

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**EQUOTERAPIA E PSICOMOTRICIDADE: O BRINCAR NO
PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

BRUNA NOGUEIRA PEREIRA

Seropédica/RJ.
Outubro de 2019.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**EQUOTERAPIA E PSICOMOTRICIDADE: O BRINCAR NO PROCESSO
EDUCATIVO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

BRUNA NOGUEIRA PEREIRA

Sob a orientação do Professor
Dr. José Ricardo da Silva Ramos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, sob Linha de Pesquisa Gestão em Educação, vinculado ao Instituto de Agronomia, da Universidade Federal Rural Rio de Janeiro.

Seropédica/RJ

2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436e PEREIRA, Bruna Nogueira, 1992-
EQUOTERAPIA E PSICOMOTRICIDADE: O BRINCAR NO
PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA / Bruna Nogueira PEREIRA. -
Seropédica, 2019.
100 f.: il.

Orientador: José Ricardo da Silva RAMOS.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação
Agrícola, 2019.

1. Autismo. 2. Equoterapia Educacional. 3. Educação
Infantil. 4. Inclusão. 5. Psicomotricidade
Relacional. I. RAMOS, José Ricardo da Silva, 1963-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola
III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

BRUNA NOGUEIRA PEREIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 22/10/2019

Prof. Dr. José Ricardo da Silva Ramos (UFRRJ)

(Orientador)

Profa. Dra. Nádia Maria Pereira de Souza (UFRRJ)

Prof. Dr. Fernando Copetti (UFMS)

DEDICATÓRIA

Dedicado às crianças e jovens autistas, os protagonistas deste trabalho e, também, para duas grandes educadoras inspiradoras que fizeram parte da minha trajetória (in memoriam): A Prof. Dr. Flávia Jesus de Almeida, por ter me incentivado a conhecer e amar a Equoterapia e a minha querida avó Erietheia Nogueira Amaro, por sua alegria, simplicidade e valentia, todo o meu amor eterno.

EPIGRAFE

*"Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!"
(FREIRE, 1997)*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus, que sempre guia os meus passos, para que eu alcance os meus sonhos, pelos planos D'ele no qual fico lisonjeada em poder corroborar e pelas pessoas que Ele me apresenta durante a trajetória, pois alguns laços são tão fortes e bonitos que ao tentar explicar, só consigo agradecer.

Ao Prof. Dr. José Ricardo, pela orientação nesse processo do mestrado, por compartilhar os seus conhecimentos com gentileza e propiciar uma formação reflexiva e autônoma, o meu sincero agradecimento. Agradeço, a CAPES pelo apoio e incentivo, e aos docentes que constituíram a banca de avaliação, Nádia e Fernando, agradeço pelo interesse e generosidade em aceitar o convite e por compartilhar o conhecimento acerca da temática.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola – PPGA, pela dedicação a Educação, em especial ao Prof. Gabriel Santos e a Prof. Dr. Sandra Regina Gregório, pela forma sábia que conduziram as aulas de campo, discussões profissionais e a coordenação do programa, além de conduzir vivências enriquecedoras; aos demais professores, aos funcionários, Marize, Serginho, Kelly e Luiz, e aos colegas de turma, DS2017-II, muito obrigada por todos os momentos que impulsionaram o meu conhecimento profissional e pessoal.

À Equipe Interdisciplinar de Equoterapia da UFRRJ agradeço as experiências compartilhadas e pela forma calorosa a qual fui recebida e tratada durante toda a pesquisa. Sinto-me lisonjeada em participar de um grupo tão relevante para as construções de saberes sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Brasileira. Aos amigos conquistados nesse processo, obrigada pelas parcerias e pelas construções e desconstruções relacionadas à prática interdisciplinar.

À minha família que constitui a base de todas as minhas vitórias e que possibilitaram que entrasse nesta etapa, me motivando desde sempre. Com carinho aos meus pais, meu irmão e as estrelas, que iluminam o meu caminho, meus avós, pelo amor incondicional. Aos meus tios (as), primos (as), amigos (as), muito obrigada por todo o afeto, compreensão e torcida.

E, por último, mas não menos importante, agradeço a participação dos agentes equoterápicos, os cavalos, e de todas as crianças e jovens com o Transtorno do Espectro Autista e suas famílias que cruzaram a minha trajetória e compuseram em me formar uma pessoa e profissional melhor. Todos e todas estarão interligados a mim, em cada ação em busca de uma Educação, de fato, Inclusiva! Gratidão!

PEREIRA, Bruna Nogueira. **EQUOTERAPIA E PSICOMOTRICIDADE: O Brincar no processo educativo da criança com Transtorno do Espectro Autista.** 2019. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

RESUMO

A inclusão educacional proporciona a promoção, a continuidade e o êxito da escolarização para todos. Essa escolarização inclusiva concerne à escola gerar práticas pedagógicas que podem deliberar processos de ensino/aprendizagem para estudantes com deficiências e/ou necessidades educacionais, incluídos os déficits de comunicação, nos aspectos sociais e comportamentais, com características restritas e estereotípias contíguas no que diz respeito aos estudantes com Transtornos do Espectro Autista (TEA). Este estudo objetivou investigar, compreender e descrever o desenvolvimento da escolarização de um estudante com TEA, no ensino regular, a partir da Psicomotricidade via Equoterapia Educacional. Para tanto, o método utilizado foi um estudo de caso, de modo longitudinal, obtido por meio de uma abordagem qualitativa. A análise a partir de uma observação sistemática, com relatórios, arquivos escolares, laudos clínicos, apontamentos em diários de campo, recursos audiovisuais e entrevistas com a família e os agentes educacionais. A intervenção granjeou ações pedagógicas que cooperaram para o movimento de simbolização do praticante autista no meio escolar. A descrição das narrativas corpóreas do sujeito em foco observadas em campo foram elucidadas pelos pressupostos da Educação Psicomotora de Le Boulch, Fonseca, Aucouturier e Lapiere , nas ações estabelecidas sobre a função do outro na apropriação da cultura escolar do discente com autismo. Os dados comportaram a apreensão de que as estratégias equoterápicas para o desenvolvimento do praticante na escola foram inclusivas e as ações psicomotoras organizadas para que o mesmo se apropriasse da cultura escolar tornaram-se relevantes para sua permanência na escola. Com isso, o universo escolar se insere no mesmo e contextualiza a mediação educacional que realizou atividades lúdicas relacionais para promoção dos elementos psicomotores, sociais e da linguagem. Assim foi possível constatar, a partir da prática equoterápica, as desconstruções das barreiras excludentes, sobretudo relacionadas à escolarização, que incitam o sucesso da aprendizagem do estudante autista.

Palavras chave: Autismo, Educação Infantil, Equoterapia Educacional, Inclusão; Psicomotricidade Relacional.

PEREIRA, Bruna Nogueira. **EQUOTHERAPY AND PSYCHOMOTRICITY: Play in the educational process of children with Autism Spectrum Disorder**. 2019. 100 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

ABSTRACT

Educational inclusion provides the promotion, continuity and success of schooling for all. This inclusive schooling concerns the school to generate pedagogical practices that can deliberate teaching / learning processes for students with disabilities and / or educational needs, including communication deficits, in social and behavioral aspects, with restricted characteristics and contiguous stereotypes with regard to students with Autistic Spectrum Disorders (ASD). This study aimed to investigate, understand and describe the development of schooling of a student with ASD, in regular education, from Psychomotricity via Educational Riding Therapy. For that, the method used was a case study, in a longitudinal way, obtained through a qualitative approach. Data analysis was performed based on systematic observation, with reports, school files, clinical reports, notes in field diaries, audiovisual resources and interviews with family and educational agents. This intervention led to pedagogical actions that cooperated for the autism practitioner symbolization movement, at the CAIC Paulo Dacorso Filho municipal school, located in Seropédica / RJ. The description and analysis of the subject's body narratives observed in the field were elucidated by the assumptions of Psychomotor Education by Le Boulch, Fonseca, Aucouturier, Lapierre and collaborators, mainly, in the actions established on the role of the other in the appropriation of the student's school culture with autism. The data involved the apprehension that the equotherapeutic strategies for the development of the practitioner in the school were inclusive and the psychomotor actions organized so that he appropriated the school culture became relevant to his permanence in the school. With that, the school universe is inserted in it and contextualizes the educational mediation that carried out relational playful activities to promote psychomotor, social and language elements. Thus, it was possible to verify, from the equotherapeutic practice, the deconstructions of exclusionary barriers, mainly related to schooling, which incite the learning success of the autistic student.

Keywords: Autism, Child Education, Educational Equine Therapy, Inclusion; Relational Psychomotricity.

LISTA DE SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis (Análise do comportamento Aplicada)
ANDE-BRASIL	Associação Nacional de Equoterapia
APA	American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria)
ABP	Associação Brasileira de Psicomotricidade
BIEXT	Programa de Bolsas Institucionais de Extensão
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIAC	Centros Integrados de Atenção à Criança
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CRM	Conselho Regional de Medicina
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EF	Educação Física
FRDI	Federação Internacional de Equitação para Deficientes
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituições de Educação Superior
MEC	Ministério da Educação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PECS	Picture Exchange Communication System (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras)
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TAA	Terapia Assistida por Animais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação)
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Movimento nos três eixos (TAUFFKIRCHEN, 1998, p. 38 por SILVA & GRUBITS, 2004)
- Figura 2** – Descrição do Movimento Tridimensional. Fonte: NAVARRO (2016, p.26)
- Figura 3** – Ambiente Educacional e Picadeiro do Projeto Equoterápico.
- Figura 4** – Quadro de rotina do praticante na sala de aula.
- Figura 6** – Primeira Roda Inclusiva do Praticante
- Figura 7** – Primeiro Encontro Equoterápico do Praticante
- Figura 8** – Parte Inicial
- Figura 9** – Parte Principal
- Figura 10** - Volta à calma com Atividade Psicomotora Sensorial
- Figura 11** – Atividades Interativas no Picadeiro Equoterápico
- Figura 12** – Abraço no agente equoterápico cavalo
- Figura 13** - Imitação do ato Motor por meio da atividade “Foguetinho”
- Figura 14** – Atividades Psicomotoras com a turma do praticante no ambiente equoterápico
- Figura 15** – Atividade Psicomotora com Brinquedo
- Figura 16** – Atividades para estimulação do Esquema Corporal do Praticante
- Figura 17** – Encontro Equoterápico com a participação da família
- Figura 18** – Expressão Motriz realizada na brincadeira cantada durante a montaria
- Figura 19** – Brincadeira cantada na roda inclusiva com a turma do praticante
- Figura 20** – O Brincar com os animais de brinquedo
- Figura 21** – A Montaria Simbolizada no Brincar

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Modificações das Terminologias nos últimos anos.

Tabela 2 – Modificações entre CID 10 e CID 11.

Tabela 3 - Tabela feita pela autora, de acordo com o DSM – V (APA, 2014)

Sumário

CAPÍTULO I.....	1
1. INTRODUÇÃO.....	1
A Equoterapia, a Psicomotricidade e o Autismo	1
CAPÍTULO II.....	4
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	4
2.1 Transtorno do Espectro Autista – TEA: Definição e Caracterização	4
2.2 Equoterapia.....	12
2.2.1 O Cavalo e o Praticante	14
2.2.2 Equipe Interdisciplinar.....	17
CAPÍTULO III	18
3. A Psicomotricidade inserida na Equoterapia	18
3.1 O Brincar.....	18
3.1 Psicomotricidade	22
3.2.3.2 A Mediação Educacional na Equoterapia	34
CAPÍTULO IV	37
CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	37
4.1 Modelo do Estudo	37
4.2 Procedimento de Coleta de dados	37
4.3 Delimitação do Estudo	38
4.4. Descrição do Projeto Equoterapia Educacional e Escola	39
4.5 Descrição dos Agentes Educacionais.....	40
CAPÍTULO V - ANÁLISE.....	44
5.1 As ações da Equoterapia no desenvolvimento da Psicomotricidade da criança com TEA	44
6. CONCLUSÃO.....	62
7. REFERÊNCIAS.....	67
8. APÊNDICES	81
APÊNDICE 8.1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Equipe Pedagógica	82
APÊNDICE 8.2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Pais/Responsáveis.....	84
APÊNDICE 8.3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Equipe Multidisciplinar do Projeto de Equoterapia UFRRJ/CAIC.....	86
APÊNDICE 8.4 – Termo Assentimento Livre e Esclarecido Menor de Idade.....	88
8.6 Roteiro de Entrevista para os Pais/Responsáveis.....	90
8.7 ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS AGENTES EDUCACIONAIS	92
9. ANEXOS.....	93

9.1 Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa.....	94
9.2 Termo de Responsabilidade do Projeto	95
9.3 Formulário de Autorização de Uso de Imagem	96
9.4 Formulário de Autorização de Liberação de Dados	97
9.5 Formulário Ficha Individual do Praticante de Equoterapia	98
9.6 Formulário para Registro das Sessões Equoterápicas	99
9.7 Roteiro para Relatório da Sessão Equoterápica	100

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

A Equoterapia, a Psicomotricidade e o Autismo

O presente estudo parte da Equoterapia¹ como área de atuação educacional, que abrange os agentes educacionais, mediadores, estudantes-praticantes e cavalos, que gera atividades de equitação destinadas às pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais, incluído neste público alvo os sujeitos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, a Equoterapia está baseada, nessa pesquisa, no meio escolar e diz respeito ao processo de compreender e analisar a escolarização de um aluno autista. Essa articulação é complexa, pois a Equoterapia formal contribuiu para a ação terapêutica. A pesquisa, então gerou perguntas sobre como fazer, explorar, testar teorias e análises como também poder fazer um projeto de pesquisa em que cavalos auxiliam no desenvolvimento escolar de alunos autistas?

Diante desse público caracterizado com autismo, a pesquisadora, professora de Educação Física, atuou em um projeto de extensão Equoterapia Educacional², instituído em um colégio municipal, o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Paulo Dacorso Filho, localizado na cidade de Seropédica, com a intenção de desenvolver os aspectos psicomotores de crianças e jovens com o transtorno via as atividades lúdicas e brincadeiras tradicionais do universo infantil. Tal posição amparou a pesquisadora a procurar a inserção da Psicomotricidade, que atua na melhoria das dificuldades escolares, dentro da Equoterapia. A partir dessa perspectiva, a pesquisa perpassa pela compreensão dos aspectos psicomotores de uma criança autista enquanto função interativa, no que diz respeito ao aspecto estruturante da simbolização do sujeito com TEA.

Esse enfoque orientou a pesquisa sobre a Educação Psicomotora inserida na Prática Equoterápica que relatou as dificuldades de aprendizagem da criança autista que brinca livre e, procurou dessa forma, também conhecer os aspectos simbólicos de quem se prepara para a vida de forma não dirigida. (LE BOULCH, 1987, LAPIERRE & AUCOUTURIER, 1986; FONSECA, 2002). O estudo desses autores se baseia na análise das dificuldades psicomotoras da criança inserida na escola, tais como: prejuízos no planejamento motor, coordenação global e fina que se apresentam durante o processo de escolarização. Nas crianças com TEA ficam evidentes alterações dos elementos psicomotores, como prejuízos no desenvolvimento do tônus, da noção espaço-temporal e/ou esquema e imagem corporal, desde a primeira infância, em conjunto a características próprias do transtorno. (FERNANDES, 2008; SEVERO, 2010).

¹ Equoterapia, segundo a ANDE-Brasil (2013, p.13) é um método terapêutico, educacional, equestre que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais.

² O Centro Integral de Atendimento a Criança e ao Adolescente (CAIC) Paulo Dacorso Filho, que compreende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em convênio a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), solicita com frequência ao Projeto de Extensão em Equoterapia que acolha seus discentes com deficiência ou necessidades educacionais especiais da escola. Desse modo, a Equoterapia UFRRJ formula objetivos, procedimentos, estratégias pedagógicas e metodologias para auxiliar o processo inclusivo do (a) aluno (a) na escola, analisar dados e fazer pesquisa.

Os efeitos destas dificuldades relacionadas às habilidades psicomotoras no contexto educacional assumem um lugar central no presente estudo, que aborda uma posição predominantemente simbólica. Essa posição compreende o desenvolvimento de um estudante autista, conexo as suas funções motoras, afetivas, comunicativas, cognitivas e interativas, a partir de sua inserção na Equoterapia que se vale de atividades equestres e lúdicas e assume estratégias eminentemente educacionais. Sendo assim, a pesquisa disserta sobre a integração da Equoterapia, a Psicomotricidade e o Transtorno do Espectro Autista a partir de uma inquietação da pesquisadora concomitante a sua atuação com a Educação Física Escolar.

Essa inquietação emergente no ano de 2017 dentro do mestrado em Educação Agrícola da UFRRJ indicou que um problema emergente de escolarização de um estudante autista, que negava vivenciar a estrutura escolar e ficou evidente quando se buscava o objeto de estudo, no primeiro estágio do processo de pesquisa, durante uma revisitação dos nossos referenciais conceituais e teóricos no curso de formação e pós-graduação em Educação Física.

A pesquisadora participou do PIBID/CAPES³, no subprojeto Educação Física – Inclusão e Equoterapia Educacional, durante o período de 2014 a 2016, ao integrar a equipe interdisciplinar do Programa Equoterapia da UFRRJ, ao atuar como mediadora de pessoas com deficiência em conjunto a lecionar aulas de Educação Física para a Educação Infantil. Adiante, a fim de complementar a graduação, a mesma realizou uma especialização e tornou-se Psicomotricista. Tal formação foi necessária para ampliar o conhecimento teórico sobre as práticas educacionais no que diz respeito à inclusão escolar, a partir da aplicação de diversificadas metodologias pedagógicas. Desta maneira, a prática que é efetivada com atividades de equitação, foi se tornando um atrativo, principalmente na área rural, por propiciar as exigências para a criação, manutenção e cuidados com o agente equoterápico, o cavalo. Entretanto é possível perceber a limitada literatura acerca da abordagem com cunho educativo. (CRUZ, 2016)

A Psicomotricidade como uma corrente teórica e prática para intervenção a partir do corpo do sujeito, foi percebida por meio de práticas investigativas que correspondem ao potencial/limites de ação com uma criança inserida no espectro autista. Porém, em que perspectiva poderia situar a Psicomotricidade que é gerada numa Equoterapia dentro de uma escola de Educação Básica? Que linha da Psicomotricidade pode ser vinculada a Equoterapia e a escolarização? Não basta somente inserir a Psicomotricidade no contexto equoterápico, mas a partir dela mediar junto ao estudante seus modos de falar e pensar a escola, de modo a seguir diferentes tipos de estratégias pedagógicas diante de uma abordagem interdisciplinar.

O presente trabalho propõe anuir à hipótese sobre a ação que a Equoterapia pode gerar aos elementos psicomotores mais utilizados no âmbito escolar e com isso compreender, analisar e inserir a criança nesse meio. A questão-problema compartilhada nesse trabalho, a fim de construir a pedagogia do movimento equoterápico, psicomotor e inclusivo em que o cavalo pode colaborar para escolarizar e resgatar as funções psicomotoras próximas da cultura e história de vida de um estudante com TEA.

Nessa perspectiva cultural e histórica, pode-se compreender um tipo concepção traz como plano de fundo as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais do sujeito autista, em que o objetivo principal dessa pesquisa foi investigar, compreender e descrever o

³ Programa governamental, concedido pelo MEC - Ministério de Educação e vinculado a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB, através da Fundação CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, como uma iniciativa para aperfeiçoar a formação docente, em projetos desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

desenvolvimento da escolarização de um estudante com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular a partir da intervenção da psicomotricidade via Equoterapia Escolar.

Ao traçar uma maneira progressiva para alcançar o objetivo central, foi elencado alguns objetivos específicos para definição desta pesquisa. Para isto temos: 1) Destacar a atuação psicomotora dos agentes que atuam na Equoterapia Escolar; 2) Compreender a importância do brincar na prática equoterápica como proposta de ensino e inclusão para a Educação Infantil; 3) Relatar as principais vivências sensório-motoras que motivam o participante na prática equoterápica; 4) Identificar os principais elementos psicomotores estimulados no participante, em fase escolar, com a intervenção da psicomotricidade via Equoterapia Escolar para o seu processo inclusivo.

Sendo assim, com a prática psicomotora, se busca beneficiar o processo educativo dos envolvidos dentro do e campo cultural e histórico na escola; com uma proposta mais educacional, do que terapêutica. Outra reflexão se concretiza por meio da proposta de educação equestre, voltado para estudantes com TEA via a Psicomotricidade escolarizada, no ambiente de uma escola rural, onde o contato com a natureza é mais evidente, com os animais do campo e, comumente, com os profissionais da equitação, alunos e professores que já possuem vivências com os equinos em seu cotidiano. Esse pressuposto do trabalho, a partir do diagnóstico de uma criança autista não verbal possibilitou um diálogo com as narrativas corpóreas da criança, via Psicomotricidade relacional, a fim de interpretar as manifestações do praticante. Assim, o percurso metodológico da pesquisa trata-se de um estudo de caso, de caráter exploratório descritivo, com o amparo bibliográfico.

