



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

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

MANAUS - AM

2018

MARTA PATRICIA FAIANCA SODRÉ

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

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação (Linha de Pesquisa 4: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico).

Orientador: Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos.

MANAUS

2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S679r Sodré, Marta Patrícia Faianca
Rela es sociais e afetivas de crianças com dificuldade de movimento no contexto escolar: uma análise a partir do olhar da professora e das crianças / Marta Patrícia Faianca Sodré . 2018
113 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: João Otacílio Libardoni dos Santos
Disserta o (Mestrado em Educa o) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Corpo. 2. Educa o. 3. Intera o social. 4. Dificuldade de movimento. I. Santos, João Otacílio Libardoni dos. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

MARTA PATRÍCIA FAIANCA SODRÉ

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

BANCA EXAMINADORA:

ORIENTADOR:

Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

COMPONENTES DA BANCA:

Prof. Dr. Nilton Soares Formiga

Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

Profa. Dra. Wania Ribeiro Fernandes

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

MANAUS

2018

DEDICATÓRIA

Dedico a todas as crianças e professora, sujeitos da pesquisa, pois foram essenciais para a realização desta dissertação.

A minha querida Família, ao meu amado Francisco Jayme Cordeiro da Costa e a minha eterna Estrela Landy, que foram influenciadores e grande motivadores ao longo dessa trajetória.

A todos os profissionais e pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas.

Aos que me apoiaram nesse trabalho e aos contribuidores da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, por me fazer acreditar e seguir em frente.

Aos meus Familiares e ao meu querido Francisco Jayme Cordeiro da Costa, que me apoiaram em todos os momentos.

A todos que colaboraram com a pesquisa.

Ao meu orientador Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos por compartilhar conhecimento epistemológico.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Faced/UFAM.

Ao Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano – LECOMH, por me acrescentar conhecimento e vivência com pessoas maravilhosas.

A Giovanna Pereira pela tradução do resumo.

Aos meus amigos do mestrado, em especial a Izânia e Lilianny que se tornaram amigas para a vida toda.

Às crianças que participaram da pesquisa, junto aos professores e a toda a Secretaria Municipal de Educação que se fez disponível para a realização desta pesquisa.

A criança não sabe senão viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que é que vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou o da criança? (WALLON, 2007, p. 09)

RESUMO

O ambiente escolar é um local onde as crianças podem aprimorar, aprender e desenvolver suas habilidades. O espaço escolar releva situações diversas no seu cotidiano como dificuldades que as crianças possam apresentar, podendo muitas das vezes ser rotulada sem nenhum diagnóstico, ou ainda ter suas particularidades esquecidas em meio tantas crianças nesse ambiente. No ensino faz-se necessário a perspectiva da educação inclusiva, exatamente para atender as necessidades dos alunos. Muitas dificuldades podem ser acarretadas por questões corporais que não foram trabalhadas no momento correto e nem na fase correta no ambiente escolar. Assim, uma prática inclusiva consiste em um olhar redimensionado para as diferenças, considerando os sujeitos como atores sociais. Em virtude desse contexto, a pesquisa analisou se a dificuldade de movimento influenciaria nas interações sociais e afetivas de crianças no contexto escolar. A pesquisa teve como objetivos: identificar as crianças que apresentaram dificuldade de movimento no contexto escolar; descrever as interações sociais e afetivas de crianças com e sem dificuldade de movimento no contexto escolar e verificar se as crianças com dificuldade de movimento apresentaram comprometimentos nas interações sociais e afetivas no contexto escolar. Quanto ao método, a pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa quali-quantitativa. O local da pesquisa foi uma escola municipal de educação infantil, da cidade de Manaus. Os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas e o teste Movement Assessment Battery for Children - MABC-2. Os participantes da pesquisa foram 24 crianças com idade de 4-5 anos e a professora regente. Na análise e discussão dos dados usou-se a análise descritiva para os dados das crianças e a análise de conteúdo para analisar os dados da professora.

Palavras-chaves: Corpo; Educação; Interação Social; Dificuldade de Movimento.

ABSTRACT

The school environment is a place where children can improve, learn and develop their skills. The school space reveals different situations in its daily life as difficulties that children can present, and can often be labeled without any diagnosis, or even have their particularities forgotten among so many children in this environment. In education, the perspective of inclusive education is necessary, precisely to meet the students' needs. Many difficulties can be caused by bodily issues that were not worked at the right time or at the correct stage in the school environment. Thus, an inclusive practice consists of a scaled-down look at the differences, considering the subjects as social actors. Due to this context, the research analyzed whether the difficulty of movement would influence the social and affective interactions of children in the school context. The research had as objectives: to identify the children who presents difficulty of movement in the school context; to describe the social and affective interactions of children with and without movement difficulties in the school context and to verify if the children with difficulty of movement presents compromises in the social and affective interactions in the school context. As for the method, the research is characterized as a quality-quantity research. The locus of the research was a municipal school of early childhood education, in Manaus city. The instruments used were semi-structured interviews and the Movement Assessment Battery for Children (MABC-2) test. The participants of the research were 24 children aged 4-5 years old and the regent teacher. In the analysis and discussion of the data the descriptive analysis was used for the data of the children and the content analysis to analyze the data of the teacher.

Keywords: Body. Education. Social interaction. Difficulty of movement.

LISTA DE SIGLAS

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAFe- Comunidade Acadêmica Federada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TDC – Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação

DSM – Manual Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais

APA – Associação de Psiquiatria Americana

pTDC – provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

CEMASP- Centros Municipais Sociopsicopedagógicos

PCN-Parâmetro Curricular Nacional

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

MABC-2 – Bateria de Avaliação do Movimento para Crianças

DDZ – Divisão Distrital Zonal

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

FACED- Faculdade de Educação

LBI -Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

PNE- Plano Nacional de Educação

AVD – Atividades da vida diária

ADE – Atividades da vida escolar

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Crianças identificadas pelo primeiro instrumento.....	65
Tabela 2- Relação entre as crianças.....	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de comunicação e suas influências.....	41
Organograma 1 - Busca e armazenamento dos resultados.....	54
Figura 2 – Teia das relações.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Trabalhos Filtrados.....	55
-------------------------------------------	-----------

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01 – CARTA DE ANUÊNCIA DA SEMED.....	85
ANEXO 02 - FORMULÁRIO DE COLETA-MABC-2.....	87

APÊNDICES

APENDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Professora.....	93
APENDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais.....	95
APENDICE C – Termo de Assentimento para as crianças.....	99
APENDICE D – Guia de entrevista semiestruturada para as crianças.....	102
APENDICE E – Guia de entrevista semiestruturada para a professora.....	103
APENDICE F – Material criado durante o processo de treinamento e aplicação.....	104
APENDICE G – Comandos verbais para a aplicação do MABC-2.....	108

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 OBJETIVOS.....	24
1.2 JUSTIFICATIVA.....	25
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
2.1 A EDUCAÇÃO DA SOCIALIZAÇÃO PELO MOVIMENTO.....	29
2.2 A INTERAÇÃO: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA.....	40
2.3 A COMUNICAÇÃO E O PENSAMENTO DA CRIANÇA.....	45
2.4 PROCESSO E ORGANIZAÇÃO DO ESTADO DA ARTE.....	52
3 METODOLOGIA.....	58
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	58
3.2 CONTEXTO/PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	58
3.3 VARIÁVEIS DA PESQUISA.....	58
3.4 INSTRUMENTOS.....	59
3.5PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	60
3.6 CRITÉRIOS.....	61
3.6.1 Inclusão.....	61
3.6.2 Exclusão.....	61
3.7 RISCOS DA PESQUISA.....	61
3.8 BENEFÍCIOS DA PESQUISA.....	62
3.9 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	63
3.10 QUESTÕES ÉTICAS.....	64
4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	78
ANEXOS.....	84
APÊNDICES.....	92

1 INTRODUÇÃO

Na escola, mas especificamente na educação infantil, preza-se por um desenvolvimento integral. As diretrizes da proposta pedagógica (2010) dizem que a escola deve desempenhar sua função sociopolítica e pedagógica, cumprindo com seu papel de

oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p.17).

Nesse sentido, percebe-se que a escola deve primar por trabalhos coletivos visto que quanto aos objetivos a proposta mostra que “as instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem” (BRASIL, 2010, p.19). Na proposta curricular da educação infantil é possível encontrar as práticas pedagógicas que norteiam as interações e as brincadeiras no ambiente de aprendizagem e, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, com ênfase no social da criança pois todos os documentos apregoam a necessidade de desenvolvimento integral e social, visto que a criança é um ser social e histórico. E quando se fala dessa interação social no ambiente escolar, Vigotski *apud* Brasil (2006) defende que a interação é

um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos históricos e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce. [...] No que diz respeito às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil (p.14).

Assim, sabe-se que o ser humano aprende e interage por meio das várias linguagens¹, possuindo uma trajetória histórica e cultural. Desta forma, este ser precisa se comunicar e interagir com outros para se desenvolver, ocorrendo uma troca e crescimento mútuo. Sendo assim, o ser educa e é educado por meio da linguagem, pois a linguagem é uma dialética universal, que permite essa comunicação (VYGOTSKY, s.d.), por isso, para que a comunicação ocorra, praticamente tudo é válido e nessa relação nem sempre o que se vê, é realmente o que está “escrito”, sendo até muito mais eficiente e complexa na educação e no ensino infantil.

Aquino e Medeiros (2011) explicam sobre o processo de expressão e linguagem do ser humano por meio da linguagem corporal que é uma necessidade do homem para se comunicar e mostrar o que possui de mais intrínseco, uma vez que os movimentos geram um texto corporal, passando uma mensagem de forma consciente ou inconsciente.

Fazendo uma aproximação sobre a linguagem, sempre se busca a forma de comunicação mais confortável, fazendo uso para muitos “escapes” e para melhor comunicação. A subjetividade sempre está carregada de valores, princípios e culturas que permite ao homem interpretar suas concepções estéticas e sua construção identitária ao longo de sua história. Nessa discussão acerca da comunicação, Pereira (2011) revela que:

[...] a comunicação não é entendida como mera transmissão de mensagens. Isto é, como ação unilateral por meio da qual um emissor codifica e transmite informações a um receptor que a decodifica, agindo como receptáculo de informações. Em nossa concepção, as práticas comunicativas envolvem processos de cognição, interpretação, inteligência, sendo estes compreendidos a partir da mediação dos signos nos quais os sistemas participantes do ato comunicativo estão imersos e por meio dos quais estabelecem relações que os colocam em plena continuidade semiótica. (p.14)

Tudo isso mostra que a educação é um processo comunicacional que se desenvolve a partir do processo cultural. Duarte (2008) afirma que qualquer processo de apropriação cultural (apropriação no sentido de construção cultural

¹ *Verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação* (PCN, Introdução, 2000).

do homem com seus pares) é um processo educativo. Dessa forma, pode-se compreender que qualquer abstração de informação se dá pela comunicação e ambas se constroem no processo educativo. Assim, algo aprendido em qualquer situação e local é reconhecido como um processo educativo, pois tudo se integra e está interligado, envolvendo o processo de interação social que agrega para o desenvolvimento comportamental e, conseqüentemente, leva o ser humano a viver coletivamente, ocorrendo de forma espontânea a necessidade de interação e comunicação.

No que diz respeito a essa compreensão comportamental a partir da cultura, traz-se a discussão de cultura em diferentes óticas. Bauman (2012), por exemplo, mostra uma reflexão sobre o conceito de cultura empregado na sociedade atual, sociedade esta chamada por Bauman de *sociedade líquida*², caracterizada por uma constante mudança nas relações que não são sólidas, por isso conseqüentemente, as pessoas mudam em instantes. A cada momento a sociedade tem informação facilitada, mudando seus princípios e valores na velocidade que correm as informações. Não se pensa mais no outro ou com o outro, mas em si mesmo e para si, valorizando aquilo que se possui e não aquilo que se é um mundo materialista nas trocas diárias que passam a ser algo comercial até mesmo nas relações pessoais.

A cultura passa a ser algo que prende e liberta ao mesmo tempo, estando em constante transformação, assim, também, como o ser humano não é algo pronto nem de conceito nem de estrutura e nem de práxis, transforma-se a cada mudança dos seus agentes, seguindo uma lógica tal qual especifica Bauman (1998):

É assim que tendemos a pensar na cultura até hoje: como num dispositivo de antialeatoriedade, um esforço para estabelecer e manter uma ordem; como numa guerra contínua contra a aleatoriedade e esse caos que a aleatoriedade ocasiona (p.164).

Nesta perspectiva, o corpo faz parte do processo cultural, também pensado como um dispositivo. Assim, Greiner e Amorim (2003) afirmam que o corpo é depositário de nossa cultura, nele se representa e se expressa tudo que está no íntimo, fazendo tudo ser uma rede de informações que passa por

² CASTIEL (2007) explica o estado líquido da sociedade abordada por Bauman, como sendo as coisas que vão se dissipando, passando por modificações. É a sociedade na contemporaneidade.

comunicações e mostra a história em cada traço e gesto expresso, através da estética, da moda, da beleza, das aparências, dos corpos modificados e das diversas possibilidades que o homem inventa para modificar-se. Nessa perspectiva, existe a necessidade de estar atento às particularidades, do corpo, do povo e da cultura. O corpo expressa suas experiências, fala através do sensório-motor, é um organismo que constantemente agrega informações e o reproduz, fazendo a linha Absorver – Associar - Expressar, representando o resultado desse conjunto de informações no seu dia-a-dia.

Esta pesquisa trabalha na concepção vigotskiana de cultura, numa perspectiva sócio-cultural. Assim, para 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 apud Wertsch e Tulviste (2001)

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 (p. 71 e 73).

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.

Desse modo, entende-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, simbólica-representativa e auto reveladora (FERREIRA, p.105, 2003). Reproduzir o movimento é transferir seu pensamento em gesto, é o orgânico fazendo um jogo de alteração, reconfigurando aquele “pensamento motor” para uma corporeidade.

Sérgio (1989) afirma que se pode partir da perspectiva de que a motricidade surge da corporeidade como uma emergência, visto que a corporeidade é uma filosofia de vida, algo que é para ser vivido e experienciado, refletindo, assim, o “estar no mundo” a partir do corpo 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 iniciam 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, resultado este 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 in 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. Milani (2015) diz que “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” (p.35).

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 E RIOS, 2016, p.225-226).

Assim,

Para um olhar fenomenológico, como o de Merleau-Ponty, não somos um sujeito que tem um corpo como coisa, mas somos corpo sujeito que se constitui permanentemente em nossas experiências com o mundo e com o outro [...] Os movimentos do corpo até podem ser vistos como comportamentos motores respondendo mecanicamente a estímulos do meio ambiente. Todavia, também podemos

compreender o corpo humano como um sistema de comunicação que expressa diferentes formas de viver (CAMINHA, 2012, p.14-15).

Portanto, entende-se que 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 expressam-se e relaciona-se 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 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, pois estas dificuldades podem acarretar prejuízos nas atividades diárias, escolares e nas interações sociais levando-as ao isolamento social. Mandich e Polatajko (2003) destacam que crianças que possuem dificuldades de movimento apresentam comprometimento na participação em atividades típicas da infância que são essenciais ao desenvolvimento da criança. No entanto, 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. Brasil *apud* Milani (2015) expõe que

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, 2009b, p. 7 apud in ORTEGA, 2016, p.7)

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 são envolvidos em determinado espaço e tempo, podendo ter diferentes atitudes devido ao ambiente sociocultural em que vivem e suas particularidades apresenta-se como problemática de estudo a seguinte questão: como a dificuldade de movimento interfere nas interações sociais de crianças no contexto escolar?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar se a dificuldade de movimento influencia nas interações sociais e afetivas de crianças no contexto escolar.

1.2.2 Objetivos Específicos

Identificar crianças que apresentam dificuldade de movimento no contexto escolar;

Descrever as interações sociais e afetivas de crianças com dificuldade de movimento no contexto escolar;

Discutir como as crianças com dificuldade de movimento desenvolvem comprometimentos nas interações sociais e afetivas no contexto escolar.

1.1 JUSTIFICATIVA

O interesse pela pesquisa surge a partir da experiência da pesquisadora como professora de Artes e Dança, trabalhando o ensino das Artes e da Corporeidade, em seus aspectos culturais, artísticos, sociais e educacionais. A sensibilização pela temática é recorrente desde os tempos de acadêmica no Curso de Artes / Dança pela Universidade do Estado do Amazonas, pesquisando acerca da Dança em suas diferentes dimensões.

A trajetória como educadora de surdos e professora de dança e, também, como pesquisadora na área de Educação Inclusiva trouxe experiências ao longo das pesquisas e práticas desenvolvidas, através da Dança, unindo, assim, questões pedagógicas e corporais. Veio, então, a preocupação com as crianças não apenas do público alvo da educação especial, mas com aquelas que também possuem suas particularidades, por um olhar da corporeidade e que por muitas vezes essas crianças são ignoradas no ambiente escolar.

Partindo da problemática proposta fomenta-se um estudo que abre possibilidade de ampliar indagações sobre o universo que envolve o entrelace do Corpo, educação e inclusão. Nessa perspectiva, compreende-se que criar uma dissertação sobre o tema é bastante pertinente, necessário podendo trazer uma grande contribuição em muitas ciências e em muitos aspectos para a sociedade, principalmente para essas crianças que possuem dificuldades de interação social por conta da corporeidade.

Assim, nesse processo, o principal viés de ensino é o professor, educador ou profissional que está em contato com essa criança no ambiente escolar, profissional este que deve ter conhecimento adequado para atender a demanda de alunos que lhes é responsável, sabendo adequar-se e superando desafios e percalços em sua prática. É nessa perspectiva que a pesquisa intitulada “Relações Sociais e Afetivas de Crianças com Dificuldade de Movimento no Contexto Escolar: uma análise a partir do olhar da professora e das crianças” se baseou em compreender como esse processo corporal no ambiente escolar enaltecido na educação infantil interfere nas interações sociais.

A educação atualmente é vista em números. A escola muitas vezes só se preocupa com o rendimento escolar, pensando apenas em mostrar resultados de aprovação para meras estatísticas, não demonstrando preocupação com outros aspectos como o desenvolvimento da criança a partir do movimento, a interação social, o enaltecimento a sensibilização, as artes, entre outros, sendo estes muitas vezes fatores responsáveis, fios norteadores de insucessos tanto na vida diária como na vida escolar, ocasionando assim a exclusão social e auto exclusão.

Desta forma, esta pesquisa poderá ter um alcance de contribuição para as áreas da educação física, educação e áreas afins mostrando possibilidades para pesquisas futuras a partir da temática dissertada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Sabe-se que o corpo é uma construção cultural. Assim, tudo que é construído pode ser desconstruído. Nessa perspectiva, o corpo humano se instala por muitas vias de transformações no decorrer da história, impondo-se ou submetendo-se a padrões culturais, uma vez que a cultura, também, é uma construção.

As representações do corpo normalizado ainda permeiam o imaginário da sociedade vigente numa perspectiva de se esconder o diferente, numa tentativa de ocultar a outra face da normalidade. Entretanto, outros extremos acontecem: o exibicionismo do corpo como parte integrante de uma travestida proposta inclusiva.

Dessa forma, como perceber se esse corpo é mera objetificação ou de fato transparece uma naturalidade? Nem sempre o dono do corpo possui a capacidade de escolher se quer mostrar-se ou como pretende de que forma mostrar-se.

Nesse sentido, o corpo parece perder sua singularidade através de processos históricos. Parece, ainda, que esse corpo vai/foi de um extremo ao outro quando em alguns momentos da história ele (o corpo) se esconde por ser “sacro santo” ou seja, ninguém vê, ninguém toca, ninguém “viola” e, em outros momentos o corpo se mostra, se exhibe, se rebela.

Em alguns momentos as pessoas parecem não ser donas de seus próprios corpos. Há toda uma indústria cultural, uma satanização dogmática, uma imposição midiática, um valor elaborado ou um bloco de preconceitos mediando as decisões das pessoas sobre o próprio corpo.

Assim, o corpo desde os primórdios lida com as exposições estética e/ou bizarra. O circo dos horrores como atração foi um exemplo de obsessão de cultura visual aos olhos dos sádicos que veneravam os espetáculos dos considerados como “aberrações patológicas”, ou “acidentes biológicos” ou seja, uma completa exibição dos “monstros” humanos, conhecido como “O Comércio dos Monstros”. Cordin *et all* (2017) afirmam que Paris, por exemplo, no século XIX acaba se destacando como *a capital mundial da curiosidade, uma encruzilhada do singular e do bizarro, o imenso bazar das monstruosidades* (p.262). Nesse sentido, Fournel *apud* Cordin *et all* (1887) revela:

Tudo o que há de belo, de singular, de raro ou de único na superfície do globo não tarda a voar para Paris, como flecha rumo ao alvo [...]. Algures um desses fenômenos que fazem a natureza recuar diante de sua obra: um bezerro de duas cabeças, um homem sem braços, uma criança monstruosa capaz de sufocar uma hidra no berço, ou tão e tão mirrada que poderia caber inteirinha no sapatinho de cinderela, isto é Paris! Um ciclope de um só olho no meio da testa, uma mulher de barba, um rato do tamanho de um boi [...], um homem com rabo, um home-cão todo coberto de pelos, vamos, vamos a Paris! [...]. Sigam a multidão! Uma ária de clarineta, um toque de tambor, está feito! Olhem agora dentro dessa tina, sobre essa mesa, nessa gaveta, e ali encontrarão o monstro procurado (pág. 263).

