

RELAÇÕES SOCIAIS E AFETIVAS DE CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE MOVIMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DA PROFESSORA E DAS CRIANÇAS

SOCIAL AND AFFECTIVE RELATIONSHIPS OF CHILDREN WITH DIFFICULTY OF MOVEMENT IN THE SCHOOL CONTEXT: AN ANALYSIS FROM THE GAZE OF THE TEACHER AND CHILDREN

Marta Patrícia Faianca Sodré 1

Samia Darcila Barros Maia 2

João Luiz da Costa Barros 3

João Otacílio Libardoni dos Santos 4

Resumo: Este artigo objetiva analisar se a dificuldade de movimento influencia as interações sociais e afetivas de crianças no contexto escolar. Refletindo a partir da questão: Como a dificuldade de movimento interfere nas interações sociais e afetivas de crianças no contexto escolar? Quanto ao método, caracteriza-se como uma pesquisa quali-quantitativa, cujo local foi uma escola municipal de educação infantil da cidade de Manaus. Os instrumentos utilizados foram o teste Movement Assessment Battery for Children - MABC-2 e entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa 24 crianças com idade de 4-5 anos e a professora regente. Como resposta à questão norteadora, este estudo conclui que a dificuldade de movimento não interfere nas interações sociais e afetivas no contexto escolar pesquisado. Os dados apontam que, na verdade, a dificuldade de movimento tem interferido nas atividades da vida escolar (atividades pedagógicas), e não nas relações sociais e afetivas da criança.

Palavras-chave: Corpo. Educação. Interação Social. Dificuldade de Movimento.

Abstract: This article aims to analyze whether the difficulty of movement influences children's social and affective interactions in the school context. Reflecting on the question: How the difficulty of movement interferes with social and affective interactions of children in the school context? As for the method, it is characterized as a quali-quantitative research, whose local was a municipal school of early childhood education in the city of Manaus. The instruments used were the Movement Assessment Battery for Children - MABC-2 test and semi-structured interviews. Twenty-four children aged 4-5 years and their teachers participated in the research. As an answer to the guiding question, this study concludes that the difficulty in movement does not interfere with the social and affective interactions in the school context researched. The data indicate that the difficulty in the movement has interfered with the activities of school life (pedagogical activities), and not in the child's social and affective relationships.

Keywords: Body. Education. Social Interaction. Movement Difficulty.

- 1 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM). Mestra em Educação (PPGE/UFAM). Especialista em LIBRAS (UNIasselvi). Graduada em Licenciatura e Bacharel em Dança (UEA). Professora da SEDUC-AM e SEMED-AM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9445473938882932>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7752-4150>. E-mail: marta.patricia.sodre@seducam.pro.br
- 2 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM). Mestra em Educação (PPGE/UFAM). Especializada em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Nilton Lins. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0032683197971095>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0863-1432>. E-mail: samia.darcila@gmail.com
- 3 Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP/SP). Mestre em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP/SP). Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Bacharelado em Direito. Professor adjunto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6129130317451083>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5459-8691>. E-mail: jlbarros@ufam.edu.br
- 4 Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (CEFID/UFAM). Doutor e Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina (CEFID/UEDESC). Professor Associado Nível I da Universidade Federal do Amazonas e ocupa o cargo de Diretor da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF/UFAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1487941865277973>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1048-8164>. E-mail: jlbardoni@ufam.edu.br

Introdução

Este artigo trabalha com a concepção vigotskiana de cultura, numa perspectiva sociocultural. Na concepção de Vigotski a cultura é produzida socialmente no meio em que a criança se desenvolve, isso porque a cultura faz parte do processo de humanização. Assim, para Vigotski (citado por WERTSCH; TULVISTE, 2002, p. 71 e 73):

A palavra “social” [...] significa que tudo que é cultural é social. A cultura é produto da vida social e da atividade social humana. É por isso que quando simplesmente formulamos a questão do desenvolvimento cultural do comportamento estamos introduzindo diretamente o plano social do desenvolvimento. [...] A cultura cria formas especiais de comportamento, muda o funcionamento da mente, constrói andares novos no sistema de desenvolvimento do comportamento humano.

No percurso evolutivo do desenvolvimento de sua história o homem provoca mudanças em si e nos outros com quem interage, transformando-se culturalmente, ou seja, por meio das construções existentes no processo cultural. Assim, compreende-se que o movimento seria a expressão particular de cada pessoa quando se apresenta como meio e fim de uma ideia estética, tendo função expressiva, simbólico-representativa e auto reveladora (FERREIRA *et al.*, 2003, p. 105). Reproduzir o movimento é transferir seu pensamento em gesto, é o orgânico fazendo um jogo de alteração, reconfigurando aquele “pensamento motor” para uma corporeidade.

