostas.

Há também uma diferença metodológica entre melhorar a execução de uma habilidade praticada e demonstrar transferência para outro domínio. A criança que aprende a lançar um objeto com apoio adequado pode tornar-se mais autônoma nessa tarefa; esse resultado não prova, por si, melhoria na leitura, na escrita ou no desempenho escolar global. Da mesma forma, resultados observados em grupos autistas não podem ser automaticamente atribuídos a estudantes com deficiência visual, surdez ou paralisia cerebral. O diálogo entre pesquisas e escola exige identificar população, desfecho, duração, contexto, qualidade da evidência e grau de correspondência entre o objetivo do estudo e a necessidade educativa concreta.

3.5 Práticas psicomotoras acessíveis e Desenho Universal para a Aprendizagem

Uma contribuição pedagógica possível é planejar experiências corporais por meio de objetivos compartilhados e de múltiplas formas de participação. O Desenho Universal para a Aprendizagem, conforme as diretrizes do CAST (2024), propõe diversificar engajamento, representação e ação ou expressão, bem como reconhecer barreiras vinculadas aos modos de resposta e às expectativas do ambiente. Aplicado à psicomotricidade, esse referencial não significa criar atividades diferentes e isoladas para cada estudante; implica antecipar caminhos alternativos para interagir com uma mesma situação de aprendizagem. O planejamento deve especificar o que todos estão convidados a compreender, experimentar, expressar ou produzir, distinguindo o objetivo central do modo particular de execução.

Em uma narrativa dramatizada, por exemplo, a turma pode construir coletivamente personagens, deslocamentos e sequências de acontecimentos. Alguns estudantes poderão explorar trajetos caminhando; outros poderão utilizar cadeira de rodas, gestos de membros superiores, objetos, sons, recursos táteis ou sistemas de comunicação alternativa. O objetivo não seria avaliar todos pela mesma velocidade de deslocamento, mas favorecer participação na construção da cena, expressão e interação. Quando o objetivo específico for desenvolver determinado movimento, apoios, intensidade e feedback precisam ser ajustados sem constranger quem utiliza meios de ação distintos. Esse exemplo constitui uma proposição didática fundamentada nos princípios de acessibilidade, não um protocolo de eficácia previamente demonstrada.

Outra possibilidade é propor jogos de orientação espacial com diferentes referências perceptivas e múltiplas opções de exploração. Indicações visuais podem coexistir com sinalizações táteis e auditivas, e os materiais precisam permitir diferentes formas de preensão,

alcance ou manipulação. A organização da turma em duplas ou pequenos grupos pode favorecer o apoio entre pares, desde que não produza dependência obrigatória nem coloque sempre o estudante com deficiência em posição passiva. A flexibilização das regras, quando necessária, deve manter sentido coletivo e oportunidades legítimas de decisão. O êxito pedagógico é mais bem representado pela qualidade da participação e pela progressão individual do que pela reprodução de um padrão único de movimento.

Para a Educação Infantil, as propostas devem preservar a centralidade das brincadeiras, interações e diferentes linguagens previstas na BNCC (BRASIL, 2018). Para etapas posteriores, experiências psicomotoras podem integrar artes, educação física, investigação do espaço, leitura de narrativas e projetos coletivos, desde que não substituam o ensino intencional desses conteúdos. É importante organizar materiais à altura de alcance, prever tempo flexível, planejar instruções compreensíveis, oferecer pausas e possibilitar demonstrações não exclusivamente orais ou visuais. Esses cuidados aumentam a chance de que uma atividade concebida para o grupo seja efetivamente vivida por estudantes com diferentes características corporais e comunicacionais.

A docência inclusiva requer ainda observar o consentimento, a privacidade e o conforto durante interações que envolvam toque, auxílio físico ou exposição do corpo. A execução de ajustes posturais e manobras que exijam conhecimento clínico não deve ser improvisada por professores sem orientação adequada. O papel da escola é organizar um contexto de aprendizagem seguro e acessível, mantendo articulação com famílias e equipes de apoio quando cabível. Tal princípio ajuda a evitar a medicalização da rotina pedagógica: experiências corporais podem ter valor educativo próprio, sem serem descritas indiscriminadamente como tratamento, reabilitação ou correção de déficits.