Assim, nos bares e nos teatros tinham-se apresentações bizarras, muitas delas em ocasiões particulares, enfim, um *comércio da deformidade, o bizarro no varejo* (pág. 264). Em 1841, Phineas Barnum funda o American Museum e perdura até 1868 (p.265), ali aconteciam os espetáculos das anomalias, o exibicionismo dos monstros humanos. Desse modo, as exhibições teratológicas³ dos irmãos siameses, da mulher barbada, do homem-elefante, do negro-branco, dos homens-troncos dentre outros vão desaparecer após a Segunda Guerra Mundial, contudo, [...] *o espetáculo da monstruosidade está assentado em uma base antropológica muito antiga e responde a uma necessidade psicológica muito profunda para desaparecer assim (IBDEM, p. 312).*

Como sugerem os autores “A monstruosidade depende do olhar que se põe sobre ela. Não acha tanto enraizada no corpo do outro quanto agachada no olhar de quem observa (IBDEM, p. 330), isso significa, também, dizer que “[...] a deficiência corporal entra então simultaneamente em um universo de culpa e de obrigações morais, e em uma cultura médica e social da reparação” (p. 305).

Hoje, há uma necessidade de se “pagar” essa dívida social através de uma prática inclusiva (social e pedagógica) de pessoas que não apresentam um corpo dentro dos padrões de normalidade impostos pela sociedade. A escola faz parte dessa parcela que “deve”. Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão acerca das necessidades que um corpo diferente que se apresenta na escola tem, assim como os demais corpos: necessidade de

³ Relativo à ciência que se ocupa do desenvolvimento anormal e das malformações congênicas, ou das monstruosidades. Disponível em : www.dicionarioinformal.com.br, consultado em 10/10/2018.

brincar, correr, manifestar-se, expor-se em manifestações culturais e artísticas (sem que seu corpo seja supervalorizado pela diferença) enfim, uma série de significações que têm sentidos para uma diversidade de corpos.

Foucault (1979) também chama a atenção para questões acerca do poder do corpo.

Como sempre, nas relações de poder, nos deparamos com fenômenos complexos que não obedecem à forma hegeliana da dialética. O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio (p. 84).

Foucault, na verdade, refere-se ao fato de que *não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos (p.84)* O autor diz que, inclusive, o corpo das crianças estão sob essa obstinação de se tentar reeducar um corpo através do poder.

Assim, a escola como uma instituição reprodutora, procura manter de forma impositiva o corpo educado de maneira a discipliná-lo em uma proposta de corpo pedagogizado, isso inclui dizer que muitas vezes, a criança na escola não é vista como criança, e sim como aluno, assim como o jovem não é jovem, também é aluno. Nesse contexto, algumas práticas educativas com crianças na educação infantil consistem em uma pedagogização disciplinada e regulatória.

Tais práticas marcam a presença do poder no corpo infantil, objetificando-o com operacionalizações que vão desde a organização dos espaços até a disciplina no movimento da criança de forma naturalizada.

2.1 A EDUCAÇÃO DA SOCIALIZAÇÃO PELO MOVIMENTO

São muitos os desafios para se pensar uma educação transformadora. A escola, local onde acontece a educação sistemática, é responsável pelo desenvolvimento intelectual e pela formação da criança. Pensar em escola significa pensar no professor e no seu papel. A escola se desenvolve a partir de um conjunto de atores que vislumbram uma educação eficaz e, perseguir

uma educação humanista consiste em contextualizar a escola na sociedade ou comunidade em que está inserida, considerando os sujeitos que a elas pertence.

O professor como protagonista desse processo precisa estar ciente de sua atuação e de suas atribuições como educador. Libâneo (2000) afirma que

somente professores que se transformam em sujeitos cultos, isto é, sujeitos pensantes e críticos, serão capazes de compreender e analisar criticamente a sociedade em que vivem, a política, as diferenças sociais, a diversidade cultural, o interesse de grupos e classes sociais e agir eficazmente frente a situações escolares concretas (p. 36).

Essa concepção de Libâneo (2000) leva a crer que o professor só formará cidadãos críticos e reflexivos se ele (o professor), também, for “culto” e “pensante”, do contrário, a busca por cidadãos autônomos estará fadada ao fracasso. Nessa perspectiva, a criança necessita estar inserida em uma escola onde as diferenças sociais bem como a diversidade cultural, dentre outros elementos, precisa ser contemplada pelo professor, isso porque professor alienado gera alunos alienados.

Para Freitas (2011): “cabe à escola formar cidadãos críticos, reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres, tornando-se aptos a contribuir para a construção e/ou desconstrução de uma sociedade visando à igualdade e justiça” (p.35), por isso, a função da escola não é simplesmente a transmissão de conhecimentos, além disso, a escola tem seu compromisso social. A autora ainda afirma que a escola precisa:

a cada momento fazer o aluno pensar, refletir, analisar, sintetizar, criticar, criar, classificar, tirar conclusões, estabelecer relações, argumentar, avaliar, justificar, etc. Para isto é preciso que os professores trabalhem com metodologias participativas, desafiadoras, problematizando os conteúdos e estimulando o aluno a pensar, a formular hipóteses, a descobrir, a falar, a questionar, a colocar suas opiniões, suas divergências e dúvidas, a trocar informações com o grupo de colegas, defendendo e argumentando seu ponto de vista (p.36).

Para que os professores trabalhem com metodologias participativas e desafiadoras preciso é um “investimento” nesse profissional, através de formação continuada propondo momentos de reflexão sobre sua práxis,

oportunizando-o a novos conhecimentos. Outra questão se refere às condições de trabalho dadas ao professor. Algumas vezes, ao invés de ser perguntado: “Por que o professor não faz?” Pode-se perguntar: “Quais as condições dadas ao professor para que ele faça melhor o seu trabalho?”, ou seja, são muitas variáveis a se considerar quando se fala do papel da escola frente aos desafios postos.

Freire (1996) fala da compreensão entre o que se preconiza na educação e como realmente comporta-se a educação em seus múltiplos pontos, principalmente no que tange o professor, incluindo seu comportamento, posicionamento e metodologias utilizadas. E é nesse caminhar que se discute a prática educativa, visando uma reflexão pedagógica aplicada pelos professores nas escolas. Sobre isso, afirma o autor:

São tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele (p.16).

A prática e a teoria explanadas em sala devem ser fundadas na concepção de uma escola democrática, humana, alteritária. Nesse sentido, analisar a real situação contextualizada em uma realidade escolar é o ponto de partida, superando, claro uma visão ingênua da realidade, como lembra Freire.

Neste pensar compreende-se que não existe uma “fórmula” de professor “perfeito”, cai-se por terra a idealização de professor, pois, já não se deve impor uma educação bancária (FREIRE, 1996), uma vez que o educando não é um depósito. Deve-se pensar primeiramente como ser um bom professor, como tornar cada aula uma aula única, como prender e instigar o interesse dos educandos. Diz-se educandos para se diferenciar do conceito iluminista de “aluno – o que é “sem luz” – e que o professor com seu conhecimento, o iluminará. Nessa perspectiva, faz-se necessário o professor considerar as experiências das crianças e, a partir delas, conhecer a cultura da clientela escolar. Por tudo isso, ser educador significa estar sempre estudando, atualizando-se, pesquisando, ensinando mas, sobretudo, aprendendo.

Dessa forma, a concepção de escola atual deve estar referendada a partir das diferenças dos estudantes, visto que hoje, a partir da política inclusiva de 2008, do Ministério da Educação, surgem outras necessidades na escola, antes não conhecidas, como o trabalho com crianças com diferentes especificidades.

Nesse sentido, as crianças com dificuldade de movimento também devem estar inseridas em um contexto inclusivo. Ora, vive-se em uma sociedade excludente onde a demanda por uma sociedade inclusiva cresce cada vez mais, como expõe Costa (2007)

A urgência por uma educação inclusiva e democrática parece se constituir como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola pública dos alunos e na possibilidade de se pensar em uma sociedade justa e humana (p.91 in MAIA, 2011, p.60)

Cada um possui particularidades e essas devem ser respeitadas no sentido de que todos devem ser incluídos na sociedade e, a escola, faz parte dessa sociedade e formação da criança, pois é nela que as crianças passam a maior parte do dia.

Rosin-Pinola (2014) fala que o aprendizado do aluno não depende apenas do professor, deve-se ter toda uma estrutura, um suporte necessário na escola, pois por muitas vezes nem um ambiente com condições necessárias o professor tem para um melhor aprendizado deste aluno. Uma sociedade inclusiva consiste também em movimentar a escola para que seja responsável pela educação de todos independentes de suas condições.

O aprendizado da criança acontece em diferentes grupos sociais, como a família, os espaços escolares, os espaços não escolares, a rua, entre outros. Assim, o desenvolvimento psicomotor pode ocorrer com qualquer criança, seja ela com especificidade ou não. Porém, para que haja uma aquisição de habilidades motoras mais desenvolvidas, faz-se necessário o estímulo diário de todas as crianças inseridas nos sistemas de ensino, inclusive dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, a LDB Lei nº 9.394/96 preconiza que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Esse conjunto de organização específica possibilita a todos os estudantes compreensão dos processos criativos, contribuindo para uma formação corpórea destes, despertando as consciências corporal, individual e coletiva. Assim, o exercício da docência se constitui como um campo propício à quebra de paradigmas no que diz respeito ao movimento, visto que muitas vezes equivocadamente, o movimento é visto como um campo de entretenimento. Para Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003)

o ensinar/aprender é uma atividade agregadora e não limitada, porque almeja a quebra de paradigma de que se limita aos conteúdos; entendem eles que as ações são em equipe e, portanto, no ambiente escolar, são tanto verticalizadas quanto horizontalizadas, pois as relações acontecem tanto entre professores e alunos como entre alunos e alunos (MENDES e ALMEIDA, 2015, p.226).

Todos esses aspectos se referem a uma prática inclusiva que consiste em um olhar redimensionado para as diferenças, considerando os sujeitos como atores sociais autônomos (os atores envolvidos vão desde à comunidade escolar, seu entorno, até os educandos), no sentido de proporcionar processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva de trabalho docente a partir das potencialidades do aluno, e não do que se considera como *deficit*, da chamada deficiência/ineficiência, isso porque uma inclusão efetiva se configura em desafios. Assim, uma proposta inclusiva sugere

provocar o professor-aluno para que reveja suas práticas à luz de novos marcos teórico-metodológicos e apresente soluções para velhos problemas educacionais, entre eles, a exclusão dos alunos com deficiência do ensino regular” (BRASIL, 2007, p. 15).

Dessa forma, uma escola inclusiva é aquela que proporciona aos educandos acesso, permanência e sucesso. Muitos educandos chegam à escola com um histórico de exclusão na sociedade e, também, na família, por isso a escola torna-se um espaço importante de constituição de saberes, visto que, na maioria das vezes é nesse espaço que estudantes com especificidades

vão ganhando autonomia e reconhecimento como cidadãos, através do trabalho pedagógico conjunto de professores, isso porque o ambiente da escola que é de ordem pedagógica e administrativa se configura em um espaço que deve primar pela inclusão e não, apenas, por uma inserção social.

Pensa-se em um segmento além da prática corporal e da educação, ou seja, um segmento do âmbito social, pois o elo professor - aluno não se resume, apenas, no ambiente escolar, é cultural, estabelecendo uma dinamicidade do conhecimento do professor e do conhecimento do aluno, sendo recíproca e emergente na construção de ambos, passando por desafios que nem sempre os profissionais tem o suporte necessário, mas tentando fazer o melhor para que o aluno possa ter um bom processo de ensino e de aprendizagem.

Vê-se então, que a educação é uma das maiores comunicações e essa comunicação não tem um fim em si mesma. A subjetividade de outrem está permeada de valores, princípios, culturas que lhe permitem interpretar o seu entorno a partir de suas concepções culturais e identitárias que são refletidas no ambiente escolar.

Segundo Freire (1996) esse caráter socializante da escola deve considerar o que há de informal na experiência que se vive, de formação ou deformação. Diz o autor que é uma pena que, seja negligenciado o aspecto cultural (cultural no sentido de “construído”) e por inúmeras vezes a própria escola reprime o aluno, ou por uma “militaria”, exigências, acaba por querer moldá-lo. Como seres diferentes, professores e estudantes vivem em constantes processos de mudanças tanto no aspecto social quanto no cultural.

Nessa concepção, pode-se compreender por cultura segundo Bauman (1998) que a cultura não é algo fixo, como antes se conceituava ou se pensava, significando dizer que existem construções e desconstruções culturais acerca do corpo. Cultura se encontra em um processo dinâmico em constante construção, ou seja, a cultura na está pronta, como diz Freire “não somos”, “estamos sendo”.

As mudanças são geradas a partir das interferências das coisas que chegam e influenciam/refletem nas nossas relações sociais, por isso, é necessário se ter a mesma curiosidade das crianças na vida adulta para se

agregar algo na nos processos de construção como um organismo humanizado para trabalhar com crianças.

Contudo, como a sociedade e essas relações são bem delicadas em suas construções e permanências dessas vivências, faz-se necessário estar atento ao entorno. Nessa perspectiva, o trabalho coletivo na educação infantil pregado na escola, trabalha na formação das relações e nas solidificações dessas relações, facilitando a vivência em sociedade e trazendo esse olhar da sensibilidade e do ser receptivo.

Brasil (1998) afirma que

Considerando que o desenvolvimento de atitudes cooperativas e solidárias, entre outras, é um dos objetivos da educação infantil, e considerando as especificidades da faixa etária abrangida, torna-se imprescindível que a instituição trabalhe para propor à criança a cooperação como desafio, de forma que ela reconheça seus limites como próprios dessa idade, ao mesmo tempo em que se sinta instigada a ultrapassá-los. Nesse sentido, o trabalho com este eixo pode promover a capacidade das crianças para cooperarem com seus colegas, por meio das situações de explicação e argumentação de ideias e opiniões, bem como por meio dos projetos, nos quais a participação de cada criança é imprescindível para a realização de um produto coletivo (p. 199-200).

Desse modo, a cooperação como desafio precisa estar no trabalho cotidiano da escola, proporcionando interação entre crianças através do trabalho coletivo que pode acontecer por meio de projetos, de brincadeiras, atividades lúdicas, entre outras práticas.

Tudo isso se caracteriza como um incentivo à interação social da criança que se constrói a partir do contato com o outro, seja este outra criança ou adulto, visto que o ser humano aprende pela interação e interage pela linguagem que é desenvolvida desde sua fase reflexiva até sua fase motora fundamental.

O ser humano possui a necessidade de movimentar-se, indiferente de raça, etnia, cultura. Esse movimentar deve ser sempre estimulado, pois toda a estrutura corpórea implica na psíquica e, estas duas, podem ser enaltecidas com atividades que poderiam ser trabalhadas na escola desde a educação infantil, exercitadas por práticas propostas em aulas de educação física, dança nas escolas, atividades psicomotoras, entre outras.

O movimento dentro da escola ocorre na educação física ou na dança e estes são os meios em que o corpo é mais evidenciado. Pode-se considerar o movimento como toda ação realizada pelo homem seja ela consciente ou inconsciente, este podendo ser sinuoso, forte, ondulado, reto, atos diários como um lavar louça, varrer a casa e andar na rua. E não é a perfeição artística ou a criação e a execução de danças sensacionais que os professores têm como finalidade primordial, mas sim os efeitos benéficos que a atividade criativa do movimento exerce sobre o aluno (LABAN apud FERREIRA, 2003, p.19-20).

O movimento é uma forma de externar o que está intrínseco juntamente com a projeção da psiquê humana. Neste pensar, a questão motora desenvolvida na educação infantil agrega para uma maior consciência corporal, podendo evitar problemas futuros tanto corporais quanto psíquicos. Tais problemas afetariam o emocional da criança e poderiam se estender até a vida adulta.

Sodré (2016) diz que é possível perceber que acerca da trajetória de vida do homem, mediante uma experiência relatada, vivida e observada, o homem compreende o seu desenvolvimento mediante um pensar no corpo de forma holística, ou seja, pensar o corpo como um todo e como um instrumento de comunicação.

O corpo da criança na escola de educação infantil possui muitos significados, considerando que cada corpo é diferente. A criança na educação infantil entende o corpo de outra forma, uma vez que conhece o mundo e aprende pelo corpo. A cada situação esse corpo possui uma reação, podendo ser mais ou menos estimulado, situação essa que reflete no desenvolvimento da criança. Brasil (1998) confirma que:

Na educação infantil, é possível realizar um trabalho por meio do qual as crianças possam conhecer o seu corpo, e o que acontece com ele em determinadas situações, como quando correm bastante, quando ficam muitas horas sem comer etc. Partindo sempre das idéias e representações que as crianças possuem, o professor pode fazer perguntas instigantes e oferecer meios para que as crianças busquem maiores informações e possam reformular suas idéias iniciais. Ao conhecer o funcionamento do corpo, as crianças poderão aprender também a cuidar de si de forma a evitar acidentes e manter a saúde: "Que cuidados ter para não se machucar durante uma brincadeira?", "Por que é importante tomar água após um esforço físico prolongado?" (p. 190).

Em seus estudos Piaget (2014) mostra que o professor é um facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem da criança, sendo assim, será, também, o responsável por promover o desenvolvimento e a interação da criança, bem como proporcionar momentos para que a criança conheça seu próprio corpo.

Para se formar um indivíduo autogestor do seu corpo preciso é um trabalho de formação de base, trabalho este que pode ser desenvolvido desde a educação infantil. O estilo de vida é tanto individual quanto coletivo, o ser deve ter consciência dos riscos. Riscos esses que são as dificuldades encontradas pela criança no seu processo de desenvolvimento.

Tudo isso é um corpo que pode ser construído no coletivo proporcionado pela família, escola, sociedade. O Corpo que chega à escola já traz consigo uma gama de experiências histórica e cultural, corpo este que participa da troca de experiências a partir da interação social.

O movimento é uma possibilidade de externar o psíquico, por isso, o ser humano precisa do movimento para o seu crescimento e ascensão. Esse movimentar emerge nas interações sociais, no convívio com o outro, da compreensão de si mesmo, no comportamento diário e, muitas vezes, o que se pensa, o que se fala, nem sempre é o que se demonstra, expressa, mediante um comportamento, uma ação para uma situação habitual. Fonseca (1983) completa dizendo que “o homem pode camuflar sua personalidade, mas seus movimentos podem traí-lo”. (p.43). Isso significa que o nosso corpo fala a todo momento.

Dessa forma, pode-se considerar o movimento como toda ação realizada pelo homem, seja ela consciente ou inconsciente este podendo ser sinuoso, forte, ondulado, reto, atos diários que acontecem na escola, como saltar, pegar em uma tesoura, dentre outros movimentos.

Assim, pensar no corpo requer levantar questões a respeito das relações interculturais, identitárias que a criança traz, levando em consideração as construções familiares e escolares. Dessa forma, fazer com a criança compreenda seu movimento corporal, seus avanços e o aprendizado através do movimento, favorece as suas relações sociais.

A concepção de movimento abordada nesta pesquisa parte da compreensão de Sérgio (1987) sobre o corpo, o qual apresenta a ciência da Motricidade Humana (CMH) e diz que esta é a

ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras visando o estudo constante tendências da motricidade humana, em ordem ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade e tendo como fundamento simultâneo, o físico, o biológico e o antropológico (SÉRGIO, 1987, P.153 apud MILANI, 2015, p. 58).

A partir dessa percepção discute-se esse indivíduo na sociedade que se comunica e vive pelo movimento. Vendo que o desenvolvimento desse corpo permeia pela interação social que ocorre por consequência da comunicação não verbal, inicialmente e por muitas das vezes o gesto fala muito mais que as palavras, o mesmo autor ainda contribui afirmando que

o olhar antropológico, do Corpo-próprio e sua intencionalidade operante, proposto pela teoria da motricidade humana, veio confirmar que não se pode olhar o corpo e o movimento apenas pelo viés biológico, físico e racional, mas propõe um Corpo sociocultural que se move pela “intencionalidade motora” em uma experiência sensível, diferentemente de um simples ato mecânico e lógico do Corpo (p.58).

O desenvolvimento corporal é primordial para o desenvolvimento do homem, pois vai refletir até no seu desenvolvimento social, em sua vivência em sociedade, onde permeia a política, pois esse corpo também é um corpo político que tem sua própria forma de ver o mundo, que por esse corpo apreender sobre esse mundo, ensina através do corpo, fala, pensa e se expressa através desse corpo.

Esse desenvolvimento corporal estimula não apenas o movimento, no afeto ou no intelecto, mas também nas relações com o outro e nos aspectos de comportamento habitual, no seu comportamento diário. Tudo isso é importante salientar para mostrar que se tem na escola diferentes “modelos” de corpos, significando dizer que o professor precisa se preparar para trabalhar com essas diferenças. Seu trabalho vai consistir, primeiramente, no conhecimento desse corpo para, posteriormente, gerar estímulos para que esse corpo se desenvolva. O não estímulo desse movimentar acarretaria consequências no corpo que comprometeria toda a sua trajetória na vida emocional, escolar, familiar e social.

A resposta a esses estímulos dependem do ritmo de cada um, segundo Espíndola (2010), o ritmo, de forma geral, é a expressão/manifestação de um estímulo, e estamos submetidos às constantes modificações, sejam corporais, comportamentais e/ou psíquicas, pois cada um possui o seu ritmo de desenvolvimento, o qual está diretamente ligado às questões culturais. Na criança

[...] o temperamento também pode ser afetado por práticas de educação infantil influenciadas pela cultura [...] a personalidade é uma combinação relativamente consistente de emoções, temperamento, pensamento e comportamento que torna a pessoa única (PAPALIA, 2006, p. 208-215).