De acordo com Sérgio (1989), pode-se partir da perspectiva de que a motricidade surge da corporeidade como uma emergência, pois a corporeidade é uma filosofia de vida, algo para ser vivido e experienciado, refletindo, assim, o “estar no mundo” a partir do corpo. Isso porque a motricidade tem um olhar mais atento para o movimento, pensando o movimento para o desenvolvimento na totalidade desse corpo.

Essa reflexão e instigação têm início no ambiente escolar, onde quem direciona esse movimentar é o professor. A esse respeito, Formiga (2005) traz um estudo mostrando a influência dos pares (Pai, Mãe e Professor) na formação de identidade dos estudantes, evidenciando a influência do professor. Em seu estudo, afirma que a escola é:

Um ambiente que vai além do ensino e apreensão do conhecimento e aprendizagem; para eles, a instituição escolar é capaz de influenciar os jovens tanto por normas, regras e costumes quanto na condição de um clima escolar que proporcione oportunidades para o sucesso escolar e relacionamentos interpessoais positivos, visando a assumirem condutas socialmente desejáveis (FORMIGA; FACHINI, 2003 apud FORMIGA, 2005, p. 609).

Nesse sentido, se a escola se constitui como um espaço de diferentes aprendizagens, a aprendizagem corporal pressupõe experiências de si e do outro oportunizando vivências para a totalidade dos estudantes. Para Milani (2015, p. 35), “é nessa direção que o/a professor/a deve estimular essa experiência corporal, em um amplo sentido, compreendendo que o termo ‘corporal’ está relacionado com a totalidade intelectual, emocional, perceptiva e física”.

Deste modo, se entende que:

Desde a nossa concepção no útero materno a vida está ligada constantemente ao movimento, não é estática e quanto mais a criança vai se desenvolvendo mais ela tem necessidade de se movimentar e se expressar através do seu corpo e seus movimentos e quando a criança inicia no Ensino Fundamental as interações e a corporeidade precisam ser vistas de forma integrada: cognição, afetividade e movimento [...]. Os comportamentos, relacionamentos e expressões de um povo

são revelados através do corpo, dos movimentos, gestos e atitudes, sejam elas físicas ou emocionais (MOREIRA; RIOS, 2016, p. 225-226).

Portanto, pode-se perceber que o movimento é essencial para o desenvolvimento das crianças, permitindo as interações em ambientes sociais e físicos e favorecendo a aquisição de diferentes tipos de experiências (DECONINCK *et al.*, 2006). A inter-relação entre ação, percepção e cognição é exigida quando o ambiente é explorado. Ao se explorar o espaço, por exemplo, resolvem-se as questões motoras, bem como se expressa e se relaciona com pessoas.

O movimento contribui com eficiência nos domínios da percepção e cognição, tendo implicações também na esfera social (LARKIN; SUMMERS, 2004). A partir do movimento a criança começa a conhecer a si e aos outros. É pelo movimento que acontece a comunicação e a relação da criança com o mundo, percorrendo o seu trajeto de desenvolvimento através das adaptações sucessivas e informações complexas variadas, progredindo, assim, para as mais elaboradas.

Por isso, deve-se ter um olhar atento ao movimento no ambiente escolar, sendo necessária uma maior atenção às crianças com dificuldades motoras, que podem acarretar prejuízos nas atividades diárias, escolares e nas interações sociais, levando-as ao isolamento social. Mandich e Polatajko (2003) destacam que crianças com dificuldades de movimento apresentam comprometimento na participação em atividades típicas da infância que são essenciais ao seu desenvolvimento, e a incapacidade de participar dessas atividades pode levá-las à marginalização e ao isolamento social, diminuindo a habilidade da criança em manter suas amizades ou fazer parte de grupos.

Assim, pode-se perceber o elo do movimento como linguagem com a interação social no ambiente escolar, na qual a dificuldade de se expressar corporalmente pode influenciar nas relações e na aprendizagem cotidiana.

A motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar (BRASIL apud MILANI, 2015).