A partir deste espectro, a dissertação se justifica devido à relevância de compreender as funções psicomotoras escolarizadas mais estimuladas na Equoterapia para um estudante autista. Assim, busca-se sugerir outras estratégias pedagógicas de inserir uma Equoterapia com diversas funções psicomotoras geradas em que o sujeito autista pode se comunicar e expressar por meio da sua psicomotricidade, de um modo mais lúdico, dentro da complexidade dos sujeitos com necessidades educacionais que, aprendem a cultura escolarizada, interagindo com o diferente, com a diversidade social e a cultura escolar. Tal intervenção impacta socialmente a escola brasileira, pois a Equoterapia é uma prática social mais voltada para o âmbito clínico. Nesse sentido, o presente trabalho é de grande relevância social, uma vez que possui uma aplicabilidade no contexto educacional.

CAPITULO II

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A intenção desse capítulo é apresentar a revisão literária que precede o trabalho de campo da pesquisa com um exame dos antecedentes conceituais, definições de termos, caracterizações de informações e demonstrar os teóricos do assunto da nossa investigação. O tema de pesquisa: autismo, equoterapia e psicomotricidade fazem parte do contexto imediato da pesquisa organizada em uma estrutura teórico a partir da observação da interação aluno autista/agentes pedagógicos, pois o contexto da pesquisa está inserido no campo da educação.

2.1 Transtorno do Espectro Autista – TEA: Definição e Caracterização

A terminologia “autismo” foi empregada pela primeira vez em 1911 por Eugen Bleuler⁴, que associou, originalmente, a esquizofrenia, ao caracterizá-la como uma existência isolada referido à conjuntura social. (SIQUEIRA et al., 2015).

O termo autismo provém da palavra grega “autos”, que se refere ao “Eu”, isto é, voltar-se para si. Dando origem ao termo autismo que é “o estado de alguém que tende em afastar-se da realidade exterior, concentra-se apenas em si próprio”. (CAÇADOR, 2014, p.62).

Aos meados da década de 40, Léo Kanner⁵(1943) declarou seus primeiros estudos sobre crianças que apresentavam comportamentos persistentes e peculiares, denominados estereotípias⁶, ou dificuldades na interação social. Kanner foi o precursor ao dedicar-se a investigar e publicar uma pesquisa detalhada sobre os casos, que denominou como “Distúrbio Autísticos do Contato Afetivo”, diferenciava o distúrbio da esquizofrenia e em 1943, lançou um informe intitulado “Alterações autísticas do contato afetivo”. Adiante vieram outros estudiosos que buscavam compreender o transtorno até sua atual definição. (ORRÚ, 2012)

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria - APA (2014) em seu vigente Manual de diagnóstico e estatístico das perturbações mentais - DSM-V elucida que o conceito que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um dos Transtornos do Neurodesenvolvimento e seus principais sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento infantil, ou seja, desde o nascimento ou nos anos iniciais da infância. O atraso na linguagem verbal e as dificuldades para socialização são as características que despertam maior atenção aos pais ou responsáveis, entretanto a manutenção do contato visual enquanto ocorre à amamentação é um dos indicativos observados em pessoas que possuem diagnóstico do autismo.

⁴ Psiquiatra suíço estudioso do transtorno psicológico da esquizofrenia.

⁵ Médico austríaco e pioneiro na psiquiatria infantil.

⁶Comportamentos repetitivos que estão relacionados à regulação das emoções, como, por exemplo: “Flapping”, relacionado ao movimento de balançar as mãos; giros ou balanceios; gritar sem motivo reconhecido; interesse excessivo em objetos; andar na ponta dos pés e outros.

As principais características comportam deficiências nas áreas da comunicação e/ou interação social e nos aspectos comportamentais, com interesses fixos, restritos e repetitivos. Os critérios diagnósticos para concepção do transtorno são os listados anteriormente. A descrição do primeiro critério se dá como:

O primeiro critério diagnóstico se caracteriza como principal sintoma observado por pais, responsáveis e educadores na díade autista: a comunicação e interação social, no sentido de concernir todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal, ou seja, suas diferentes formas de linguagem: a linguagem verbal e/ou a linguagem corpórea. Os primeiros sintomas percebidos são as dificuldades, em diferentes graus, da expressão do pensamento por meio da fala, como a ecolalia⁷ ou verbalização idiossincrática⁸, ou nos gestos, como a dificuldade em aprender gestos funcionais ou no uso de gestos expressivos. Entre os adultos com linguagem fluente, demonstram falta de coordenação entre a comunicação não verbal com a fala, com prejuízo para a linguagem corporal, por vezes rígida ou excessiva durante as interações.

O outro critério diagnóstico que determina o diagnóstico para o Transtorno do Espectro Autista que se refere aos aspectos comportamentais repetitivos e/ou interesses fixos, altamente restritos e limitados, como estereotípias motoras simples, na utilização de objetos, tende a alinhar brinquedos ou girar objetos, ou insistência ou inflexibilidade a rotinas ou padrões ritualizados, com dificuldades com as mudanças ou transições, rituais de saudação, indigência de realizar sempre a mesma trajetória ou alimentar-se com os mesmos alimentos diariamente.

O DSM-V (APA, 2014) identifica os sintomas diagnósticos principais como também as características não específicas do TEA que variam dentro do grupo, como as perceptíveis dificuldades na relação com aspectos sensoriais, objetos, lugares, sons e/ou cores que consistem nos prejuízos na integração sensorial. Com hiperreatividade ou hiporreatividade⁹ aos estímulos sensoriais, buscas constantes ou interesses incomuns por alguns aspectos sensoriais, como indiferença a dor ou temperatura, reação avessa a ruídos e sons, não suportar algumas texturas específicas, exploração tátil, olfativo ou bucal, em excesso, objetos, fascinação ou estranhamento visual por luzes ou movimento. Essas questões podem propiciar a seletividades como, por exemplo, a seletividade alimentar. (GOWEN, HAMILTON, 2013). É importante ressaltar, ainda, que essas características prejudicam significativamente o desenvolvimento do sujeito, especialmente na comunicação e nas relações sociais, ao desfavorecer as áreas pessoais e, posteriormente, profissionais.

Quadro 1 - Exemplos de comportamentos relacionados a alterações sensoriais relatadas em crianças com transtorno do espectro do autismo, agrupadas de acordo com as modalidades sensoriais. (POSAR, 2018)

Modalidades sensoriais	Exemplos de comportamentos relacionados a alterações sensoriais
<i>Visual</i>	Atração por fontes de luz; encarar objetos que rodam, como centrífuga de máquina de lavar, rodas e ventiladores de hélice; Reconhecimento de

⁷ Ecolalia é um distúrbio de desenvolvimento da fala e da linguagem. Uma tendência a repetição de sons ou palavras ouvidas. Existem dois tipos: a imediata, que é a mais frequente, e a tardia.

⁸ Linguagem com utilização peculiar de palavras ou frases, com pouca ou nenhuma compreensão ou alterações no timbre, entonação ou velocidade, como por exemplo, alterações frequentes do tom de voz ou falar de modo interrogativo em frases afirmativas.

⁹ Fatores disfuncionais da Integração Sensorial que está relacionado ao processamento ineficiente das sensações táteis pelo sistema nervoso central. Na hiper-reatividade ocorre a restrição/limitação ao toque. Em pessoas com autismo, por exemplo, tende a reagir negativamente nos aspectos físico e emocional a toques inesperados. Na hiporreatividade ocorre à baixa sensibilidade ao toque, de modo à pessoa recorrer a estimulação constante, como, por exemplo, objetos e pessoas. (APA, 2014)

	expressões faciais prejudicado; Evita o olhar; Recusa de alimentos devido à sua cor.
<i>Auditiva</i>	Surdez aparente: a criança não atende quando chamada verbalmente; Intolerância a alguns sons, diferente em cada caso; Emissão de sons repetitivos.
<i>Somatossensorial</i>	Alta tolerância à dor; aparente falta de sensibilidade ao calor ou frio; Autoagressividade; Não gosta de contato físico, inclusive certos itens de vestuário; Atração por superfícies ásperas.
<i>Olfativa</i>	Cheirar coisas não comestíveis; Recusa de certos alimentos devido a seu odor.
<i>Paladar/ Sensibilidade bucal</i>	Exploração bucal de objetos; Seletividade alimentar devido à recusa de certas texturas.
<i>Vestibular</i>	Movimento iterativo de balanço; Equilíbrio inadequado.
<i>Proprioceptiva/ Cinestésica</i>	Andar na ponta dos pés; Desajeitado.

Ao pensarmos nesses aspectos observados no sujeito com TEA fomos observando uma escala de manifestações autísticas no nosso sujeito da pesquisa. A tabela 1 mostra essa área de interesse expressa de alterações sensoriais específico da pessoa com TEA.

Outros aspectos observados do TEA são a concentração e/ou atenção compartilhada prejudicada e déficits significativos no aspecto motor. De acordo com Severo (2010), ao nascer à criança com o transtorno apresenta características comuns físicas como à apresentação de cifose dorsal e flacidez muscular, de modo a caracterizar um perfil hipotônico. Fernandes (2008) afirma que a pessoa com o transtorno manifesta dificuldades psicomotoras, como prejuízos no desenvolvimento da noção espaço-temporal e/ou esquema e imagem corporal, pois, não percebe seu próprio corpo, não compreende as funções e/ou não reconhece partes do corpo, que podem acarretar em distúrbios no desenvolvimento do esquema corporal, que é base do desenvolvimento social e psicomotor. Dessa maneira há determinadas características comuns relacionadas ao comportamento do sujeito que possui o TEA, como a falta ou ausência de expressões, ocasionando em pouca comunicação ou representação social.

Nobile et al (2011) pesquisaram as disfunções motoras no autismo e desvendaram que as crianças diagnosticadas inseridas no transtorno apresentaram a marcha mais rígida, prejuízos no caminhar em linha reta e alterações posturais significativas. Outra percepção dos autores se estende:

(...) a presença de um comprometimento generalizado nos movimentos envolvendo não apenas as habilidades motoras básicas (parâmetros lineares da marcha), mas também as estratégias de controle motor baseadas no processamento e na integração da informação sensório-motora” (NOBILE et al., 2011, p. 278).

Os déficits relacionados ao equilíbrio postural e na coordenação motora global em pessoas com autismo foram admitidos por Fournier e colaboradores (2010). A partir de elucidações sobre alterações no desempenho motor ressaltadas em sujeitos com TEA. Isso inclui insuficiências nas conexões do córtex frontal com os núcleos de base (FOURNIER et al., 2010), anormalidades no cerebelo (FATEMI et al., 2012), déficits na estruturação própria e dos outros e a relação deficitária com os neurônios espelho. (WILLIAMS et al., 2001)

Entretanto segundo Pires (2011) mesmo com os avanços científicos em relação ao TEA, não há uma única causa etiológica que apresente a formação do Transtorno, de modo a permanecer com causas desconhecidas devido à grande heterogeneidade genética e fenotípica do transtorno. Assim deve-se considerar o TEA uma condição complexa decorrente de variações genéticas e epigenéticas em conjunto a interações dos fatores ambientais. (EAPEN, 2011)

O TEA, como sinalizado anteriormente, é complexo decorrente de variações genéticas e epigenéticas em conjunto a interações dos fatores ambientais, dentre uma das hipóteses acusa a presença de genes diversos e de níveis elevados de estrógenos pré-natais já fora encontrada no líquido amniótico de pessoas com autismo. Os estrogênios pré-natais desempenham um papel fundamental na sinaptogênese¹⁰ e na corticogênese¹¹ durante o desenvolvimento fetal, independente do sexo. Um dos últimos estudos acerca da temática compreende que as taxas desses estrógenos pré-natais, como estradiol, estrona e progesterona, tiveram os maiores efeitos sobre a probabilidade do transtorno. O mecanismo relacionado provavelmente envolve a diferenciação sexual, a função e o desenvolvimento do cérebro. (BARON-COHEN et al, 2019)

Outras possíveis teorias apontadas para originar o transtorno estão às infecções e inflamações perinatais ou pré-natais, exposição a altas taxas de testosterona, alterações no material genético, exposição a substâncias químicas, prematuridade, entre outras. Pode-se afirmar, também, que o Transtorno do Espectro Autista representa o quadro de maior herdabilidade, com cerca de 50%, devido alterações epigenéticas. (FUENTES, 2012; JESTE & GESCHWIND, 2014)

SANDIN et al. (2014) que acompanhou 14.516 crianças com o Transtorno do Espectro Autista na Suíça, relatou em seu estudo que o risco relativo do transtorno, do que a população em geral, é estimado com maior frequência em: 153 vezes para gêmeos monozigóticos e 8, 2 vezes para gêmeos dizigóticos; 10, 3 vezes para irmãos de ambos os pais; 3,3 vezes para irmãos apenas por parte de mãe e 2,9 vezes para irmãos somente por parte de pai; Duas vezes para primos. Outros estudos afirmam que o autismo é cerca de cinquenta a duzentas vezes maiores em irmãos de crianças com autismo comparado a população em geral e há a possibilidade conjunta de risco para os modos mais brandos de alterações no desenvolvimento, em familiares, associadas a comprometimento dos aspectos sociais. (FUENTES et al, 2012)

Devido à complexidade do transtorno, as buscas por explicações acerca das alterações pertinentes ao desenvolvimento humano surgiram e a partir disso nasceram algumas teorias psicológicas. As teorias são: a Teoria da mente (LESLIE, 1987); Teoria do funcionamento executivo (OZONOFF, PENNINGTON & ROGERS, 1991); Teoria da coerência central (FRITH, 1989); Diátese afetiva (GREENSPAN & WIEDER, 2000). Para Duarte et al. (2016), existem distintos tratamentos como o Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children, que ao ser traduzido chama-se Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação (TEACCH), Picture Exchange Communication System ou Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), comunicação alternativa e a mais conhecida a Análise do Comportamento Aplicada ou Applied Behavior Analysis (ABA).

Segundo a APA (2014) o prejuízo ou dano social pode ser relativamente sutil em espaços individuais, como, por exemplo, o sujeito com TEA pode ter e manter o contato visual relativamente bom ao falar, porém é perceptível a relação insatisfatória entre a prosódia¹², o contato visual, os gestos e as expressões faciais para o a comunicação dedicada durante o diálogo.

¹⁰ Processo formativo das sinapses entre os neurônios do sistema nervoso central.

¹¹ Desenvolvimento do córtex.

¹²Parte da gramática tradicional ou da linguagem verbal que é voltada às características da emissão dos sons da fala, como o acento e a entoação.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV (1994) classificava o autismo como um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, separando em Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (Demência infantil ou psicose desintegrativa), Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação. Após a atualização do manual – DSM V, em 2013, ocorreu à união dos termos para a terminologia Transtornos do Espectro Autista – TEA.

O termo *espectro* tende, desta forma, incluir as variações entre as manifestações, do nível do desenvolvimento ou faixa etária da condição do transtorno, ao invés de constituir transtornos distintos. Esta união do Transtorno Autista, Transtorno de Asperger e outros transtornos globais do desenvolvimento para o Transtorno do Espectro Autista representam que as características desses transtornos são semelhantes e com continuidade de prejuízos com intensidades que variam de leve a grave na comunicação social e nos comportamentos restritivos e repetitivos.

A realização dessas inserções na forma de um espectro único reflete o estágio de conhecimento sobre a patologia e sua apresentação clínica, a fim de aprimorar a especificidade dos critérios para o diagnóstico do TEA e, deste modo, identificar os tratamentos para possíveis danos específicos, além de facilitar os procedimentos legais para adquirir direitos nos sistemas educacionais e, também, nas áreas saúde e assistência social.

Tabela 1 – Modificações das Terminologias

Classificação do Autismo		
DSM III	DSM IV	DSM - V (2014)
Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)	Transtornos Globais do Desenvolvimento – F84	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Transtorno Autista Transtorno de Asperger Transtorno de Rett Transtorno Desintegrativo da Infância Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação	Autismo Infantil – F84.0 Autismo Atípico – F84.1 Síndrome de Rett – F84.2 Transtorno Desintegrativo da Infância – F84.3 Transtorno com Hiperreflexia associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados – F84.4 Síndrome de Asperger – F84.5 Outros transtornos Globais do Desenvolvimento – F84.8 Transtornos Globais não Especificados do Desenvolvimento – F84.9	Grau Leve Grau Moderado Grau Severo

A Classificação Estatística Internacional de Doenças – CID, desde 2000, utilizava de vários códigos para reconhecimento médico e avaliações neuropsicológicas, entretanto a partir de Junho de 2018 o CID se atualizou para sua 11ª versão modificando para apenas um único código 6A 02, de acordo com as atualizações do DSM-V, com obrigatoriedade a partir de Junho de 2021.

Tabela 2 – Modificações entre CID 10 e CID 11.

CID 10	CID 11
Transtornos Globais do Desenvolvimento – F84	TEA – 6A02
F84.0 - Autismo Infantil – F84.1 - Autismo Atípico F84.2 - Síndrome de Rett F84.3 Outro Transtorno Desintegrativo da Infância	6A02.0 TEA sem DI e com leve ou nenhum prejuízo de linguagem funcional; 6A02.1 TEA com DI e com leve ou nenhum prejuízo de linguagem funcional;

F84.4 - Transtorno com Hipercinesia associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados F84.5 - Síndrome de Asperger F84.8 - Outros transtornos Globais do Desenvolvimento F84.9 - Transtornos Globais não Especificados do Desenvolvimento	6A02.2 TEA sem DI e com prejuízo de linguagem funcional; 6A02.0 TEA com DI e com prejuízo de linguagem funcional; 6A02.4 TEA sem DI e com ausência de linguagem funcional; 6A02.5 TEA com DI e com ausência de linguagem funcional; 6A02.Y Outro Transtorno do Espectro Autista especificado; 6A02.Z Outro Transtorno do Espectro Autista não especificado.
---	--

Os procedimentos para o diagnóstico, de acordo com o DSM – V (APA, 2014), são realizados por especialistas de forma multidisciplinar, com testes e acompanhamento, além de ser registrados por meio do “uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade)”.

Klin (2006) afirmou que “o início do autismo é sempre antes dos três anos de idade” e os responsáveis ou pais, geralmente, se preocupam inicialmente devido a dificuldades na linguagem, entre os 12 e os 18 meses dos sujeitos. Para este autor, nos últimos anos houve uma elevação mundial no quantitativo de casos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, principalmente dos casos na infância. A APA (2014) relata que 1% da população mundial convive com esse diagnóstico, ou seja, aproximadamente uma em cada 59 crianças possui o transtorno.

Estima-se que há 70 milhões de pessoas com autismo no mundo, sendo dois milhões destas residem no Brasil. Baseado na proporção mundial estatística, já que não ocorreu nenhum censo semelhante no Brasil, devem existir entre 75 mil a 195 mil pessoas inseridas no TEA no país. (ORRÚ, 2012) A lei federal 13.861, de julho de 2019, instituiu a nova regra para a realização do censo demográfico de 2020 ao incluir questões referentes às especificidades do transtorno, com o intuito de determinar o quantitativo e a distribuição desse público para o planejamento e organização de políticas públicas eficazes.

Dando continuidade a sessão da saúde escolar foi a partir da publicação do quinto Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V em 2013, com a fusão dos transtornos, que ocorreu modificações na sua classificação. Segundo a APA (2014), o Transtorno do Espectro Autista se subdivide em três níveis. A seguir tabela com os níveis e suas características correspondentes ao grau de severidade e dependência:

Tabela 3 - Tabela feita pela autora, de acordo com o DSM – V (APA, 2014)

Transtorno do Espectro Autista– TEA		
Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 Necessita apoio/suporte muito substancial Ou Muito dependente	<ul style="list-style-type: none"> • Déficits graves nas habilidades de comunicação social e linguagem, verbal e não verbal, causam prejuízos graves de funcionamento, • Grande limitação para iniciar ou continuar interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais 	<ul style="list-style-type: none"> • Inflexibilidade de comportamento; • Extrema dificuldade com mudanças ou outros; • Grande dificuldade para modificar ações ou alterar rotinas; • Comportamentos restritos ou repetitivos com alta frequência e

	de outros.	que interferem no funcionamento em diversos contextos.
Nível 2 Necessita apoio/suporte substancial Ou Dependente	<ul style="list-style-type: none"> • Déficits graves nas habilidades de comunicação social e linguagem, verbal e não verbal; • Prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; • Limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais de outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inflexibilidade do comportamento; • Dificuldade de lidar com a mudança ou outros; • Comportamentos restritos ou repetitivos frequentes e que interferem no funcionamento. • Dificuldade de modificar ações ou alterar rotinas.
Nível 1 Necessita apoio/suporte	<ul style="list-style-type: none"> • Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. • Dificuldade para iniciar interações sociais e respostas atípicas ou sem sucesso em trocas sociais. • Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. • Dificuldade em alterar atividades. • Dificuldades para organização e planejamento das ações.