Dessa forma, é possível observar que tudo está interligado, uma ciência complementa outra ciência. É possível ver se a criança possui problema de escrita. Muitas vezes se a escrita não está saindo de forma legível, os professores de português reclamam e por muitas vezes pode ser porque o movimento não foi trabalhado com aquela criança, ou seja, não se teve um trabalho de articulações do esqueleto apendicular. Na verdade, a criança não foi exercitada, não se trabalhou a especificidade daquela criança e ela pode ter limitação na motricidade fina por não ter ocorrido esse trabalho com ela muito antes da escrita, por isso deve-se ter um olhar atento a essas especificidades do movimento no ambiente escolar.

Reconhecer o corpo como um organismo complexo que mobiliza a função tónica e postural para desenvolver a sua afectividade sociabilizada, evocar que a acção é o primado do comportamento adaptativo e do pensamento reflexivo e o meio prático privilegiado para se apropriar dos objectos, do espaço, do tempo e do símbolo, numa palavra da cultura, é o seu objectivo primacial (FONSECA, 1983, p. 45)

Por isso, as crianças com desempenho motor atípico no contexto escolar têm sido uma temática bastante discutida no cenário acadêmico, temática esta que se torna fio norteador desta pesquisa que se propõe estudar como esse desempenho motor atípico interfere nas relações interpessoais e no desempenho escolar, pois não se sabe as razões que levam a esse baixo desempenho motor, mas pode-se afirmar que estes podem ter ações limitantes

que refletem em seus atos diários, na vida profissional, social e consequentemente no processo de aprendizagem (NOBRE, 2011).

2.2 A INTERAÇÃO: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA

Pensar em compreender as terminologias escolhidas (movimento, cultura, interação) é o primeiro passo para entender o processo de construção da criança. Segundo Aranha e Felix (2018), em se tratando de comunicação

toda expressão supõe uma emissão, consciente ou não, de sinais e mensagens. A expressão passa a ser comunicação, quando, o que se expressa é recebido, compreendido e sentido pelo outro (p.17).

Pode-se ver que a terminologia “expressão” é citada e percebida como forma de comunicação. As mesmas autoras afirmam que expressão é a “arte de exprimir e exteriorizar algo oculto e contido” (p.17). Esse externar pode ser de várias formas e uma forma visível, fácil de perceber principalmente na criança o que ela quer dizer. Aranha e Felix (2018) dizem que imagem corporal é “representação pessoal que percebemos em relação ao nosso próprio corpo e a seus movimentos”(p.17).

De forma geral, “entende-se por comunicação a troca e circulação de informações e de mensagens, numa rede que liga emissores e receptores” (IBDEM, p.18). Comunicação essa que vem ocorrer de forma organizada e padronizada no ambiente escolar. Os processos e estímulos que acontecem na escola, principalmente, a interação, socialização, são primordiais para o desenvolvimento da linguagem.

O ensino e a aprendizagem se fazem através dos canais de comunicação, os quais permitem a troca de informação (transmissão de conteúdos) entre o professor (emissor) e os alunos (receptores), existindo tantos canais de comunicação quantos forem os receptores (p.18).

Essa comunicação no ambiente escolar, agora, não é somente o discurso, a fala, e sim o processo de ensino-aprendizagem, a construção

cultural, as relações sociais e outras coisas que são parte da construção desse sujeito. Pode-se ver essas influências no esquema abaixo:

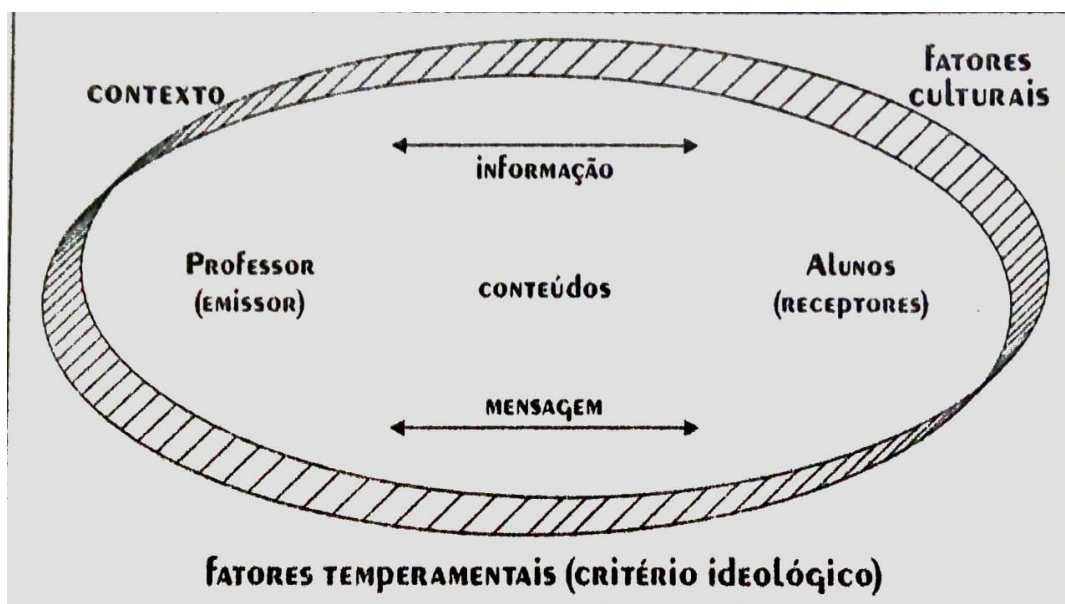


Figura 1 – Processo de comunicação e suas influências.
Fonte: ARANHA; PALOMARES e FELIX, 2018, p. 18.

Uma observação interessante se constitui no ambiente escolar infantil. Esse manancial pode sugerir inúmeras possibilidades de observação dos processos de interação das crianças. A escola, nesse sentido proporciona uma leitura mais dinamizada que outros espaços frequentados pela criança.

É na escola que crianças se encontram a partir do estabelecimento de regras, acordos operacionalizando a prática educativa numa perspectiva de tornar o ser autônomo e crítico diante de sua realidade. Galvão (1995) corrobora quando diz que *para se perceber como ser autônomo, distinto do grupo familiar, a criança precisa de interações diferenciadas, em que possa, em função de preferências e afinidades, escolher os companheiros e as situações* (p. 37). Assim, a escola se constitui em um espaço de interações. Porém, não são apenas as interações que são diferenciadas. As crianças também o são.

Nesse viés, a criança possui o direito de escolher com quem pretende se relacionar, com quem pretende construir afinidades uma vez que possuem gostos, vontades e escolhas, lógico, quando tudo isso lhe é proporcionado.

Contudo, tal prática só é possível, segundo Wallon (1989), quando a criança é compreendida como um ser integral, completo, distanciando-se do olhar fragmentado, na maioria das vezes, concebido pela escola.

Nesse sentido, para Wallon (1989), é impossível dissociar os aspectos motor, afetivo e cognitivo da criança na ambiência da escola infantil, mas para que a criança seja compreendida em sua complexidade, a escola também, como um todo, com seus partícipes necessita estar em consonância para a realização de um trabalho pedagógico. Diz-se isso para não se pensar, apenas, na figura do professor como principal agente nesse processo educacional, porem, não o único responsável por estabelecer as interações entre crianças.

Respeito aos processos de desenvolvimento da criança é palavra de ordem para a sugestão de processos de ensino e de aprendizagem. Considerar questões de ordens motora, afetiva e cognitiva facilita o trabalho pedagógico do professor uma vez que este conduzirá suas atividades a partir da compreensão de como a criança se desenvolve.

Os elementos desse tripé se complementam como partes integrantes do desenvolvimento da criança e se relacionam entre si fazendo com que a criança possua capacidade de resolver situações do seu cotidiano. Conhecer tais processos é de fundamental importância para orientar o professor em sua práxis e o auxiliar em diferentes situações interventivas.

As questões concernentes à interação da criança no ambiente escolar não podem ser vistas, apenas, como crianças que “pertencem” a um segmento: o da educação infantil, por exemplo. É preciso considerar os estágios de desenvolvimento e até mesmo dentro dos estágios, a criança oscila em seu desenvolvimento, exatamente, por não serem compreendidos de forma estanques.

As interações de crianças na educação infantil são preconizadas nos documentos oficiais para a Educação Infantil do Ministério da Educação – MEC bem como a definição de criança para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Assim, para esse documento, criança é definida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (p. 12).

Nessa concepção, a criança traz consigo sua historicidade e as vivências em seus processos de interação, construindo sentidos em suas experiências do dia-a-dia. Nessa perspectiva, ao brincar e interagir com o outro, a criança manifesta sua afetividade, suas emoções. As emoções para Wallon (1968)

Consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situação correspondentes implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de tipo arcaico, frequente na criança. Opera-se então uma totalização em divisa entre as disposições psíquicas orientadas todas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores (p.148).

É com esse pensamento que as situações de interação não podem ser avaliadas sob um único ângulo, mas a partir de diferentes situações que, conseqüentemente influenciarão as interações das crianças na escola. É lógico que *as situações com as quais a emoção confunde o indivíduo não são apenas incidentes materiais, mas também relações interindividuais. O ambiente humano filtra-se no meio psíquico e substitui-o em grande parte, sobretudo na criança (p. 149).*

Tais relações interindividuais dependem, também, da ambientação da criança e não apenas de suas puras emoções, inclusive do seu ambiente externo à escola. Na verdade, a criança ainda não possui um raciocínio lógico, nesse contexto, apenas está reproduzindo comportamentos e, complementa Wallon (1968) afirmando que a criança é [...] capaz de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas [...] (p. 149). Em se tratando de interação, Wallon (1968) chama a atenção quanto ao conhecimento do outro, afirmando que

Já não se trata de saber, segundo a antiga psicologia introspectiva, como é que do conhecimento de si mesmo o indivíduo pode passar ao conhecimento de um outro indivíduo, mas, ao contrário, como é que ele eliminará reações que o fazem misturar-se com o meio, com o que não é ele próprio, com o que é estranho a sua pessoa (p. 216).

Com esse “novo conhecimento”, a criança passa não só a se perceber como também reconhecer o estranhamento do outro como forma de entender o outro a partir de si mesmo, isso porque Wallon (1968) enfatiza que *dos 03 aos 06 anos o apego às pessoas é inextinguível necessidade da pessoa da criança* (p. 221).

Tantos são os documentos que tratam das questões de interação da criança na educação infantil. A interação da criança pode ser promovida pelo professor ou ainda quando as crianças estiverem em situações de espontaneidade com outras crianças. A respeito disso, o Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil – RCNEI apregoa que

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima (BRASIL, 1997, p. 31)

Entretanto,

As capacidades de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar novas interações (p. 31).

Tudo isso significa que essas situações de troca propiciam aprendizagens significativas para o desenvolvimento da criança, sendo possível promover a interação de crianças com níveis de desenvolvimento diferentes a fim de confrontar conhecimentos entre ambas para possível resolução de problemas.

Sendo a escola um lugar onde as crianças precisam ser educadas e cuidadas, a Base Nacional Comum Curricular (2018) apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. Assim *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se* são concepções fundamentadas

pelos eixos e campos de experiências: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.* Todos esses campos estão pautados nos eixos estruturantes das DCNEI's (Art. 9) que tratam das práticas pedagógicas na educação infantil, de maneira a considerar as interações e as brincadeiras como um pressuposto a ser trabalhado na educação básica.

Corsaro (2011) afirma como crianças administram a negociação com adultos através da socialização. Assim, confirma que

A socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvencão e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si. (pág. 31).

O autor defende a importância da socialização como uma atividade em conjunto na tentativa de criação de culturas que favoreçam recriações entre adultos e crianças, em que o fundamental seria a negociação nas relações criança-criança e adulto-criança, numa perspectiva de associar a criança com novas práticas pedagógicas de interação, partindo de uma concepção de criança respeitando e considerando seu desenvolvimento, comportamento e movimento.

2.3 A COMUNICAÇÃO E O PENSAMENTO DA CRIANÇA

O sistema do desenvolvimento humano é uma relação social, vinculando o indivíduo e seu ambiente cultural, a partir do ambiente em que se está inserido. Por tanto, nesse processo de desenvolvimento humano ocorre à troca comunicativa, onde se torna um fenômeno histórico, social e relacional, considerando desde o início uma relação global da vida, visto que o ser tem a necessidade de verbalização, ocorrendo à comunicação dos seres. Assim, o ser humano acaba por construir suas próprias formas de comunicação. Sendo esta uma capacidade linguística própria e necessária.

Conceitualmente, a comunicação humana compreende miríades de formas, por meio das quais os homens transmitem e recebem ideias, impressões e imagens de toda ordem. Algumas dessas formas, embora compreensíveis, jamais conseguem expressar-se por palavras (PENTEADO, 2012, p.1).

Esta maneira comunicacional entra em confronto quando se insere em contato com a forma educativa. O ser possui sua forma de comunicação, seus gestos e sinais e, passa a ter que entrar em formas e normas, pois muitas vezes sua experiência não é levada em consideração, entrando em conflito, por ter que internalizar outro meio social, mudando suas ações e forma de comunicação, necessitando passar por mudanças comportamentais para ser inserido, aceito e compreendido.

A linguagem como toda e qualquer forma de expressão do sentimento é inerente ao homem, sendo esta capaz de exprimir em toda a sua plenitude seus sonhos, suas ansiedades e desejos. Antes mesmo da linguagem oral, a criança se constitui com um conjunto de linguagens que estabelece através de gestos, choros, risos, enfim, expressões que exprimem vínculos. Sobre isso, Brasil (1998) afirma:

Além da linguagem falada, a comunicação acontece por meio de gestos, de sinais e da linguagem corporal, que dão significado e apoiam a linguagem oral dos bebês. A criança aprende a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro. Esse processo refere-se à repetição, pela criança, de fragmentos da fala do adulto ou de outras crianças, utilizados para resolver problemas em função de diferentes necessidades e contextos nos quais se encontra (p.125).

Em se tratando do segmento da educação infantil, alguns questionamentos podem ser feitos em relação à linguagem e à escrita. A escola é um dos espaços onde a criança pode e deve manifestar-se de forma espontânea e natural. Entretanto, no afã de escolarizar as crianças, a escola comete alguns deslizes com relação à linguagem oral. Ao invés dessa linguagem ser mais enfatizada, prima-se pelo domínio da linguagem escrita. Vygotsky (2001) chama a atenção para este fato quando diz que:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que

toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita (p.337).

Assim, no ver de Vigotski, o processo de aceleração da escrita compromete o desenvolvimento de outras funções. Não se está querendo dizer, aqui, que a linguagem escrita não seja necessária neste estágio em que a criança se encontra na escola, o que se quer dizer é que, muitas vezes, a aplicabilidade desse processo ocorre de forma aligeirada não respeitando as fases da criança.

Ainda para esse autor o homem é um ser que se expressa por meio da linguagem, pois a linguagem é uma dialética universal, principalmente no processo de interação social, objetivando passar a mensagem de forma a alcançar o outro. A linguagem em seu processo comunicacional passa por uma assimilação de significação.

Penteado (2012) traz o pensamento de que a comunicação humana parte de estímulos internos e externos que transcende o mundo de palavras e penetra no universo da linguagem e esse processo de comunicação não se diferencia do processo de comportamento, tendo uma resposta para determinado estímulo. E ainda na comunicação a linguagem é essencial por esta ser ação e movimentos constantes que se fazem presentes em vários significados.

Assim, tudo se engloba e se torna uma linguagem comunicacional corpórea, que está no comportamento e na organização social da criança. Entretanto, faz-se necessário perceber esse corpo que cria, improvisa, é autônomo da própria corporeidade, afastando-se da questão mecânica.

É necessário enxergar pelos sentidos, abrir os olhos para se viver verdadeiramente todos os sentidos redescobrimo “esse mundo em que vivemos mas que somos sempre tentados a esquecer” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.2). Assim, necessário se faz consultar os nossos sentidos, nossa percepção, nos libertar de nossas ilusões, viver nossos sentidos e ver a verdadeira natureza das coisas. O autor lembra que

o mundo verdadeiro não são essas luzes, essas cores, esse espetáculo sensorial que meus olhos me fornecem, o mundo são as ondas e os corpúsculos dos quais a ciência me fala e que ela encontra por trás dessas fantasias sensíveis (p.3).

Dessa forma, percebe-se que as coisas ao redor são ilusões que muitas vezes não são percebidas com todos os nossos sentidos. Deixar a percepção aguçar e se perceber pelos sentidos, pode-se ver o quão se tem a enxergar, encontrar coisas que estão no entorno que passam despercebidas no cotidiano.

Com base nesse entendimento as observações da pesquisa focaram para as manifestações expressas individuais e contextualizadas no coletivo, buscando compreender suas singularidades, significações e expressões manifestadas pela linguagem corporal. O corpo fala de diferentes formas e fases, expressando-se no cotidiano, adaptando-se ao ambiente e ao contexto em que se insere. Seja esse corpo como for, até mesmo o corpo-criança⁴ comunica e interage por meio de todos os seus sentidos (para além dos cinco sentidos) e de todas as formas para que a mensagem seja passada.

Para se entender a respeito dos processos de interação da criança é preciso, primeiramente, compreender como esta desenvolve seu pensamento. Ao se observar crianças brincando, seja de maneira natural e espontânea, seja mediado pela professora, necessário se faz levar em consideração o pensamento sincrético da criança. Entenda-se por pensamento sincrético, em Wallon (1989) a forma confusa e global com que a criança absorve e percebe sua realidade, misturando diferentes aspectos. Assim, o pensamento sincrético é uma característica importante do pensamento infantil visto que para a criança, na fase da educação infantil, todas as coisas se interligam.

Nesse sentido a ordem dos acontecimentos não está em consonância com a ordem do pensamento da criança, não existindo, assim, uma ordem cronológica dos fatos. Essa forma não sequenciada é “organizada” mentalmente pela criança, por isso Wallon (2007) sustenta que

⁴ Termo adotado para falar do corpo na infância, mas especificamente na educação infantil.

a percepção das coisas ou das situações continua sendo global, seus detalhes continuam indistintos. No entanto, muitas vezes temos a impressão de que a criança se volta para os detalhes das coisas. Chega a detectar aspectos tão particulares, tão ínfimos ou tão fortuitos que nos tinham escapado. No entanto, não é como detalhe de um todo que ela os apreende e é até por isso que é sensível a eles (p. 162).

Esse entendimento global da criança não significa, necessariamente, uma compreensão totalitária da realidade, entretanto, perceber as coisas sob esse prisma a torna sensível ao detectar aspectos particulares, algumas vezes invisibilizados pelo adulto.

Dentre as características do pensamento sincrético infantil apontam-se: o binarismo, a fabulação e a tautologia. O binarismo se caracteriza pelo fato da criança organizar seu pensamento em pares, como acontece no diálogo abaixo, proposto por Wallon (1989)

O que é a noite? – É a lua. – Quando não tem lua, não tem noite? – A lua vem primeiro e depois o sol. – Quando não tem lua, não tem noite? – Tem. – É a mesma coisa, lua a noite? – Não, a lua é mais clara. – O que que é a lua? – É para clarear a gente. – O que é – Não sei” (p. 39)

Percebe-se na fala infantil os pares “noite – lua” (dentre outros), nesse caso significando circunstância de tempo envolvendo “lua e noite” que, também, poderia ser identificado por sonoridade entre as palavras que rimam como em “mão – coração”, enfim, um sem número de pares que podem aparecer na manifestação do pensamento da criança. A fabulação é outro elemento a ser considerado, o que faz com que a criança empregue a digressão em suas falas.

No diálogo: “– *Como é que fica de noite? – É Deus que faz a noite chegar. – Como é que ele faz isso? – Não sei. – Como é que fica de dia? – É o sol que faz o dia chegar. – Onde fica o sol durante a noite? – Ele dorme* (p. 107)”, é possível perceber elementos da fabulação, ou seja, seres criam vida no pensamento infantil, acontecendo, assim, a fabulação. Outro aspecto importante na construção mental da criança é a tautologia que consiste em uma “explicação em círculo” de um determinado conceito.

Quando se pergunta, por exemplo, a uma criança de 04 anos: “- O que é o sol? E ela responde: “- Ah, é sol que brilha”, nota-se a presença de elementos da tautologia que explica um termo com a repetição do mesmo termo, o mesmo acontece quando a criança tenta definir palavras desconhecidas, empregando, mais ainda, a fabulação.

Para compreender melhor tais manifestações faz-se necessário conhecer as fases do desenvolvimento da criança que foram estudadas por vários teóricos, dentre eles Henry Wallon, muito divulgado na área de educação e grande contribuidor para a construção do trabalho de educadores. Wallon considera a constituição da pessoa completa integrando-se ao meio em que se encontra imersa levando em conta, sobretudo, a afetividade, cognição e motricidade.

Wallon, um humanista nascido no século XIX, era médico, psicólogo e filósofo. Voltou-se para os estudos acerca do psiquismo humano pois, acreditava que ao conhecer a psiquê humana poderia compreender tais processos psíquicos de maneira a relacioná-los com a educação da criança e sua teoria fica conhecida como a Psicogênese da Pessoa Completa.