Partindo desse pressuposto, busca-se compreender como a motricidade e interação social dialogam em uma proposta inclusiva a partir da dificuldade motora no ambiente escolar. Tendo em vista esse ser de base sociocultural e interdisciplinar que é envolvido em determinado espaço e tempo, podendo ter diferentes atitudes devido ao ambiente sociocultural em que vive e suas particularidades, apresenta-se como problemática de estudo a seguinte questão: Como a dificuldade de movimento interfere nas interações sociais e afetivas de crianças no contexto escolar?

Metodologia

No que concerne à metodologia, a pesquisa é um estudo quanti-quali, em que, de início, são apresentados resultados quantitativos qualificando os dados. Participaram da pesquisa, cujo contexto são centros municipais de educação infantil da área urbana de Manaus-AM, alunos e professores das escolas municipais da capital amazonense.

A escola que apresentou maior quantitativo de crianças com dificuldade de movimento foi o loco da pesquisa, sendo as crianças divididas em dois grupos, de ambos os sexos, e de acordo com o desempenho motor: crianças com dificuldade de movimento e sem dificuldade de movimento,

pertencentes à mesma turma. A professora dos respectivos alunos também participou da pesquisa.

Desempenho motor e interação social foram as variáveis da pesquisa e, para determinar o desempenho motor, foi utilizado o MABC-2 - Movement Assessment Battery for Children 2 (HENDERSON *et al.*, 2007), ao passo que a entrevista semiestruturada serviu para verificar a interação social.

Movement Assessment Battery for Children – 2a edition (MABC-2) é uma Bateria de Avaliação do Movimento da Criança (MABC-2) proposta por Henderson, Sugden *et al.* (2007) com o objetivo de identificar transtornos no desenvolvimento da coordenação em indivíduos com idades entre 3 e 16 anos.

Esta bateria de avaliação possui um conjunto de tarefas motoras que englobam três (3) dimensões do comportamento motor (Destreza Manual, Arremessar e Segurar e Equilíbrio). O resultado do teste motor é obtido por meio dos escores das três dimensões (Destreza Manual, Arremessar e Segurar e Equilíbrio), escore padrão e contagem total do teste.

O teste possui três bandas, de acordo com a faixa etária, mas, neste estudo, utilizou-se a banda 1, que é composta por oito tarefas, quais sejam: Desenhando na trilha; colocando moedas; enfiando miçangas; recebendo o saco de feijão; lançando o saco de feijão; equilíbrio em uma perna; andar com os calcanhares elevados; saltando em tapetes.

Este teste é validado para este contexto (SANTOS *et al.*, 2017) e comprovado durante o estado da arte que esta é a bateria de teste mais indicada para o objetivo deste estudo.

Na coleta de dados utilizou-se, ainda, a entrevista semiestruturada para verificar a interação das crianças no recreio escolar, realizada diretamente com cada criança. Fazendo o uso do lúdico para que o processo ocorresse de forma natural, as respostas permitiram identificar as relações interpessoais entre as crianças.

A entrevista semiestruturada, criada a partir de pesquisas e do projeto piloto, foi aplicada também à professora das crianças. A partir da entrevista foram recolhidas informações acerca sobre o comportamento das crianças, da interação com outros alunos e da sua aprendizagem no contexto de sala de aula a partir da visão da professora.

Antes da aplicação do teste MABC-2 realizaram-se reuniões com a comunidade escolar para explicar o projeto e recolher os termos de consentimento. Após o término da pesquisa os resultados foram divulgados para os seus participantes. Todos os avaliadores foram devidamente treinados pelo Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano – LECOMH.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas de forma individual e os dados avaliados através da análise qualitativa, dividida em três etapas: a primeira de seleção dos dados coletados, a segunda de sistematização desses dados e a terceira de conclusão/verificação (GIL, 2008).

Todos os sujeitos foram informados sobre os procedimentos utilizados e os possíveis benefícios e riscos atrelados à execução do estudo. Somente participaram da pesquisa as crianças que apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis.

A escola foi escolhida por ter um maior índice de crianças com dificuldade de movimento, uma seleção que ocorreu através do primeiro instrumento utilizado, o MABC-2. Nessa etapa houve o momento quantitativo da pesquisa com análise descritiva, baseada nos valores de tendência central, média ou mediana, desvio padrão ou variância. Para a tabulação dos dados foi usado o software *Statistical Package for the Social Sciences-SPSS*.

Em seguida, verificou-se – por meio da entrevista semiestruturada – junto à professora como aqueles alunos (crianças) eram vistos pelos colegas. Foi aplicada a entrevista semiestruturada (baseada no teste sociométrico) com as crianças com questões para verificar a interação social e o afeto. Com os dados levantados fez-se a sua discussão, relacionando se, realmente, as crianças que apresentaram mais dificuldade de movimento também apresentaram dificuldade de interação social no ambiente escolar.