Ao observar a principal característica que difere a gravidade é a necessidade de apoio para suas atividades diárias. O nível três (3) é a maior gravidade, considerando-o Grau Severo, nível dois (2) refere-se ao tipo intermediário, considerando-o Grau Moderado, e o nível um (1) é o que detém menor severidade dentro do Espectro, considerando-o Grau Leve.

Deve-se levar em consideração que há uma grande heterogeneidade na apresentação fenotípica do TEA, com relação à gravidade, bem como a configuração dos sintomas comportamentais. (GESCHWIND, 2009) Essa vasta variabilidade em termos de severidade comportamental, nos aspectos cognitivos e biopsicossociais, constitui-se que o TEA é um grupo heterogêneo, com etiologias distintas, que devem ser compreendidos por avaliações e atendimentos individualizados.

A inclusão escolar é uma temática abordada abundantemente por autores que tratam ou trataram da Educação Especial (BRITO, 2017) que explicitam que os docentes devem atender seus estudantes, a fim de estimular suas potencialidades por meio de adaptações curriculares e flexionar os padrões avaliativos, além de respeitar os limites individuais e criar meios de integração social. (PLETSCH, 2010)

A Organização das Nações Unidas - ONU (1994), em sua reunião para constituir a Declaração de Salamanca¹³, afirma que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais necessitam ter acesso às escolas regulares, que estas precisam se adequar por constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. Sendo assim, a Educação Inclusiva é proposta como necessária no meio educacional e o Brasil possui legislações que regulamentam o papel de assistência escolar como o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Segue um trecho que assegura a inspiração deste plano:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos

¹³ Documento considerado um dos mais relevantes para a inclusão social. Foi elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, da ONU, em 1994, em Salamanca, na Espanha, que rege os princípios e as diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas, principalmente, educacionais como um dos procedimentos para a equalização de oportunidades para as Pessoas com Deficiência.

globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação[...]Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2008, p.14-15)

Ressalta-se que a inclusão na Educação Básica deve ser realizada para além de proporcionar condições físicas para ingresso do estudante com deficiência, transtorno do desenvolvimento ou necessidades específicas, pois é preciso colaborar para o processo de ensino e aprendizagem ao realizar adaptações concretas nos planejamentos políticos pedagógicos e fornecer profissionais especializados, capacitando profissionais com poucos conhecimentos sobre a temática, a fim de favorecer a relação do estudante incluído e incentivá-lo a prosseguir com sua vida acadêmica.

Glat (2007) comenta que o processo de inclusão na Educação não deveria estar vinculado somente à inserção do aluno com deficiência, quando relacionado à disponibilidade de vagas em turmas de escolas regulares. É necessário ir além da matrícula, em que a presença se invalida se não houver um ambiente que promova a convivência, considerando a diversidade e compreendendo os conteúdos estabelecidos pelo currículo educacional, em sua proposta social para todos os estudantes da mesma faixa etária, ou adaptando quando preciso.

Sendo assim a finalidade da Educação Inclusiva é a possibilidade de acesso e continuidade nas intuições escolares com êxito acadêmico, desde a Educação Infantil já que está faz parte da Educação Básica. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96, em seus art. 29º e 30º dispõe sobre o dever educacional, que a Educação Infantil, sendo a primeira etapa da educação básica, apresenta como escopo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ao instituir na legislação, a Educação Infantil deve atender quaisquer crianças, incluindo as que possuem deficiência ou necessidade educativa especial, como o caso do TEA. O Transtorno do Espectro Autista não é um transtorno degenerativo, deste modo é comum que aprendizagem continue ao longo da vida. As pessoas com TEA, principalmente na infância, possuem dificuldades ou necessidades educacionais específicas que devem ser analisadas e auxiliadas pela escola, terapias e pais ou responsáveis.

Em crianças pequenas com transtorno do espectro autista, a ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas. Em casa, a insistência em rotinas e a aversão à mudança, bem como sensibilidades sensoriais, podem interferir na alimentação e no sono e tornar os cuidados de rotina extremamente difíceis (p. ex., cortes de cabelo, cuidados dentários). As capacidades adaptativas costumam estar abaixo do QI medido. Dificuldades extremas para planejar, organizar e enfrentar a mudança causam impacto negativo no sucesso acadêmico, mesmo para alunos com inteligência acima da média. Na vida adulta, esses indivíduos podem ter dificuldades de estabelecer sua independência devido à rigidez e à dificuldade contínuas com o novo. Muitos indivíduos com transtorno do espectro autista, mesmo sem deficiência intelectual, têm funcionamento psicossocial insatisfatório na idade adulta, conforme avaliado por indicadores como vida independente e emprego remunerado. (APA, 2014, p.57)

A escola deve atender esse público e constituir meios de adaptações para êxito na aprendizagem. Trata-se de um direito garantido para os estudantes com necessidades educacionais pela Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) e reconhece as pessoas diagnosticadas com o transtorno como pessoa com deficiência para as implicações legais. No caso específico do autismo é necessário, principalmente, de um trabalho integrado do professor com a família. Desta forma, ao realizar um trabalho nos âmbitos educacionais enriquece a orientação.

É possível observar nos últimos anos ocorreram grandes avanços no sistema legal para a Educação Inclusiva, resultando em modificações que beneficiaram o sistema de ensino relacionado às pessoas com o TEA. Entre os direitos mais procurados estão o acompanhante ou apoio especializado, segundo o Art. 3º da Lei 12.764/2012; o Art. 24º do Decreto 6.949/2009; e o Art. 59º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/1996. Este último que visa às adaptações de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, [...]” para atender as pessoas com deficiência.

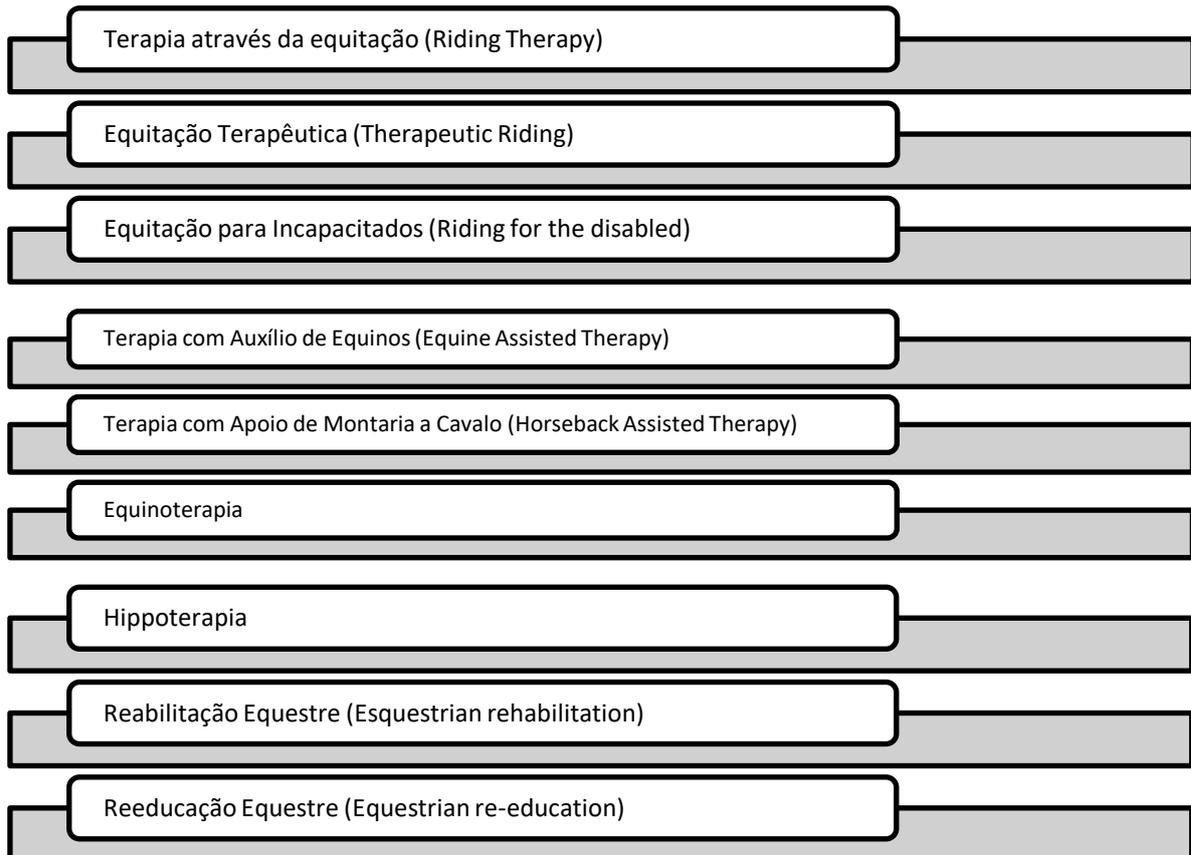
Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

As mídias digitais vêm contribuindo e mobilizando cada vez mais para conscientização a população sobre informações e, também, pelos direitos deste público como, por exemplo, a parceria do Grupo de pais Mundo Azul/RJ com o deputado Estadual/RJ Márcio Pacheco estabeleceram a Lei 7.674, de 30 de agosto de 2017, para a realização do censo para identificar, mapear e cadastrar indivíduos com Transtorno do Espectro Autista com o intuito de organizar e planejar métodos para intervenção tanto para saúde, quanto para a educação, previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente na LEI Nº 8.069/1990.

A atenção recai sobre área educativa, pois ocorre a preocupação não somente da inserção da pessoa com TEA, como também vias para assistência, mas também sobre a continuidade dos mesmos nas unidades educacionais. A Educação inclusiva relacionada ao estudante com TEA é comentada por diferentes autores que se pesquisam sobre o tema e consideram de suma relevância a inclusão desse público. (LAZZERI, 2010; CHIOTE, 2013).

2.2 Equoterapia

A Equoterapia é compreendida enquanto Terapia Assistida por Animais (TAA) e visa à reabilitação física e mental ou tratamento de pessoas com dificuldades ou deficiências físicas, mentais e/ou psicológica, que usa o cavalo em abordagem interdisciplinar. Há distintas denominações utilizadas pelo mundo para identificar a prática, além da palavra Equoterapia, entre elas estão: (ANDE- BRASIL, 2011)



A Equoterapia é reconhecida pelo Conselho Regional de Medicina - CRM como uma prática terapêutica pela resolução 348/2008 e pelo Conselho Federal de Medicina - CFM como recurso terapêutico, relatado no Parecer 06/97, de nove de abril de 1997. Ao possuir autorização e indicação médica para realização da prática equoterápica, o indivíduo inicia as sessões e passa a ser chamado pela terminologia Praticante de Equoterapia.¹⁴

Para a realização da prática equoterápica, devem ser referidos alguns cuidados específicos para essa prática relacionados aos materiais para o ambiente, para o agente equoterápico e para o (a) praticante. É necessário dispor de condições que assegurem a integridade física do praticante, como: a) instalações apropriadas; b) cavalo adestrado para uso exclusivo em equoterapia; c) equipamento de proteção individual e de montaria disponível¹⁵; d) vestimenta adequada.¹ (BRASIL, 2019)

Esses deveres asseguram a funcionalidade da terapia equestre em busca das suas finalidades para seus praticantes. Freire (1999) relata que os principais objetivos da equoterapia são melhorar padrões anormais pela quebra de padrões patológicos; melhorar o conhecimento da consciência corporal; melhorar a postura, regularizando o tônus; estimular o equilíbrio; melhorar a noção espacial e temporal; manter articulações íntegras; realizar reeducação respiratória; introduzir movimentos e posturas; relaxar; desenvolver motivação e a autoconfiança.

¹⁴ O Praticante de equoterapia é o termo utilizado para designar a pessoa com deficiência e/ou com necessidades especiais quando em atividades equoterápicas. Nesta atividade, o sujeito do processo participa de sua reabilitação, na medida em que interage com o seu cavalo. (ANDE- BRASIL, 2011. p.9)

¹⁵ Fator quando as condições físicas e mentais do praticante permitir a utilização.

A Prática Equoterápica pode ser um dos Apoios Educacionais Especializados (AEE) no ambiente escolar ou servir como método complementar para estudantes com deficiência ou necessidades educacionais.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

O Atendimento Educacional Especializado é um fator de grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem do sujeito com deficiência. Citado na legislação por meio do Decreto nº 7.611, de 2011, sobre a Educação Especial, o AEE e outras competências.

2.2.1 O Cavalo e o Praticante

A Equoterapia compreende o cavalo como agente cinesioterapêutico, por meio de sua montaria ocorre o movimento tridimensional, ou seja, o praticante se encontra no centro de gravidade do cavalo e sofre alterações que movimentam seu corpo em diferentes eixos.

[...] o cavalo tem nas ondulações vertebrais a origem dos seus movimentos, gerando uma posição corporal que provoca a perda de equilíbrio, retomado pelo deslocamento dos seus membros, que por sua vez dão nova disposição à coluna vertebral, e assim sucessivamente, criando uma relação de causa e efeito entre o centro de gravidade, a inflexão da coluna e os deslocamentos dos membros. [...] Nos deslocamentos, o cavaleiro tem a necessidade permanente de ajustar seu centro de gravidade em harmonia com o centro de gravidade do cavalo, oscilando no sentido lateral, no avanço de cada membro, e no sentido anteroposterior, na distensão dos posteriores e no pouso dos anteriores. (SEVERO, 2010. p.115)

Segundo a ANDE-Brasil (2002), o cavalo para a Equoterapia deverá ser manso, dócil e permitir o contato. Oliveira (2003) nos relata que a equoterapia não evidencia uma raça especial de cavalo. O cavalo adequado possui três andaduras naturais: o passo, o trote e o galope. Das três, o mais utilizado é o passo, pois o trote e o galope já são realizados em práticas mais avançadas. O passo é um andar regular e uniforme, devido a isso é o mais indicado para a Prática Equoterápica, em que variados estímulos relacionados ao cavalo são projetados ao praticante.

Para Medeiros & Dias (2002) a montaria representa a fase central da sessão equoterápica, em que a atividade proposta com o praticante, de maneira individual, se dá sobre o dorso do cavalo. A montaria dupla é realizada quando o praticante não tem condições físicas ou mentais para manter-se sozinho sobre o cavalo, sendo preciso um mediador para apoiar e auxiliá-lo a montar. (LERMONTOV, 2004).

O relaxamento é indicado para proporcionar a correção postural ou a conscientização corporal. A estimulação vestibular lenta, o alongamento dos músculos do quadril e os movimentos lentos dos membros superiores colaboram para o relaxamento do tônus muscular. Realizado em diversas situações, considerando o conforto e a segurança do praticante, pode ser realizado em decúbito ventral ou dorsal sobre a garupa do cavalo, em ambiente sereno e tranquilo. (SMÍSKOVÁ, 2014).

O agente equoterápico cavalo ao realizar os movimentos, transmite ao praticante a estimulação do alinhamento corporal, controle da praxia global e aumento do equilíbrio, pois no caminhar do cavalo por trinta minutos de terapia, o paciente executa de 1.800 a 2.250 ajustes tônicos capazes de atuar no sistema nervoso central. (GALVÃO et al., 2010). A estimulação vestibular rápida, por meio do trote ou galope do cavalo, estimula mais o tônus muscular considerado ideal para os pacientes hipotônicos. O ritmo, simetria, cadência e a

frequência fazem com que essas respostas surjam rapidamente, estacando como uma das principais vantagens da utilização do cavalo. (SOUZA; SILVA, 2015)

É possível realizar atividades acima do cavalo, durante o passo ou trote, ou fora do agente terapêutico, estimulando todas as valências físicas do praticante de equoterapia. Quando em cima do cavalo, o praticante passa por movimentações constantes devido ao eixo tridimensional, pois o andar do cavalo possui semelhanças com o caminhar humano, a partir do eixo longitudinal, para frente/para trás, e dos planos: vertical, para cima e para baixo, e horizontal, para a direita e para a esquerda. Esse movimento é completado com uma pequena torção da pelve do cavaleiro, provocada pelas inflexões laterais do dorso do animal. Dessa maneira, a interação com o cavalo já se caracteriza como uma própria atividade psicomotora.

De acordo com Wickert (1999) o movimento realizado pelo passo do cavalo produz é complexo e transmite, por meio de seu dorso, ao cavaleiro uma série de movimentos sequenciados e simultâneos, que estimulam o cérebro e exercitam a musculatura, ao intercalar contrações e alongamentos em ajustes tônicos, que proporcionam a restauração do centro de gravidade dentro da base de sustentação. Desta forma, o sistema vestibular é assim repetidamente solicitado, de modo contínuo em busca por equilíbrio. Este movimento designado anteriormente como Movimento Tridimensional é considerado 95% semelhante ao caminhar humano.

Figura 1 - Movimento nos três eixos (TAUFFKIRCHEN, 1998, p. 38 por SILVA & GRUBITS, 2004)

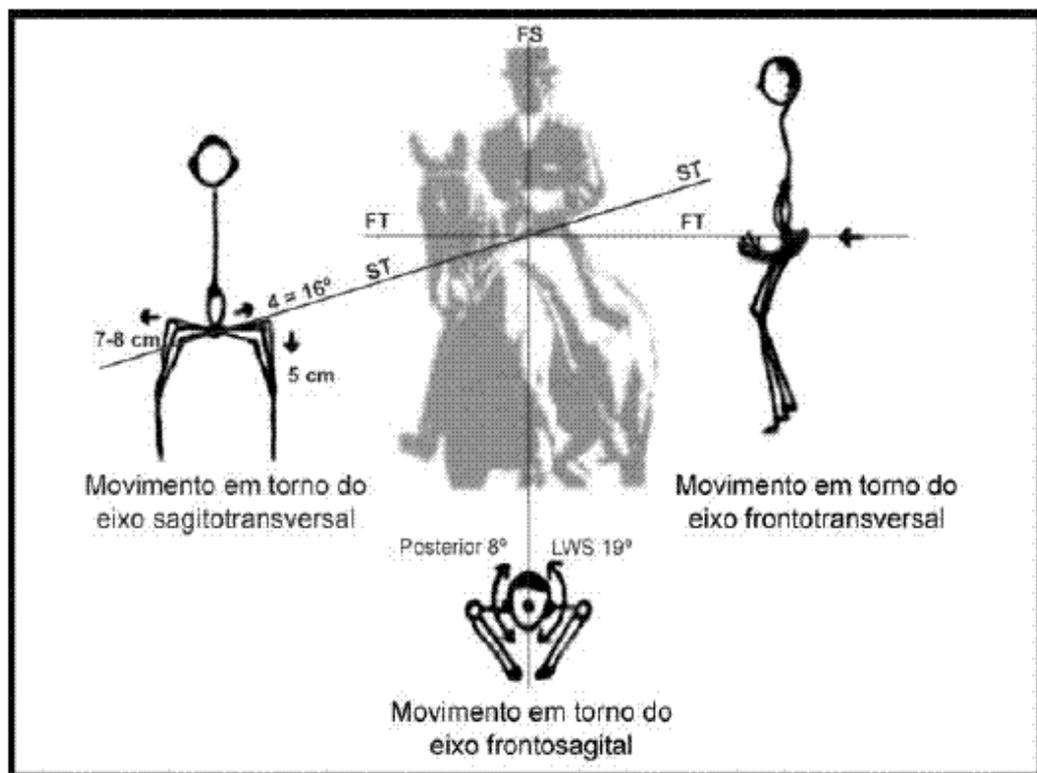
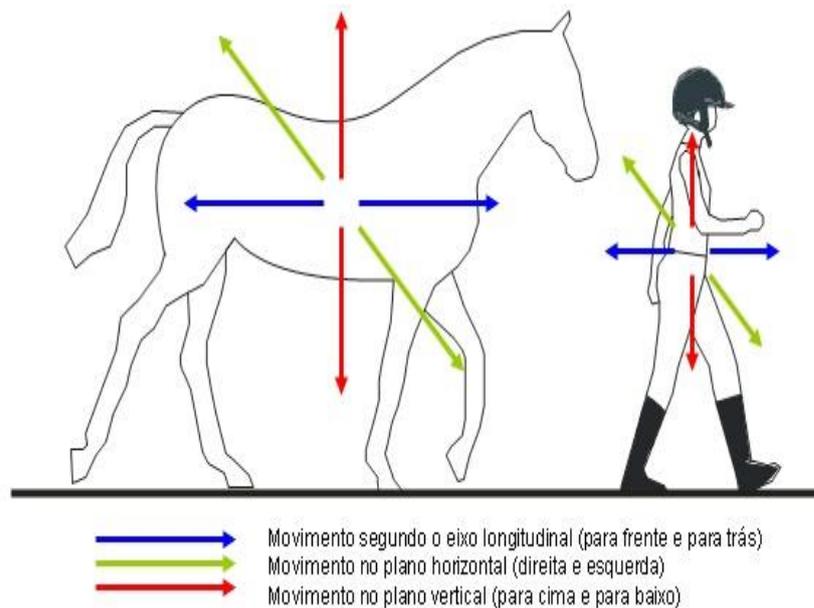


Figura 2 – Descrição do Movimento Tridimensional. Fonte: NAVARRO (2016, p.26)



A Equoterapia implica a manifestação de vários estímulos psicomotores recebidos do cavalo, que compreendem a conscientização corporal, a integração sensorial, a integração do aparelho vestibular que é o aparelho responsável pelo equilíbrio. E, a andadura do cavalo ao passo gera oscilações do tronco do praticante causadas pelo seu movimento tridimensional. Isso exige do praticante a modulação do tônus muscular, estimulação de reações do controle postural durante a montaria. Nesse sentido, o corpo humano é estimulado integralmente, pois essa estimulação é base de equilíbrio do praticante faz com que a postura do mesmo armazene as modificações tônicas, e ao mesmo tempo, o cérebro provoca múltiplos estímulos na memória neuromuscular do praticante que ganha inúmeras informações cinestésicas que auxiliam na formação de sua imagem corporal. Entretanto a metodologia da Equoterapia não envolve somente o ato de montá-lo, mas sua ação como co-terapeuta, ao estabelecer uma relação de afetividade e proporcionar a aproximação por meio dos cuidados gerais com o animal.