Na perspectiva walloniana, o encadeamento do desenvolvimento da criança é visto de forma conjunta e integrada. Assim, Wallon propõe compreender os diferentes momentos de evolução psíquica da criança através dos estágios de seu desenvolvimento. Gratiot-Alfandéry (2010) apresenta os cinco estágios concebidos por Wallon: *impulsivo-emocional, sensório motor e projetivo, personalismo, categorial e adolescência* (p 36-36). A seguir a caracterização dos estágios de Wallon:

Impulsivo-emocional – iniciado no primeiro ano de vida da criança, sugere ênfase da emoção, predominando o aspecto afetivo, é onde a criança começa sua interação com mundo que a rodeia.

Sensório-motor e projetivo – concluído aos três anos de idade. Nesse estágio a criança interessa-se em explorar o mundo pelo aspecto motor, predominando, assim, a cognição. A autonomia começa a surgir na criança, bem como o domínio na articulação dos objetos em seu entorno.

Personalismo – acontece dos três aos seis anos, centrado no desenvolvimento da personalidade e construção da consciência de si, tendo a

predominância afetiva como aspecto central. A criança nessa fase leva em consideração as interações sociais.

Categorial – inicia-se aos seis anos e seu foco é na progressão intelectual da criança, tendo interesse em conhecer e conquistar o mundo externo, assumindo um aspecto cognitivo.

Adolescência – fase das mudanças corporais, o sujeito necessita de novo redimensionamento de sua personalidade. Nesse sentido, questões meramente pessoais e morais problematizam a existência e “função” desse sujeito no mundo, fase esta em que se retorna a predominância da afetividade.

Tais estágios não são considerados estanques, significando dizer que algumas características e aspectos podem se apresentar em vários estágios uma vez que cada ser humano apresenta processos de desenvolvimento diferentes, isso porque o meio se diferencia conforme a idade da pessoa. Nessa perspectiva, Wallon (1995) propõem que

[...] cada fase constitui, entre as possibilidades da criança e o meio, um sistema de relações que os faz especificarem-se reciprocamente. O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. É composto por tudo aquilo que possibilita os procedimentos de que dispõe a criança para obter a satisfação das suas necessidades. Mas por isso mesmo é o conjunto dos estímulos sobre os quais exerce e se regula a sua atividade. Cada etapa é ao mesmo tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento (Wallon, p. 48, 1995).

Dessa forma, essas fases etárias, nomeadas e propostas por Wallon não tratam, apenas, do desenvolvimento corporal e orgânico, mas da própria evolução mental do sujeito e da questão comportamental, numa tentativa de suprir as necessidades de mudanças.

Assim, Wallon (1995) sustenta que o desenvolvimento humano considera três princípios básicos: o princípio da preponderância funcional, o princípio da alternância funcional e o princípio da integração funcional. O primeiro e segundo princípios mostram que existe a predominância da afetividade subjetiva e uma preocupação da pessoa com o seu interior (orientação centrípeta), havendo, também, predominância cognitiva com energia de orientação centrífuga. O terceiro e último princípio pauta o avanço do desenvolvimento a partir da incorporação de conquistas passadas para

então acontecer o aparecimento de emergentes atividades complexas. Dessa forma, as experiências vivenciadas pelo sujeito não ficam perdidas, ao contrário, sempre surgirão em situações de lembranças latentes nesse sujeito.

Para Wallon (1995)

[...] as diferentes idades em que se pode decompor a evolução psíquica da criança opõem-se como fases à orientação alternativamente centrípeta e centrífuga orientada para a edificação cada vez maior do próprio indivíduo ou para o estabelecimento das suas relações com o exterior, para a assimilação ou para a diferenciação funcional e adaptação subjetiva (p.105).

Mas o que significam exatamente as orientações centrípeta e centrífuga? Em que elas consistem? A orientação centrípeta diz respeito às construções do eu da pessoa enquanto que a centrífuga trata da concepção e da elaboração da realidade externa, ou seja, do mundo ao redor do sujeito, lembrando que essas duas orientações se alternam.

Dessa forma, conhecer esses estágios e princípios ajudam a compreender como os processos de aprendizagem ocorrem no ser humano e colaboram para o entendimento do desenvolvimento da pessoa completa.

Tais manifestações estão presentes no cotidiano da criança da educação infantil, por isso, para que se entenda seu processo de interação com as demais crianças e com o adulto há que se considerar a forma de organização de seu pensamento. Dessa forma, entender e compreender tais manifestações contribui para uma educação mais humanizada e centrada na criança.

2.4 PROCESSO E ORGANIZAÇÃO DO ESTADO DA ARTE

O estado da arte teve início na disciplina do mestrado *Metodologia da Pesquisa em Educação*, onde se buscou apresentar um estudo bibliométrico. O estudo bibliométrico/revisão sistemática teve como objetivo analisar as publicações sobre a temática Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) através de uma revisão sistemática realizada no banco de dados dos periódicos da biblioteca virtual SciELO com intuito de verificar o que foi publicado no período de 2006-2016. Mediante as etapas desse processo ocorreu primeiramente a seleção da base de dados (SciELO), seguido da

delimitação do tema (TDC) e posteriormente a definição dos critérios de inclusão (Relevância do T.D.C. pelo título; Completos publicados em periódicos; Pesquisas voltadas para o ambiente escolar; Amostra composta total ou parcialmente por alunos com T.D.C.).

Após esse processo foi feita a leitura dos resumos para se ter certeza que se encaixavam nos critérios de inclusão e os trabalhos que tiveram seu resumo analisado ficaram para o resultado final, os quais foram selecionados para leitura completa. Feita a leitura completa dos trabalhos filtrados, construiu-se uma tabela com os trabalhos selecionados, divididos por título, autor e ano. Em seguida, filtraram-se as pesquisas que ocorreram na escola e que se encaixavam nos critérios de inclusão. Somente após essas etapas é que foi possível analisar o que se tinha de produção científica sobre o tema levantado no período estipulado.

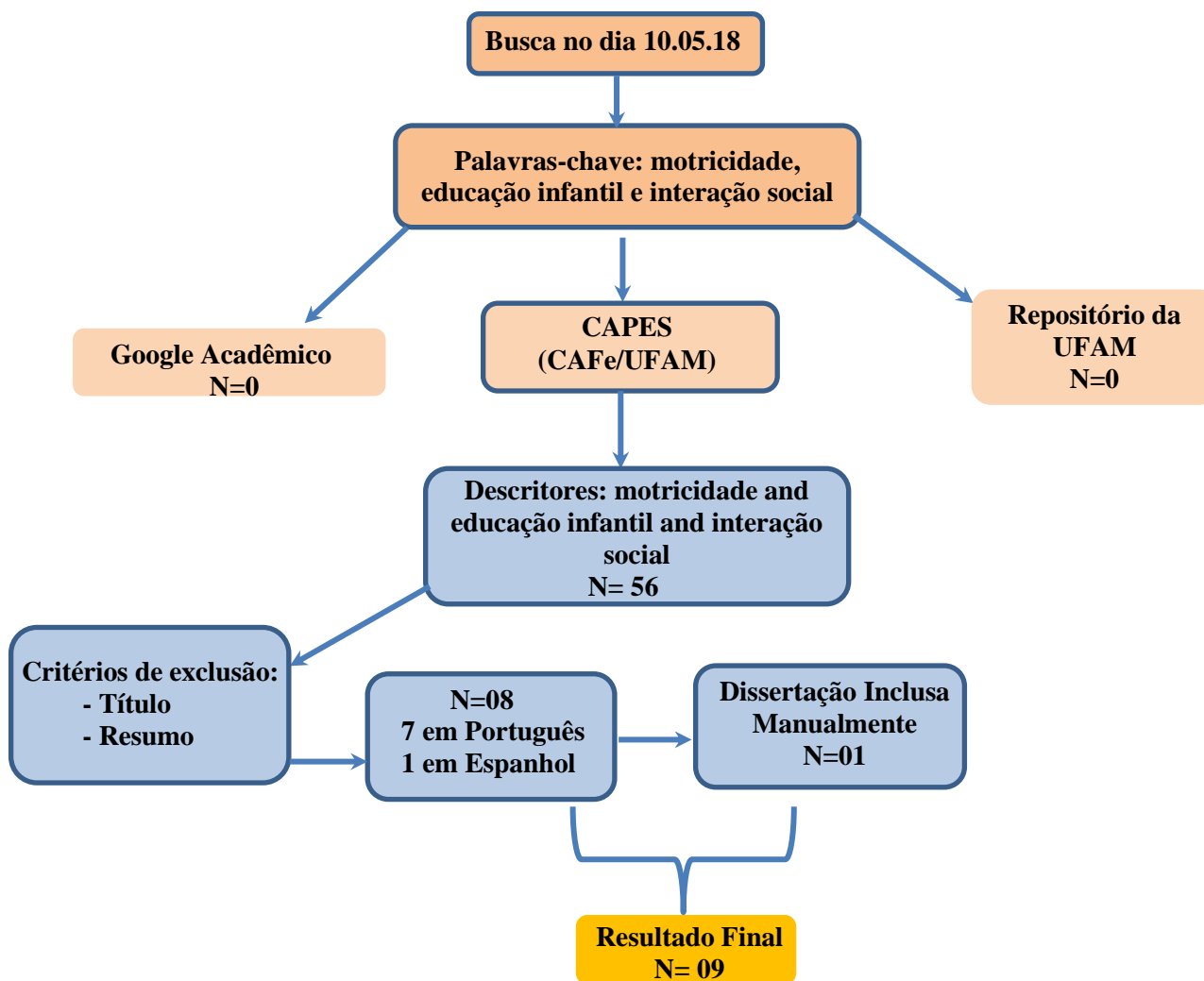
A partir desse levantamento foi possível verificar a escassez de material visto que no total de 75 artigos restaram somente 14, após passarem pelos critérios de inclusão; destes, 3 são em língua inglesa e 11 em língua portuguesa. Segundo esse estudo bibliométrico foi observado que no período de três anos nada sobre o tema foi publicado, nos anos de 2007, 2008 e 2010. Verificou-se, ainda, que a média de publicação por ano sobre o tema é de 01 a 03 trabalhos científicos. A partir desse levantamento dos dados indexados na base pesquisada, foi possível observar que são poucos os trabalhos produzidos sobre transtorno do desenvolvimento da coordenação em uma perspectiva educacional.

Assim, após a primeira revisão as variáveis foram surgindo e a temática delimitando-se. A partir dessa revisão sistemática, encontrou-se o instrumento mais adequado para alcançar o primeiro objetivo específico. Essa primeira revisão foi submetida e aprovada no IX Congresso Brasileiro de Comportamento Motor / São Paulo – Bauru / 2018. Foi constatado que temáticas como “enaltecimento do corpo na escola” e “crianças com dificuldade de movimento” foram pouco pesquisadas. Na busca de delimitar a pesquisa, fez-se outra revisão integrativa no dia 10/05/2018, realizada com as palavras-chave: motricidade, educação infantil e interação social.

A busca com essas palavras no repositório da Universidade Federal do Amazonas não apresentou nenhum resultado. Em seguida realizou-se a busca

no Google Acadêmico, não aparecendo, também, contribuições relacionadas à temática. Buscou-se, então, na base de dados da Capes (pelo CAFE⁵/UFAM) o descritor “motricidade *and* educação infantil *and* interação social”, nessa busca foram encontrados 56 trabalhos, em seguida fez-se a delimitação pelo título e sobraram 9 trabalhos. Aos dados encontrados foi inserida, manualmente, uma dissertação defendida em 2018, na Universidade Federal do Amazonas, a qual ainda não estava disponível em acervo da referida universidade. Dessa forma, foram encontrados 08 trabalhos no banco de dados da CAPES, sendo 07 em língua portuguesa e 01 em língua espanhola. Fora do banco de dados da CAPES foi inserida 01 dissertação em língua portuguesa.

Pode-se visualizar melhor esse processo de busca no organograma a seguir:



Organograma 1 -Busca e armazenamento dos resultados
Fonte: Autoria Própria

⁵ Comunidade Acadêmica Federada

Em seguida foi produzido um quadro com os trabalhos filtrados, organizados por título, autor, ano e uma pequena descrição do resumo do trabalho.

Título	Autor	Ano	Descrição
As brincadeiras das crianças de ontem e de hoje no contexto sociocultural	SILVA, ANDRADE, TORRES & AMORIM	2017	A pesquisa foi realizada com crianças e adultos da Escola Municipal Paulo Cavalcante de Moura na cidade de Mossoró/RN. Pretendemos desse modo, verificar em que contexto de brincadeiras as crianças de ontem e de hoje se situam. O estudo baseou-se na pesquisa quanto-qualitativa, em que utilizamos como instrumento de coleta de dados questionários. As brincadeiras mais comuns tanto na infância das crianças de ontem, quanto na infância das crianças de hoje, são brincadeiras que sejam desenvolvidas coletivamente.
As contribuições de seymour fisher para os estudos em imagem corporal	RIBEIRO, P R L ; TAVARES, M C F	2011	Uma revisão bibliográfica de seu trabalho sobre a percepção do corpo, imagem corporal distorcida, limite do corpo, atribuído significados para áreas específicas do corpo, e consciência geral do corpo foi realizada em quatro dos livros escritos por o autor. Fisher correlacionou essas variáveis com mecanismos de defesa, adaptação e ansiedade corporal. Além disso, ele também considerou os papéis desempenhados pela cultura e personalidade sobre o complexo fenômeno do corpo experiência.
Association between neuropsychomotor development and biological and environmental risk factors in early Childhood children	ZAGO, JESSICA TEIXEIRA DE CARVALHO; PINTO, PRISCILLA AVELINO FERREIRA; LEITE, HERCULES RIBEIRO; MORAIS, ROSANE LUZIA DE SOUZA	2017	Objetivo: avaliar a associação entre o desenvolvimento Infantil e riscos biológicos e ambientais. Método: foram selecionadas 30 crianças (0 a 30 meses), residentes em uma cidade no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, Brasil, atendidas pelo Centro Viva Vida de Referência Secundária. As crianças foram avaliadas quanto ao desenvolvimento por meio do teste Denver II e a qualidade de estímulo no ambiente domiciliar foram avaliadas pelo Home Observation for Measurement of the Environment (HOME). Resultados: das 30 crianças avaliadas, 60% dos ambientes foram considerados de risco para o desenvolvimento Infantil e 43,3% apresentou desenvolvimento Inadequado. Conclusão: as crianças de alto risco do presente estudo apresentaram atraso no desenvolvimento, especialmente no domínio linguagem. Esses atrasos estão associados a baixa escolaridade materna, a relação monoparental, receptividade dos pais e Intercorrências neonatais.
Didactica de la motricidad, una propuesta desarrollada en rel-accion a la infancia	TORO A. , SERGIO	2012	A partir de observação e análise qualitativa no âmbito da Educação Básica, em quatro instituições escolares com diferentes dependências administrativas, o presente trabalho volta-se para o desenvolvimento de uma proposta programática da Motricidade a partir da interação dos sujeitos do processo educativo formal. Para tanto, fez-se análise e interpretação da ação como a condição humana e possibilidade de construção de aprendizagens no contexto da Educação Infantil formal. Os princípios e categorias estabelecidas podem esclarecer outros processos ensino-aprendizagem ensino e aprendizagem da educação formal, na infância.
Efeito de um programa escolar de estimulação motora sobre	CARDEAL, C ; PEREIRA, L ; SILVA, P ; FRANÇA, N	2013	O estudo tem como objetivo avaliar os efeitos da atividade motora estimulação das respostas das funções cognitivas em crianças de 6 a 10 anos de escola pública em Brasília Distrito Federal, Brasil. Foram formados dois grupos controle e

desempenho da função executiva e atenção em Crianças			experimental que foram estudados antes e depois A intervenção. As variáveis analisadas foram: habilidades motoras, função executiva, tempo de reação e atenção. A intervenção ocorreu durante 7 meses, duas vezes por semana, em 50 minutos de educação física classes. Os resultados mostraram que, houve diferença significativa entre os grupos nos testes de funções executivas, tempo de reação e atenção seletiva. Assim, observou-se que o grupo experimental melhorou não apenas seu desempenho motor, mas também melhorou significativamente o desempenho das funções cognitivas testadas.
Evaluation of educational materials targeted at the psychomotor development of the child	HITALLO LIMA SILVA	2017	Objective: To evaluate in the literature the educational materials developed on printed or online versions that are targeted at the promotion, prevention or intervention regarding the psychomotor development of the child. Methods: The study consisted in an integrative review, where articles were searched in Portuguese and English languages, in the databases: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google academic, Regional Library of Medicine (Bireme), Physiotherapy evidence database (Pedro) e PubMed, between January and March 2017, using booklet (cartilha), children (criança) and motor development (desenvolvimento motor) as search terms. After reading the titles and abstracts, and based on the principles of an integrative review, 7,224 studies were excluded for not meeting the requested criteria, remaining a sample of 8 articles. Results: The studies that conducted the evaluation and analysis of educational booklets showed that these materials led to positive responses as an appropriate instrument to assist parents, families, students and health professionals in health education activities. It was observed that the early intervention performed by family members had positive results concerning the evolution of the child, influencing on their language and motor development in the cases studied. Conclusion: Scientific evidence points out that health education materials designed for guidance of parents and health professionals on the stimulation of child development are considered clear, objective and efficient.
Evaluation of motor skills in children participating in social/sports projects	SANTOS, A.M. ; NETO, F.R. ; PIMENTA, R.A.	2013	Alem do processo evolutivo biologico, estudos tem demonstrado que fatores ambientais e sociais podem influenciar o desenvolvimento motor. O objetivo do estudo foi avaliar as habilidades motoras de escolares participantes dos projetos sociais educacionais, projetos esportivos e de nao participantes em atividades estruturadas extraclasse na cidade de Florianopolis--SC-- Brasil. Foram avaliadas 136 criancas de 8 a 9 anos, de ambos os sexos, de 40 escolas publicas. Foi utilizado para coleta dos dados a Escala de Desenvolvimento Motor e uma entrevista estruturada referente as atividades realizadas pela crianca no periodo em que nao estao na escola. Utilizou-se a estatistica descritiva, ANOVA e o teste de Tukey como Post-hoc para analise dos dados, com nivel de significancia p < .05. Os resultados evidenciaram padroes de desenvolvimento motor mais elevados em criancas participantes de projetos com carater esportivo e padroes expressivos de baixa coordenacao nas criancas que nao participam de projetos ou atividades estruturadas fora da escola.
Study of motor development:	ROMANHOL O, RAFAEL	2014	Study of motor development: theoretical analysis of model development engine Gallahue. The aim is to discuss the

theoretical analysis of model development engine Gallahue	AYRES ; BAIA, FERNANDO COSTA ; PEREIRA, JOELITON ELIAS ; COELHO, EDUARDA ; CARVALHAL, MARIA ISABEL MOURAO		questions of how their developmental models lead to a theoretical explanation of human behavior throughout life, presented through some of the concepts that integrate his theory. It is observed that there are few comprehensive theoretical models of motor development and without a theoretical base of operation, research on motor development or any other area tends to produce little more than isolated facts. The theoretical models attempt to describe and explain the behavior and can be inductive or deductive in nature, motor development may be considered under the aspect of phases and stages of the aspect that they are: 1) Phase motor reflective stages and their coding and decoding information. 2) Stage movements and rudimentary stages of inhibition of reflexes and pre control. 3) Phase of fundamental movements and the initial stages, elementary and mature. 4) Phase specialized movements and transitional stages, and the application for permanent use. Understanding motor development helps explain how learning occurs. Through this study we conclude that the motor development corresponds to a process in which the body establishes interaction with the environment, thus showing that the extrinsic factors directly influence the pattern of human motor and motor skill is influenced by psychological, social and biological.
Prevalência de crianças com provável transtorno do desenvolvimento da coordenação: um saber necessário para inclusão educacional no contexto amazônico	CABRAL, GLÓRIA CRISTINA FIALHO.	2018	O objetivo foi estimar a prevalência de crianças com provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação nos primeiros anos do ensino fundamental. A amostra foi composta por 200 crianças de 7 a 10 anos de idade de ambos os sexos, matriculadas regularmente em escolas públicas do sistema municipal de educação da cidade de Manaus-AM. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a Bateria de Avaliação do Movimento para Crianças (MABC 2). A análise dos dados foi descritiva, envolveu a média, como medida de tendência central, e o desvio padrão, como medida de dispersão. Também utilizamos a frequência e a porcentagem de casos. Os resultados indicaram prevalência geral, de 30,5% de crianças com pTDC, sendo que 15,5% (31) apresentaram pTDCs e 15% (30) pTDCm. Assim, concluímos que a prevalência de pTDC, no contexto amazônico, é muito superior à indicada pela literatura internacional. As idades de 7, 8 e 10 anos apresentaram prevalências altas e, com relação ao sexo, os meninos apresentaram prevalência maior em relação às meninas. É fulcral, portanto, que a escola proporcione um ambiente voltado para a perspectiva de inclusão educacional, onde venha agregar às diversidades, ou seja, uma escola aberta para todos. E aqui, reafirmamos a importância de perspectivar a inclusão da criança com pTDC no contexto amazônico.