Para caracterizar os dados qualitativos utilizou-se a estatística descritiva por meio de frequências relativas e absolutas. O processo de análise seguiu uma lógica com aspectos da descrição, redução e interpretação. O momento da análise na parte qualitativa fez uso da proposta de análise de conteúdo, a qual abriu possibilidades de categorias de análise, tendo sido criadas categorias de análise a partir do que foi encontrado no discurso da professora.

Discussão e análise de dados

Todo o processo realizado no estado da arte embasou o referencial teórico e proporcionou subsídios para a compreensão do fenômeno pesquisado, dando base para discussão dos dados encontrados. Atendendo ao primeiro objetivo específico de identificar as crianças que apresentam dificuldade de movimento no contexto escolar, foi aplicado o teste MABC-2 nos quatro distritos (4 DDZ) da prefeitura, sendo uma escola por distrito.

Essa coleta resultou em 240 crianças, sendo 60 delas de Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, da rede regular de ensino. Desse levantamento foi feita a verificação da escola que demonstrou maior quantitativo de crianças com dificuldade de movimento e identificada a sala que obteve mais crianças com dificuldade de movimento.

Os critérios de inclusão são: ter entre 4 e 5 anos de idade; os alunos estarem devidamente matriculados; o professor pertencer à rede municipal; e a participação na pesquisa ser voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Entre os critérios de exclusão apontam-se: desistir de participar da pesquisa; professor que não seja responsável pela turma pesquisada; crianças cujo responsável legal não assinar o TCLE; apresentar deficiência física, visual e/ou auditiva; estar sob instrução médica; e criança que faz uso de remédio controlado.

O local investigado foi uma sala de aula de um CMEI na Zona Centro Sul da cidade de Manaus. Como resultado obtido do primeiro levantamento de dados, 3 (três) crianças foram identificadas com perfil motor abaixo do padrão e atípico, como se observa na Tabela 1:

Tabela 1. Crianças identificadas pelo primeiro instrumento

NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	NOME	DATA DE NASCIMENTO
João	03/11/2013	4 anos; 11 meses	João	03/11/2013
Juliana	22/05/2013	5 anos; 5 meses	Juliana	22/05/2013
Bráulio	02/08/2013	5 anos; 2 meses	Bráulio	02/08/2013

Fonte: DADOS DA PESQUISA (2018, página 6).

Tendo alcançado o primeiro objetivo e com os dados preliminares de onde seria o loco, seguiu-se para o segundo objetivo, qual seja *descrever as interações sociais e afetivas de crianças com dificuldade de movimento no contexto escolar*, aplicando a entrevista semiestruturada com as crianças e a professora. Ocorreu, primeiro, a observação do ambiente, em seguida a aplicação da entrevista com a professora e, posteriormente, a entrevista com as crianças, todas aplicadas de forma individual.

Após a aplicação dos instrumentos e tendo atingido os dois objetivos específicos, chegou-se ao terceiro objetivo: *discutir como as crianças com dificuldade de movimento desenvolvem compromentimentos nas interações sociais e afetivas no contexto escolar*. Para tanto, foi necessário recorrer à Análise de Conteúdo que, como esforço de interpretação, segundo Bardin (2016, p. 15), oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Trata-se de uma técnica de interpretação de dados que condensa ideias e cria categorias de análise. Assim, a:

Análise de Conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para uso simples e generalizado, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas e perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (BARDIN, 2016, p. 36).

A questão é perguntar em que a análise de conteúdo pode ser empregada. No caso dessa pesquisa, o território Educação foi um campo propício ao seu uso, por isso, recorreu-se a esse “instrumento” com a finalidade de descrever e interpretar as respostas das perguntas da entrevista como um “documento”, um texto, uma mensagem, todos esses elementos cheios de significados e possíveis compreensões, para além do que está apenas escrito.

Na verdade, a análise de conteúdo é um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de instrumento, mas de um leque de apetrechos ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p. 37).

As categorias trabalhadas na pesquisa foram: Interação, Dificuldade de Movimento e Inclusão. Entretanto outras temáticas, como a “questão do tempo”, “aceitação”, “amizade entre as crianças”, foram inseridas nas perguntas feitas à professora para que esta pudesse responder aos objetivos propostos nas categorias.