O cavalo necessita de afeto para estabelecer uma relação, assim como o praticante. Essa relação aparecerá um dia, mas não sabemos se foi o cavalo ou o praticante quem estabeleceu primeiro. Será positiva quando o prazer de um for igual ao prazer do outro. (LERMONTOV, 2004, p.100)

Ou seja, ao iniciar as práticas equoterápicas, o praticante inicia também uma relação com o cavalo, criando laços afetivos e motores com o animal. O cavalo de equoterapia deve ser manso, dócil e tranquilo para realização das atividades. Lermontov (2004) ainda afirma que o cavalo reflete o temperamento da pessoa que lida com ele e quando domesticado tem grande sociabilidade, tanto com seus semelhantes quanto com o homem. Ao promover a alternância dos movimentos com os braços e dissociações de cinturas durante a montaria, o praticante após aquisição desse controle corpóreo, são estimulados outros aspectos psicomotores por outros modos como o toque no animal, a utilização de objetos, como escovar o cavalo. (SCHELBAUER; PEREIRA, 2012)

2.2.2 Equipe Interdisciplinar

As sessões equoterápicas são realizadas a partir do programa selecionado para o praticante e com e uma equipe com profissionais com diferentes formações, que podem atuar de distintos modos, entre eles o interdisciplinar. Nesse enfoque, a Equipe que atua de maneira Interdisciplinar é tomada como uma realidade necessária para a realização da prática no cenário educacional, uma vez que existem profissionais das áreas da saúde e educação atuando em conjunto.

O termo interdisciplinaridade foi publicado pela primeira vez em 1937 criado pelo pesquisador e sociólogo Louis Wirtz. Ela é definida como a ciência que mescla os saberes a fim de um objetivo comum.

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002, p. 88 e 89).

Nesse sentido, um exemplo de planejamento interdisciplinar ocorre na área pedagógica, quando as matérias se interligam e relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento e dinamizar o ensino. Além disto, um dos objetivos da interdisciplinaridade é abordar a forma integral, ou seja, estimular a elaboração de novos focos metodológicos para a resolução de problemas.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. BRASIL (1999, p. 89).

Para isto, requer uma articulação tanto dos diferentes saberes ou campos de conhecimento, quanto entre as intervenções para o tratamento quanto para a prevenção e, também, para as definições de propostas e estratégias para ações sobre as necessidades individuais e coletivas no campo escolar, ou até mesmo reorganização dos métodos de trabalho. Este tipo de organização introduz os aspectos de complementaridade e de interdependência entre os trabalhos especializados a uma mesma área e objetivos comuns.

Sendo assim, a formação da equipe deve ser aberta, de modo a estender os benefícios aos estudantes/praticantes, devem estar inseridos outros profissionais, com um grupo composto por indivíduos especializados das áreas de saúde, educação e equitação, que dentro do campo equoterápico pode-se ter: médico, médico veterinário, zootecnista, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, profissional de educação física, psicomotricista, psicopedagogo, pedagogo e outros.

Isto não pode ser abordado de forma pueril, mas para que os resultados da pesquisa possam melhorar a escolarização de pessoas com TEA e nortear a própria pesquisa. Por isso, essa revisão prepara para olhar a pesquisa dentro de um ambiente crítico que busca compreender e identificar os conceitos com clareza. Esses conceitos estão incluídos diretamente no problema de pesquisa.

CAPÍTULO III

3. A Psicomotricidade inserida na Equoterapia

Este trabalho de revisão de literatura exigiu mais um capítulo relacionado com o tema Equoterapia, Autismo e Psicomotricidade. Pois, ao identificar as principais tendências de pesquisa na área de interesse do problema, o caso da escolarização de um aluno com autismo a prática colaborativa da Equoterapia. Após localizar uma série de trabalhos sobre o tema em questão, procurou-se delimitar o estudo que segue de uma Equoterapia da área da saúde para uma Equoterapia Educacional, a partir de uma perspectiva lúdica.

3.1 O Brincar

A palavra brincar vem de *brinco*, do latim *vinculu*, ou seja, fazer vínculo. (LUCKESI, 2002) O brincar foi focalizado como aquele elemento ontológico, que não tem hora para acontecer e nem regras pré-estabelecidas, mas aquele que “[...] é inerente às crianças e que delas emana, seja o que for que elas estejam fazendo.” (NUNES, 2002, p. 69). Desse modo, o brincar pode acontecer e se desenvolver em sua linguagem, no seu conhecimento, em seus valores e na sua subjetividade. A não obrigatoriedade com a produção é o que difere profundamente do trabalho produtivo, no qual busca resultados. “[...] brincar por brincar, simplesmente isso! Viver o jogo, participar da brincadeira e experimentar os brinquedos já justificam sua importância na vida da criança.” (VASCONCELLOS, 2005, p. 107)

Almeida e Siebra (2015) reforçam a necessidade de brincar na escola, quando asseveram que os espaços da escola podem funcionar como palco do desenvolvimento de ações lúdicas coletivas e/ou individuais e como expressão de uma cultura geracional e intercultural específica. Para eles, o ser humano é o único animal com capacidade de construir cultura, ou seja, a forma de brincar é influenciada pela cultura em que vivemos. Sendo assim, o brincar assume papel salutar para as crianças “[...] por ser um espaço privilegiado de observação de uma variedade de fatores, contextualizados, das culturas infantis e de interação com as crianças.” (TOMÁS, 2006, p. 55).

Coelho (2007) em seu estudo sobre os espaços para brincar apontou que a criança, como habitante de um determinado lugar, se identifica ou não com esse ambiente, podendo construir sua identidade nele, sendo um dos elementos encontrados pelas crianças para se identificar com o espaço, o brincar. O espaço, como um dos agentes construtores, contribui nesse processo com as diversas possibilidades de apropriação vividas em brincadeiras, e que são despertadas no imaginário infantil. Criança e espaço unem-se no brincar para a construção de suas identidades. (COELHO, 2007). Segundo Retondar (2007), toda ação lúdica deve criar um espaço próprio, isto é, criar um espaço para brincar. Seja em casa ou na escola.

Esse elemento brincar explicita um fenômeno em particular com a consistência interna próprio da infância. Sua natureza no campo da educação infantil tem dentro deste trabalho, a tentativa de integrar o estudo de caso que propõe a particularidade de compreender um aluno autista que brinca na escola como qualquer criança. O brincar, nesse sentido é central neste tipo de pesquisa em que a pesquisadora selecionou o brincar como opção operacional a fim de identificar como uma criança autista simboliza e se escolariza.

O brincar é uma das interações habituais da infância que transforma por meio da imaginação o espaço vivido como espaço afetivo. Vygotsky (2002) afirma que no brincar a criança cria uma situação imaginária que “[...] está presente no consciente, e como todas as

funções da consciência, ela surge originalmente da ação com o outro”. Imaginar o espaço ideal para brincar no lugar onde vive, seja ele na cidade, na escola ou em nossa própria casa, pode ser o lugar primoroso para vivenciar momentos de alegria, emoção, euforia e prazer é uma ideia que sempre dominou o simbolismo de cada criança.

Por meio das brincadeiras é possível despertar nas crianças a expressão psicomotriz, a imaginação e os saberes, em que elas aprendem a respeitar limites, compreender as regras coletivas, tomar decisões, imitar, suportar as frustrações, se encantar e lidar com as diferenças, além de contribuir para a formação da personalidade infantil, que é fundamental para a sua vida.

Nesta perspectiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2013), assegura o direito à brincadeira, estabelecendo no Art. 16 que:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, ir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários ressalvados as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

O brincar é a linguagem infantil e é interessante que esteja inserido no ambiente escolar e nas atividades lúdicas – considerando como lúdicas os jogos, a expressão corporal, arte, música, ou seja, atividades que exploram a espontaneidade da criança. Os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para a Educação Infantil relatavam que a brincadeira favorece a autoestima das crianças, cooperando para a progressão e aquisições de habilidades, de modo criativo.

Nesse sentido, o brincar é importante tanto para favorecimentos das relações sociais como para ela comunica-se consigo mesma, pois assim a criança entra no mundo da imaginação e fantasias, aceita a existência dos outros, estabelece comunicação social, constrói conhecimentos, além de contribuir com o ensino aprendizagem (BOCK, 2008). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (BRASIL, 2009), a criança é um sujeito histórico que em suas relações e práticas cotidianas vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, a fantasia, experimenta e aprende os sentidos sobre a natureza e a sociedade, desse modo produz cultura.

Por isso, devemos ter consciência da importância do brincar na vida escolar da criança, o brincar não é apenas a recreação, pois auxilia no processo de ensino e aprendizagem, indispensável para criatividade dos alunos ao possibilitar transformar as aulas em momentos significativos e atrativos para o público infantil. As crianças carecem do ato de brincar, independe das condições biopsicossociais, pois a brincadeira é fundamental a vida infantil, indicativos para a aprendizagem. (SIAULYS, 2005)

Para tanto, o educar e o brincar precisam caminhar unidos, principalmente, na Educação Infantil, pois quando a criança brinca, ela aprende. Durante o brincar, a criança ao interagir e criar laços de amizade, ela aprende a respeitara si, o seu próprio corpo, ao explorar, com recursos sensoriais e com os movimentos, aprende por meio das vivências ao partilhar da imaginação, do jogo simbólico.

Nessa mesma perspectiva, Costa (2005) define que a palavra lúdico, do latim *luduse*, significa o ato de brincar e nesse ato estão incluídos os brinquedos e brincadeiras. O brincar pedagógico tem que estar inserido na rotina das crianças, em que elas poderão desenvolver as

capacidades cognitivas, aprendizagens diversas, trabalhando o sensorio motor, a ética e os valores. Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, em 1998, elucidavam as vivências ofertadas pelas unidades escolares de Educação Infantil, ao voltar às brincadeiras para as aprendizagens diversificadas:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (BRASIL, 1998, v1, p.27)

O ensino de uma brincadeira a uma criança tem consequências além do próprio jogo: além de divertir, isso pode levar ao engajamento social, a formação de amizades e criar oportunidades abundantes de imitação, negociação, cooperação e outras habilidades psicomotoras. Pois, que:

No plano da consciência corporal, nessa idade a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Nessas situações, ela aprende a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade. (BRASIL, 1998, P.23)

É possível destacar, assim, que o lúdico tem extrema ligação com a estimulação dos aspectos psicomotores a partir da primeira infância com repercussões por todas as demais fases do neurodesenvolvimento.

O ensino dos jogos e brincadeiras por vezes envolve desafios como, por exemplo, para o público de crianças com necessidades específicas, como as crianças com o Transtorno do Espectro Autista. Para elas, a brincadeira em conjunto não é tão motivadora, ocorre a necessidade de ajuda mais intrusiva, a compreensão das regras é dificultosa e ocorre à necessidade manejar o comportamento inadequado, porém a sua participação estimulada pelos agentes educacionais é fundamental. Em geral, as crianças com o Transtorno do Espectro Autista são menos propensas a aprender habilidades de brincadeiras. Por isso, a intervenção direta e explícita é muitas vezes necessária para ensinar as habilidades próprias do brincar, mesmo considerando sua faixa etária. (LIFTER, MASON, BARTON, 2012)

Entretanto, com pouca exploração ao brincar, as crianças com o transtorno podem apresentar prejuízos no repertório para a brincadeira, comprometidos pela falta de vivências ou de estímulos que as colaborem para ação lúdica de forma espontânea, como falta de iniciativas ou dificuldade para a interação com objetos, brinquedos, crianças da mesma faixa etária ou posterior; percepções distorcidas sobre si ou o meio que reside; comportamentos disruptivos; dificuldades de planejamento ou organização na articulação dos movimentos ou das atividades cognitivas. (BERNERT, 2013)

Nesse caso é relevante considerar as brincadeiras que correspondam ao nível de desenvolvimento da criança, que incorpore suas preferências e promova o desenvolvimento das habilidades sociais. Algumas brincadeiras podem fornecer um contexto social apropriado para os interesses persistentes de crianças com TEA, por exemplo, brincar com objeto do interesse do mesmo, como uma bola. (KOEGL et al., 2012; BAKER, KOEGL&

KOEGLE, 1998) Ou seja, brincar somente com um mesmo objeto do seu gosto ou auto isolar-se, sem permitir a interferência do outro, mesmo que seja outra criança da mesma faixa etária ou um adulto. A esse respeito:

O deficit do comportamento social é um dos deficit centrais no TEA, e surgem nos diferentes níveis do brincar. Alterações significativas no brincar já podem ser observadas no primeiro ano de vida e tendem a perdurar ao longo da vida. A primeira fase do desenvolvimento normal do brincar, que envolve comportamento manipulatório e explorativo com objetos, está caracterizada, na criança com autismo, por um grande número de aspectos não usuais. Essa criança tende a restringir a atividade exploratória e a limitar a manipulação a poucos objetos, o que prejudica o desenvolvimento posterior do brincar. (ARAÚJO, 2011, p. 178)

A manifestação por interesses repetitivos, por ser um aspecto rotineiro e já conhecido, tende a permitir o sentimento de garantia e segurança. (GIKOVATE, 1999) As ações repetitivas mais visualizadas ao brincar são os movimentos das mãos, braços ou partes do corpo, o caminhar nas pontas dos pés, a rotação e/ou balanceamento de objetos, como jogar ou espalhar materiais de modo irregular, e a utilização disfuncional de brinquedos afetam diretamente as vivências lúdicas.

A criança com o Transtorno do Espectro Autista pode lidar por bastante tempo em atividades meramente recorrentes como rodar uma das rodas de um carrinho de brinquedo, montar e desmontar brinquedos em blocos, entre outras. A imaginação, o “faz de conta” e o simbolismo durante o brincar são limitados ou ausentes:

O desenvolvimento da imaginação (adicionando significado na percepção) e do comportamento social no autista é completamente diferente. Se convidados a brincar, procuram atividades focalizadas na percepção pura como amontoar objetos ou colocá-los alinhados em filas. (PEETERS, 1998, p. 16)

Sendo assim, a orientação a partir dos interesses da criança deve ser considerada para as escolhas das brincadeiras que serão realizadas para aumentar a probabilidade dos pequenos exibirem autonomia e independência durante a brincadeira ou em alguns momentos, além da promoção da linguagem. Ao brincar, as crianças aumentam sua comunicação e se expressam com motivação, atenção/ concentração, cooperação e divertimento, que originam a aprendizagem de maneira eficaz. Por isso, a atividade lúdica, dirigidas ou livres, deve ser preparada pelo educador a fim de oportunizar experiências enriquecedoras, sendo elas dispostas de companhias, ambientes e materiais que propiciam o brincar seja em com seus pares, da mesma faixa etária ou com adultos, em grupos ou mesmo de modo individuais. Ao brincar a criança explora, por meio da linguagem, o que ele vivenciou e experimentou, compreendendo formas de iniciativas e continuidade, quer seja espontânea ou delineada com planejamentos, de modo a contemplar a ampliação de estímulos e proporcionar o aprendizado com oportunidades lúdicas. (MOYLES, 2002).

Desse modo, o planejamento e organização das atividades lúdicas são necessários e preciosos para compreensão do que fazer antes de colocar a criança na situação da brincadeira, devido à importância de uma mediação especialista e adequada para evitar experiências sociais desagradáveis ou crises, com isso orientar a atividade auxilia para êxito do estudante com autismo para, assim, favorecer seu interesse na continuidade das atividades e nas interações.

[...] o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. Essas duas perspectivas

configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo. (BRASIL, 2006, p. 39).

O brincar propicia o trabalho com diferentes tipos de linguagens, o que facilita a transposição e a representação de conceitos elaborados pelo adulto para os educandos. Educar, nessa perspectiva, é ir além da transmissão de informações ou de colocar à disposição do educando apenas um caminho, limitando a escolha ao seu próprio conhecimento. (RAU, 2011)

Assim, a brincadeira serve para muitos propósitos. O brincar localizou a pesquisa de um modo relevante para um tema específico que busca revelar estratégias de escolarização de um aluno com TEA. Com o elemento brincar foi possível estabelecer as relações: Equoterapia, Autismo e Psicomotricidade de maneira efetiva. Vimos, nesse sentido muito mais similaridades que diferenças entre a nossa revisão literária, problema, metodologia e o tratamento dos resultados.

3.1 Psicomotricidade

A palavra “Psicomotricidade”, em sua origem, vem do grego “*psyché*”, que significa “alma”, e no verbo latino “*moto*” que referencia a “mover” frequentemente, entretanto conceituar a Psicomotricidade é complexo devido à diversa gama de autores que estudam e abordam a temática. A Psicomotricidade é uma ciência que surgiu na França, que ao se desenvolver e articular com outros conhecimentos “seu campo de atuação abrange a educação, a reeducação e a clínica.” (PINTO 2010, p.16)

Já Gomes (2012), comenta que a psicomotricidade “é o motor e a consciência do mundo externo e interno ao sujeito.” (PEREIRA 2011, p.63) diz que o conceito de Psicomotricidade é definido como “a ciência que tem por objeto de estudo o homem, por meio do seu corpo em movimento e de suas relações com o seu mundo interno e externo.” Caron (2010), a define como “a relação do pensamento e a ação, envolvendo as emoções”. De modo geral, a psicomotricidade abrange um conceito multidimensional do indivíduo.

A ciência que estuda o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. [...] que pensa e analisa o ser humano através de suas relações e de que forma elas são favoráveis para um bom desenvolvimento humano nos seus aspectos afetivo, cognitivo e motor. (MACHADO, 2010, p. 22)

Deste modo pode-se certificar que “a psicomotricidade envolve toda a ação realizada pelo indivíduo, que represente suas necessidades e permitem sua relação com os demais. É a integração psiquismo-motricidade.” (ALVES, 2008, p.15).

A Psicomotricidade baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensório motoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos. (COSTA, 2002, p. 1)

De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade – ABP (2018), o termo “Psicomotricidade” surgiu, no início do século XX, em 1907, na Europa, a partir do discurso

médico com neurologista francês, Ernest Dupré¹⁶ (1909) ao relacionar movimento e pensamento, ou seja, motricidade e inteligência, e ao “nomear as zonas do córtex cerebral situadas além das regiões motoras.”

Com o desenvolvimento e as descobertas da neurofisiologia, começa a constatar-se que há diferentes disfunções graves sem que o cérebro esteja lesionado ou sem que a lesão esteja claramente localizada. São descobertos distúrbios da atividade gestual, da atividade práxica. Portanto, o "esquema anátomo-clínico" que determinava para cada sintoma sua correspondente lesão focal já não podia explicar alguns fenômenos patológicos. É, justamente, a partir da necessidade médica de encontrar uma área que explique certos fenômenos clínicos que se nomeia, pela primeira vez, a palavra PSICOMOTRICIDADE, no ano de 1870. (ABP, 2018)

Após isto, outros neurofisiologistas e neuropsiquiatras infantis, como Henri Wallon¹⁷, Julián Ajuriaguerra¹⁸ e outros estudiosos buscaram apresentar para a psicomotricidade a idéia do desenvolvimento biopsicossocial que acabaram por caracterizá-la na sua prática. A psicomotricidade iniciou a ser praticada no momento em que o corpo deixou de ser visto como algo fugaz. Isso para desconstruir o paradigma cartesiano desde o século XVII, que sugeria a dicotomia entre o corpo e mente para um conceito corporal, como algo indissociável do sujeito.