Quadro 1- Trabalhos Filtrados
Fonte: Autoria Própria

Os nove (9) trabalhos possuem objetivos diferentes, porém todos fazem uso do mesmo instrumento para verificar a questão instigada no primeiro objetivo específico da pesquisa. Dessa forma, essa busca teve como objetivo

encontrar o instrumento mais adequado para a resposta da primeira parte da pesquisa. Por isso, foi utilizado o teste MABC-2 para identificar as crianças com dificuldade de movimento ou com desenvolvimento atípico, visto que diante da busca este instrumento mostrou-se ser o mais adequado para a aplicação, atendendo às necessidades da pesquisa.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa apresenta-se como um estudo com caráter quanti-quali, pois “as abordagens quantitativas e qualitativas tratam de fenômenos reais, atribuindo sentido concreto aos seus dados” (Kerbauy e Souza , 2017, p.35), o que vem ao encontro da investigação, visto que inicialmente apresentam-se resultados quantitativos qualificando os dados, uma vez que “um estudo de métodos mistos pode coletar medidas quantitativas e dados de entrevista qualitativa com base em um aspecto dos dados quantitativos” (THOMAS, NELSON E SILVERMAN, 2012, p.392).

3.2 CONTEXTO/PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa alunos e professores das Escolas Municipais da Cidade de Manaus. A pesquisa teve seu contexto nos Centros Municipais de Educação Infantil da área urbana, da cidade de Manaus – AM. Primeiro foram selecionados, por conveniência, 04 (cinco) Centros Municipais de Educação Infantil, por DDZ. Após todo o levantamento desses dados nas escolas, aquela que demonstrou maior quantitativo de crianças com dificuldade de movimento foi o *loco* da pesquisa. As crianças foram divididas em dois grupos de ambos os sexos 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 foi participante da pesquisa.

3.3 VARIÁVEIS DA PESQUISA

As variáveis da pesquisa foram: desempenho Motor e interação social. Para determinar o desempenho motor foi utilizado o MABC-2 - *Movement*

Assessment Battery for Children 2, (HENDERSON; SUGDEN; BARNETT, 2007 *apud* PINHEIRO, 2014). Para verificar a interação social utilizou-se a entrevista semiestruturada.

3.4 INSTRUMENTOS

Para o recolhimento dos dados os seguintes instrumentos foram utilizados:

1. *Movement Assessment Battery for Children – 2^a edition (MABC-2)*: O MABC-2 trata-se de uma Bateria de Avaliação do Movimento da Criança (MABC-2) proposto por Henderson, Sugden e Barnett (2007) com o objetivo de identificar transtornos no desenvolvimento da coordenação em indivíduos com idades entre 3 a 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: A banda 1 relaciona-se às crianças de três a seis anos de idade, a banda 2 refere-se a crianças de sete a dez anos de idade e a banda 3, pertinente a crianças de onze a dezesseis anos de idade. Cada banda possui tarefas específicas de acordo com a faixa etária. 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 (Libardoni dos 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.
2. Entrevista semiestruturada (Apêndice B): Esse segundo instrumento é baseado no teste sociométrico, simplificado através da entrevista semiestruturada para verificar a interação das crianças no recreio escolar. A entrevista foi realizada diretamente com cada criança, fazendo o uso do lúdico para ocorrer o processo de forma natural. As respostas obtidas permitiram a identificação das relações interpessoais entre as crianças.

3. Entrevista semiestruturada (Apêndice C): aplicou-se para a professora das crianças da pesquisa a entrevista criada a partir de pesquisas e do projeto piloto. Nesta entrevista foram recolhidas informações acerca do comportamento destas crianças, da interação com outros alunos e da sua aprendizagem no contexto de sala de aula a partir da visão da professora.

3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu em duas etapas:

Etapa 1: Aplicaram-se as tarefas motoras do MABC-2, de forma individual e no mesmo horário de aula em que as crianças frequentavam a escola. Cada criança foi conduzida por um aplicador da sala de aula até o ambiente em que estava preparado para a aplicação do teste. Na sala de aplicação tinham mais dois aplicadores, sendo um para auxiliar nos registros em formulários específicos do teste e outro para orientar a criança sobre como realizar as tarefas.

As tarefas motoras executadas pelas crianças algumas vezes foi filmadas. 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 participantes da pesquisa. Todos os avaliadores foram devidamente treinados pelo Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano – LECOMH.

O laboratório dispõe de uma equipe que promove reuniões, faz validação de testes e treinamentos. Para a aplicabilidade do teste MABC-2 - Movement Assessment Battery for Children 2, foi feito o teste de confiabilidade para mostrar a fidedignidade dos dados. O teste de confiabilidade ocorreu a partir do teste piloto onde estavam envolvidas as cinco pessoas e para o teste de confiabilidade foram quatro pessoas. A aplicação conta com um aplicador; um anotador e um filmador. Estes foram aptos na confiabilidade do teste. O teste de confiabilidade intra-avaliadores⁶ foi realizado para fidedignidade dos dados.

⁶ Esse é um modo de verificar pelo SPSS que faz o levantamento dos dados coletados, se realmente as pessoas que fizeram as coletas, aplicadores, são aptos e se os dados são fidedignos. Dessa forma, esse programa mostra valores que são mensurados de forma média e mediana. No caso da avaliação intra-avaliadores é porque a avaliação ocorreu entre o próprio

Etapa 2: Foram aplicadas, de forma individual, as Entrevistas Semiestruturadas. Os dados foram analisados 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. Os participantes poderiam desistir da pesquisa se assim desejassem, sem ônus algum.

3.6 CRITÉRIOS:

3.6.1 Inclusão:

- Ter entre 04 e 05 anos de idade.
- Alunos devidamente matriculados;
- Professor da rede municipal;
- Participação voluntária na pesquisa mediante assinatura do TCLE.

3.6.2 Exclusão:

- Desistir de participar da pesquisa;
- Professor que não seja responsável pela turma pesquisada;
- Crianças cujo responsável legal não assinar o Termo de Consentimento; Livre e Esclarecido;
- Apresentar deficiência física;
- Apresentar deficiência visual;
- Apresentar deficiência auditiva;
- Estar sob instrução médica;
- Criança que faz uso de remédio controlado.

3.7 RISCOS DA PESQUISA:

De acordo com a resolução CNS 466/12, item V: “Toda pesquisa com

aplicador, avaliação entre ele e ele mesmo. No caso, eram duas pessoas aplicando e assim foram feitas avaliações das mesmas. O resultado foi positivo, por isso foi possível realizar a aplicação com as duas aplicadoras. Esse resultado mostra que os dados são confiáveis, pois é uma forma de certificar-se de que as coleta foram feitas da forma correta, com lisura.

seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas”, e o item II.22 da mesma resolução define como “Risco da pesquisa – possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente”. Nesta pesquisa, a criança poderia ter tido queda proveniente das seguintes situações: durante o trajeto de ida ou volta, a criança poderia correr, cair e se machucar, estas poderiam resultar em pequenos ou grandes arranhões, entorses, fraturas e até mesmo, danos (rasgar) a vestimenta do menor participante. A criança poderia cansar-se e recusar-se a continuar a responder as perguntas, caso ocorresse a vontade da criança seria respeitada e seria interrompida a avaliação, de modo a continuar após ela sentir-se à vontade em participar. Caso o aluno sentisse algo citado anteriormente, a entrevista seria pausada, podendo continuar no mesmo dia ou em outro que o (a) aluno (a) se sentisse bem e/ou ainda podendo abster-se de responder qualquer um dos itens no decorrer da entrevista. Caso o aluno não se recuperasse, seria necessário encaminhá-lo (a) a um atendimento psicológico ou atendimento com um pedagogo (profissionais especializados).

3.8 BENEFÍCIOS DA PESQUISA:

A partir dos resultados as crianças que obtiveram dificuldade de movimento (Provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação) foram identificadas para a gestão da escola, sabendo que essas dificuldades e limitações da criança possuíam uma justificativa, conscientizando pais e professores para um encaminhamento psicopedagógico e um indicativo para a professora trabalhar de forma diferenciada com aquela criança, caso houvesse necessidade.

Quanto às crianças que demonstraram dificuldade de interação social foram identificadas para a pedagoga, gestora e as professoras, no intuito de receberem uma atenção específica para sanar as dificuldades de movimentos e melhorar a interação social da criança, proporcionando atividades recreativas e colaborativas, através de metodologias e recursos didáticos que possam contribuir para o desenvolvimento das habilidades motoras, indo ao encontro das habilidades cognitivas.

A professora participante da pesquisa teve o retorno dos dados obtendo clareza e melhor conhecimento de seus alunos, no intuito de atender as necessidades das crianças.

Quanto ao coletivo os participantes da pesquisa contribuíram para o levantamento da pesquisa de crianças com provável transtorno do desenvolvimento da coordenação e sua interação social, o que facilitou a orientação e o planejamento de intervenções que possibilitaram minimizar os impactos negativos às crianças que apresentaram resultado abaixo do perfil adequado a faixa etária em relação ao perfil motor e sua interação social, ou seja, a partir dos resultados obtidos foram realizados estudos e estratégias metodológicas, pedagógicas como atividades específicas para contribuir com o desenvolvimento acadêmico da criança.

3.9 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Entender a relação do corpo com a interação social é focar em algo que pouco se é observado. Essa pesquisa partiu do macro para o micro. 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 teve-se 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 com a professora como aqueles alunos (crianças) eram vistos pelos colegas. Essa verificação ocorreu através da entrevista semiestruturada. Conseqüentemente aplicou-se uma entrevista semiestruturada (baseado no teste sociométrico) nas crianças com questões para verificar a interação social e o afeto das crianças. Com os dados levantados fez-se a discussão destes 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. Segundo Laurence Bardin (2011) “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p.37). Portanto, foram criadas categorias de análise a partir do que foi encontrado no discurso da professora.

3.10 QUESTÕES ÉTICAS

A pesquisa atendeu o primeiro objetivo específico no trabalho aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Federal do Amazonas- UFAM, com parecer de número 2.478.451. Para atender o segundo objetivo específico a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, respeitando a Resolução CNS nº 446 de 2012 e a Resolução CNS nº 510 de 2016, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE N. 07197418.5.0000.5020. A realização da pesquisa nas escolas foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação.

4 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.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: aplicação das tarefas motoras do teste MABC-2 - *Movement Assessment Battery for Children 2*⁷ e a Entrevista Semiestruturada. A escola como um campo propício a se perceber o corpo em movimento, sugeriu inúmeros olhares quanto à interação e afetividade das crianças nos momentos em que estas brincavam.

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 DDZs) da prefeitura, sendo uma escola por distrito. Essa coleta resultou em 240 crianças, sendo 60 crianças por Centro Municipal de Educação infantil - CMEI, da rede regular de ensino. Desse levantamento foi feita a verificação da escola que demonstrou maior

⁷ Bateria de Avaliação de Movimento para Crianças -2

quantitativo de crianças com dificuldade de movimento e identificada a sala que obteve mais crianças com dificuldade de movimento.

Assim, chegou-se ao loco da pesquisa. O local investigado foi uma sala de aula de um CMEI localizado na zona centro sul, da cidade de Manaus. Como resultado obtido do primeiro levantamento de dados três (3) crianças foram identificadas com perfil motor abaixo do padrão, demonstrando um perfil atípico, como é possível observar abaixo:

NOME	DT. NASC.	IDADE
João	03/11/2013	4 ano; 11 meses
Juliana	22/05/2013	5 anos; 5 meses
Bráulio	02/08/2013	5 anos; 2 meses

Tabela 1- Crianças identificadas pelo primeiro instrumento
Fonte: Aatoria Própria

Com o primeiro objetivo atingido e com os dados preliminares de onde seria o loco, seguiu-se para o segundo objetivo de *descrever as interações sociais e afetivas de crianças com dificuldade de movimento no contexto escolar*. O instrumento utilizado foi o da entrevista semiestruturada (apêndice D) com as crianças e com a professora (apêndice E). Ocorreu primeiro a observação do ambiente, em seguida a aplicação da entrevista com a professora e a posteriori a aplicação da 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 de *discutir como as crianças com dificuldade de movimento desenvolvem comprometimentos 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) [...] oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (p 15). Trata-se de

uma técnica de interpretação de dados que condensa ideias e cria categorias de análise. Assim,

a Análise de Conteúdo seria (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 generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas e perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (p. 36).

A questão é perguntar onde a análise de conteúdo pode ser empregada. No caso dessa pesquisa, o território Educação foi um campo propício ao seu uso. Assim, recorreu-se a esse “instrumento” com a finalidade de descrever e interpretar as respostas das perguntas da entrevista como um “documento”, como um texto, como 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).

Identificação do sujeito: Professora de Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, na Zona Centro Sul, da cidade de Manaus, sua turma possuía 24 crianças de quatro e cinco anos. A entrevista foi concedida no dia 25 de outubro de 2018. Tratou-se de uma entrevista semiestruturada entre professora e pesquisadora.

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. E ao ser perguntado: “Seus alunos brincam? De quê?”, a professora responde: *Sim, de quebra-cabeça, caça ao tesouro, monta-monta e circuito no pátio*. A análise de conteúdo empregada permitiu a verificação do conteúdo da mensagem na resposta de maneira a perceber que as brincadeiras realizadas não se configuravam, apenas, em “brincadeiras de sala de aula” pois, ao se referir à “caça ao tesouro” e ao “circuito no pátio”, a professora elucida que oportuniza às crianças a expandirem seu universo lúdico, significa, ainda que é ofertado às crianças diferentes brincadeiras que as fazem usar mais e/ou menos movimentos.

A pergunta a seguir foi realizada com o intuito de elucidar questões referentes a uma proposta inclusiva de possíveis crianças que poderiam demonstrar inúmeras dificuldades: sociabilidade, cognição, superação, autoestima enfim, uma série de fatores que podem passar despercebidos pelo professor se este não se preocupar com a inclusão dessas crianças na escola. Assim, ao se perguntar: *Qual aluno você percebe que precisa de mais atenção? Por quê?*, a professora confirma:

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 pra 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 ele faz as coisas quando ele quer, porém percebi que ele tem um atraso, ele não faz as coisas que eu peço, ele não obedece às 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.

Nesse momento, a professora mostrou um caderno como prova de que Alex não fazia as tarefas. O caderno possuía várias folhas com as atividades por fazer em que ela escreveu em cada uma das folhas do caderno, com letras grandes e em destaque as seguintes palavras: “NÃO FEZ!, NÃO FEZ!, NÃO FEZ!”. A professora ainda enfatizou: *quando ele faz alguma tarefa, ele não quer fazer, olha só, todas mal feitas* (mostrando as folhas do caderno uma a uma para a pesquisadora).

A verdade é que a professora identifica seus alunos com dificuldades ou habilidades, não se coloca como indiferente diante das limitações de algumas crianças, preocupa-se de alguma forma em querer resolver aquilo que pra ela é um problema. Porém, em alguns momentos se 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 fala: *“quando ele faz alguma tarefa, ele não quer fazer, olha só, todas mal feitas”*.

Ora, todo esse conteúdo referente ao aluno Alex diz respeito também ao fato da fragilidade da professora em desenvolver um trabalho diferenciado. A professora percebe a problemática mas como resolver problemas dessa natureza numa perspectiva inclusiva? Quando se refere ao João, a professora percebe que este tem um “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 às ordens”*, isso tudo pode se configurar em diferentes interpretações tais como: indisciplina, mimo, sem limite, não faz porque não pode (não porque não quer). Parece que João NÃO QUER e 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. Porém, muitos professores e escola têm antecipado essa proposta para a criança. É o caso do referido CMEI e da referida professora 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 ainda fazerem da escola um ambiente aprazível.

Uma outra questão com relação a esse conteúdo na fala da professora é que a professora lamenta o fato de uma criança não brincar pelo fato de ela não conseguir brincar. O verbo conseguir, nesse sentido requer inúmeras interpretações. No conteúdo: *“a gente percebe que é realmente porque ele não consegue, ele não faz as atividades”*, há possibilidades de se pensar que essa criança não brinca por questões que vão desde a timidez, introspeção até mesmo isolamento, mas a verdade é que não dá para se precisar tal resposta. Como a pergunta foi objetiva, exigiria outra pergunta: *“ele não consegue, por quê”*, o que não foi o foco do questionamento pois o foco era saber se a professora percebia crianças que precisassem de atenção ou mais atenção.

A próxima pergunta trata exatamente do brincar das crianças. Ao se perguntar: O Alex e o João brincam com a turma? A professora respondeu:

Sim, o João bate, morde, briga, tem que estar sempre de olho, mas o Alex, ele brinca, faz qualquer atividade, ele só não é bom na escrita, mas 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 vê incluído nesse conteúdo a palavra “brinca”. E o “*mas o Alex, ele brinca*” significa dizer que o João não brinca. Mais adiante, a professora afirma que “ele brinca de morder”, conteúdo confuso pois não se tem ao certo se para a professora brincar de morder é uma “brincadeira” ou uma forma da criança se expressar de forma enfática, colocando para fora suas emoções.

Sabe-se que as crianças possuem mais carismas e afetividades por/com alguns colegas do que por outros, situação esta que faz parte do cotidiano das crianças no que se refere ao ato de brincar. Assim, algumas crianças acabam sendo “mais populares” que outras pelo fato de determinadas crianças quererem brincar apenas com elas. Na pergunta: “Qual aluno você acredita ser mais bem aceito, aquele “popular?”, a professora respondeu que são Guido e Gal. Em seguida, foi perguntado: “Com quem os alunos que são mais “populares” se relacionam mais?”, foi respondido:

Com todos, eles não têm um amigo preferido, eles têm afinidades com todos, porque eu fico fazendo rodízio na mesa, então, eu nunca deixo eles por muito tempo na mesma mesa, todo dia e a cada tempo eu vou trocando para que não crie uma “panelinha”, se não 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 com sistema de rodízio para a brincadeira acontecer com o maior número possível entre crianças, porém sua preocupação maior era com a interação destas. Na pergunta feita à professora, em nenhum momento foram mencionadas as palavras “interação” e “interagir”, entretanto, a professora elucida sua preocupação. Quando diz “*todo mundo*

interage”, aponta uma necessidade de fazer com que as crianças criem diferentes teias de interação, na intenção de que todo mundo brinque com todo mundo.

A pergunta: “Como você enxerga a convivência/interação dos alunos na sala?” diz respeito ao olhar da professora para uma das categorias da pesquisa. Sua resposta foi:

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.

Há nesse conteúdo um certo romantismo velado. “Todos interagem bem” é uma generalização que pode ser interpretada como a “interação ideal”, sem falhas pois todos, com exceção das “crianças-problema”, os demais possuem uma harmonização, inclusive os pais que participam do desenvolvimento dos filhos. A resposta suscita uma inferência. Assim, se não fossem pelas “outras crianças”, a interação seria perfeita. Mas aos poucos vão aparecendo crianças que também chamam a atenção da professora. Nesse sentido, quando se perguntou: “Existe algum outro aluno em sua turma que lhe chama atenção?”, eis a resposta:

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 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.

No conteúdo acima não se tem esclarecimento do porquê de O Emâncio ser 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*”, isso demonstra uma angústia quando ela diz: “*não posso nem ajudar*” [...] “*o pai não aceita*”, mas ao mesmo tempo não se tem uma precisão do motivo 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.

Dessa forma, as categorias **Interação**, **Dificuldade de Movimento** e **Inclusão**, na tentativa de constatar os conteúdos existentes. Os dados levantados propuseram discussões acerca das crianças e seus processos de interação com os seus pares. Os dados foram caracterizados quantitativamente bem como qualitativamente. A análise qualitativa foi trabalhada pelo suporte da Análise de Conteúdo que segundo Bardin (2011) “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 conteúdos das crianças criaram-se as teias de interações onde 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 porque assim são as relações humanas. Aqui se fez um pequeno recorte, mas muitas são as possibilidades de se elucidar essas relações. Porém, na busca de 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 várias 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 por verificar essas relações somente na hora do recreio, na intenção de verificar se a dificuldade de movimento interferia ou não nas relações. Para Petit *apud* Bardin (2011) *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 (p.45). Dessa forma, muitas inferências foram feitas nos conteúdos das mensagens emitidas pelas crianças.

Dessa forma, ficou evidenciado na pesquisa que, durante o recreio as crianças brincavam e se relacionavam com seus pares. A seguir, a teia de interações, demonstrando seus interesses com quem brincam e com quem gostariam de brincar mostra que de 24 alunos, 3 dizem não brincar com ninguém, 12 dizem brincar com todos e os demais brincam no máximo com 2 colegas e 9 das 24 demonstram ter uma ótima relação com os colegas e brincam com todos ou com quem gostariam de brincar.