A professora entrevistada trabalha com essa turma de educação infantil há dez meses. Quando foi perguntado se os alunos dela brincavam e quais eram as brincadeiras a sua resposta foi: “Sim, de quebra-cabeça, caça ao tesouro, monta-monta e circuito no pátio”. A análise de conteúdo empregada permitiu verificar o conteúdo da mensagem na resposta, de maneira a perceber que as brincadeiras realizadas não se configuravam, apenas, como “brincadeiras de sala de aula”.

Isto porque, ao se referir à “caça ao tesouro” e ao “circuito no pátio”, a professora elucida que oportuniza às crianças expandirem seu universo lúdico e que a elas são ofertadas diferentes brincadeiras que as fazem usar mais e/ou menos movimentos.

A pergunta seguinte foi feita buscando elucidar questões referentes a uma proposta inclusiva de possíveis crianças que poderiam demonstrar inúmeras dificuldades, como sociabilidade, cognição, superação, autoestima, que podem passar despercebidas pelo professor que não se preocupa com a inclusão dessas crianças na escola.

Assim, ao ser questionada sobre qual aluno ela percebe que precisa de mais atenção e porque, a professora responde:

O Alex. Sem noção de espaço, não escreve, percebo que é inseguro, ele não consegue pintar, ele não pinta direito. Quando vai escrever, ele não escreve, tem dificuldade na escrita, sente medo, é muito inseguro. Ele não faz atividades. Sempre vai tarefa para casa e a mãe dele que faz, e quando está aqui na sala ele não consegue fazer, tem que botar ele aqui na mesa, segurar na mão dele, a gente percebe que não é porque ele não quer, ele realmente não consegue. Outro aluno que também é assim é o João, que faz as coisas quando ele quer, porém percebi que ele tem um atraso, ele não faz as coisas que eu peço, ele não obedece a ordens. O João ainda brinca com os colegas, mas o Alex a gente percebe que é realmente porque ele não consegue, ele não faz as atividades.

Como prova de que Alex não fazia as professoras mostrou um caderno com várias folhas contendo atividades por fazer. Em cada uma destas folhas ela escreveu, com letras grandes e em destacadas: “NÃO FEZ! NÃO FEZ! NÃO FEZ!”. Mostrando à pesquisadora, uma por uma, as folhas do caderno, a professora enfatiza: “Quando ele faz alguma tarefa ele não quer fazer... olha só, todas malfeitas”.

A professora identifica seus alunos com dificuldades ou habilidades, não se coloca como indiferente diante das limitações de algumas crianças e se preocupa, de alguma forma querendo resolver o que para ela é um problema. Porém, em alguns momentos, ela contradiz quando explicita que a criança “não faz as tarefas não é porque ele não quer, é que realmente ele não consegue”. E, em outro momento, ela diz: “Quando ele faz alguma tarefa, ele não quer fazer... olha só, todas

malfeitas”.

A professora percebe a problemática, mas a questão é como resolver problemas dessa natureza numa perspectiva inclusiva. Ao referir-se a João, a professora percebe o seu “atraso”, porém o diferencia do Alex, de maneira a justificar que *“tem um atraso, ele não faz as coisas que eu peço, ele não obedece a ordens”*. Isso pode configurar diferentes interpretações, como indisciplina, mimo, sem limite, não faz porque não pode (não porque não quer). O entendimento parece ser o de que João não quer e de que Alex não pode.

Sabe-se que a educação infantil não se configura como um espaço de escolarização, visto que este segmento deveria ser o espaço do brincar, do lúdico, no entanto muitos professores e escolas têm antecipado essa proposta para a criança. É o caso do referido CMEI e da professora entrevistada, que foi orientada a passar textos no quadro para que as crianças copiassem em seus cadernos, o que talvez as desmotivasse a estar na escola ou fazer da escola um ambiente aprazível.

Outra questão relativa à fala da professora é que a mesma lamenta o fato de uma criança não brincar por não conseguir brincar. Importante ressaltar que o verbo *conseguir*, nesse sentido, requer inúmeras interpretações. Por exemplo, quando se afirma *“a gente percebe que é realmente porque ele não consegue, ele não faz as atividades”* há possibilidades de se pensar que a criança não brinca por questões que vão desde timidez, introspecção e até mesmo isolamento.

A verdade é que não é possível precisar tal resposta, e como a pergunta é objetiva requer outro questionamento: *“Ele não consegue por quê?”*, o que, de fato, não foi o foco do questionamento, pois o objetivo da pergunta era saber se a professora percebia crianças que precisassem de atenção ou de mais atenção.