Em 1925, Wallon relacionou o movimento do corpo ao afeto, as emoções, ao meio e aos hábitos do indivíduo. O francês afirmou que desde o nascimento ocorre uma “fusão” afetiva que se expressa por meio de ações motoras, que posteriormente se organizam e se denomina “Diálogo Tônico”. Wallon, ainda, ficou conhecido como o “psicólogo da infância” e, para os psicomotricistas, é considerado o “pai da psicomotricidade”. (FONSECA, 2008)

Ajuriaguerra solidificou as bases da evolução psicomotora, com foco no corpo e na sua relação com o meio, em que o sujeito só se desenvolverá a partir da conscientização do seu corpo. Coste (1978) salienta o médico psiquiatra Ajuriaguerra ao expor que:

Psicomotricidade se conceitua como ciência da saúde e da educação, pois indiferentes das diversas escolas, psicológicas, condutistas, evolutista, genética, etc., ela visa à representação e a expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo. (COSTE, 1978, p. 33).

Já Jean William Fritz Piaget¹⁹ estudou a relação evolutiva da psicomotricidade com a inteligência. Piaget, desse modo, definia que o pensamento da criança desde período sensório motor até chegar ao pensamento formal passa por um processo de reorganização sucessiva e de forma gradual e que a aprendizagem se caracteriza pela relação entre a assimilação que utiliza as funções sensoriais e a acomodação motora. (FONSECA, 2008)

A criança estabelece, assim, a relação com o mundo exterior através da circularidade entre as percepções (assimilação) e as ações (acomodação), e é o conjunto de adaptações que, na sua circulação corporalizada pela motricidade, irá transformar a inteligência prática e sensória motora em inteligência reflexiva e gnóstica. (FONSECA, 2008, p.78)

¹⁶ Neurologista francês que, em 1905, estabeleceu a diferença radical entre a motricidade e seu aspecto negativo, a relaxação. Nesta época aparecem os primeiros trabalhos que constituirão os pontos de partida de uma elaborada reflexão sobre o movimento corporal (COSTE, 1978, p. 15).

¹⁷Psiquiatra, neurologista, professor, psicólogo e militante político francês em defesa da Educação.

¹⁸ De origem espanhola, realizou seus estudos de Medicina em Paris. Reformou a psiquiatria da época, sendo reconhecido pelos seus inúmeros trabalhos e livros sobre psiquiatria infantil e nas técnicas de relaxamento, enriquecendo as práticas psicomotoras da época.

¹⁹ Psicólogo, filósofo e biólogo suíço cognitivista/organicista da infância (FONSECA, 2008)

Nas obras de Piaget, a (psico) motricidade tem papel de extrema relevância para a construção da imagem mental, ou seja, ligada a representação de si ou do outro. Para ele, as formações dessa representação são necessárias vivências com o objeto, a ação direta com ele, ou seja, o próprio movimento. Deste modo passam, com a integração da experiência, tornando possível a interiorização das imagens mentais que constituirão, como primeiras estruturas operacionais, o suporte da linguagem. (FONSECA, 2008). A partir disso, muitos estudos surgiram para contribuir a área, que se foi definindo a Psicomotricidade como uma “motricidade de relação”, ou seja, uma prática corporal que se dissocia da repetição de movimentos e coloca o sujeito em atividades de troca consigo e com os demais, que pode-se dizer que o histórico da Psicomotricidade constitui-se de três (3) etapas. Segundo Pinto (2010): Teoria psicanalista, terapia psicomotora e práticas reeducativas.

A primeira etapa é caracterizada pelas práticas reeducativas sendo influenciada pela neuropsiquiatria. O foco dessas práticas é o corpo em seus aspectos motor e instrumental. (...) Na segunda etapa, recebe influência do campo psicológico. Há uma passagem da concepção do corpo motor para o corpo instrumento de construção da inteligência. O foco da Psicomotricidade não é mais o proposto pelas práticas reeducativas, mas o da terapia psicomotora, que se ocupa de um corpo que se movimenta, que sente e se emociona. Esta emoção manifesta-se tonicamente. (...) A terceira etapa é marcada pela contribuição da teoria psicanalítica, aspecto relevante para a mudança conceitual e prática da Psicomotricidade. (PINTO, 2010, p.20)

Desse modo, a Associação Brasileira de Psicomotricidade – ABP (2018) considera que a Psicomotricidade pode ser classificada em três vertentes de aplicação: Terapia Psicomotora, Reeducação Psicomotora, e Educação Psicomotora. Para aplicação dessa vertente é necessário a avaliação do perfil psicomotor da criança, após de variados testes psicomotores em a ludicidade e a centralidade do programa e posteriormente a mesma é submetida a um programa de sessões para minimizar as dificuldades de sociais e/ou escolares observadas num sujeito que buscar se mostrar para o mundo. (NEGRINE, 2002). Outro aspecto a destacar é que Guilmain (1986) iniciou estudos a cerca da Psicologia à Educação Física, pareando os fenômenos psicológicos e fenômenos motores, como base nos estudos anteriores de Wallon (1995) que relacionavam a motricidade e a personalidade, especialmente a construção do caráter.

Ao longo dos anos ocorreram modificações nessa abordagem que anteriormente tratava-se de uma prática diretiva e mecanicista, compreende o corpo como uma unidade e cujo suas expressões e movimentos possuem significado na alteração da postura do (a) reeducador (a) com a criança. A Educação, por exemplo, nasce a partir da dinâmica das evoluções das abordagens reeducativa e terapêutica da Psicomotricidade. A Educação Psicomotora tem como principal intuito constituir o processo inicial da educação da criança, nos espaços educativos, por compreender o período da infância como aquele que constitui a base emocional e afetiva do ser humano.

As bases exploradas pela Educação Psicomotora se alicerçam na área do conhecimento da psicopedagogia. Ela refere-se à epistemologia educativa de Le Boulch (1987) que esclarece que a abordagem educacional é formadora de uma base indispensável a toda criança, pois tem como objetivo assegurar o desenvolvimento funcional, como o meio lúdico-educativo para a criança expressar-se por intermédio dos jogos, do exercício e da comunicação entre crianças por intermédio da expressividade motriz.

Desse modo, a Educação Psicomotora situa-se como abordagem pedagogia da Educação Física Escolar. O envolvimento da área da Educação Física baseado na Abordagem da Psicomotricidade é com o desenvolvimento do indivíduo, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir uma formação integral do

mesmo, por meio da afetividade, da cognição e da motricidade. Desta forma, o discurso sobre esta abordagem busca desatrelar a atenção do professor a aspectos desportivos, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado. (BRACHT, 1999)

A abordagem psicomotora na Educação Física Escolar foi o primeiro movimento mais articulado no Brasil a partir da década de setenta (SOARES, 1996). Com finalidades educacionais com o desenvolvimento infantil em conjunto ao ato de aprender, deste modo, desmitificando o dualismo cartesiano corpo-mente, visualizando o indivíduo como um todo ao integrar o movimento na formação da personalidade humana. Para Le Boulch (1987), o precursor da Educação Psicomotora para a Educação Física Escolar. Essa proposta educativa da psicomotricidade surgiu em 1966, em seu país de origem, na França, pela fragilidade profissional no campo da Educação Física. Para Le Boulch (1983), os profissionais de Educação Física tinham dificuldades em desenvolver uma educação integral do corpo, pois muitos centravam sua prática pedagógica nos fatores ligados à execução dos movimentos, tendo como principal objetivo a perfeição de movimentos de maneira mecânica. Sendo assim, a Educação Psicomotora serviria para prevenir, perceber e/ou tratar dificuldades pedagógicas e valorizar a educação da criança por meio do movimento corpóreo, tendo como principal elemento escolar os jogos e brincadeiras na escola, ao utilizar métodos pedagógicos psicomotores para auxiliá-los a se desenvolverem de modo pleno e, assim, contribuir para uma vida social escolar.

A Educação Psicomotora discorre sobre a totalidade psicofísica do homem, justificando a psicomotricidade como uma ciência e seu objeto de estudo é a conduta motora do sujeito. Em que o indivíduo se expressa com ações e movimentos, utilizando o seu corpo quando o descobre por meio de uma relação com o mundo interno e externo (o outro) e a sua capacidade de movimento e ação. (LE BOULCH, 1983) Entretanto não há um método definitivo de Educação Psicomotora, ele afirma que deve haver primeiramente um direcionamento a concepção global de educação, onde esta deve proporcionar à criança os meios de desenvolver suas possibilidades para promover a independência. (VAYER, 1986)

Esta abordagem que integra a Educação Psicomotora é necessária a toda criança, ao comportar atividades que conduzem ao reconhecimento e a organização de si mesmo, por meio do esquema corporal; ao relaxamento muscular, devido será base da educação da imagem do corpo e a regulação da função tônica; a estimulação da linguagem corporal, pois embasa todas as linguagens; para que haja integração dos conhecimentos e a relação estrutural dos três componentes da personalidade (ação, pensamento e linguagem). Para Alves (2007) a estrutura da Educação Psicomotora é a embasamento fundamental para o processo intelectual e de aprendizagem da criança.

Dessa forma, a existência de uma “estruturação recíproca”, que é considerada a relação entre o sujeito e o mundo. Isso é vivido na psicomotricidade, por orientar o sujeito em duas direções: uma dirigida para o domínio de objetivos externos, enquanto a outra para sua própria atividade, levando, assim, para uma atenção interiorizada. (LE BOULCH, 1987) O trabalho psicomotor realizado nas aulas de Educação Física, por exemplo, auxilia a criança a se desenvolver, tornando a disciplina escolar fundamental nesta faixa etária.

Uma atenção especial deve ser dada para o desenvolvimento motor, uma vez que é através da ação motora que a criança, numa primeira fase, interage com o mundo e com as pessoas que a envolve. Conhecer a sequência das aquisições motoras permite identificar a possível existência de desvios no processo de desenvolvimento e, por

consequente, identificar mais precocemente perturbações de desenvolvimento. (CORREIA, 2012, p.10).

De acordo com Le Boulch (1987), Fonseca (1995), Falkenbach (2002), as finalidades da prática da Educação Psicomotora na escola são:

- Promover um meio lúdico-educativo para a criança expressar-se pelo próprio corpo, consciência corporal, e da interação com os outros, o mundo e com os objetos, a organização espaço-temporal;
- Vivenciar o seu próprio corpo em sua totalidade, pois este será o referencial nas relações sociais e na conquista de uma saudável imagem corporal – requisitos indispensáveis ao um bom equilíbrio psicossomático.
- Promover a comunicação das crianças por intermédio da expressividade motriz, e, desta forma, a Linguagem Verbal e Não Verbal;
- Experimentar estímulos sensoriais e psicomotores que conduzam a aquisição dos pré-requisitos básicos necessários a uma satisfatória iniciação a alfabetização, como à leitura e à escrita, como noções de espaço e tempo, ajuste de tônus e coordenação motora;
- Vivenciar a tensão e o relaxamento muscular, à aquisição do ajuste tônico e o controle da respiração.

Essa abordagem psicomotora tem como o objetivo central a educação pelo movimento dentro da escola. Le Boulch (1993) considera que desenvolvimento psicomotor tem como base o esquema corporal, pois é o esquema corporal que promove a organização das sensações relativas da criança com seu próprio corpo. O corpo da criança e a sua relação com o mundo exterior. Dessa forma, a utilização de métodos não-diretivos permite que a criança manifeste seus interesses e suas atitudes que retratam as emoções de cada momento experimentado. Tal atitude pedagógica permite que o (a) educador (a) faça interpretações significativas das ações que a criança experimenta quando se exterioriza. (NEGRINE, 2002).

A Educação Psicomotora se divide em duas linhas: a Psicomotricidade Funcional e a Psicomotricidade Relacional. Negrine (1995) define o aspecto que diferencia as duas práticas, elucidando-nos que é a utilização do jogo, o brincar da criança, como elemento pedagógico. A seguir a ênfase será a segunda linha da Educação Psicomotora, em que o tipo de psicomotricidade evidencia o aspecto relacional como elemento pedagógico. Esse elemento faz parte de uma prática educativa de caráter preventivo e terapêutico para pessoas de distintas faixas etárias em que podem expressar seus conflitos relacionais, por meio do brincar, com o jogo simbólico a fim de superá-los.

Negrine (2002) afirma que a Psicomotricidade Relacional utiliza-se da ação do brincar como elemento motivador para provocar a exteriorização corporal da criança, pois entende que a ação de brincar impulsiona processos para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Essas estratégias de ações pedagógicas constroem, também, condições favoráveis para a criação de uma linguagem psicomotora diversificada e ampla, de maneira a ser utilizada como melhoria nas trocas relacionais, consigo mesmo e com os demais no âmbito social.

Toda educação é motora, tudo que falamos é Psicomotricidade. Psicomotricidade é a fala do corpo. Para desenvolver a criança globalmente, permitindo-lhe uma visão de um mundo mais real, através de suas descobertas, de sua criatividade, é fundamental deixar a criança se expressar, analisar e transformar sua realidade. (MORAES, 2002, p.13)

Nessa perspectiva, a Psicomotricidade Relacional potencializa a comunicação da criança com o adulto, do adulto com a criança e entre as próprias crianças. É necessária uma série de estratégias pedagógicas que servem como meio aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança. Na relação adulto/criança é essencial que o (a) educador (a) auxilie a criança a realizar aquilo que a mesma ainda não consegue realizar sozinha; é necessário que o adulto exerça o papel de mediador, seja para provocar a sua exteriorização, seja para dar segurança, seja para ensinar regras e determinar limites à criança. Na relação com a criança, a expressão motora é uma forte aliada, pois com ela são estabelecidos corporalmente vínculos, ao gerar segurança e amparar à criança, além de ser um meio para ensino de alguns movimentos e atividades por meio da exemplificação. “O papel do psicomotricista é de ajuda, entretanto ele também interage, sugere, propõe, estimula e escuta a criança” (NEGRINE, 2002, p. 124).

Uma característica importante a respeito da Psicomotricidade Relacional, que ela é seguida por diversos psicomotricistas, em que a organização da sessão segue uma sequência temporal, isto é, a criança deve seguir uma determinada ordem para executar os jogos: momento inicial ou ritual de entrada; jogos simbólicos; narração de história, atividades de representação e momento final ou ritual de saída. (MARTÍNEZ, PEÑALVER, SANCHEZ, 2003)

Lapierre e Aucouturier (1986) asseveram que a simbologia do movimento pode ser uma prática corporal específica que permite o convite à abordagem pedagógica que valoriza a simbologia das funções psicomotrizas da criança ou seja, o estudo e a interpretação dos símbolos contidos no movimento humano. O simbolismo do movimento tem sua significação no gesto, nas atitudes e/ou ação, fundamental para a compreensão da criança. Assim, o contexto relacional, destaca a importância do outro que é aberto aos diferentes modos de brincar das crianças, com a função de observar e descrever suas condutas motrizes.

Os elementos da Psicomotricidade que vamos abordar são Esquema Corporal; Imagem Corporal; Equilíbrio (Equilíbrio Estático e Dinâmico); Tonicidade; Praxia Global e Fina (Coordenação Motora Ampla e Fina); Ritmo; Estruturação Espacial; Estruturação Temporal; Lateralização e Atenção/Concentração. A diante iremos dissertar individualmente sobre os elementos que daremos mais enfoque durante a pesquisa.

- **Esquema Corporal**

O Esquema Corporal é entendido por Fonseca (1995) como a imagem corpórea ao representar de um modo que o ponto central é a própria personalidade, sendo organizado através das relações mútuas do organismo com o meio, ou seja, é a organização das sensações relativas ao seu próprio corpo em associação com os dados do ambiente em que está inserido. É a construção do “Eu”.

Neste sentido, são fundamentais alguns aspectos da organização do corpo para a reflexão sobre a práxis da Psicomotricidade: Consciência Corpórea, Esquema Corporal e Imagem Corporal.

Imagem Corporal: sentimentos e atitudes que uma pessoa tem em relação ao seu próprio corpo. Esquema Corporal: imagem esquemática do próprio corpo, que só se constrói a partir da experiência do espaço, do tempo e do movimento. Consciência Corporal: reconhecimento, identificação e diferenciação da localização do movimento e dos inter-relacionamentos das partes corporais e do todo. (FREITAS, 2008, p.322)

A partir deste aspecto que se adquire os conceitos para a estruturação espaço-temporal e para a Equilíbrio (Equilíbrio estático, Equilíbrio Dinâmico e a Postura). Para Le Boulch (1987) A construção do esquema corporal vem por três etapas: o corpo vivido, o corpo percebido e o corpo representado.

O corpo vivido: Essa fase ocorre até os três anos da criança, que ocorre a autopercepção como parte do ambiente e se confunde com esse espaço que reside. Esta etapa é vivenciada, e pode ser estimulada, por atividades espontâneas, com comandos verbais objetivos e simples e por sensações trazidas pelas diferentes posturas, como ao deitar, sentar, se ajoelhar e ficar em pé. A percepção das partes do corpo se inicia pelo toque, pelo auto-toque, pela imagem no espelho, pelo outro, com seus pares e com crianças da mesma faixa etária e após, com figuras e imagens.

O corpo percebido: Corresponde à faixa etária dos três aos sete anos e está relacionado à organização desse aspecto psicomotor. A criança percebe seu corpo como um ponto de referência para situar o outro ou os objetos no espaço e no tempo. Desta forma, os seus movimentos vão se aperfeiçoando. Esta etapa é vivenciada, e pode ser estimulada, com atividades que demonstrem os diferentes segmentos corporais e diversificar suas possibilidades podem. Nesta fase deve ter início a estimulação de brincadeiras com a utilização de posturas estáticas.

O corpo representado: Corresponde à faixa etária dos sete aos doze anos. Nesta fase o ponto de referência se localiza no meio em que a criança se insere. Geralmente a criança já possui noção das partes do corpo e do todo. Ela já consegue movimentar-se bem e adapta seus movimentos para alcançar seus objetivos. Sendo assim, a imagem corporal passa a ser antecipatória, não mais reprodutora, influenciado pelo novo estágio cognitivo.

As alterações no Esquema Corporal estão relacionadas a dificuldades na identificação ou reconhecimento de partes do corpo; noção corporal confusa; dificuldades posturais; dificuldades na imitação motora, pouca harmonia nos gestos, a ocasionar maior gasto energético para realizar tarefas ou no desempenho de exercícios; apresenta ausências na coordenação, demonstra-se “destrambelhado”; dificuldade para se locomover; rigidez corporal. Esses comprometimentos estão diretamente ligados a comprometimentos na afetividade e/ou na socialização, pois de acordo com Le Boulch (1987) a má definição desse elemento motor pode afetar a internalização da aprendizagem, a motricidade, a percepção e a relação com o outro.

Le Boulch (2001) disserta que o papel da interiorização é a possibilidade de deslocar a atenção do meio para o próprio corpo a fim de levar à tomada de consciência. Assim a interiorização permite também o ajuste espontâneo a uma adaptação controlada que promove maior domínio corpóreo, inclusive a dissociação dos movimentos.

- **Equilíbrio**

Fonseca (1995) compreende que os aspectos Equilíbrio – Estático e Dinâmico- e o Controle Postural, ao considerar que as suas características indissociáveis na construção do desenvolvimento motor, em uma única denominação: a Equilíbrio. O controle postural acompanha a ação de forças sobre o corpo que se manifestam em determinadas posturas, no equilíbrio estático, de maneira controlada na imobilidade ou no equilíbrio dinâmico, em locomoção.

Bueno (1998) afirma que o equilíbrio é a base da coordenação dinâmica global, de modo a estar relacionada à noção corporal e a estruturação espacial e temporal. Inseguranças gravitacionais, no sentido da equilibração, compreendem comprometimentos emocionais e psicomotores, levando a dificuldades de aprendizagens e/ou sociais.

Sabe-se que a equilibração possui extrema ligação com a área temporal e espacial, assim os estímulos vestibulares são fundamentais à manutenção deste, bem como os auditivos. O aparelho vestibular é o responsável por detectar as sensações relacionadas com o equilíbrio e uma de suas funções principais relaciona-se à manutenção correta da postura corporal.

- **Organização Espacial**

Para Fonseca (1995) Organização Espacial é a capacidade de situar-se a si mesmo, localizar outros objetos num determinado espaço e orientar-se perante o meio. Os aspectos sensoriais, relacionados à visão, a audição, o tato, o paladar e o olfato, participam e auxiliam na coleta de informações para avaliar e reavaliar a relação física entre o nosso corpo e o meio. A interpretação dos dados sensoriais deve estar vinculada ao processo da construção das informações e conceitos espaciais, que correspondem às sensações cinestésicas do movimento.

A construção desse elemento parte da percepção da criança sobre a posição do seu próprio corpo no espaço, em seguida a posição dos objetos em relação a si mesma e, ao final, compreende a relação da posição entre os próprios objetos, isto é, para que uma criança tenha uma boa estruturação espacial precisa, primeiramente, ter uma boa imagem corporal, porque utiliza o próprio corpo como ponto de referência.