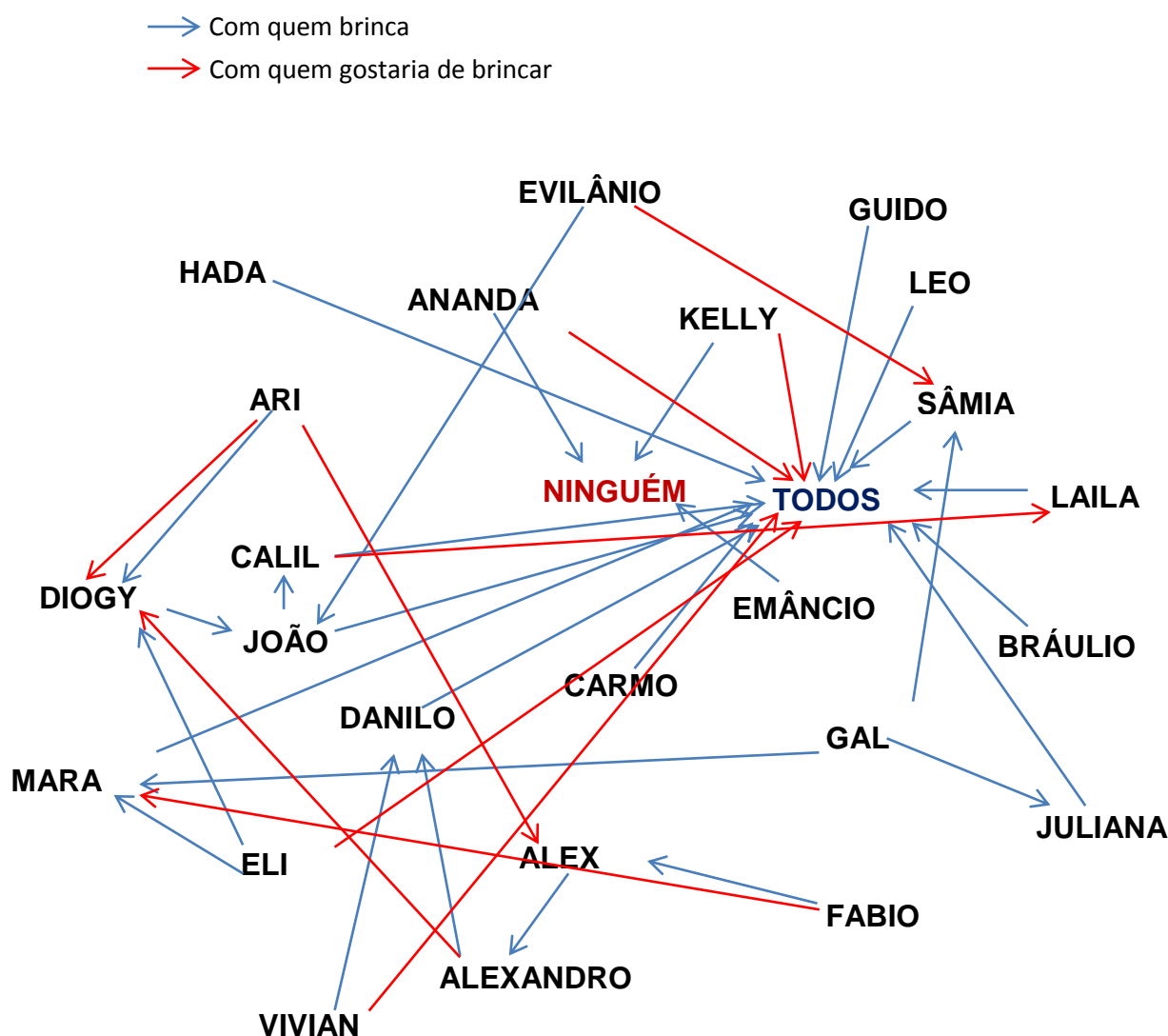


Figura 2 - Teia das relações entre as crianças
 Fonte: Autoria Própria

Abaixo, tem-se a visão geral dos 24 alunos e como se estabeleceram as interações entre eles, podendo observar em apenas uma teia as crianças que brincam/brincavam com todas e as crianças que não brincam/brincavam com todos ou ainda com ninguém. A tabela a seguir elucida com quem as crianças brincam/brincavam e gostariam de brincar/ter brincado na hora do recreio.

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; Vívian; Ely; Danilo; João; Calil; Carmo; Ari.

Tabela 2- Relação entre as crianças
Fonte: Autoria Própria

Percebe-se que o João possui dificuldade nas atividades, apesar de realizá-las a professora “reclama” das suas atividades da vida escolar (AVE) e quando faz-se 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 dificuldade nas suas atividades da vida escolar (AVE) 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 está 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, ele se destaca em brincadeiras ou atividades que pedem agilidade, jogos de interação e entre outras atividades que fogem do tradicional caderno.

Porém, as outras duas 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 com dificuldade na relação com seus pares, porém não são as crianças identificadas com dificuldade de movimento, isso mostra que vários podem ser os fatores que associados podem levar a essa dificuldade de relação entre os pares no ambiente escolar: métodos de aprendizagem escolar; a cultura; os fatores psicológicos; familiares e afetivos.

A criança com dificuldade de movimento terá suas AVD e AVE comprometidas, mas não quer dizer que necessariamente isso irá refletir negativamente na sua interação social e afetiva, visto que as crianças podem por conta das suas limitações de movimento ter certas atividades comprometidas, mas não quer dizer que isso vai prejudicá-las na sua relação com seus pares. Muitas vezes a criança com dificuldade de movimento ou provável transtorno do desenvolvimento da coordenação pode demonstrar certa dificuldade de interação, como mencionado na fala professora quando diz que “João tem dificuldade de fazer as atividades, porém ele sempre participa das brincadeiras e esta sempre com os colegas, portanto tem um boa interação social e afetiva com seus pares”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada trouxe inúmeras possibilidades de reflexão a respeito das crianças com dificuldade de movimento e interação social e afetiva. A escola de educação infantil foi um campo propício ao modo de olhar o brincar das crianças entre 04 e 05 anos que se encontram em processo de desenvolvimento, muitas vezes, não respeitado no que se refere ao corpo-criança.

Os objetivos propostos nessa pesquisa foram alcançados à medida que responderam às indagações feitas, tendo como norte o projeto piloto realizado. Após o treinamento foi possível observar que a pesquisa tornou-se pertinente, trazendo grande contribuição para a área da educação, para a sociedade e, principalmente, para essas crianças que possuem uma dificuldade de movimento na escola escolhida para a pesquisa.

No decorrer do processo desde o momento do estado da arte até a imersão *in loco*, foi possível perceber que por muitas vezes as crianças com dificuldade de movimento podem ser esquecidas e sofrem no âmbito escolar, podendo influenciar diretamente nas suas relações sociais, obviamente, não se tornando regra que a criança com dificuldade de movimento irá demonstrar dificuldade na relação com seus pares, pois a pesquisa demonstrou exatamente o inverso. As crianças que mais demonstraram dificuldade na relação com seus pares foram exatamente crianças que não demonstraram dificuldade de movimento.

Como ação natural da pesquisa, alguns percalços foram superados e levaram ao crescimento da pesquisa e da pesquisadora.

Esse processo demonstrou que é necessário identificar para diagnosticar, para tratar ou para saber do que se tem, a razão para tal fenômeno. O número de crianças com dificuldade de movimento cresce não mais silencioso, isso porque não se pode mais silenciar acerca dessas questões, nem sequer afirmar algo sobre esse transtorno na educação infantil, mas, sobretudo, reconhecer a dificuldade de movimento de uma criança bem como suas relações. Desvelar esse fenômeno seria grande passo para uma educação infantil humanizada a partir do olhar diferenciado para as especificidades.

Segundo Vygotsky (2001) o indivíduo torna-se humano pela sua interação com o ambiente no contexto histórico, social e cultural através da linguagem e do pensamento e pelas representações sociais, os signos. E pensar nisso, é pensar a inclusão no ambiente escolar.

As crianças com dificuldade de movimento, por vezes podem ficar a margem e acabarem sendo rotuladas pela comunidade escolar não possuir conhecimento sobre tal fenômeno. O corpo criança, esse corpo na educação infantil vai muito além do movimento, “pelo corpo eu existo, pelo corpo eu me humanizo” (BARROS, 2018) e esse corpo é o corpo que brinca, interage e vive no cotidiano escolar.

Assim, o corpo-criança pesquisado foi visto numa perspectiva pedagógica, concluindo que as crianças se comunicam através de seus corpos por meio, também, do movimento, movimento este presente constantemente no corpo infantil, sendo inerente ao seu desenvolvimento e não como um ato indisciplinar.

Toda essa pesquisa trouxe experiência à pesquisadora abrindo um leque de possibilidades para se repensar o corpo da criança no espaço da escola. As práticas da corporeidade infantil necessitam de um olhar redobrado para as efetivas necessidades da criança, visando suas aprendizagens e seus desenvolvimentos a partir de suas culturas. Tudo isso foi embasado histórico e culturalmente em uma visão vigotskiana, inclusive do corpo e suas diferentes linguagens.

Cada criança observada nessa pesquisa foi um corpo respeitado e percebido considerando suas descobertas nos processos de interação com outras crianças. As descobertas infantis se dão nas relações com o outro. Assim, foi possível possibilitar momentos interativos para que se pudesse evidenciar as diferentes formas de brincar e interagir na educação infantil.

Foi possível perceber, também, como o corpo-criança é pedagogizado de forma disciplinar, esquecendo-se que a criança tem necessidade de movimentação diferente do adulto. Foi detectado que a criança, ainda, é olhada, na escola, como aluno e não como criança.

Dessa forma, essa pesquisa teve a intenção de somar conhecimentos na escola de educação infantil, retornando a pesquisa à escola 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.

Dessa forma, conclui-se que em resposta à questão norteadora: “como a dificuldade de movimento interfere nas interações sociais e afetivas de crianças no contexto escolar?”, a pesquisa apontou que a dificuldade de movimento não interfere nas interações sociais e afetivas no contexto escolar pesquisado. Foi apontado, segundo os dados, 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. Foi possível notar que só existirá dificuldade nas relações sociais e afetivas quando existirem outros fatores para além da dificuldade de movimento tais como questões, psicológicas, psíquicas, emocionais e entre outros.

Portanto, essa pesquisa não se encerra aqui, ao contrário, abre possibilidades de futuras pesquisas em função da relevância da temática, trazendo múltiplos olhares para a educação e para as áreas que estudam o corpo da criança em diferentes perspectivas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno 5 (DSM-5)**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMARAL, Sandra Machado. Dissertação: **Promovendo a regulação emocional em crianças do 1º ciclo do ensino básico: um programa de competências emocionais e sociais**. Universidade dos Açores-Departamento de Ciências da Educação. Orientadora: Profª. Doutora Célia Barreto Carvalho. 2014.

ALMEIDA, Antonio Carlos. **Surdez, Paixão e Dança**. São Paulo: Olho d'Água. 2000.

AMORIM, Claudia; GREINER, Christine. **Leituras do corpo**. São Paulo: Annablume, 2003.

AQUINO, Fernando; MEDEIROS, Maria Beatriz de (Orgs.). **Corpos informáticos. Performance, corpo, política**. Brasília: Editora do Programa de Pós-Graduação em Artes, UnB, 2011.

ARANHA, Ágata Cristina Marques; PALOMARES, Bárbara Raquel Agostini; FELIX, Maria Tatiana De Lima Rocha. **Expressão Motora - Desenvolvendo A Motricidade Através Do Jogo**. 1º Ed. Várzea Paulista [SP]: Fontoura, 2018.

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

BARROS, João Luiz. **Notas de Aula da Disciplina Metodologia da Pesquisa**. Manaus: Faculdade de Educação / UFAM, 23/04/2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**; tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, 2018.

BRASIL, **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Orientações Gerais e Educação a Distância**. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF. 2007.p.15.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília: MEC/SEF, 2007.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria De Educação Especial, 2008.

BRASIL. (1996). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394. Brasília, DF. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC, 2009 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192
Consultado em:29/09/2017

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

CAMINHA, Iraquitã Oliveira. **Corpo, Motricidade e Subjetividade em Merleau-Ponty**. In. Merleau-Ponty em João Pessoa. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos.** Edu. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

CASTIEL, Luiz David. **A Saúde Persecutória** : os limites da responsabilidade. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2007.

COSTA, V.A. **Os Processos De Inclusão Dos Alunos Com Necessidades Educativas Especiais: políticas e sistemas.** Rio de Janeiro: Editora da UniRio, 2007.

_____. **Formação de Professores: narrativas e experiências instituístes 'na' e 'para' a escola inclusiva.** Caderno de Ensaios e Pesquisas. 2006; 11(Edição Especial): 23-43.

_____. **Políticas Públicas De Formação De Professores: questões acerca da inclusão escolar, educação e diversidade.** Caderno de Ensaios e Pesquisas. (FEUFF) 2004;4 (9):57-63.

CORDIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo: As mutações do olhar: O século XX.** Tradução e Revisão Ephraim Ferreira Alves. 4 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 3º Reimpressão, 2017.

CORSARO, W. **Sociologia da infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ESPÍNDOLA, Luz Marina. **O vestido azul/Educação e música na infância-ressonâncias antropológicas.** Educação. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. São Paulo. 2010.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Aspectos legais e orientação pedagógica.** São Paulo:MEC/SEESP,2007.

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

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. **Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física:** identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Rev. bras. educ. espec.,* Marília, v. 20, n. 3, p.387-404, set. 2014.

FONSECA,V. **Psicomotricidade.** São Paulo, Martins Fontes, 1983.

FORMIGA, Nilton Soares. **Comprovando a hipótese do compromisso convencional: influência dos pares socionormativos sobre as condutas**

desviantes em jovens. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2005, vol.25, n.4, pp.602-613. ISSN 1414-9893.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREITAS, Ione Campos. **Função social da escola e formação do cidadão.** Disponível em: Acesso em 08 de março de 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon.** Tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HENDERSON SE, Sugden DA, 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.

LIBÂNEO, J. C. **Produção de Saberes na Escola: Suspeitas e apontas.** In: CANDAU, V. M. (Org.) *Didática Currículo e Saberes Escolares.* Rio de Janeiro. DP7A, 2000.

MAIA, Heber. **NEUROEDUCAÇÃO: a relação entre saúde e educação.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

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

MARQUES, Isabel A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos.** São Paulo: Cortez. 2011. 6ed.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** 3ª. ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MILANI, Antônio. **Dança, Educação Contemporânea.** São Paulo: Lura Editorial, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, Wagner e RIOS, Fabíola. **O corpo na escola: Qual o seu papel?**. Revista Triangulo v. 9, n.2:225-237, Jul./Dez. 2016.

NETO, Veiga Alfredo. **Cultura, Culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação. 2003.

NOBRE, Glauber. **Estimativa perceptura-motora em crianças com desenvolvimento típico e atípico**. 2011. 78 f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina.

OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; CHACON, Claudio Moriel (org). **Ciência e Conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine&Manzini, ABPEE, 2014.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PENTEADO, José Roberto Whitaker. **A técnica da comunicação humana**. 14. ed. rer. e ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

PEREIRA, M.F. **Ecosistemas comunicacionais: uma definição conceitual**. In: MALCHER, M.A.; SEIXAS, N.S.A.; LIMA, R.L.A.L.; FILHO, O.A. (Orgs.). **Comunicação midiaticizada na e da Amazônia**. Belém: Fadusp, 2011 (Comunicação, Cultura e Amazônia, 2).

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e CAVALLET. **Docência no ensino superior: construindo caminhos**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

PINHEIRO, Caroline Linhares. **Validade e confiabilidade da *movement assessment battery for children* – 2ª edição para crianças brasileiras de 4 a 8 anos de idade**. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Ciências da Reabilitação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, set. 2014.

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]. 2017, vol.23, n.3.

SANTOS, Paola .**Paul Otlet: um pioneiro da organização das redes mundiais de tratamento e difusão da informação registrada.** *Ci. Inf.*, Brasília, v. 36, n. 2, p. 54-63, maio/ago. 2007.

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

SIQUEIRA, Cláudia Machado e GURGEL-GIANNETTI, Juliana. **Mau desempenho escolar: uma visão atual.** *Rev. Assoc. Med. Bras.* [online]. 2011, vol.57, n.1, pp.78-87. ISSN 0104-4230.

SILVA, Tomas Tadeu da.**Nunca Fomos Humanos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SBP. **Sociedade Brasileira de Psicomotricidade.** Disponível em: <www.psicomotricidade.com.br>. Acesso em: 29/09/2017

SODRÉ, M.P.F. **Língua de Sinais: A Comunicação da Linguagem Corporal.** In: I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva, 2016, Marília. Anais do Evento - CIEEI & XIII JEE. O: 0, 2016. V.1.

SOUZA, Kellicia e KERBAURY, Maria. **Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação.** *Educação e Filosofia*, Uberlândia, V.31, N.61, JAN./ABR. 2017.

THOMAS, Jerry R. Nelson, Jack K. Silverman, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física.** tradução: Ricardo Demétrio de Souza Petersen. – 6. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2012.

VEER, René Van der; Valsiner, Jaan. **Vygotsky: uma síntese.** Editora Loyola: São Paulo, 4º Ed., 2001.

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

_____. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

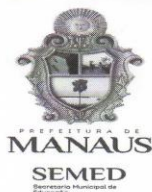
WALLON, Henri. **As Origens do pensamento na criança.** São Paulo: Editora Manole, 1989.

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.

YVIGOTSKY, L. S **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Martins Fontes São Paulo, 2001.

ANEXOS

ANEXO 01 - CARTA ANUÊNCIA SEMED



Ofício nº 0239/2018-SEMED/GSGE

Manaus, 15 de junho de 2018.

À Senhora

Marta Patrícia Faiança Sodré

Av. General Rodrigo Otávio, nº 6358 – Coroado I Telefone: 99303-5930

CEP: 69.080-005-Manaus/AM

Prezada Senhora,

Com os nossos cumprimentos, considerando o teor do **Processo nº 2018/4114/4147/04989**, atinente à solicitação de autorização para realização da pesquisa intitulada **“O sentido do corpo criança no contexto escolar”**, informamos que somos de parecer favorável, não obstante, não nos responsabilizaremos pelas despesas decorrentes dos trabalhos de pesquisa.

Na oportunidade, solicitamos comparecimento nesta Secretaria, para fins de recebimento da **Carta de Anuência**, a qual deverá ser apresentada nos estabelecimentos de Ensino, bem como assinatura do **Termo de Compromisso**.

Atenciosamente,


EUZENI ARAÚJO TRAJANO
Subsecretária de Gestão Educacional

Av. Mário Ypiranga, 2549, Parque Dez de Novembro, CEP 69057-002 – Manaus/Amazonas
Telefone: 99962-4907 - 2º Andar - Sala 306

EON

11:45



**Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento Geral de Distritos**



CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo execução da pesquisa intitulada **“O sentido do Corpo Criança no contexto escolar”**, a ser realizada pela Sra. Marta Patrícia Faianca Sodre, mestranda pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

O presente projeto terá como o objetivo verificar se as crianças com dificuldade de movimento apresentaram comprometimentos nas interações sociais e afetivas no contexto escolar, a ser realizado junto as escolas Municipais de Manaus.

A Instituição se compromete a solicitar consentimento livre e esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Manaus, 12 de junho de 2018


Euzeni Araújo Trajano
Subsecretária de Gestão Educacional
SEMED

ANEXO 02 - FORMULÁRIO DE COLETA-MABC-2

Generated by Foxit PDF Creator © Foxit Software
http://www.foxitsoftware.com For evaluation only.

**TESTE
MABC - 2**

**FAIXA 1
3 A 6
ANOS**

BATERIA DE AVALIAÇÃO DO MOVIMENTO DA CRIANÇA - 2

FORMULÁRIO DE REGISTRO DO TESTE

Nome:		Gênero: M / F			
Endereço:					
Escola:			Classe/ano/série:		
Aplicador:		Anotador:		Indicado por:	
Mão (escrita) preferida:		Peso:		Altura:	
Encaminhar para o ACCORDEM		DATA	ANO	MES	DIA
SIM () / NÃO ()		Data do Teste			
		Data do Nascimento			
		Idade Cronológica			

Escores das tarefas e Escore Padrão equivalente

Escore das três subseções

Código da Tarefa (item)	Nome da tarefa (item)	Escore bruto (melhor tentativa)	Escore Padrão da Tarefa (item)		Escore das três subseções		
Destreza Manual DM 1 *	Colocar Pinos Mão preferida			→	Destreza Manual DM1 + DM2 + DM3		
	Colocar Pinos Mão não preferida				Comp.Esc.	Escore Padrão	Percentil
DM 2	Enfiar Agulha (costurar)						
DM 3	Trilha da Bicicleta						
Mirar e Receber MR 1	Receber com as duas mãos			→	Mirar e Receber MR1 + MR 2		
	Arremessar o saquinho sobre as bases				Comp.Esc.	Escore Padrão	Percentil
MR 2							
Equilíbrio EQ 1 *	Equilíbrio em uma perna na plataforma (melhor perna)			→	Equilíbrio EQ 1 + EQ2 + EQ3		
	Equilíbrio em uma perna na plataforma (outra perna)				Comp.Esc.	Escore Padrão	Percentil
EQ 2	Caminhar à frente calcanhar ponta dos dedos						
EQ 3	Saltar sobre as bases (melhor perna)			→			
	Saltar sobre as bases (outra perna)						
Escore Total do Teste Soma dos 8 Escores Padrão				→	Esc.Total	Escore Padrão	Rank-Percentil

*Para as tarefas de colocar pinos, equilíbrio em uma perna sobre a plataforma e saltitar nas bases, verificar o escore padrão para cada membro, somá-los e dividir por 2. Se o resultado for acima de 10, arredondar para cima, se for abaixo de 10, arredondar para baixo.