A pergunta seguinte – *“Alex e João brincam com a turma?”* – tratou especificamente do brincar das crianças. A resposta da professora foi que *“Sim, o João bate, morde, briga, tem que estar sempre de olho, mas o Alex brinca, faz qualquer atividade, ele só não é bom na escrita, mas em qualquer outra atividade prática ele é bom. Já o João, não. Ele brinca de morder, ele bate”*.

A professora respondeu “sim”, porém, ao dizer *“bate, morde, briga, tem que estar sempre de olho”*, não se encontra incluída nesse conteúdo a palavra “brinca”. Além disso, *“mas o Alex, ele brinca”* significa dizer que o João não brinca. Mais adiante a professora afirma que *“ele brinca de morder”*, o que produz certa confusão ao entendimento, pois não se sabe ao certo se para a professora brincar de morder é uma “brincadeira” ou uma forma de a criança se expressar enfaticamente, externando suas emoções.

Crianças têm mais carisma e afetividade para com alguns colegas do que para com outros, situação que faz parte do cotidiano das crianças no que se refere ao ato de brincar. Assim, algumas delas acabam sendo “mais populares” do que outras pelo fato de determinadas crianças quererem brincar apenas com elas.

Ao ser questionada a respeito de qual aluno acredita ser mais bem aceito, aquele ‘popular’, a professora respondeu que eram Guido e Gal. À pergunta *“Com quem os alunos que são mais ‘populares’ se relacionam mais?”* Obteve-se a seguinte resposta:

Com todos, eles não têm um amigo preferido, eles têm afinidades com todos, porque eu fico fazendo rodízio na mesa. Então, eu nunca os deixo por muito tempo na mesma mesa, todo dia e a cada tempo eu vou trocando para que não se crie uma “panelinha”, se não se pode criar um círculo vicioso. Então, eu sempre troco para eles conversarem com todo mundo, todo mundo brinca e todo mundo interage.

Há uma intencionalidade na prática da professora. Para que “os populares” pudessem se relacionar com todos, e não só apenas com “outro popular”, a professora criou estratégias, um sistema de rodízio para a brincadeira acontecer com o maior número possível de crianças, revelando que sua maior preocupação estava na interação entre elas.

Isso porque em nenhum momento a pergunta menciona as palavras “interação” e “interagir”. Quando a professora diz que “todo mundo interage” ela aponta para a necessidade de fazer com que as crianças criem diferentes teias de interação objetivando que todo mundo brinque com todo

mundo.

“Como você enxerga a convivência/interação dos alunos na sala” diz respeito ao olhar da professora para uma das categorias da pesquisa teve como resposta:

Todos interagem bem, possuem uma boa relação, eles brincam, conversam, todo mundo participa, todo mundo tem uma boa relação, até mesmo os pais. Os pais estão sempre acompanhando, participando do desenvolvimento dos filhos, então, se relacionam bem, tanto com os pais quanto entre eles.

Esse conteúdo carrega certo romantismo velado, pois “*Todos interagem bem*” é uma generalização que pode ser interpretada como a “interação ideal”, sem falhas, já que todos os demais, com exceção das “crianças-problema”, possuem uma harmonização, inclusive os pais que participam do desenvolvimento dos filhos.

A resposta suscita uma inferência: Se não fosse pelas “outras crianças” a interação seria perfeita. Mas, aos poucos, vão aparecendo crianças que também chamam atenção da professora. Nesse sentido, quando se perguntou: “Existe algum outro aluno na turma que chama sua atenção?” A resposta foi:

Sim, o Emâncio. Ele já foi encaminhado para o CEMASP, mas o pai não aceita, eu já falei com ele, todo mundo já conversou com ele, mas ele vê que o problema são os outros e não o filho, sendo que o Emanuel vai ao banheiro. Eu falo: - Emanuel, vai ao banheiro. E o Emanuel repete: - Banheiro. E ele não vai. Ele tem uma limitação, só que eu não posso nem ajudar que eu já conversei com o pai e o pai não aceita. Ele falta muito. Ele vem assim dois dias e o resto... ele vai faltando. Então, é complicado, ele não brinca com os colegas. Ele não interage bem, ele acaba brigando e ele quer bater e aí ele não obedece a ordens. E tudo que você fala pra ele, ele fala ao contrário. Você fala: Emanuel, vamos pra cá! E ele vai pra outro lugar. Ele faz tudo ao contrário.