3.6 Avaliação pedagógica, participação e trabalho colaborativo

Avaliar propostas psicomotoras inclusivas exige observar mais do que acertos, velocidade e precisão motora. É necessário verificar se o estudante teve acesso ao espaço e às informações, compreendeu a finalidade da tarefa, fez escolhas, interagiu, dispôs dos recursos necessários e avançou em relação a objetivos relevantes. Registros descritivos, observações em diferentes momentos e devolutivas dos próprios participantes podem evidenciar barreiras pouco perceptíveis quando se utiliza apenas uma prova padronizada. A perspectiva da funcionalidade e da participação contribui para tornar visível a influência do ambiente sobre o desempenho observado (OMS, 2001).

A avaliação deve distinguir necessidades de apoio, preferências pessoais, condições transitórias e habilidades a serem ensinadas. Um estudante pode não concluir um percurso em tempo determinado por falta de acesso ao trajeto, e não por desconhecer as instruções; pode evitar uma brincadeira por desconforto sensorial ou por experiências anteriores de exclusão, e não por desinteresse em aprender. Também pode demonstrar conhecimento por gesto, fala, Língua Brasileira de Sinais, indicação de símbolos ou dispositivo de comunicação. Reduzir o registro avaliativo à execução manual ou locomotora empobrece a compreensão do que foi aprendido e amplia riscos de julgamentos injustos.

O Atendimento Educacional Especializado tem papel complementar ou suplementar no apoio à escolarização e pode colaborar na identificação de barreiras, na produção de recursos de acessibilidade e na construção de alternativas de participação, sem substituir as experiências oferecidas na classe comum (BRASIL, 2008). A articulação entre docente da turma, professor de educação física, profissionais de apoio e equipe do atendimento especializado deve ocorrer mediante objetivos compartilhados e responsabilidades delimitadas. As famílias e, sobretudo, os próprios estudantes precisam ser ouvidos para que as decisões não se restrinjam a expectativas adultas sobre o que seria um movimento “adequado”.

A formação docente é um componente central dessa articulação. Reconhecer os princípios da psicomotricidade não basta quando a organização da escola permanece inacessível. Professores precisam aprender a identificar barreiras, selecionar atividades de valor curricular, analisar resultados de pesquisas sem generalização indevida e utilizar recursos que diversifiquem participação e expressão. A legislação brasileira e as diretrizes do CAST (2024) oferecem parâmetros para revisar planos de aula, formas de avaliação e rotinas institucionais. A presença de apoios especializados não dispensa o professor comum de planejar para a turma inteira, nem transfere exclusivamente ao estudante a responsabilidade por adaptar-se à escola.

3.7 Síntese crítica das evidências e desafios de investigação

A síntese narrativa permite organizar três proposições centrais. Primeiro, a psicomotricidade oferece fundamentos para compreender a aprendizagem como experiência corporal, afetiva e social, mas seus referenciais teóricos não equivalem a comprovações de efeitos específicos. Segundo, a educação inclusiva desloca o foco das limitações individuais para a relação entre funcionamento, acessibilidade e participação, tornando inadequadas atividades que usem o desempenho motor normativo como requisito de pertencimento. Terceiro, estudos sobre intervenções motoras indicam benefícios possíveis em habilidades delimitadas e em determinados grupos, mas sua qualidade e heterogeneidade recomendam

cautela ao prometer efeitos acadêmicos gerais (GOODWIN; WATKINSON, 2000; RUGGERI et al., 2020; HEALY; OBRUSNIKOVA; GETCHELL, 2021).