Ao assimilar esses conceitos espaciais pode aprender outras noções relacionadas às posições como: à frente, atrás, acima, abaixo; dentro, fora, no alto, abaixo, longe, perto; em pé, deitado, sentado, ajoelhado, agachado, inclinado; compreende também as noções de quantidade e qualidade como: cheio, vazio, pouco, muito, inteiro, metade; noções de tamanho como: grosso, fino, grande, médio, pequeno, estreito, largo; e as noções de movimentação como: levantar, abaixar, empurrar, puxar, girar, rolar, cair, pular, subir, descer; entre outras noções como das formas geométricas, das superfícies e volumes. Ao aprender estes conceitos, a criança é orientada por meio do seu próprio corpo, de modo possibilitar ações eficazes. (Le Boulch, 2001)

Esse elemento está diretamente relacionado ao processo de escolarização como, por exemplo, na distribuição ou manipulação dos materiais, como lápis e borracha, em uma carteira escolar ou na condução de um lápis, para calcular a distância que tem que percorrer, em um traçado ou a escrita em uma linha, sem passar para outra em um caderno pautado. Sem esta estruturação os sujeitos podem distorcer estas relações e seu comportamento psicomotor padece por receber informações inadequadas.

- **Organização Temporal**

Almeida (2008) define a Organização Temporal é a capacidade que temos de distinguir a ordem e a duração dos acontecimentos como: horas, dias, semanas, meses, anos e a memória de sucessão dos acontecimentos. Está diretamente vinculada a Organização Espacial.

A criança ao tomar consciência das relações no tempo compreende as noções principais da Estruturação Temporal que são a simultaneidade, a ordem e sequência, a

duração, o ritmo e a alternância entre atividades, objetos e ações. A representação cognitiva do tempo coordena a capacidade de atingir ao nível simbólico, ou seja, adquirir maiores condições para as associações e internalizações da aprendizagem escolar. .

- **Tonicidade**

A tonicidade é considerada a base da organização motora. Ela indica o tono muscular, que possui papel determinante para o desenvolvimento motor, ao afiançar as expressões, posturas, as mímicas e demais linguagens, para a realização de todas as atividades humanas. (FONSECA, 1995)

- **Lateralidade**

Esse aspecto psicomotor representa a competência sensório-motora dos dois lados do corpo, em relação e orientação ao seu próprio corpo e no meio que o cerca. Sendo assim, retrata todas as formas do indivíduo se orientar. (FONSECA, 1995)

- **Praxia Global e Fina**

A concepção do termo *Praxia* está na realização do movimento organizado, intencional e harmônico. A movimentação em sua capacidade de realizar em seu sentido consciente e voluntário pré-estabelecido com um meio para alcançar determinada finalidade.

A praxia global é composta pela coordenação óculo-manual, óculo-pedal, a simetria e a associação motora, desta forma, ela compreende a realização dos movimentos globais complexos, que se desenvolvem em determinados tempo e espaço, e que demandam a atividade conjugada de distintos grupos musculares. A relevância desse aspecto está em integrar os demais aspectos psicomotores como a tonicidade e a equilíbrio, além de coordenar a estruturação espaço temporal, a lateralidade e a noção do corporal de maneira harmônica. (FONSECA, 1995)

Já a praxia fina envolve as movimentações motoras finas, em que é agregada o papel de coordenar os olhos, coordenação visomotora e tátil, além de incluir as funções de planejamento e regulação motora, de manipulação e preensão, as atividades refinadas e complexas, que está diretamente relacionado às práticas escolares de alfabetização, como a pegada ao lápis para a escrita denominada preensão trípode²⁰, com os dedos: indicador, polegar e médio.

Motricidade ampla: essas crianças possuem dificuldades com o equilíbrio e propriocepção que, juntamente com suas dificuldades de coordenação e de uma possível rejeição do contato físico podem considerar a ginástica e o esporte em situações estressante para eles, pois é a motricidade grossa que desenvolve a habilidade de movimentar todo o corpo, que a criança precisa. Motricidade fina: crianças com Síndrome de Asperger têm sérios problemas de motricidade fina que dificultam sua capacidade de executar tarefas manuais, tais como escrever, cortar com tesoura, moldar argila, segurar uma bússola ou mesmo desapertar a tampa da cola. Geralmente possuem pouca força nas mãos, de modo que o curso de pressão é geralmente descontínuo e fraco. Eles podem precisar de mais tempo para fazer essas tarefas, já que se cansam mais rapidamente, machucam seus dedos (pela presença de articulações soltas) e sob pressão, com tempo limitado, ficando assim, muito difícil

²⁰ Também denominada movimento de pinça.

completar tarefas ao mesmo tempo em que as demais crianças. (BONIN & MAFLI, 2013, p. 37)

A escrita representa uma ação motriz referida a praxia fina que solicita o controle dos músculos e articulações associados à coordenação visomotora, ao considerar os elementos sensoriais visuais e táteis, a escrita manual guiada pela visão proporciona o modelo gráfico regular. Deste modo, a coordenação visomotora evolui, em conjunto, a criança e ao seu aprendizado, a produzir um comportamento motor.

Crianças com deficiência podem apresentar dificuldades relacionadas às praxias, em geral, relacionados à coordenação dinâmica, para andar, pular, saltar, lançar ou segurar objetos, ou possuem prejuízos na percepção e discriminação visual ou nos aspectos visomotores, com limitações para desenhar, escrever, recortar, colar, encaixar ou outra ação motora que necessite da precisão na coordenação olho/mão.

Pois, para Fonseca (1995), a psicomotricidade é uma ciência multidisciplinar da motricidade humana, de caráter preventivo, terapêutico de problemas de aprendizagem. Dessa forma, ela entra no meio escolar, com a finalidade de pretende compreender quais os problemas sociais e escolares que dificultam o desenvolvimento integral da criança, em que o esquema corporal, a estruturação espaço-temporal e da maturação psicotônica ocupam um lugar central de organização práxica e de equilíbrio sócio-afetivo da criança.

De acordo com BRASIL, ANDE (1999), a primeira manifestação quando um ser humano está a cavalo é o ajuste tônico. Na verdade, o cavalo nunca está totalmente parado. A troca de apoio das patas, o deslocamento da cabeça ao olhar para os lados, as flexões da coluna, o abaixar e alongar do pescoço, etc. obriga o cavaleiro a um ajuste no seu comportamento muscular, a fim de responder aos desequilíbrios provocados por esses movimentos.

A realização das sessões equoterápicas interfere, diretamente, no corpo do praticante ao acrescentar muitos benefícios, por intermédio dos estímulos e atividades desenvolvidas durante essas práticas atingem modificações psicomotoras perceptivas.

[...] os estímulos proporcionados pela prática dessa terapia são inúmeros, podendo citar a consciência corporal, a integração sensorial, integração do aparelho vestibular (responsável pelo equilíbrio, por meio das oscilações de tronco do praticante devido ao movimento tridimensional do cavalo), modulação do tônus muscular, estimulação de reações de endireitamento e de proteção melhorando a postura, o aumento da capacidade ventilatória e a respiração. Além disso, esta terapia requer do praticante concentração e atenção, durante todo o tempo, o que na maioria das vezes é extremamente difícil para crianças com necessidades especiais. (BARBOSA & MUNSTER, 2011, p.26)

Os exercícios compostos para atender as habilidades psicomotoras como, por exemplo, coordenação motora, esquema corporal, imagem corporal, etc. atendem de maneira lúdica, devido às metodologias e práticas dos profissionais de Educação Física e Psicomotricistas. “As atividades lúdicas são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos.” (ALMADA, 1999, p. 10)

A atividade lúdica é um rico instrumento de investigação, pois permite ao sujeito expressar-se livre e prazerosamente. Constitui uma importante ferramenta de observação sobre a simbolização e as relações que ele estabelece com o jogo. Possibilitando assim, um melhor entendimento do momento que a criança está

vivenciando. Jogar e aprender caminham paralelamente, podemos através da hora lúdica observar prazeres, frustrações, desejos, enfim, podemos trabalhar com o erro e articular a construção do conhecimento. (SANTOS, 2001, p.38)

É possível realizar atividades acima do cavalo, durante o passo ou trote, ou fora do agente terapêutico, estimulando todas as valências físicas do praticante de equoterapia. Quando acima do cavalo, o praticante passa por movimentações constantes devido ao eixo tridimensional, muito estimulado durante em atividades equestres, equoterapia e na equoterapia educacional realizada na Educação Física Escolar.

A Educação Física é um componente curricular obrigatório na Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, regulada em 1996, em seu artigo 26, no parágrafo 3º, com acréscimo em 2001, por meio da Lei nº 10.328. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação Física tem grande contribuição para a formação do cidadão. Baseada no desenvolvimento humano a partir das percepções da cultura corporal movimento e das práticas psicomotoras, a área da Educação Física pode contribuir para êxito nas aulas na escola e áreas informais como, por exemplo, centros de treinamento, clubes, academias e centros equoterápicos.

A partir da perspectiva do trabalho pedagógico fundamentada numa abordagem crítica, a Educação Física propõe adequar sua prática docente e, conseqüentemente, os processos avaliativos e métodos didáticos a favorecer o aprendizado dos estudantes com deficiência, transtornos de aprendizagem, necessidades específicas, transtornos de comportamento e etc. Essas atividades lúdicas realizadas na Educação Física Escolar, também, tendem a favorecer o aprendizado da criança ao introduzi-las nas situações cotidianas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física, por BRASIL (1997), indicam em seus relatos a importância dessas vivências para a criança. Além disto, a Educação Física auxilia no desenvolvimento da linguagem, tanto a verbal quanto a não verbal, de modo a fortalecer a criança como produtora de cultura e de conhecimentos, tornando-o um indivíduo ativo socialmente.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1994, p. 40)

A atuação dos professores de EF para o processo de ensino aprendizagem de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista deve ser reconhecida como parte determinante para desenvolvimento desses em diversos aspectos. Para uma intervenção pedagógica útil, portanto, é necessário considerar as características individuais a fim de integrá-los às atividades que serão caracterizadas.

Além disto, em toda a literatura acerca da temática, comenta-se a necessidade de profissionais de variadas áreas, além dos mencionados na equipe básica para equoterapia, para obter êxito da prática terapêutica, entre estes está o Profissional de Educação Física. Neste sentido, o profissional de Educação Física possui papel determinante na terapia, pois detém conhecimentos sobre as concepções de corpo/movimento e práticas psicomotoras e pedagógicas que pode contribuir para o processo de aprendizagem/reabilitação do praticante de Equoterapia. O professor de EF pode identificar o perfil psicomotor e determinar planos individuais para cada praticante da equoterapia, com o objetivo de melhorias nas condições

físicas e motoras. Os professores de Educação Física são responsáveis, portanto, por promover e estimular a força, coordenação motora, percepção espaço temporal, equilíbrio e outras habilidades psicomotoras, além dos com estímulos cognitivos por meios sensoriais ou corporais.

O recurso mais apropriado é a cinesioterapia por meio de exercícios passivos, ativo-assistidos e ativo livres, de acordo com o propósito em questão. A cinesioterapia, ou seja, terapêutica pelo movimento pode ser realizada pela estimulação auditiva, olfativa, gustativa, tátil, proprioceptiva e cinestésica, visando a desenvolver a consciência corporal, a coordenação motora, o equilíbrio, a correção postural, a marcha e a orientação no espaço. (SILVA & GRUBITS, 2004, p.50)

Ao ensinar por meio do movimento, o professor de Educação Física auxilia nas sessões equoterápicas, na organização de eventos e atividades lúdicas para recreação. Os Profissionais da Educação devem vincular as metodologias utilizadas durante a prática equoterápica aos objetivos educacionais propostos nos planos políticos pedagógicos a fim de almejar o sucesso do alunado envolvido. Esta afirmação está de acordo com os princípios e finalidades da Educação Inclusiva que propõem assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em que nestes casos e outros implicam em dificuldades funcionais específicos. Desta forma, a Educação Especial atua de forma articulada ao ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais desses alunos. Consideram-se educandos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (BRASIL,2008)

As atividades lúdicas devem ser utilizadas como recurso pedagógico para o desenvolvimento das habilidades e aquisição de conhecimento da criança e o docente deve delinear as finalidades e as táticas em relação à utilização dos recursos lúdicos para, posteriormente, avaliação e considerações sobre essas implicações. No caso do estudante com o Transtorno do Espectro Autista, o professor de Educação Física possui específicas responsabilidades, principalmente, quanto ao desenvolvimento motor devido às características encontradas nos discentes com o transtorno quanto à praxia e coordenação ampla e fina. Portanto observa-se a importância dos profissionais de Educação Física:

A participação do Educador Físico na Equoterapia se insere na identificação do perfil motor de cada praticante e no desenvolvimento de movimentos através da ludicidade e recreação. Nesse acompanhamento, o praticante é estimulado a desenvolver determinados movimentos relacionados à consciência corporal e à cognição. Este profissional valoriza o jogo como possibilidade de descontração, lazer e aprendizagem para o praticante. (NAVARRO, 2016, p. 30)

Em relação ao trabalho com a linguagem da criança é recomendado o ato da mediação pedagógica e pessoal para aproximação do estudante e, desta forma, reconhecer novos maneiras de ensinar. Segundo Orrú (2010) o professor que atua com um estudante com autismo, dentro dessa perspectiva do desenvolvimento da linguagem, pode contribuir como um mediador nas melhorias da vivência emocional desse estudante para que desta maneira, o próprio reconheça em suas ações e transcenda as reações afetivas, tanto imediatas quanto as duradouras. Assim a mediação feita pelo educador propicia uma linguagem que pode colaborar para a compreensão e o estabelecimento de normas ou regras que são formuladas nas relações com o outro. Estas estratégias de ensino sugerem que favorece o processo de ensino aprendizagem dos estudantes com TEA, com objetivos claros para orientar o docente em sua didática que estimula as potencialidades do estudante.

[...] estimular o desenvolvimento muscular necessário para alcançar desempenhos físicos comparáveis aos das demais crianças; conseguir o equilíbrio metabólico nas áreas deficitárias; ser meios de integração, como componentes de equipes; treinar e adquirir a disciplina esportiva necessária, aceitando e compreendendo as normas; desenvolver a autoestima e a vida de relação social. (MELERO, 2009, p.13).

Copetti (2012) comenta, ainda, sobre a necessidade de desenvolver debates e pesquisas sobre a temática, com o objetivo de diminuir os receios da comunidade escolar e da equipe pedagógica em relação à inclusão dos estudantes com TEA em classes regulares, referindo as aulas de Educação Física Escolar com um dos principais métodos de integração estudantil e social.

3.2.3.2 A Mediação Educacional na Equoterapia

A perspectiva que guia este estudo é a orgânico-ambientalista que historicamente influencia na educação da pessoa com autismo em que o outro/ambiente pode, por meio de intervenções apropriadas e planejadas, organizarem um ambiente lúdico à ação espontânea no desenvolvimento biopsicossocial do aluno com deficiência. (LAPIERRE & AUCOUTURIER, 1986).

Essa perspectiva valoriza como Lapierre (1986) diz, a ação da criança sobre o meio e vice-versa, ou seja, o lugar do corpo em seu desenvolvimento, sobre o seu meio e sobre o lugar do corpo na educação. A estruturação motriz/simbólica da criança não estaria a serviço de um condicionamento comportamental, mas sim do favorecimento da expressão lúdica e simbólica da criança dentro de um fazer cada vez mais livre.

Essa perspectiva reconhece que tantos os fatores orgânicos quanto os ambientais influenciam o desenvolvimento humano, em que aspectos biológicos sobre o ambiente ou vice-versa, se justapõem em áreas de conhecimentos distintas e interdisciplinares, os quais comportariam a melhor compreensão da criança com TEA. Assim, por meio das vivências, a criança percebe e descobre meios de se expressar. As interações da criança com o adulto ou com outras crianças, ao participar de diálogos e atividades, constituem um processo de construção da linguagem. (VYGOTSKY, 1989)

Desse modo, apreciamos o valor desses dois campos e de sua influência mútua de apreensão do desenvolvimento humano. Discorrer dentro dessa perspectiva do desenvolvimento humano é superar a hipótese ambientalista que entendia que a inépcia parental como responsável pelo autismo da criança; ao passo que os organicistas consideram o autismo como um transtorno exclusivamente orgânico e neurológico (SCHMIDT, 2013). Assim, este trabalho assume sua concordância com os alicerces da perspectiva organicista-ambiental de desenvolvimento da criança com TEA e realça as contribuições da cultura, sobretudo a proeminência dada à cultura escolar na constituição do sujeito com autismo.

Na mesma direção, Schmidt (2013) reflete sobre o papel central da cultura escolar no desenvolvimento, inclusão social e educacional de pessoas com autismo. A partir de experiências educacionais desenvolvidos em ambientes naturalísticos (com brinquedos, brincadeiras e gestão lúdica), o autor ressalta que ambientes lúdicos objetivam a presença de todos os estudantes num local naturalístico, em que a participação, aceitação e aprendizagem da pessoa com autismo pode ser, nesse sentido, garantida. Essa distinção da escola exige uma mudança paradigmática em que a cultura escolar é relevante no desenvolvimento da pessoa com autismo, envolvendo todos os agentes escolares, desde os gestores, passando pelos professores e os próprios estudantes.

[...] Para oferecer uma boa qualidade nas experiências educacionais das pessoas com autismo no contexto escolar, é imprescindível a aquisição, a apropriação e a interação por parte da escola daqueles conhecimentos produzidos até hoje pelas diversas áreas para que este seja disponibilizado e compartilhado na inclusão educacional escolar. (SCHMIDT, 2013, p. 19)

A Equoterapia na escola dentro desses princípios, ganha amparo por meio de outras áreas do conhecimento compartilhado de desenvolvimento da cultura escolar, formulada por uma perspectiva inclusiva em que todas as ações escolares perpassem o domínio de das disciplinas curriculares. Isso engloba tanto o domínio dos meios pedagógicos externos (como a Equoterapia) no desenvolvimento biopsicossocial do estudante com TEA, como práticas cognitivas tradicionalmente inseridas no contexto escolar.

Existem, deste modo, a transdisciplinaridade²¹ de estudos nessa desordem complexa do desenvolvimento que da pessoa com autismo, em que apenas uma área do conhecimento, isoladamente parece insuficiente para conhecê-lo e lidar adequadamente com as singularidades do autismo. No mesmo texto, o autor discute que os achados históricos desenvolvidos pelas ciências da saúde e educação sobre o autismo verificam a necessidade de um conhecimento compartilhado e, embora haja evidências a respeito da maneira como a experiência com o meio social afeta o biológico, a ideia que a com a experiência do outro, dentro ou fora do ambiente escolar, parece ser uma hipótese científica cada vez mais razoável. Aplicando isso a cada sujeito com TEA, singular e concreto, pode-se asseverar que o seu desenvolvimento biológico e interativo encontra-se entrelaçados. (SCHMIDT, 2013)

A necessidade de um conhecimento compartilhado pode ser possível em Soares (1996) quando ampara o posicionamento a respeito do papel Psicomotricidade quanto à inclusão da educação integral na escola. Ela destaca como foi fundamental o envolvimento da Psicomotricidade na escola para romper o dualismo cartesiano corpo-mente. Nesse sentido a escola é desafiada a buscar atividades significativas dentro das potencialidades da criança com TEA, diagnosticar quais os obstáculos escolares que impedem o desenvolvimento integral dela, em que a evolução do esquema corporal, da estruturação espaço-temporal e da maturidade psicotônica ocupa toda atividade simbólica.

Alicerçados na Educação Psicomotora (1993) compreende-se que a escola que atuará, a partir de um corpo vivido em que o com o estudante com TEA começa a tomar consciência de seu corpo em movimento em que precisa ter claro que os resultados corpóreos são ações emocionais mal controladas, como também reconhecendo a etapa de um corpo que já se descobre ou se percebe e estrutura o seu esquema corpóreo, e a partir do desenvolvimento da interação, domínio espacial e controle do corpo em movimento a criança com TEA pode ajustar os seus movimentos com representação mental.

Um dos encargos da Teoria Psicomotora, como assevera Fonseca (1985) é, além de estudar o sujeito especial, é a de intervir no plano simbólico dele por meio da síntese cognitivo/afetivo em que a ação reflexiva, buscará estratégias psicopedagógicas para uma aprendizagem sempre mediada pelo outro dentro de um contexto sócio-histórico. Já Le Boulch (1996) percebe a Educação Psicomotora ao mencionar o papel da escola na prevenção de dificuldades escolares dentro de uma concepção que trabalha a afetividade com base no esquema e imagem corporal.

²¹ A transdisciplinaridade é conhecida como um conceito que incentiva a busca de significados sobre assuntos que careçam de múltiplos olhares, de modo a permitir que a ciência seja discutida em seu contexto dinâmico por diferentes áreas e formas de saber. Dessa maneira, impulsiona a ideia de que é possível estabelecer novas formas de conhecimento através do diálogo para integrar os saberes. (BRITO et al, 2015)

Desse modo, o desafio da escola, constitui em encontrar formas criativas, adaptá-las às necessidades do estudante com TEA e ajustá-la ao desenvolvimento das potencialidades próprias de cada criança, em um sentido amplo/inclusivo, flexível para atender indivisibilidade, dentro de um plano simbólico, e não apenas no plano neuromotor. (LAPIERRE & AUCONTURIER, 1986).