Não se sabe por que o Emâncio foi encaminhado ao CEMASP, mas a professora sente necessidade de fazer um trabalho inclusivo com ele, embora não tenha laudo. O fato de o pai “não aceitar” o “problema” do filho dificulta o trabalho da professora, bem como de “todo mundo”. A professora diz: “*É complicado, ele não brinca com os colegas*” e “*ele não interage bem*”, o que demonstra angústia quando ela diz: “*não posso nem ajudar [...] o pai não aceita*”, porém ao mesmo tempo não se tem o motivo preciso pelo qual o Emâncio não brinca, apenas a professora diz que ele “*tem uma limitação*”.

Essa pesquisa considerou as regras existentes para a categorização na Análise de Conteúdo, tais como a clareza dos processos inclusivo e excludente das categorias; categorias excludentes; as categorias não foram amplas; as categorias contemplaram os conteúdos possíveis; as categorias foram objetivas.

Os dados levantados – caracterizados quantitativa e qualitativamente – propuseram discussões acerca das crianças e seus processos de interação com os seus pares. A análise qualitativa foi trabalhada pelo suporte da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2016, p. 37), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, portanto, as categorias de análise foram criadas a partir do conteúdo nas falas da professora.

A entrevista semiestruturada foi aplicada com as crianças e a partir dos seus conteúdos foram criadas as teias de interações, em que foi possível visualizar com quem as crianças brincavam e com quem elas gostariam de brincar. Optou-se por criar teias para falar dessas relações exatamente por que assim são as relações humanas.

Aqui se fez um pequeno recorte, mas muitas são as possibilidades de se elucidar essas relações. Porém, buscando atingir o objetivo da pesquisa, focou-se o olhar da relação dessas crianças, apenas no momento de brincar na hora do recreio, visto que durante o processo de

entrevista muitas crianças no decorrer da conversa abriram várias outras possibilidades de análise, ou seja, houve também necessidade de se empregar a inferência nas análises.

Entretanto objetivou-se verificar essas relações somente na hora do recreio com a intenção de verificar se a dificuldade de movimento interferia ou não nas relações. Para Petit (apud BARDIN, 2011, p. 45), *inferência é a operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras. Inferir: extrair uma sequência.* Assim, muitas inferências foram feitas nos conteúdos das mensagens emitidas pelas crianças.

Ficou evidenciado na pesquisa que durante o recreio as crianças brincavam e se relacionavam com seus pares. A Tabela 2 elucida com quem as crianças brincam/brincavam e gostariam de brincar/ter brincado na hora do recreio. Ressalte-se que, por questões éticas, todos os nomes apresentados são fictícios como forma de resguardar a identidade dos participantes.

Tabela 2. Relação entre as crianças

Crianças que não brincam com ninguém	Crianças que brincam com todas as crianças	Crianças mais solicitadas para brincar	Crianças que não são escolhidas para brincar
Ananda; Kelly; Emâncio.	Guido; Léo; Sâmia; Hada; Laila; Bráulio; Juliana; Carmo; Danilo; Mara; João; Calil.	Diogy; Sâmia; Mara; Laila; Alex.	Emâncio; Ananda; Kelly; Hadassa; Evilânio; Guido; Léo; Sâmia; Laila; Bráulio; Juliana; Gal; Fábio; Alexandre; Vivian; Ely; Danilo; João; Calil; Carmo; Ari.

Fonte: DADOS DA PESQUISA (2018, página 9).

Percebe-se que João tem dificuldade nas atividades. Apesar de realizá-las, a professora “reclama” das suas atividades da vida escolar (AVE) e quando se faz a relação observa-se que João brinca com vários colegas – pela entrevista vê-se que ele não é escolhido para brincar. Dessa forma, conclui-se que João possui dificuldade de movimento e nas suas atividades da vida escolar (AVE) e nas suas atividades da vida diária (AVD).

Outra situação é mencionada, decorrente de outros fatores e não da dificuldade de movimento, que é a situação de João só não estar entre os mais escolhidos para brincar porque possui o costume de bater nos colegas durante a brincadeira. Por essa razão os colegas não o escolhem para brincar. Uma camuflagem que podemos perceber dessa situação é quando a professora comenta que João, apesar de não se destacar nas AVE, se destaca em brincadeiras ou atividades que pedem agilidade, jogos de interação e entre outras atividades que fogem do tradicional caderno.

Porém as duas outras crianças que demonstraram dificuldade de movimento evidenciaram boa relação com seus pares e não foram mencionadas em nada quanto à situação das suas atividades da vida escolar. A pesquisa aponta que nem toda criança que possui dificuldade de movimento também terá dificuldade na relação com seus pares.