LFF/USP/UNL

DESTREZA MANUAL 1: COLOCAR MOEDAS - cronômetro

Registrar: mão preferida: D / E (deve ser a mesma usada na tarefa da trilha da bicicleta); Tempo em segundos; F para falha; R para recusa; I para inapropriado (anotar as razões abaixo)

MÃO PREFERIDA	
()	()
Tent. 1	
Tent. 2	

MÃO NÃO PREFERIDA	
Tent. 1	
Tent. 2	

OBSERVAÇÕES QUALITATIVAS

POSTURA/CONTROLE CORPORAL

1) Postura é pobre quando sentado (a)	11) Move-se constantemente (inquieto, agitado, intranquilo)
2) Mantém a cabeça muito próxima a tarefa	<u>AJUSTES PARA AS EXIGÊNCIAS DA TAREFA</u>
3) Mantém a cabeça em ângulo inapropriado	1) moedas desalinhadas com relação aos orifícios (buracos)
4) Não olha para o fenda enquanto insere as moedas	2) Uso excessivo de força quando insere as moedas
5) Não usa a pegada de pinça para pegar as moedas	3) É excepcionalmente lento (a)/não altera a velocidade de tentativa para tentativa
6) Movimentos exagerados dos dedos na soltura das moedas	4) Demasiadamente veloz e não é preciso
7) Não usa a mão de suporte para manter a caixa estável	<u>OUTROS AJUSTES:</u>
8) Extremamente pobre com o uso de uma mão (forte assimetria)	
9) Muda de mão ou usa ambas as mãos durante a tentativa	<u>COMENTÁRIOS:</u>
10) Mãos movimentam-se com espasmos (inicia e para, inicia e para o movimento)	

DESTREZA MANUAL 2: ENFILEIRAR CONTAS - cronômetro

Registrar: Tempo em segundos; F para falha; R para recusa; I para inapropriado (anotar as razões abaixo)

Nº DE SEGUNDOS	
Tent. 1	
Tent. 2	

Mão que conduz a agulha: _____

Observações Qualitativas

POSTURA/CONTROLE CORPORAL

1) Postura é pobre quando sentado (a)	11) Move-se constantemente (inquieto, agitado, intranquilo)
2) Mantém os materiais muito próximo ao rosto	<u>AJUSTES PARA AS EXIGÊNCIAS DA TAREFA</u>
3) Mantém a cabeça em ângulo inapropriado	1) Algumas vezes esquece o orifício (buraco) com a ponta do laço
4) Não olha para o tabuleiro enquanto insere agulha e linha	2) Pega as contas com a face errada
5) Não usa a pegada de pinça para pegar as contas	3) É excepcionalmente lento/não altera a velocidade de tentativa para tentativa
6) Segura o laço muito longe da ponta	4) Demasiadamente veloz e não é preciso
7) Segura o laço muito próximo da ponta	<u>OUTROS AJUSTES:</u>
8) Encontra dificuldade para empurrar (enfiar) a agulha com uma mão e a puxa com a outra	
9) Muda a mão que segura a linha (agulha) durante a tentativa	<u>COMENTÁRIOS:</u>
10) Mão movimenta-se com espasmos (inicia e para, inicia e para o movimento)	

LFF/USP/UNL

DESTREZA MANUAL 3: TRILHA DA BICICLETA - caneta BIC Atlantis

Registrar: mão usada: D / E / AMBAS; Nº DE ERROS; F para falha; R para recusa; I para inapropriado (anotar as razões abaixo) Número de erros devem ser contados após o teste usando os critérios de pontuação fornecidos pelo Apêndice A do Manual.

Nº DE ERROS	
Tent. 1	
Tent. 2	

Mão Preferida:

Observações Qualitativas

POSTURA/CONTROLE CORPORAL

	AJUSTES AS EXIGÊNCIAS DA TAREFA
1) Postura é pobre quando sentado (a)	1) Progrida com pequenos espasmos no movimento
2) Mantém a cabeça muito próxima do papel	2) Uso excessivo da força, pressiona fortemente sobre o papel
3) Mantém a cabeça em ângulo inapropriado	3) É excepcionalmente lento (a)
4) Não olha para o traço que desenha	4) Demasiadamente veloz e não é preciso
5) Mantém a caneta com uma pegada imatura ou inapropriada	OUTROS AJUSTES:
6) Mantém a caneta muito longe do ponto	COMENTÁRIOS:
7) Mantém a caneta muito próxima do ponto	
8) Não segura (mantém) o papel de forma estável	
9) Muda as mãos durante a tentativa	
10) Move-se constantemente (inquieto, agitado, intranquilo)	

MIRAR e RECEBER 1: RECEBER O SAQUINHO DE FEIJÃO COM AS DUAS MÃOS

Obs: crianças de 3 e 4 anos podem ajudar com o corpo - crianças de 9 e 10 anos não podem.

Registrar: Nº DE RECEPÇÕES CORRETAMENTE EXECUTADAS; F para falha; R para recusa; I para inapropriado (anotar as razões abaixo).

Prática:

10 tentativas: Mão utilizada: _____

Total: _____

OBSERVAÇÕES QUALITATIVAS

POSTURA/CONTROLE CORPORAL

	AJUSTES AS EXIGÊNCIAS DA TAREFA
1) Postura é pobre quando em pé	1) Não ajusta a posição corporal para receber o saquinho
2) Não segue a trajetória do saquinho com os olhos	2) Não ajusta a posição dos pés quando necessário
3) Muda a forma ou fecha os olhos quando o saquinho se aproxima	3) Não se ajusta de acordo com a altura do arremesso
4) Braços não são elevados simetricamente para receber a bola	4) Não ajusta a direção do quique da bola
5) Não mantém as mãos em concha e os dedos ficam rígidos quando o saquinho se aproxima	6) Não ajusta a força do quique da bola
6) Mãos e braços mantidos excessivamente abertos, dedos estendidos	OUTROS AJUSTES:
7) Dedos se fecham antes ou muito depois de receber o saquinho de feijão	COMENTÁRIOS:
8) Não se move antes do saquinho bater no corpo	
9) Movimentos carecem de fluência (harmonia)	

LFF/USP/UNL

MIRAR e RECEBER 2: ARREMESSAR O SAQUINHO DE FEIJÃO SOBRE A BASE TODA

Obs: o alvo é a base toda.

Registrar: Mão usada R / L / AMBAS: F para falha; R para recusa; I para inapropriado (anotar as razões abaixo).

Prática:

10 tentativas:

Mão utilizada: _____

Total: _____

OBSERVAÇÕES QUALITATIVAS

POSTURA/CONTROLE CORPORAL

	AJUSTES ÀS EXIGÊNCIAS DA TAREFA
1) Equilíbrio enquanto arremessa é pobre	
2) Não mantém os olhos no alvo	1) Erros são consistentemente para um lado do alvo (forte assimetria)
3) Não usa um balanço pendular do braço	2) Controle da direção variável
4) Não segue completamente (trajetória) com o braço de arremesso	3) Julga a força do arremesso pobremente (ou muito forte ou muito fraco)
5) Solta o saquinho de feijão ou muito antes ou muito tarde	4) Controle da força é variável
6) Alterna as mãos de tentativa em tentativa	<u>OUTROS AJUSTES:</u>
7) Movimentos carecem de fluência (harmonia)	
<u>COMENTÁRIOS:</u>	

EQUILÍBRIO 1: EQUILÍBRIO EM UMA PERNA - cronômetro

Registrar: Tempo em equilíbrio: F para falha; R para recusa; I para inapropriado (anotar as razões abaixo).

PERNA	Nº DE SEGUNDOS		PERNA	Nº DE SEGUNDOS	
	Tent. 1			Tent. 1	
DIREITA			ESQUERDA		
	Tent. 2			Tent. 2	

ATENÇÃO!!

Não aplicar a segunda tentativa (tentativa 2) se a criança mantiver o equilíbrio por 30 segundos

OBSERVAÇÕES QUALITATIVAS

POSTURA/CONTROLE CORPORAL

1) Corpo parece rígido / tenso	7) Extremamente pobre em uma das pernas (forte assimetria)
2) Corpo parece fático/vacilante/desengonçado/desajeitado	<u>OUTROS AJUSTES:</u>
3) Balança frequentemente (freneticamente) para tentar manter o equilíbrio	
4) Não mantém a cabeça e os olhos estáveis	<u>COMENTÁRIOS:</u>
5) Não faz ou faz poucos movimentos compensatórios para ajudar na manutenção do equilíbrio	
6) Exagerados movimentos de braços e troncos rompem o equilíbrio	

LFF/USP/UNL

EQUILÍBRIO 2: CAMINHAR À FRENTE COM CALCANHARES ELEVADOS

Registrar: NÚMERO CORRETO DE PASSOS A PARTIR DO INÍCIO DA LINHA; ou SE A LINHA TODA FOI USADA PARA O CAMINHAR COM SUCESSO; F para falha; R para recusa; I para inapropriado (anotar as razões abaixo).

	Nº DE PASSOS CORRETOS	LINHA TODA? sim / não
Tent. 1		
Tent. 2		sim / não

Atenção !!

Não aplicar a segunda tentativa (tentativa 2) se a criança completar 15 passos ou completar a linha toda em menos de 15 passos executados corretamente.

OBSERVAÇÕES QUALITATIVAS

POSTURA/CONTROLE CORPORAL

1) Corpo parece rígido / tenso	AJUSTES ÀS EXIGÊNCIAS DA TAREFA
2) Corpo parece frágil/vacilante/desengonçado/desajeitado	1) Caminha muito rápido, mas não é preciso
3) Balança frequentemente (freneticamente) para tentar manter o equilíbrio	2) Movimentos individuais carecem de suavidade/fluência/harmonia
4) Não mantém a cabeça estável	3) Sequência de passos não é suave / para frequentemente
5) Não faz compensações com os braços para manter o equilíbrio	OUTROS AJUSTES:
6) Exagerados movimentos de braços e troncos rompem o equilíbrio	
7) É muito oscilante/ trêmulo/ trêmulo quando coloca o pé sobre a linha	COMENTÁRIOS:

EQUILÍBRIO 3: SALTAR NAS BASES - (PERNAS JUNTAS)

Registrar: NÚMERO DE SALTITOS CORRETOS E CONSECUTIVOS; F para falha; R para recusa; I para inapropriado (anotar as razões abaixo).

	Nº DE SALTOS
Tent. 1	
Tent. 2	

Atenção !!

Não aplicar a segunda tentativa (tentativa 2) se a criança completar 5 saltitos perfeitos na primeira tentativa (tentativa 1).

OBSERVAÇÕES QUALITATIVAS

POSTURA/CONTROLE CORPORAL

1) Corpo parece rígido / tenso	AJUSTES ÀS EXIGÊNCIAS DA TAREFA
2) Corpo parece frágil/vacilante/desengonçado/desajeitado	1) Saltita muito rápido, mas não é preciso
3) Não realiza a fase de agachamento na preparação do salto	2) Não combina os movimentos ascendentes (para cima) com os à frente efetivamente
4) Salta com as pernas rígidas / sobre a planta do pé todo	3) Uso excessivo da força
5) Carece de balanço/molejo / não empurra o chão com o pé	4) Movimentos são espasmódicos (solavancos, trancos, inicia-para-inicia)
6) Exagerados movimentos de braços	OUTROS AJUSTES:
7) Balanço dos braços não acompanha o movimento das pernas	
8) Não usa os braços para auxiliar o salto	COMENTÁRIOS:
9) Hesitante na aterrissagem	
10) Partida (decolagem) desigual e perde a simetria na fase aérea e na aterrissagem	

LFF/USP/UNL

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROFESSORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Faculdade de Educação - FACED
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar deste estudo intitulado “Relações Sociais e Afetivas de Crianças com Dificuldade de Movimento no Contexto Escolar: uma análise a partir do olhar da professora e das crianças”, porque você tem perfil e preenche os critérios para, na condição de sujeito, participar desta pesquisa. *Sujeito da Pesquisa* é a expressão dada a todo ser humano que, de livre e espontânea vontade e após ser devidamente esclarecido, concorda em participar de pesquisa, doando material biológico, se submetendo a variados procedimentos invasivos ou não, ou ainda fornecendo informações. Os pesquisados serão entrevistados e informados através de contatos pessoais e individuais pela própria autora desta pesquisa, nos locais de suas residências, permitindo assim uma maior troca de informações.

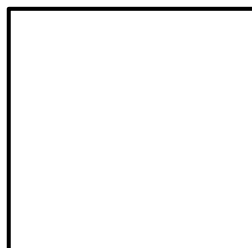
Temos como objetivo principal analisar como a motricidade interfere nas interações sociais. A partir deste seguem os objetivos específicos da pesquisa quais são de caracterizar o desempenho motor de crianças no contexto escolar; conhecer as interações sociais de crianças com e sem dificuldade de movimento no contexto escolar e associar o desempenho motor com as interações sociais das crianças no contexto escolar. Como instrumento de recolha de dados utilizar-se-á a entrevista com o intuito de recolher informações relacionadas à pesquisa em questão. Esta recolha será feita pela própria pesquisadora, utilizando apenas papel, caneta esferográfica/lapiseira, um gravador de voz, máquina fotográfica ou filmadora.

O (a) Sr. (a) será submetido (a) a uma entrevista com o objetivo de fornecer informações para o melhor entendimento do assunto em questão, e terá toda autonomia para decidir entrar ou não na pesquisa. Também, terá toda liberdade para se retirar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza. Em respeito e proteção aos participantes a pesquisa segue a Resolução do Conselho Nacional de Saúde Nº 466, de 12 de dezembro de

2012. Dessa forma, tanto sua pessoa quanto os dados fornecidos serão mantidos sob absoluta confidencialidade e, portanto, ninguém mais terá conhecimento sobre sua participação.

Conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d. este documento foi elaborado duas (2) “VIAS” e não cópias, ambas serão assinadas, uma será sua e outra da pesquisadora.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (92) 99303-5930 ou pelo endereço Av. General Rodrigo Otávio, nº 3000 – Coroado / Universidade Federal do Amazonas – FAGED – Manaus – AM.



Assinatura do responsável

Assinatura Dactiloscópica do responsável

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do (a) Orientador (a)

Manaus, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE B – PAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Faculdade de Educação - FACED
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho (a) como voluntário (a) da Pesquisa intitulada “**Relações Sociais e Afetivas de Crianças com Dificuldade de Movimento no Contexto Escolar: uma análise a partir do olhar da professora e das crianças**”, Sob a responsabilidade da pesquisadora, **Marta Patrícia Faiança Sodré, com a qual você poderá entrar em contato** no endereço Av. Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, Campus UFAM, Faculdade de Educação (FACED), Sala de Estudo Linha 4, ou no Laboratório de Estudos em Comportamento Motor e Humano/LECOMH, Na faculdade de educação Física e Fisioterapia – FEFF, Manaus-AM, pelo telefone: (92) 99303-5930, e-mail: mpfaianca@gmail.com. E **sob a orientação do Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos**, endereço profissional Av. Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FEFF, na Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Manaus/AM, pelo telefone (92) 98235-6668, e-mail: ljlibardoni@yahoo.com.br .

A pesquisa tem como objetivo geral: Analisar se a dificuldade de movimento influencia nas interações sociais e afetivas de crianças no contexto escolar e, como objetivos específicos: Identificar crianças que apresentam dificuldade de movimento no contexto escolar; Descrever as interações sociais e afetivas de crianças com dificuldade de movimento no contexto escolar; Discutir como as crianças com dificuldade de movimento desenvolvem comprometimentos nas interações sociais e afetivas no contexto escolar. Como instrumento para a coleta de dados, utilizaremos o Teste de Desempenho Motor. Estrutura própria e desenvolvido para avaliar o desempenho motor, consistindo em 3 subáreas: Mirar e receber, Equilíbrio estático e dinâmico, e Destreza manual. O tempo de realização das tarefas, tem o tempo médio de 30min, e será realizado na própria escola em ambiente adequado e preparado para recebe-los, ao final retornarão para a sala de aula.

De acordo com a resolução CNS 466/12, item V: “Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas”, e o item II.22 da mesma resolução define como “Risco da pesquisa – possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente”. Nesta pesquisa, risco de queda proveniente das situações seguintes, como: durante o trajeto de ida ou volta, a criança poderá correr,

cair e se machucar. Que podem resultar em pequenos ou grandes arranhões, entorses, fraturas e até mesmo, danos (rasgar) a vestimenta do menor participante. A criança poderá cansar-se e recusar-se a continuar a responder as perguntas, caso ocorra à vontade da criança será respeitada e interromperemos a avaliação, de modo a continuar após ela sentir-se à vontade em participar. Caso o aluno sinta algo citado anteriormente, a entrevista a ser realizada será pausada, podendo continuar no mesmo dia ou em outro que o (a) aluno (a) se sinta bem e/ou ainda poderá abster-se de responder qualquer um dos itens no decorrer da entrevista. Caso o aluno não se recupere e seja necessário, podemos encaminhá-lo (a) a um atendimento psicológico ou atendimento com um pedagogo (profissionais especializados).

Entretanto, ressaltamos que é de responsabilidade dos pesquisadores e da instituição participante, Caso isto aconteça, o pesquisador tomará todas as providências a prestação de assistência imediata tais como, serviços de primeiros socorros – a criança será conduzida pelo pesquisador até a Unidade de Pronto Atendimento do bairro do Coroadó –; necessidade de condução ao hospital – a criança será conduzida pelo pesquisador até o Hospital Universitário Getúlio Vargas –; assistência financeira ao menor e a família; danos à vestimenta; gastos extras para transporte; alimentação, bem como assistência integral no caso de complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Estão assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparação de quaisquer danos proveniente desta pesquisa ao participante (conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V. 7)..

Para minimizar a ocorrência de situações acidentais, o teste será realizado em um local espaçoso, arejado, livre de objetos não relacionados ao teste. Mas, caso essas situações ocorram, reiteramos **que serão prestados serviços de primeiros socorros, se necessário, condução ao hospital e toda assistência ao seu filho (a) e a família pelo próprio pesquisador.**

Será de responsabilidade também do pesquisador gastos extras para transporte, medicamentos, alimentação se houver. **Fica estabelecido que qualquer agravo relacionado à pesquisa será ressarcido ou prestada assistência pelo pesquisador à criança e à família.**

Se o (a) Sr (a) consentir com a participação do seu filho (a) estará contribuindo para a pesquisa de crianças com provável transtorno do desenvolvimento da coordenação e sua interação social, o que facilitará a orientação e o planejamento de intervenções que possibilitarão minimizar os impactos negativos às crianças que apresentarem resultado abaixo do perfil adequado a faixa etária em relação ao perfil motor e sua interação social, ou seja, a partir dos resultados obtidos poderão ser

realizados estudos e estratégias metodológicas, pedagógicas como atividades específicas para contribuir com o desenvolvimento acadêmico da criança que faz parte do desenvolvimento integral da mesma. A partir dos resultados as crianças que obtiverem dificuldade de interação social serão identificadas para a pedagoga, gestora e as professoras. No intuito de receberem uma atenção específica para sanar as dificuldades de movimentos e melhorar a interação social dessa criança, proporcionar atividades recreativas e colaborativas, através de metodologias e recursos didáticos que possam contribuir para o desenvolvimento das habilidades motoras, indo de encontro as habilidade cognitivas, com aulas semanais em ambiente próprio e acessível à sua recepção. Assim, as crianças serão estimuladas para beneficiar ainda mais seu crescimento, suas relações e seu desenvolvimento. E para a professora participante da pesquisa, terá o retorno dos dados para ter clareza e melhor conhecer seus alunos.

Será informado à Secretaria Municipal de Educação- SEMED Manaus o resultado da pesquisa e será sugerido o amparo adequado às estruturas escolares. E poderá ainda contribuir futuramente com a organização curricular e pedagógica da Educação Básica Fundamental I do sistema municipal de ensino, bem como, a elaboração de uma cartilha, afim de que sirva como orientação aos professores, pois conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Durante a pesquisa será necessário o registro fotográfico e gravação de vídeos para auxiliar na análise dos dados, porém esse material será mantido em sigilo absoluto quanto à participação individual. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Se depois de consentir na participação do filho(a), o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa e ao seu filho(a). O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

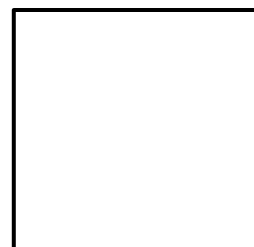
Conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d. este documento foi elaborado duas (2) “VIAS” e não cópias, ambas serão assinadas, uma será sua e outra do pesquisador.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador ou contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na

Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis,
Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____
_____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha
colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto,
sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é
emitido em duas (2) "VIAS" e ambas serão assinadas por mim e pelo pesquisador,
ficando uma via com cada um de nós (conforme resolução CNS nº. 466 de 2012,
IV.3.f, IV.5.d).



Assinatura do responsável

Assinatura Dactiloscópica do responsável

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do (a) Orientador (a)

Manaus, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE C – CRIANÇAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Faculdade de Educação - FACED
Termo de Assentimento do Menor

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) do Projeto de Pesquisa “Relações Sociais e Afetivas de Crianças com Dificuldade de Movimento no Contexto Escolar: uma análise a partir do olhar da professora e das crianças”, sob a responsabilidade da pesquisadora Marta Patrícia Faianca Sodré, com o qual você poderá entrar em contato no endereço Av. Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, Campus UFAM, Faculdade de Educação (FACED), Sala de Estudo Linha 4 ou no Laboratório de Estudos em Comportamento Motor e Humano/LECOMH, na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FEFF, na Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Manaus-AM, pelo telefone (92) 99303-5930, e-mail: mpfaianca@gmail.com, sob a orientação do Profº. Drº. João Otacílio Libardoni dos Santos, endereço profissional Av. Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FEFF, na Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Manaus/AM, pelo telefone (92) 98235-6668, e-mail:ljlibardoni@yahoo.com.br.