A contribuição deste estudo consiste em propor que experiências psicomotoras na escola sejam analisadas simultaneamente em três planos: acessibilidade das condições de participação, pertinência da habilidade corporal ou expressiva trabalhada e vínculo explícito com o projeto pedagógico. Esses planos permitem estabelecer perguntas verificáveis: Quem consegue participar e por quais meios? Que aprendizagem se pretende produzir? Que indicadores permitirão reconhecer avanços sem padronizar os corpos? Que barreiras precisam ser retiradas para que a escolha e a colaboração sejam reais? A proposição não constitui instrumento validado, mas organiza critérios coerentes com as fontes teóricas, legais e empíricas examinadas.

Permanecem lacunas importantes na produção científica: maior inclusão de estudantes com diferentes deficiências e condições associadas; participação das próprias crianças na definição dos desfechos relevantes; estudos realizados em escolas brasileiras comuns; descrição transparente dos recursos de acessibilidade; e acompanhamento de efeitos de longo prazo. Também são necessárias investigações capazes de separar ganhos específicos em habilidades motoras, mudanças na participação social e resultados propriamente curriculares. Sem essa diferenciação, programas podem receber o rótulo de inclusivos apenas por ocorrerem em turmas heterogêneas, sem demonstrar que criam condições reais de aprendizado e pertencimento.

CONCLUSÃO

Este artigo examinou as contribuições da psicomotricidade para a educação especial na perspectiva inclusiva, articulando desenvolvimento humano, direitos educacionais e evidências científicas. A análise indica que experiências corporais planejadas podem ampliar as oportunidades de exploração, comunicação e participação, sobretudo quando objetivos, regras, materiais e formas de expressão são ajustados às características e escolhas de cada estudante. Esses benefícios potenciais, contudo, não legitimam tratar atividades motoras gerais como soluções universais para dificuldades acadêmicas ou para necessidades educacionais distintas.

A principal implicação pedagógica é deslocar a atenção da normalização de movimentos para a construção de ambientes acessíveis e experiências coletivas significativas. A psicomotricidade contribui quando se articula ao currículo, respeita a autonomia dos estudantes, amplia formas de engajamento e se apoia em avaliação formativa e trabalho colaborativo. Inclusão requer participação efetiva, não apenas presença no espaço escolar; por isso, a

qualidade das interações e a eliminação de barreiras precisam orientar tanto o planejamento quanto o acompanhamento das ações.

Como limites, reconhecem-se o caráter narrativo e não exaustivo da revisão, a concentração de parte das pesquisas de intervenção em grupos específicos e a impossibilidade de inferir eficácia de propostas didáticas não testadas. Recomenda-se o desenvolvimento de investigações contextualizadas, participativas e metodologicamente transparentes que considerem a diversidade funcional, as vozes dos estudantes e resultados de aprendizagem e pertencimento. Assim, a psicomotricidade poderá ser discutida como dimensão relevante de uma educação que acolhe diferenças sem convertê-las em impedimentos à escolarização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 14 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 out. 2026.

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: 14 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 14 out. 2026.

CAST. **Universal Design for Learning:** Guidelines version 3.0. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 14 out. 2026.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOODWIN, Donna L.; WATKINSON, E. Jane. Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 17, n. 2, p. 144-160, 2000. DOI: https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.144.

HEALY, Sean; OBRUSNIKOVA, Iva; GETCHELL, Nancy. Fundamental motor skill interventions in children with autism spectrum disorder: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 81, art. 101717, 2021. DOI: https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101717.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Genebra: OMS, 2001. Disponível em: https://www.who.int/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health. Acesso em: 14 out. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour.** Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128. Acesso em: 14 out. 2026.

RUGGERI, Anneliese et al. The effect of motor and physical activity intervention on motor outcomes of children with autism spectrum disorder: a systematic review. **Autism**, v. 24, n. 3, p. 544-568, 2020. DOI: https://doi.org/10.1177/1362361319885215.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.** Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427. Acesso em: 14 out. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas** - Tomo cinco: fundamentos de defectologia. 2. ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

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

Recebido em: 14/10/2026

Aprovado em: 20/10/2026

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

ARAUJO, N. S. R. Psicomotricidade na educação especial inclusiva: participação, desenvolvimento e práticas pedagógicas. **REBESDE**, v. 07, n. 02, p. 1-14, 2026.