Para organizar uma prática psicomotora para a criança com TEA, a escola deve partir das potencialidades próprias do sujeito autista, de todas as possibilidades de aprendizagem que ele possui, na qual o mediador ensino/aprendizagem deve possuir escuta permanente o outro (LAPIERRE & AUCONTURIER, 1986), pois é o mediador que deve ter disponibilidade de escuta do outro. Isto que permitirá um ajuste comunicativo, recíproco e contínuo com e a partir do outro. Um tipo de prática psicomotora em que construirá acordos, complementaridade, cooperação e a colaboração com o outro, já que é necessário perceber o que ele diz com todo o seu valor emocional, “Eu tenho meu próprio desejo, não tenho o seu desejo”. (LAPIERRE, 1986)

A Equoterapia Escolar, deste modo, a princípio começa sob essa referência do outro. A prática psicomotora dentro da Equoterapia escolar, e sua concretização em grande parte estão ancoradas na perspectiva do outro, assim sendo é imperativo assegurar a inclusão internalizando o papel de mediador que se municia da origem mais primitiva do movimento para ir em direção a formas mais simbólicas. Esse tipo de equoterapia expõe, ainda, as questões de diversidade existentes na escola, e considera o contexto relacional que propicia a “relação com o outro” em que o sujeito especial encontra liberdade para se movimentar, a escola que consegue romper com a visão tradicional de escolarização que pretende submeter à criança ao desejo e ao julgamento do outro.

CAPÍTULO IV

CAMINHOS METODOLÓGICOS

4.1 Modelo do Estudo

Os Caminhos Metodológicos deste estudo consistem em discorrer como se desenvolveu a escolarização de um estudante com o Transtorno do Espectro Autista dentro de uma escola pública próximo ao campus da UFRRJ, se constituindo um Estudo de caso. Com isso, essa parte da pesquisa buscou junto aos agentes escolares envolvidos com a Equoterapia compreender como uma criança autista na Educação Infantil é inserida e incluída no sistema escolar.

Desse modo, optamos por uma metodologia de base qualitativa, que se estendeu de julho de 2018 a junho de 2019, no Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente (CAIC) Paulo Dacorso Filho, Seropédica/RJ. Assim, o presente estudo foi realizado por meio de um estudo de caso, que se materializou no campo da escola a partir das perspectivas simbólicas da Psicomotricidade, da Equoterapia Educacional e as intercessões desses dois aportes por meio da dimensão lúdica do movimento corporal. A pesquisa de subdivide exploratória e descritiva, na seguinte subdivisão:

Segundo DENZIN; LINCOLN (2006, p.55), o método qualitativo, “encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições”. Dessa forma, existem diferenças quanto à forma, objetivos e como o método que foi aplicado para perceber uma realidade social de um cotidiano complexo, como é o caso de uma criança com TEA em uma escola de ensino regular.

4.2 Procedimento de Coleta de dados

O estudo limita-se a uma análise de um estudo de caso, de aspecto longitudinal, por meio da coleta de dados, com levantamento bibliográfico, diário de campo com a observação das sessões equoterápicas realizadas com o praticante, a partir das vivências acompanhadas pela pesquisadora, seja nas sessões equoterápicas, seja nas atividades escolares, e os relatórios da Equipe Interdisciplinar (Anexos 8.6, 8.7 e 8.8) do início do segundo semestre de 2018 ao final do primeiro semestre letivo escolar de 2019, ou seja, dentro de um ambiente natural, lúdico, com dados descritivos, aberto, flexível, não diretivo que focalizou a escolarização de um estudante com TEA na realidade complexa do cotidiano da escola. Essa abordagem leva em conta o contexto simbólico da criança com as contribuições de Aucouturier, Lapiere e Le Boulch para refletir a ações psicomotoras dos sujeitos com necessidades educacionais específicas a partir do seu processo educativo e inclusivo.

Em conjunto, foram realizadas entrevistas semi estruturadas com os responsáveis pela criança, os profissionais da equipe pedagógica e os mediadores responsáveis da equipe interdisciplinar do projeto da Equoterapia Educacional, incluindo os profissionais, mediadores e residentes²² de Educação Física. (Apêndices 7.5, 7.6 e 7.8)A pesquisadora abordou nesse período da pesquisa de campo cada entrevistado individualmente para explicar a pesquisa e, somente, após o consentimento do mesmo e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 7.1, 7.2 e 7.3), foi realizada a entrevista.

²² Nome dado ao graduando participante do Programa Residência Pedagógica (PRP), que fazem parte do Projeto Equoterapia Educacional da UFRRJ.

A coleta dos dados só foi realizada após a autorização dos responsáveis pela criança, concedido através do preenchimento de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que explicava os objetivos e as etapas a ser cumprida, a realização da bateria psicomotora, para avaliação inicial do estudante, foi de acordo com a disponibilidade da escola, coordenação, professora e da criança de modo a tomar cuidado para que a dinâmica escolar não fosse comprometida.

O projeto e os termos foram encaminhados para o Comitê de Ética em Pesquisa, sendo aprovado por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa com seres humanos, com parecer 1.250/2018. (Anexo 8.1) A pesquisa também consta com o Termo de Autorização de uso animal para realização do projeto.

4.3 Delimitação do Estudo

Está incluído na pesquisa um sujeito, com cinco (5) anos, do sexo masculino, que realiza a Equoterapia, no Projeto Equoterapia Educacional CAIC Paulo Dacorso Filho/UFRRJ, e possui vínculo estudantil com a instituição escolar associada. Acompanhando-o pelo biênio 2018/2019, com intervenção equoterápica a partir de setembro/2018 até agosto/2019.

O estudante está matriculado na Educação Infantil em classe regular, com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, grau moderado, que ao início da pesquisa não constava com mediação escolar devido atraso no diagnóstico médico. Foi utilizado nessa pesquisa o nome fictício Marcelo para se referir ao praticante. Marcelo fora indica a prática equoterápica após apresentar quadro de, alterações comportamentais frequentes, casos de agressividade, pouca permanência no ambiente escolar, demonstrava curiosidade com alguns materiais e atividades, porém com baixa duração de atenção e concentração; média a baixa compreensão das tarefas, com dificuldades para compreender e realizar, principalmente as idéias abstratas; brincar sem funcionalidade; buscava isolamento ou pouca interação com os profissionais da educação e os colegas de turma - crianças da mesma faixa etária; dificuldades com estímulos sensoriais, dificuldades na comunicação corporal e atraso significativo na comunicação verbal. Quanto aos aspectos psicomotores, na praxia fina apresentava baixa capacidade na coordenação grafo-manual, sem representação gráfica reconhecível nos traçados, garatujas e/ou desenhos e não tinha definido a predominância lateral.

Quanto à motricidade ampla, demonstrava estar abaixo do desenvolvimento motor da sua faixa etária (FONSECA, 1995), com movimentos desordenados ao correr e/ou pular. Quanto à consciência corporal, confusão no reconhecimento da lateralidade, não perceptível sua predominância lateral, dificuldades quanto à coordenação visomotora, coordenação óculo-pedal, ao equilíbrio estático e dinâmico, ao revelar ligeiros movimentos faciais, oscilações, gesticulações, entre outros sinais desviantes claros e insegurança gravitacional, ao controle e alternância da força – a tonicidade, com perfil hipotônico, com movimentos fragmentados e dismétricos, sincinesias²³ evidentes, inclusive linguais que são resultados de uma imaturidade na inibição psicomotora.

Como procedimento para escolha do sujeito do estudo, o mesmo deveria possuir o parecer e indicação médica para a prática equoterápica e laudo médico com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista.

²³ Movimentação simultânea involuntária de outra parte do corpo, quando se movimenta uma determinada parte, como, por exemplo, a língua fora da boca, enquanto escreve ou recorta, contrações no rosto quando chuta uma bola.

Anterior a estimulação, foi realizada uma avaliação inicial do perfil psicomotor do avaliado, a partir da adaptação do Teste BPM (Fonseca, 1995)²⁴. Essa bateria psicomotora consiste na mensuração de sete fatores psicomotores: Tonicidade, Equilibração, Lateralização, Noção do corpo, que compreende o Esquema Corporal e a Imagem Corporal, Estruturação Espaço-Temporal, Praxia Global e Praxia Fina. A realização de cada tarefa provê um nível classificatório de 1 a 4, sendo estes, (1) Apráxico; (2) Dispráxico; (3) Eupráxico e (4) Hiperpráxico. O resultado se dá pela soma das pontuações de cada fator psicomotor, de modo a obter uma estimativa e dividindo-a pelo total desses fatores, para obter assim uma média que se insere em uma das classificações: Deficitário (7 a 8), Dispráxico (9 a 13), Normal (14 a 21), Bom (22 a 26), Superior (27 a 28). Após a bateria de testes, o participante da pesquisa se caracterizou com um Perfil Deficitário, ou seja, com dificuldades de aprendizagem e déficits psicomotores perceptíveis. Este perfil obtido revela as dificuldades de aprendizagem e psicomotoras variantes e diferenciadas do avaliado, como a dificuldade de associar movimentos para realizar uma tarefa.

4.4. Descrição do Projeto Equoterapia Educacional e Escola

O CAIC Paulo Dacorso Filho foi fundado em 1992 no campus Seropédica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A escola foi a primeira instituição de Educação Básica na composição educacional superior da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, contemplando em sua concepção a parceria e organização entre os interesses políticos Municipal, Estadual e Federal. A mesma foi criada a partir do Projeto Minha Gente, pelo Decreto nº 539 de 26 de maio de 1992, que em seguida foi revogado pelo Decreto nº 631 de 12 de agosto de 1992, que propôs a construção de cinco mil Centros Integrados de Atenção à Criança (CIAC), porém ocorreram modificações na construção do Projeto, que passou a denominar-se Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Após isto, as unidades foram renomeadas para Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC). (CRUZ, 2016)

A escola encontra-se situada no terreno da UFRRJ associada, localizada na cidade de Seropédica/RJ. Seropédica é um município da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, com maior concentração no campo, com população estimada em 84.416 habitantes e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB²⁵, referido ao ano 2013, é 3,4, segundo o IBGE (2017).

O projeto de extensão de Equoterapia Educacional iniciou no ano de 2013 com a vinculação entre as instituições educacionais: UFRRJ e o CAIC Paulo Dacorso Filho. O intuito do projeto visa atender crianças e jovens com deficiência ou necessidades educacionais, da referida escola associada, com indicação médica. O objetivo central da Equoterapia da escola associada é promover a inclusão por meio de atividades equestres com caráter lúdico e interativo. Ela tem um suporte de uma Equipe Interdisciplinar, que já foi constituída por profissionais e/ou estudantes, bolsistas CAPES ou voluntários, que compunham os cursos de Medicina Veterinária, Zootecnia, Psicologia, Engenharia Agrônoma e Educação Física da UFRRJ.

O método utilizado para a prática no projeto enquanto intervenção são as sessões equoterápicas realizadas com atividades de equitação e atividades com o cavalo, sendo acima,

²⁴ O BPM (Fonseca, 1995) é um instrumento utilizado na avaliação psicomotora em crianças.

²⁵ O IDEB criado, em 2007, funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação para estabelecer metas para a melhoria do ensino. Esses dados são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente e é calculado a partir da taxa de rendimento escolar e a média de desempenho nos exames Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

conduzindo-o ou inserido em rodas com atividades pedagógicas e psicomotoras. As práticas são realizadas no campo da escola a fim de contribuir para a parte terapêutica em conjunto a educacional, assim tende a fortalecer o aprendizado do estudante e compreende os métodos inclusivos em um único espaço para utilizar bem o tempo e evitar possíveis deslocamentos. Ressalta-se da facilidade de atendimento, pois a escola e a Universidade encontram-se localizada em uma área rural, deste modo a facilita a ambientação e os recursos para a terapia.

O ambiente arborizado, diferenciado da área urbana, facilita a inserção terapêutica, já que a escola é situada numa área rural. O ambiente, somente, é rico em estimulação ao proporcionar ações sensoriais, no gramado e na terra, por meio das sensações de posição do corpo e da movimentação durante o contato físico entre praticante e o agente equoterápico ou mesmo nas trocas relacionais com o outro em atividades inclusivas.

Figura 3 – Ambiente Educacional e Picadeiro do Projeto Equoterápico.



4.5 Descrição dos Agentes Educacionais

Este estudo teve como local de observação e análise um colégio da rede pública, caracterizado como uma escola de Aplicação, que compreende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no município de Seropédica/RJ. Desse modo, buscamos na fase inicial da pesquisa, descrever alguns dados sobre a escolarização de estudantes com TEA. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) do município de Seropédica tem seus princípios pedagógicos disponibilizados para a Educação Especial e Inclusivos, com profissionais e estagiários que atuam com estudantes com deficiência, transtornos e síndromes. O Atendimento Educacional Especializado (AEE)²⁶, no CAIC Paulo Dacorso Filho, não é realizado da forma convencional, mas sim são inseridos em classes regulares com mediação quando solicitado.

O CAIC Paulo Dacorso Filho também conta com estagiários (as) ou professores (as) mediadores (as) provindos da SEMEC que assistem as crianças diagnosticadas com

²⁶ O AEE pode ser contemplado com a Equoterapia para todos os estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

deficiências, síndromes ou transtornos. Esses estagiários e/ou mediadores se envolvem no trabalho pedagógico das professoras regentes, e da direção, orientação e supervisão pedagógica da unidade escolar. Estes tutores escolares acompanham os estudantes com TEA em todas as unidades escolares onde tem estudantes que possuem o laudo médico, de acordo com a Lei Federal 12.764/2012, que institui a "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista", que: "Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista [...] terá direito a acompanhante especializado". Estes profissionais da Educação têm a carga horária de 20 horas semanais para assistir os estudantes com autismo, mediar o seu processo ensino-aprendizagem e buscar outras metodologias inclusivas para a escolarização desses.

As análises no campo de escolarização de um estudante com o Transtorno do Espectro Autista se baseiam em documentos oficiais da escola investigada, o projeto político pedagógico da escola, plano de trabalho das professoras regentes, plano de atendimento da Equoterapia, ficha individual do estudante, avaliações e o Plano Educacional Individualizado (PEI) das mediadoras. As observações e as entrevistas com os agentes pedagógicos no CAIC Paulo Dacorso Filho consentiram em perceber uma criança autista em seus diferentes espaços e tempos na escola; perceber seu modo de interagir; o planejamento escolar de professores, estagiários e da Equoterapia; o percurso de simbolização do estudante e o seu processo de escolarização.

Além da observação do praticante com TEA, contou com sujeitos escolares que desenvolveram atividades pedagógicas que auxiliaram o estudante no seu processo de apropriação da cultura escolar. Esses agentes que atuam diretamente com o estudante com TEA, durante o biênio 2018 e 2019 foram: as suas duas professoras regentes, as duas mediadoras escolares, os mediadores da Equoterapia e os pais. Todos esses agentes foram previamente consultados e solícitos para as entrevistas e prática do diálogo (APÊNDICE 7.2).

A professora regente, Maria,²⁷ é professora efetiva da rede da rede municipal de Seropédica/RJ há cinco anos, realizou o curso normal, ou seja, formação pedagógica no Ensino Médio. Ela trabalhou com Marcelo no ano de 2018. A mesma afirmou ter dificuldades para trabalhar com crianças autistas "*[...] não tenho experiências didáticas com crianças especiais. Na minha formação no Normal não tive aulas sobre esse tema de um modo efetivo e isso não me permitiu vivenciar atividades pedagógicas com alunos com algum tipo de deficiência.*" (PROFESSORA REGENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ANO DE 2018, trecho da entrevista de 18-10-2019).

A professora regente, Ana²⁸, é professora efetiva da rede municipal de Seropédica/RJ, também realizou curso normal, iniciou o curso superior em licenciatura, e apesar de não ter concluído devido às demandas profissionais, a mesma realizou cursos e estágios com o público alvo. Atua no CAIC Paulo Dacorso Filho há dois anos e trabalha com a Educação Infantil e com Marcelo no ano de 2019. É o segundo ano consecutivo que trabalha com o processo inclusivo, pois no ano de 2018, Ana lecionou para uma turma da Educação Fundamental que continha um estudante com o Transtorno do Espectro Autista, de nível leve e comentou que a experiência em lecionar para estudantes com deficiência se tornou uma formação além do profissional.

²⁷ Definiu-se nome fictício para o agente pedagógico participante desse estudo. Essa medida buscou resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

²⁸ Definiu-se nome fictício para o agente pedagógico participante desse estudo. Essa medida buscou resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

A estagiária, Fernanda²⁹, que realiza o curso de graduação em Pedagogia na UFRRJ. Realizava o Estágio Supervisionado na instituição escolar conveniada e passou a acompanhar o praticante em sala de aula. A mediadora, Laura³⁰, é professora, com curso normal, atua a 25 anos em escolas privadas e, por meio de contrato, em escolas públicas. Não possui especialização ou trabalhou com pessoas com deficiência anteriormente. A professora mediava as atividades do praticante em seus diversos ambientes, incluindo a sala de aula, as aulas de Educação Física Escolar e nas sessões de Equoterapia. Laura foi contratada após iniciação legal pedida pelos responsáveis para o ano de 2019.

Ao compreender as especificidades do novo estudante em sua turma da Educação Infantil, Ana elaborou, em conjunto as mediadoras escolares, um quadro de rotina para auxiliar a comunicação do Marcelo em sala de aula. A prática equoterápica estava incluída no quadro rotineiro.

Figura 4 – Quadro de rotina do praticante na sala de aula.



O Mediador principal, Pedro³¹, integrante da Equipe Interdisciplinar da Equoterapia Educacional e graduando em Zootecnia, a partir do Programa BIEXT, atua de forma interdisciplinar na Equoterapia Educacional. Acompanhou o praticante desde a primeira sessão equoterápica, responsável pelos planejamentos e execução das atividades e referência mediada para o praticante.

O Auxiliar Lateral, João³², integrante da Equipe Interdisciplinar da Equoterapia Educacional e graduando em Educação Física. Responsável pelas atividades lúdicas e integradoras. O Auxiliar Guia, Júlio³³, integrante da Equipe Interdisciplinar da Equoterapia Educacional e graduando em Educação Física.

²⁹ Definiu-se nome fictício para o agente educacional participante desse estudo. Essa medida buscou resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

³⁰ Definiu-se nome fictício para o agente educacional participante desse estudo. Essa medida buscou resguardar a identidade do sujeito da pesquisa.

³¹ Definiu-se nome fictício para o agente educacional participante desse estudo. Essa medida buscou resguardar a identidade do sujeito da pesquisa.

³² Definiu-se nome fictício para o agente educacional participante desse estudo. Essa medida buscou resguardar a identidade do sujeito da pesquisa.

³³ Definiu-se nome fictício para o agente educacional participante desse estudo. Essa medida buscou resguardar a identidade do sujeito da pesquisa.

A mãe, Bianca³⁴, é a responsável legal do praticante. Possui o curso normal e atuou como professora, em escolas públicas e privadas, porém não leciona atualmente devido a demanda dos filhos. Desconfiou do transtorno do filho após divulgação midiática e após indicação escolar procurou assistência médica para comprovação e laudo médico do TEA.

Por fim, a equipe dos agentes educacionais se encerra com a pesquisadora, docente de Educação Física que atuou como Mediadora responsável pela organização da proposta terapêutica e educacional da Equoterapia, a partir das atividades psicomotoras não diretivas e relacionais.

Figura 5 – Ambiente Educacional e Picadeiro do Projeto Equoterápico. (2019)



³⁴ Definiu-se nome fictício para a responsável legal do praticante. Essa medida buscou resguardar a identidade do sujeito da pesquisa.

CAPÍTULO V - ANÁLISE

5.1 As ações da Equoterapia no desenvolvimento da Psicomotricidade da criança com TEA

A Psicomotricidade é um exercício científico que, segundo Le Bouch (1993) se insere como Prática Psicomotora para a total inclusão do sujeito, autista ou não, na escola. Ela é, para este autor, uma ciência que tem por função investigar e intervir nas capacidades motoras indispensáveis à apropriação do mundo escolarizado pelos estudantes.

Dessa forma, neste capítulo serão apresentados sinais, pistas ou indícios desse processo na motricidade, nos gestos, nos desenhos e outras produções. Além disto, haverá a discussão dos dados procedentes da pesquisa de campo e análise sobre os aspectos indicativos do percurso de simbolização do sujeito da pesquisa. A Equoterapia Educacional enfoca, predominantemente, nesta intervenção, no desenvolvimento dos aspectos psicomotores dentro desse canal relacional com a Educação Psicomotora. Porém, como um estudante com TEA pode ser incluído, via essa interação relacional, no meio escolar?