A pesquisa tem como objetivo geral: Analisar se a dificuldade de movimento influencia nas interações sociais e afetivas de crianças no contexto escolar e, como objetivos específicos: Identificar crianças que apresentam dificuldade de movimento no contexto escolar; Descrever as interações sociais e afetivas de crianças com dificuldade de movimento no contexto escolar; Discutir como as crianças com dificuldade de movimento desenvolvem comprometimentos nas interações sociais e afetivas no contexto escolar. Precisamos saber como está a interação social das crianças com provável transtorno do desenvolvimento da coordenação que estudam na rede municipal de ensino. E para verificar isso será utilizado o Teste de Desempenho Motor-MABC-2. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 04 anos a 05 anos de idade. A pesquisa será feita na Escola Municipal de Educação Básica na qual você estuda, no mesmo horário da sua aula. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

De acordo com a resolução CNS 466/12, item V: “Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas”, e o item II.22 da mesma resolução define como “Risco da pesquisa – possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente”. Nesta pesquisa, durante o trajeto de ida ou volta, a criança poderá correr, cair e se machucar. Durante a realização do teste podem ocorrer possíveis risco de queda proveniente de desequilíbrios da cadeira, machucar-se com a execução das atividades do teste, que podem resultar em pequenos ou grandes arranhões, entorses. A criança poderá cansar-se e recusar-se a continuar, caso ocorra à vontade da criança será respeitada e interromperemos a avaliação, de modo a continuar após ela sentir-se à vontade em participar.

Entretanto, ressaltamos que é de responsabilidade dos pesquisadores e da instituição participante, Caso isto aconteça, o pesquisador tomará todas as providências a prestação de assistência imediata tais como, serviços de primeiros socorros – a criança será conduzida pelo pesquisador até a Unidade de Pronto Atendimento do bairro do Coroadó –; necessidade de condução ao hospital – a criança será conduzida pelo pesquisador até o Hospital Universitário Getúlio Vargas –; assistência financeira ao menor e a família; danos à vestimenta; gastos extras para transporte; alimentação, bem como assistência integral no caso de complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Estão assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparação de quaisquer danos proveniente desta pesquisa ao participante (conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V. 7).

Para minimizar a ocorrência de situações acidentais, o teste será realizado em um local espaçoso, arejado, livre de objetos não relacionados ao teste. Mas, caso essas situações ocorram, reiteramos que serão prestados serviços de primeiros socorros, se necessário, condução ao hospital e toda assistência ao seu filho (a) e a família pelo próprio pesquisador.

Será de responsabilidade também do pesquisador gastos extras para transporte, medicamentos, alimentação, e tudo que for necessário. Fica estabelecido que qualquer agravo relacionado à pesquisa será ressarcido ou

prestada assistência pelo pesquisador à criança e à família, de acordo com o estatuto (Item IV.3.g, da resolução CNS nº 466 de 2012).

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa.

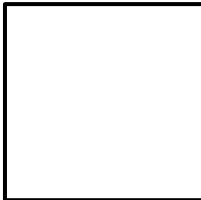
Conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d. este documento foi elaborado duas (2) “VIAS” e não cópias, ambas serão assinadas, uma será sua e outra do pesquisador.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador ou contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu _____ fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós (conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d).

Assinatura do Participante ou Responsável


Assinatura Dactiloscópica do Participante
ou Responsável

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do (a) Orientador (a)

Manaus, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE D

GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA AS CRIANÇAS

DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Idade: _____






Turma: _____

1. COM QUEM VOCÊ SEMPRE BRINCA NO RECREIO? É DA SUA SALA?






2. TEM ALGUM COLEGUINHA QUE VOCÊ NÃO BRINCA COM ELE NO RECREIO? POR QUÊ?

3. COM QUAL COLEGUINHA VOCÊ GOSTARIA DE BRINCAR NO RECREIO? POR QUÊ? (Perguntar apenas se caso a resposta da pergunta anterior tenha sido *SIM*)

4. O QUANTO VOCÊ ESTÁ GOSTANDO DE BRINCAR COM O COLEGA QUE BRINCA COM VOCÊ NO RECREIO?

	Excelente	
	Bom	
	Regular	
	Ruim	
	Péssimo	

5. E SE O COLEGUINHA QUE VOCÊ GOSTARIA DE BRINCAR NO RECREIO BRINCASSE COM VOCÊ, IRIA FICAR MAIS FELIZ? (Perguntar somente caso tenha respondido a questão 3)

	Excelente	
	Bom	
	Regular	
	Ruim	
	Péssimo	

APÊNDICE E

GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA A PROFESSORA

Esta entrevista servirá de base para a elaboração da dissertação da aluna Marta Patrícia Faianca Sodré, do curso de Mestrado em Educa o-PPGE, da Universidade Federal do Amazonas. Pretende-se então recolher informa o acerca do comportamento destas crianças, da intera o com outros alunos e da sua aprendizagem.

ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

1.DADOS PESSOAIS:

Nome:

Sexo: () M () F **Idade:** **Naturalidade:**

Estado civil:

Endereço:

Bairro: **Cidade:** Manaus

Telefones:

Grau de instru o:

Possui deficiência? **Qual?**

1. Há quanto tempo você esta com essa turma?

2. Seus alunos brincam? De qu ?

3. Qual aluno você percebe que precisa de mais aten o? Por quê?

4. O aluno interage bem com a turma?

5. Qual aluno você acredita ser mais bem aceito, aquele "popular"?

6. Com quem o aluno que   mais "popular" se relaciona mais?

7. Existe algum outro aluno em sua turma que te chama aten o?

8. Como você enxerga a convivência/intera o dos alunos na sala?

APÊNDICE F

MATERIAL CRIADO DURANTE O PROCESSO DE TREINAMENTO

PASSO A PASSO MABC – 2 (AB1: 3-6 ANOS)

- **DESTREZA MANUAL**

- **Desenhando na Trilha:**

- ✓ O aplicador deve posicionar-se sempre ao lado da criança para demonstrar as tarefas;
 - ✓ Observar a postura da criança na cadeira e verificar se os pés estão paralelos e fixos no chão;
 - ✓ Solicitar que a criança escreva seu nome ou faça um desenho para identificarmos a mão preferida;
 - ✓ Colocar a caneta sempre a frente e acima da trilha;
 - ✓ Não interromper quando a criança estiver desenhando a trilha;
 - ✓ Durante o desenho da trilha pode haver descontinuidade do traço (espaço) quando a criança continuar a partir da ponte, na prática;
 - ✓ Enfatizar que a criança deve seguir o percurso sempre em frente;
 - ✓ Salientar que a criança não precisa ter pressa e não pode girar o papel;
 - ✓ A criança deverá executar sempre as duas tentativas válidas;
 - ✓ Observar à criança que ela não deve ultrapassar os limites da trilha;

- **Colocando Moedas:**

- ✓ Observar a postura da criança na cadeira e verificar se os pés estão paralelos e fixos no chão;
 - ✓ Organizar o tapete com o quantitativo de moedas conforme a faixa etária; **06 moedas** para **04 anos** e **12 moedas** para **05 anos**;
 - ✓ Se a mão preferida da criança for à esquerda, o aplicador deverá demonstrar a tarefa com a mão esquerda também;
 - ✓ Usar as cores das mãos desenhadas no tapete para direcionar a criança;
 - ✓ Durante a demonstração o aplicador deve enfatizar que a criança segure a caixinha, coloque uma moeda de cada vez e sempre o mais rápido possível. E os pés paralelos e apoiados no chão;
 - ✓ A criança executará a tarefa com as duas mãos. (mão preferida e não preferida). Uma prática e duas tentativas válidas em cada mão.
 - ✓ A criança pode ajudar o aplicador a organizar as moedas no tapete.

- ✓ O aplicador poderá intervir nos intervalos das tentativas válidas;
- ✓ Se a criança pegar mais de uma moeda, ou derrubá-la, a tarefa pode ser interrompida de imediato e o aplicador pode orientar novamente, partindo para a segunda tentativa. Se o fato mencionado anteriormente acontecer na segunda tentativa novamente é necessário que deixe a criança terminar a tarefa;
- ✓ O tempo dessa tarefa começa a ser registrado a partir de quando a mão livre sai do tapete e encerra quando a última moeda atinge o fundo da caixa;

Enfiando Miçangas:

- ✓ Observar a postura da criança na cadeira e verificar se os pés estão paralelos e fixos no chão;
- ✓ Organizar o tapete com o quantitativo de miçangas conforme a faixa etária; **06 miçangas para 04 anos e 12 miçangas para 05 anos;**
- ✓ O aplicador, na fase prática, demonstra com 03 miçangas e a criança completa com 03 miçangas, se a criança tiver 04 anos. Se a criança tiver 05 anos o aplicador faz a demonstração com 06 miçangas e a criança completa com mais 06 miçangas.
- ✓ A criança executa a tarefa somente com a mão preferida;
- ✓ O aplicador durante a demonstração deve salientar que a criança coloque uma miçanga por vez e o mais rápido possível;
- ✓ Se a mão preferida da criança for a esquerda, o aplicador deverá demonstrar a tarefa com a mão esquerda também;
- ✓ Se a criança pegar mais de uma miçanga, ou derrubá-la, a tarefa pode ser interrompida de imediato e o aplicador pode orientar novamente, partindo para a segunda tentativa. Se o fato mencionado anteriormente acontecer na segunda tentativa novamente é necessário que deixe a criança terminar a tarefa;

● **MIRAR E RECEBER**

Recebendo o saco de feijão:

- ✓ O aplicador deverá conduzir a criança até o tapete em que a mesma ficará para receber o lançamento do saco de feijão;
- ✓ O aplicador deverá posicionar-se (ajoelhar-se) de forma que fique com a estatura igual, ou aproximada, a estatura da criança.

- ✓ O aplicador deverá lançar o saco de feijão apenas com uma mão na altura do esterno da criança;
- ✓ O aplicador deve enfatizar que a criança permaneça em cima do tapete, observando o movimento do saco de feijão até apará-lo.
- ✓ A criança deve aparar o saco de feijão com as duas mãos; Se a criança tiver 04 anos ela pode usar o corpo para aparar o saco de feijão. Se a criança tiver 05 anos deverá aparar o saco de feijão somente com as mãos.
- ✓ A criança terá 05 tentativas de prática e 10 tentativas válidas.

Lançando o saco de feijão:

- ✓ O aplicador deve demonstrar à criança a forma como deve lançar o saco de feijão, com apenas uma mão, por meio de um lançamento baixo, e enfatizando que o saco de feijão pode tocar em qualquer parte do tapete alvo;
- ✓ A criança não pode sair de cima do tapete para lançar o saco de feijão;
- ✓ A criança poderá trocar de mãos ao lançar o saco de feijão no tapete alvo.
- ✓ O aplicador deverá intervir caso a criança saia de cima do tapete ou jogue o saco de feijão de forma que deslize no chão antes de tocar no tapete alvo. Ele deverá redemonstrar a tarefa se necessário;
- ✓ A criança terá direito a 05 tentativas práticas e 10 tentativas válidas.

● **EQUILÍBRIO ESTÁTICO**

Equilíbrio em uma perna:

- ✓ O Aplicador deve marcar um ponto para que a criança fixe o olhar ao procurar equilíbrio;
- ✓ O Aplicador deverá demonstrar a tarefa para criança, ficando em equilíbrio em apenas uma perna por 15 segundos e depois deverá trocá-la;
- ✓ A criança deverá executar a tarefa com as duas pernas; Com o tempo estimado de 15 segundos para a prática e 30 segundos para as duas tentativas válidas;
- ✓ A criança deve manter uma perna no chão enquanto a outra fica suspensa sem tocar no corpo. E deve ainda manter a distância entre as pernas; Os braços podem ser abertos, se facilitar o equilíbrio;
- ✓ O aplicador deve interromper a tarefa se a criança tocar o chão com a perna que deveria estar suspensa e orientar ou redemonstrar novamente;

- ✓ O tempo deve ser registrado a partir do momento em que a criança encontra seu tempo de equilíbrio e finalizado aos 15 segundos na tentativa prática e 30 segundos nas tentativas válidas;
- ✓ Se a criança atingir os 30 segundos na primeira tentativa válida não precisará fazer a segunda tentativa.

- **EQUILÍBRIO DINÂMICO**

- **Andar com os calcanhares elevados:**

- ✓ O aplicador deverá demonstrar como caminhar sobre a linha, dando cinco passos, enfatizando que a criança deverá andar nas pontas dos pés, com calcanhares sempre levantados;
 - ✓ A criança deverá executar no mínimo 15 passos ou seguir até ao final da linha. Mas será registrado apenas os 15 passos.
 - ✓ O aplicador deverá intervir e redemonstrar a tarefa se a criança: Der passos muito largos; se correr ao invés de caminhar; pisar fora da linha; encostar o calcanhar no chão;
 - ✓ O aplicador deverá dar mais uma tentativa válida se a criança correr durante as duas primeiras;

- **Saltando em tapetes:**

- ✓ O aplicador deverá estar sempre à frente da criança para demonstrar a tarefa.
 - ✓ Para as crianças de 04 anos, não importa como elas saltam ou se estabilizam em cima do tapete, desde que haja elevação do chão e pode ajeitar-se nos tapetes entre os saltos; não pode pisar na linha;
 - ✓ Para 05 anos a criança deve saltar consecutivamente e continuamente com os pés juntos em cada tapete;
 - ✓ Se a criança erra o primeiro salto deverá sofrer intervenção. Nesse momento o aplicador poderá lembrá-la ou redemonstrar a tarefa;
 - ✓ A criança terá uma tentativa de prática e duas tentativas válidas;
 - ✓ O aplicador deverá orientar durante os intervalos da tentativa válida, se houver falhas na execução;
 - ✓ Se a criança fizer os cinco saltos perfeitos não haverá a necessidade de executar a tarefa novamente;
 - ✓ Não serão contabilizados os saltos a partir do salto errado/ se errar no primeiro salto os seguintes não serão contabilizados, será considerado igual a zero.

APÊNDICE G

COMANDOS VERBAIS - TAREFAS MABC-2 (AB1: 3-6 ANOS)

- ❖ Oi, você está bem?...Vamos fazer algumas brincadeiras e ao final você fala de qual mais gostou, tá ok?!

DESENHANDO NA TRILHA

- 1 – Escreva aqui seu nome (caso não saiba escrever fazer um desenho)
- 2 – Você já andou de bicicleta?
- 3 - Vamos pedalar?
- 4 – Sempre em frente, sem pressa.
- 5 – Quando chegar na ponte você vai continuar, passa por cima dela para chegar na casa.
- 6 – Se você cansar pode tirar a caneta, mas quando voltar, volte do mesmo ponto em que parou.

Fase prática:

- Agora você vai pedalar sozinho daqui até a casa.

Tentativa válida:

- 1– Agora você vai pedalar sozinho até a casinha do início ao fim.
- 2– Sempre em frente e sem pressa.

COLOCANDO MOEDAS

- 1 – Nessa brincadeira você vai segurar a caixinha com uma mão e com a outra mão você vai colocar as moedas uma de cada vez o mais rápido que você puder.

Fase prática:

- 1 – Agora será sua vez de me mostrar que entendeu;
- 2 – Quando eu falar JÁ, você coloca uma de cada vez o mais rápido que você puder.

Tentativa válida:

→ *Mão Preferida*

- 1 – Agora você vai colocar todas as moedas.
- 2 – Quando eu falar JÁ, você coloca uma de cada vez o mais rápido que você puder.
- 3 – Atenção, JÁ!

→ *Mão Não preferida*

- 1 - Muito bem! Agora vamos fazer com a outra mão. (Realizar demonstração)

Fase prática:

- 1 – Agora será sua vez de me mostrar que entendeu;
- 2 – Quando eu falar JÁ, você coloca uma de cada vez o mais rápido que você puder.

Tentativa válida:

- 1 – Agora você vai colocar todas as moedas.
- 2 – Quando eu falar JÁ, você coloca uma de cada vez o mais rápido que você puder.
- 3 – Atenção, JÁ!

ENFIANDO MIÇANGAS

- ❖ Nossa próxima brincadeira pode fazer um colar ou só costurar o que você prefere? Tudo bem! Então, vamos fazer assim...

- 1 – Você pega a agulha com uma mão e com a outra coloca a miçanga
- 2 – Uma de cada vez o mais rápido que você puder
- 3 - Tem que colocar a miçanga até o final
- 4 – O mais rápido que puder e uma de cada vez

Fase prática:

- Agora você completa...lembrando que é o mais rápido que você puder e uma de cada vez.

Tentativa válida:

- 1– Agora você vai fazer sozinho (a).
- 2– Uma miçanga de cada vez até o final
- 4 – O mais rápido que você puder
- 5 – Quando eu falar JÁ
- 6 – Atenção, JÁ!

RECEBENDO O SACO DE FEIJÃO

- ❖ Nessa brincadeira você vai ficar aqui e eu vou jogar o saquinho de feijão pra você, tem que pegar com as duas mãos, não pode deixar cair.

Fase prática:

- 1 – Vou jogar 05 vezes o saquinho
- 2 – Você segura com as duas mãos, sem sair do quadrado.
- 3 - Conta comigo: 1,2,3,4 e 5.
- 4 – Ótimo!

Tentativa válida:

- 1– Agora vou jogar 10 vezes

2– Lembrando que tem que segurar com as duas mãos e ficar em cima do quadrado.

4 – Conta comigo: 1,2,3,4,5,6,7,8,9 e 10.

5 – Ótimo!

LANÇANDO O SACO DE FEIJÃO

- ❖ Agora vamos jogar o saquinho de feijão bem no círculo, no meio do quadrado. Com uma mão e sem sair do lugar, vou te mostrar...

1 – Tem que jogar com uma mão

2 – Sem sair do lugar, não se preocupa que eu pego o saquinho pra você jogar de novo

3 – Por baixo para acertar no meio do quadrado, não pode cair fora do círculo

Fase prática:

1 – Sua vez, só pra começar você vai jogar 05 vezes o saquinho com uma mão

2 – Sem sair do lugar

3 – Lembrando que você tem que jogar dentro do círculo.

4 – Pode começar!

Tentativa válida:

1– Agora você vai jogar 10 vezes

2– Lembrando de jogar com uma mão

3 – Sem sair do lugar

4 – E você tem que jogar dentro do círculo

5 – Pode começar!

EQUILÍBRIO EM UMA PERNA

- ❖ Muito bem! A próxima brincadeira é parecida com a brincadeira da estátua, você já brincou?...Então, vamos lá...vou mostrar...

1 – Tem que ficar em cima do quadrado

2 – Olhar pra cá

3 – Levanta a perna, não pode encostar uma na outra

4 – Pode abrir os braços se precisar para ajudar a ficar na pose.

Fase prática:

1 – Sua vez, tem que ficar em cima do quadrado

2 – Olhar pra cá

3 – Levanta a perna, não pode encostar uma na outra

4 – Pode abrir os braços se precisar para ajudar a ficar na pose

5 – ótimo!

Tentativa válida:

1– Mais uma vez e agora você vai tentar ficar o máximo de tempo que conseguir nessa pose.

→ *Outra perna*

- 1 – Você foi muito bem, agora vamos fazer com a outra perna
- 2 - Realizar a demonstração com a outra perna

Fase prática:

- 1 – Sua vez, tem que ficar em cima do quadrado
- 2 – Olhar pra cá
- 3 – Levanta a perna, não pode encostar uma na outra
- 4 – Pode abrir os braços se precisar para ajudar a ficar na pose
- 5 – ótimo!

Tentativa válida:

1– Mais uma vez e agora você vai tentar ficar o máximo de tempo que conseguir nessa pose.

Parabéns! Foi muito bem!

ANDAR COM OS CALCANHARES ELEVADOS

Você já atravessou alguma ponte? Na nossa próxima brincadeira vamos atravessar uma ponte, mas...

- 1- Nessa ponte você deve andar com os dedinhos, pisando com a ponta do pé para não cair
- 2- Não precisa ter pressa porque se você correr e cair o jacaré pode pegar você...
- 3- Tem que fazer assim, olha...

Fase prática:

- 1 – Sua vez de mostrar que entendeu
- 2 – Você vai andar só 5 passinhos, não precisa ter pressa
- 3 – Com os dedinhos, na ponta do pé...levantando o calcanhar
- 4 – Lembra que não pode cair da ponte, tem que andar em cima da linha porque se não o jacaré pega.
- 5 –Pode começar!

Tentativa válida:

- 1 – Agora você vai atravessar a ponte toda
- 2 –Não precisa ter pressa
- 3 – Com os dedinhos, na ponta do pé...levantando o calcanhar
- 4 – Lembra que não pode cair da ponte, tem que andar em cima da linha porque se não o jacaré pega.
- 5 –Pode começar!

SALTANDO EM TAPETES

❖ Agora vamos para nossa última brincadeira...vou te mostrar...

- 1- Você fica aqui, por favor
- 2- Nessa brincadeira tem que saltar...Fala JÁ pra mim...1,2,3.
- 3- Agora você vai lá e eu fico aqui
- 4- Quando eu falar JÁ, atenção JÁ...1,2,3.
- 5- Muito bem! Agora vamos pular todos os quadrados e parar em cima do círculo
- 6- Assim...

Fase prática:

- 1 – Sua vez de mostrar que entendeu
- 2 – Você vai pular todos os quadrados e parar em cima do círculo.
- 5 – Atenção, JÁ!

Tentativa válida:

- 1 – Muito bem! Vamos mais uma vez
- 2 – Quando eu falar JÁ
- 3 – Você vai pular todos os quadrados e parar em cima do círculo
- 4 – Atenção, JÁ!

Parabéns, você foi muito bem!

Qual das brincadeiras você mais gostou?...Ah, bacana!

Obrigada, outro dia a gente brinca mais! Tchau!

APOIO



FAPEAM
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado do Amazonas