Outras três crianças foram apontadas como tendo dificuldade na relação com seus pares, no entanto não são as crianças identificadas com dificuldade de movimento. Isso evidencia que vários podem ser os fatores que, associados, podem levar a essa dificuldade de relação entre os pares no ambiente escolar, como métodos de aprendizagem escolar, a cultura, os fatores psicológicos, familiares e afetivos.

A criança com dificuldade de movimento terá suas AVD e AVE comprometidas, o que não significa necessariamente que irá refletir negativamente na sua interação social e afetiva, pois as crianças podem, por conta das suas limitações de movimento, ter certas atividades comprometidas, mas não quer dizer que isso irá prejudicá-las na sua relação com seus pares. Porém, muitas vezes, a criança com dificuldade de movimento ou provável transtorno do desenvolvimento da coordenação pode demonstrar certa dificuldade de interação.

Considerações Finais

O número de crianças com dificuldade de movimento cresce não mais de modo silencioso, visto que não se pode mais silenciar acerca dessas questões, nem sequer afirmar categoricamente algo sobre esse transtorno na educação infantil. Assim, é necessário reconhecer a dificuldade de movimento de uma criança e suas relações, pois desvelar esse fenômeno seria um grande passo para uma educação infantil humanizada a partir do olhar diferenciado para as especificidades.

Essa pesquisa é uma tentativa de somar conhecimentos à educação infantil, retornando a pesquisa à escola e possibilitando retorno de resultados no intuito de apresentar o fenômeno “crianças com dificuldade de movimento” como um desafio para se entender e esclarecer que nem toda criança com provável transtorno do desenvolvimento da coordenação ou com dificuldade de movimento tem/terá dificuldade de se relacionar com seus pares.

Como resposta à questão norteadora, este estudo conclui que a dificuldade de movimento não interfere nas interações sociais e afetivas no contexto escolar pesquisado. Os dados apontam que, na verdade, a dificuldade de movimento tem interferido nas atividades da vida escolar (atividades pedagógicas), e não nas relações sociais e afetivas da criança.

Cada criança observada nessa pesquisa foi um corpo respeitado e percebido considerando suas descobertas nos processos de interação com outras crianças. Foi possível notar que só haverá dificuldade nas relações sociais e afetivas quando existirem outros fatores para além da dificuldade de movimento, tais como questões psicológicas, psíquicas, emocionais, entre outras.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

DECONINCK, F. J. A. *et al.* Differences in gait between children with and without developmental coordination disorder. **Motor Control**, v. 10, p.125-142, 2006.

FERREIRA, Ângela; CALAZANS, Juliete (Orgs.) *et al.* **Dança criativa – uma nova perspectiva do ensino e da criação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FORMIGA, Nilton Soares. Comprovando a hipótese do compromisso convencional: influência dos pares sionormativos sobre as condutas desviantes em jovens. **Psicol. cienc. prof.** [online], vo.25, n.4, p.602-613, 2005. ISSN 1414-9893.

GIL, A. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HENDERSON, S.E.; SUGDEN, D.A.; BARNETT, A. **Moviment Assessment Battery for Children-2** (2nd ed.). London: The Psychological Corporation, 2007.

LARKIN, D.; SUMMERS, J. Implications of movement difficulties for social interaction, physical activity, play, and sports. *In*: DEWEY, D.; TUPPER, D.E. (Eds.). **Developmental motor disorders: a neuropsychological perspective**. The Guilford Press: New York, 2004.

MANDICH, A.; POLATAJKO, H.J. Developmental coordination disorder: mechanisms, measurement and management. **Human Movement Science**, v.22, n.4/5, p.407-411, 2003.

MILANI, Antônio. **Dança, educação contemporânea**. São Paulo: Lura Editorial, 2015.

MOREIRA, Wagner; RIOS, Fabíola. O corpo na escola: qual o seu papel? **Revista Triângulo** v. 9, n.2, p. 225-237, jul./dez. 2016.

SANTOS, João Otacílio Libardoni dos *et al.* Atendimento educacional especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Manaus-AM. **Rev. bras. educ. espec.** [online], v. 23, n.3, 2017.

SÉRGIO, M. **Educação física ou ciência da motricidade humana.** Campinas: Papirus, 1989.

WERTSCH, V. J.; TULVISTE, P. L. S. Vigotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. *In*: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

Recebido em 08 de novembro 2022.

Aceito em 12 de janeiro de 2023.