Lapierre e Aucouturier (1986) nos induzem a averiguar a simbolização da criança desde a mais tenra idade como também a entender o processo de desenvolvimento da escolarização por elas. Para os autores supracitados, o percurso da simbolização pode acontecer em situações não dirigidas, na liberdade do movimento, nas brincadeiras infantis, nas cantorias, nas situações de faz de conta, com a produção de desenhos e por meio dos gestos corpóreos. Para incluir o percurso de simbolização de um estudante com autismo, é indispensável conhecer sua história em diferentes foros sociais, pois a aquisição da escolarização não deixa de ser uma representação de uma realidade. Essa realidade envolve o jogo infantil, os sons, os gestos, os movimentos e o faz de conta. Esses fatores são integrados como práticas escolares. Desse modo, a busca foi em analisar o movimento de simbolização da criança com TEA nos tempos/espacos da Equoterapia inserida em uma escola pública, por meio de uma Prática Equoterápica Inclusiva com uma aula não diretiva.

Marcelo³⁵ foi indicado para a prática equoterápica em seu primeiro ano escolar devido suas demandas socioemocionais e comportamentais sinalizados com características autísticas, após a orientação médica. A partir disso, o primeiro momento consistiu em acolher o estudante e introduzi-lo no mundo equoterápico. Com a finalidade de oportunizar ao estudante explorar o picadeiro equoterápico; perceber o sentido das mensagens corpóreas e buscar dar significação as mensagens gestuais do mesmo e sugerir atividades do mundo equoterápico, como convidá-lo para entrar na rodinha inclusiva e criar vínculo com os mediadores.

Para Vygotsky (2002) a interação possui função central no processo de internalização da aprendizagem ao afirmar que o caminho do objeto, do brinquedo ou do meio até a criança e desta até o objeto, o brinquedo ou o meio perpassa por outra pessoa. Sendo assim, o conceito de aprendizagem mediada confere um papel privilegiado ao educador. Ao considerar a relevância da mediação foram escolhidos mediadores que seriam responsáveis para a intervenção com o praticante.

A seguir a descrição do primeiro encontro equoterápico do praticante Marcelo, a partir do conhecimento do espaço equoterápico. Ele começou a percorrer o local acompanhado de dois residentes. Marcelo corria pelo espaço do picadeiro sem procurar saber da existência de outras pessoas no seu entorno e das regras constituídas para as atividades equoterápicas. Ele

³⁵ Nome fictício do praticante pesquisado.

percorria o espaço do pátio da escola, tentando conhecer o novo ambiente, consecutivamente com atenção e apoio dos mediadores que o seguiam.

“A mediadora o levou próximo de um cavalo. Ela o colocou no colo e o levou para um cavalo pequeno, o que é de práxis para a criança que inicia a prática equoterápica, a fim de superar o medo de cavalos e pediu para que ele acariciasse o animal. Marcelo se negou a tocar no cavalo. Ela tentou pegar a mão dele. Ele continuava resistente ao carinho. O coordenador do projeto da Equoterapia da UFRRJ o pegou no colo e colocou em cima do cavalo e pediu para o auxiliar guia iniciar a andadura do cavalo. Nessa etapa Marcelo foi receptivo. Ele desenhava um sorriso o tempo todo que esteve em cima do cavalo. Esteve com os amparos ao seu lado durante toda a montaria. Não indiciou nenhum ato de descer do cavalo. [...]”

No final da sessão equoterápica, Marcelo foi levado para uma roda da Equipe da Equoterapia. Ele foi colocado no centro da roda e tentou fugir, mas os bolsistas fechavam a roda e quando chegava perto de um bolsista era abraçado pelo mesmo. Os bolsistas começaram a cantar bem baixo “Atirei o pau no gato”. Ele começou a ficar mais tranquilo com o som suave da cantoria. Ele sentou no centro da roda. Foi escolhido um bolsista para entrar no centro da roda. Ele o abraçou e disse: “Marcelo, eu sou seu amigo. Aqui todos nós somos seus amigos”. Ele sentou no colo do bolsista. Uma bolsista foi também para o centro da roda. Ela começou a acariciá-lo. Ele gostou. Ficou calmo. Dentro desta mesma atividade, pedimos que um aluno com TEA, entrasse na roda tocasse na cabeça do Marcelo e falasse: “Marcelo, eu sou seu amigo”. Marcelo estava calmo, relaxado, focado nas interações entre ele, bolsistas e outros praticantes da Equoterapia.” (DIÁRIO DE CAMPO, Mediador da Equoterapia, relatório do praticante na Equoterapia, 20/09/2018).

O relatório da mediadora da Equoterapia da UFRRJ consta, neste mesmo dia, que o Marcelo foi convidado a participar de uma roda e, também, convidado para brincar com bolas, mas em ambas as atividades o mesmo negou a participação. Ele não quis se inserir em nenhuma atividade no pátio da escola, de modo a preferir correr pelo pátio, descalço, com perceptível demanda motora e sensorial, porém acompanhado da mediadora da Equoterapia. O praticante demonstrou gostar de correr e explorar o ambiente equoterápico. Como diz Lapierre (1986) deixar a criança livre para perceber, conhecer e estruturar o espaço dentro de seu plano simbólico faz parte da Educação Psicomotora. Deixar o Marcelo livre para expressar o seu desejo, os seus sentimentos, a sua expressividade motriz faz também que o outro comece atribuir significado a seus atos psicomotores. Isso é relevante, pois dentro da perspectiva da Psicomotricidade Relacional, ele começa a ganhar a confiança, sabendo que o externo pode ser apropriado com a ajuda da linguagem do outro. A esse respeito, Lapierre (1986) diz: que dentro de uma Psicomotricidade relacional não pode interditar o corpo em movimento, não pode haver autoritarismo, mas que o mediador equoterápico deve assegurar o respeito, o acolhimento, a aceitação do outro. Ao interagir com o mundo equoterápico, compreendeu-se o movimento do Marcelo, ou seja, o seu mundo corpóreo. Esse primeiro encontro durou cerca de trinta minutos.

Em seguida, foi realizada uma roda com a equipe interdisciplinar. Ele fez tentativas de sair, mas a equipe o fechava dentro da roda, porém sem forçá-lo. Sentamos onde estava e ao percebê-lo mais calmo, estabeleceu-se a criação de vínculo com seus mediadores com a fala como “- *Somos seus amigos!*” e a partir disso, Marcelo começou a fazer o contato visual com o grupo e permaneceu tranquilo. Para a mediadora da turma do praticante foi um caso distinto

para ela. Em sua entrevista, a mesma comentou que a comunicação do estudante era sucessivamente por meio de isolamento ou atos agressivos.

Figura 6 – Primeira Roda Inclusiva do Praticante



Figura 7 – Primeiro Encontro Equoterápico do Praticante



Neste primeiro dia, em especial, a sessão equoterápica foi marcante para o seu trabalho com ele na escola, pois conheceu o uso das vivências com cavalos e brincadeiras na Equoterapia. Para ela, isso pôde também iniciar outras formas de interação com o trabalho com a professora de classe do praticante. Em nossa concepção, os movimentos corpóreos demonstraram que poderíamos compreender o significado de cada ato motor do praticante, de modo a serem indícios de sua narrativa corpórea como linguagem. Oportunamente a professora mediadora investiu mais no uso das mensagens corpórea do Marcelo e, buscou trabalhar com ele por meio de brinquedos, brincadeiras, musicalidade e histórias para estabelecer outras formas escolares de diálogo com o praticante. Isso permite referenciar o movimento como forma de expressão e meio para o processo educativo. Os gestos, a postura, a mímica e a tensão tônica permitem a comunicação, num plano mais profundo do que o meramente intelectual, num “outro cenário”. (VECCHIATO, 1989, LE BOULCH, 1987)

A partir disso, o programa equoterápico selecionado para ser realizado foi o Educação, juntamente a Psicomotricidade, e ocorreu durante doze encontros constituídos de trinta a quarenta minutos semanais. Esses encontros eram compostos por três momentos de acordo

com fins educacionais. O primeiro momento estava relacionado à recepção do praticante ao Picadeiro do colégio. A abordagem da equipe permitia a criação de vínculos afetivos com o praticante, de modo a relacioná-los a dinâmica da terapia. A partir disso iniciava-se uma atividade lúdica que permitia a estimulação da interação com os integrantes da Equipe Interdisciplinar e os demais praticantes por meio de circuitos psicomotores, por meio de atividades com expressividade corporal e brincadeiras cantadas em atividades em grupo.

Num segundo momento, referida como a Parte Principal, composta pela montaria com um cavalo de acordo com a expressividade motriz do praticante e por último, denominado Volta à Calma, esse momento era composto por uma Roda Inclusiva, com agrupamento final, em que eram convidados todos os praticantes, que realizavam a sessão naquele horário, para a rodinha. Eram incluídas, também, atividades que as crianças se reconheçam individualmente e no grupo; atividade de abraços e envelopamento; jogos simbólicos e musicais; cuidados com os cavalos e/ou alimentação aos cavalos; finalizados por um abraço ou um cumprimento em todos os mediadores e nos cavalos para se despedir. Essa parte final tinha como intuito restabelecer o estado de repouso, com atividades mais calmas, para que os estudantes retornassem para suas respectivas salas de aula de forma lúdica.

Com a abordagem da Educação Psicomotora, dividida entre os aspectos psicomotores inseridas nesses três momentos do encontro, eram realizadas atividades envolvidas no mundo equoterápico, tais como:

- Esquema Corporal - Técnicas de escovação; Técnicas de equitação; Atividades de imitação; Atividades para reconhecimento corporal, Brincadeiras cantadas; Atividades no Espelho; Atividades Psicomotoras Lúdicas Individuais e/ou em Grupo.
- Praxia Ampla – Ato de Montar, Técnicas de Equitação e Atividades Psicomotoras sobre ou com o cavalo; Atividades Psicomotoras Lúdicas Individuais e/ou em Grupo.
- Praxia Fina – Atividades de escovação; Atividades Psicomotoras Lúdicas, Atividades Grafomotoras³⁶; Atividades Artísticas.
- Lateralidade- Ato de montar; Alimentação do cavalo; Realização de percursos; Atividades Psicomotoras Lúdicas Individuais e/ou em Grupo.
- Estruturação Espacial – Organização e retirada dos materiais; Exercícios equestres; Atividades Psicomotoras Lúdicas Individuais e/ou em Grupo.
- Orientação Temporal - Reconhecimento do dia, horário e duração da prática equestre; Estreitamento dos laços afetivos com os mediadores e outros praticantes; Brincadeiras cantadas; Atividades Psicomotoras Lúdicas Individuais e/ou em Grupo.
- Linguagem – Estimulação da fala como um ato motor; Imitação de sons, fonemas e gestos de modo lúdico e durante a montaria; Técnicas de respiração sobre o cavalo; Atividades cantadas com temáticas da preferência do praticante; Cantigas de roda; Atividades Psicomotoras Lúdicas Individuais e/ou em Grupo.
-

³⁶A grafomotricidade é a subárea da Psicomotricidade vinculada às funções motoras relacionadas ao desenvolvimento das habilidades básicas para as atividades gráficas, como a pré-escrita e escrita.

Figura 8 – Parte Inicial**Figura 9 – Parte Principal****Figura 10 - Volta à calma com Atividade Psicomotora Sensorial**

Após um mês do primeiro encontro equoterápico, o praticante já aceitava o comando chamado dos seus mediadores e realizava as atividades com apoio. Até que, quando o convidaram para a montaria em um cavalo de baixa estatura, ele aceitou sem ser levado. Ele demonstrou gostar e realizou os ajustes corporais sobre o cavalo, amparado por dois mediadores, mediador e auxiliar lateral. Após dois meses de atividades equoterápicas

semanalmente, Marcelo já chegava e buscava interações com o agente equoterápico assim que chegava ao picadeiro, indicava por gestos suas necessidades e desejos aos seus mediadores e realizava as atividades e realizava a montaria com sorriso no rosto, entretanto ainda não colocava os aparelhos de proteção, devido questões sensoriais.

Durante o terceiro e quarto mês, Marcelo fora estimulado em seus aspectos psicomotores com ênfase na parte principal, a montaria, para estabelecimento do vínculo afetivo com a agente equoterápico cavalo e os mediadores responsáveis a fim de estabelecer desenvolvimento desses aspectos, da atividade se tornar atraente para o praticante e, ainda, aumentar a preferência do praticante em frequentar e permanecer no cenário escolar.

Durante os encontros equoterápicos foi estimulada a interpretação do movimento na construção da expressão corpórea, dessa forma a equipe estruturou e formulou objetivos para a ação com o praticante. Foi por meio dos gestos que o estudante com TEA começou interagir com o grupo da Equoterapia evidenciando seu modo de comunicar, suas necessidades e sugerindo corporalmente alguma solicitação emergente como ir ao banheiro, querer montar no cavalo, beber água, etc. Essa narrativa corporal foi assinalada por Marcelo para os agentes escolares e aos mediadores da equoterapia. Desse modo, o praticante, mesmo, sem se comunicar verbalmente se comunicava com os educadores, por meio das suas mensagens corpóreas.

Durante a coleta de dados, foi observado que no ano de 2018 eram oferecidos poucos momentos de estudos e percepção do estudante com TEA, ou, pelo menos, registrados poucos relatos escritos da professora regente sobre o processo de aprendizagem do estudante na unidade escolar. É interessante considerar que durante o ano de 2018, a turma do praticante não realizava e, tampouco, continha em sua grade curricular a Educação Física Escolar como disciplina obrigatória. Essa questão é conveniente para explorar durante a pesquisa, logo que no início da pesquisa de campo, a observação dos dados fora predominante no trabalho. A partir das primeiras observações foram reparados alguns dados significativos:

“O aluno apresenta irritação na sala de aula. É inquieto e demonstra insatisfação em ficar sentado. Ele às vezes se concentra nas atividades escolares. Parece não conhecer os colegas de classe, por isso não senta na rodinha com eles [...] Tem o comportamento de uma criança hiperativa [...] Parece não conhecer regras da sala de aula [...] Procuramos entender o que ele tenta dizer, mas não tem comunicação verbal. Gosta de correr pelos corredores da escola. As vezes tem comportamentos agressivos, repetitivos e esquisitos próximo do seu transtorno.” (TRECHOS DA ENTREVISTA COM A 1ª PROFESSORA REGENTE DA CLASSE EDUCAÇÃO INFANTIL, 11-09-2018)

O primeiro desafio registrado pelos mediadores nesse processo foi a Interação. Ao compreendermos sua relevância para o processo de escolarização, pois:

A interação é um fator preponderante na relação desenvolvimento/aprendizagem. É através de duas inter-relações com os outros sociais que a criança se desenvolve cultura e individualmente. Por ser basicamente um ser social, a criança necessita de outro para o seu desenvolvimento [...] (PEREZ, 1993, p.89)

A professora regente da Educação Infantil do ano de 2018 afirmou que o estudante pouco interagia e ela buscava entender o que ele tentava comunicar. Sendo assim, buscar e conhecer seus gestos corporais ao explorar a Psicomotricidade, a partir do brincar, na Equoterapia colaborou para a construção da escolarização do praticante, tendo em vista a inclusão escolar.

“Na sala de aula o aluno não faz contato visual. É até carinhoso em alguns momentos atendendo nosso chamado para fazer as tarefas escolares. Ele respeitado por todos os colegas, mas muitas vezes não aceita o contato físico com a professora, mediadoras e alunos da turma [...] Gosta do isolamento e isso é permitido pela organização escolar como também é permitido para ele, sair da sala para frequentar o jardim da escola, a brinquedoteca e a sala da coordenação pedagógica [...] Percebemos que ele não tem muita motivação para aprender os conteúdos como também não tem motivação para o contato com os outros [...] Não é sensível as normas escolares. Foge da sala de aula. O que é permitido pela escola a ele, na maioria das vezes não atende as explicações da professora regente de classe e quase não faz as tarefas escolares.” (TRECHOS DA ENTREVISTA COM A MEDIADORA, 22-11-2018)

As práticas pedagógicas inclusivas que possuem maior destaque para aprendizagem, consideram os fatores principais para o desenvolvimento da criança, sobretudo o movimento em sua linguagem corporal e expressividade. Esses fatores que são abrangem a corporeidade que se movimenta, se expressa e se afeta ao se relacionar e ao brincar. Na Equoterapia Educacional, ocorreu a interpretação do movimento e gestos na construção da expressão corpórea e, dessa forma decidimos a estrutura dos encontros e a formulação de objetivos para ação com o praticante. Desse modo, foi também imprescindível o papel que a Psicomotricidade pode ter no entendimento e disposição do repertório simbólico do Marcelo, a partir da estimulação psicomotora relacional, que compreendia sua narrativa corpórea em sua totalidade.

Ao estimular o desenvolvimento da criança em sua totalidade, respeitamos seu senso-motricidade, sua sensorialidade, sua emocionalidade, tudo ao mesmo tempo ao mesmo tempo que foi incentivada a aprendizagem da unidade do funcionamento da atividade motora, da afetividade e dos processos cognitivos; e ainda respeitar o tempo da criança, sua maneira totalmente original de ser no mundo, de viver, de descobrir, de conhecê-lo, tudo simultaneamente. (AUCOUTURIER, 1986) Este aspecto diz respeito à experiência da criança se comunicar corporalmente, movendo o corpo como um todo. O tempo todo da pesquisa percebeu-se que ele narrava com o corpo. O corpo era o meio que ele usava para interagir e buscou- se perceber o sentido da interlocução corpórea do estudante com TEA.

“Ele sentou no tatame do Picadeiro e foi apresentado para ele, massinhas coloridas. A mediadora pediu que fizesse bolinhas com a massinha. Ele queria bater com as massinhas no tatame. A mediadora entendeu o seu gesto, solicitou que ele continuasse com as suas atividades. Nessa atividade ele focou na intervenção da mediadora, movia as mãos para cima e para baixo amassando as massinhas com as mãos serradas. A mediadora estimulava o praticante a falar as cores. Ela pedia para mostrar as massinhas e cores correspondentes ele identificou todas as cores do ambiente com as massinhas nas mãos (o verde da grama, o amarelo da sua camisa, o vermelho do tapete, etc.)”. (DIÁRIO DE CAMPO, 14-2-2019).

Nessa segunda fase da pesquisa houve o início do primeiro semestre de 2019, descobrimos que o praticante entendia bem o meio que o cercava. O praticante compreendia, também, as palavras que escuta e os sentidos que atribui a cada uma das palavras da mediadora, de modo a realizar comandos, ou seja, aparentava não ter comprometimento intelectual e desenvolvimento dos aspectos cognitivos. É o que Le Bouch (1987) comenta sobre a etapa do corpo vivido, o comportamento da criança está mais organizado com o seu

pensamento analítico sintético em que as a estruturação perceptiva da criança pode ser mediada por uma percepção do mundo exterior.

Apesar de o praticante ter pouca verbalização, os agentes educacionais evidenciaram o progresso em sua comunicação corporal e em seu plano simbólico. Acompanhando Le Boulch (1987), não articular ou articular poucas palavras não significa que o estudante não esteja desenvolvendo as funções simbólicas. Esse episódio aponta a necessidade de investir nos estímulos psicomotores do praticante a fim de valorizar suas narrativas corpóreas. Foi descoberto indícios sobre o simbolismo por meio da escrita do mesmo, quando a professora regente relatou que após os encontros equoterápicos, Marcelo gostava de escrever as letras do alfabeto, conseguia identificar as letras do seu nome, aparentava sentir prazer em folhear livros na biblioteca, ao fazer movimentos de folhear o livro com perfeita habilidade manual e indicar, com frequência, imagens de animais.

“Com o bastão faz desenhos de letras nas folhas do caderno, faz colagens, recorta, completa linhas pontilhadas e escreve seu nome.” (PROFESSORA REGENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL, relatório de avaliação do estudante, final do 1º bimestre, 2019).

No ano de 2019, o praticante foi avaliado pela nova regente de classe, que começou a compreender prioridades e a forma como ele comunica o que quer e o que não quer para o mesmo cumprir as tarefas escolares. A professora Ana narra, que procura respeitar o estudante e suas preferências. “[...] ele gosta de se isolar, de fazer as atividades escolares no seu tempo e do seu jeito” (PROFESSORA REGENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL, relatório de avaliação do aluno, 1º bimestre, 2019). Ela relatou que o discente demonstrava estar mais motivado quando estimulado com atividades que envolviam materiais diversificados, como a brincadeira quebra cabeça.

A estimulação psicomotora na Educação Infantil tem, então, por objetivo a utilização do corpo como via de comunicação do mundo, para colocar a criança em situações variadas de exploração e experimentação concretas, apropriando-se e resgatando sua memória motora, cognitiva e emocional. Esse corpo assimilado, de uma forma real, leva a criança à otimização e conscientização de suas potencialidades, agindo como facilitador na apreensão dos processos pedagógicos, e por meio de atividade lúdicas, favorece o resgate do corpo vivido – como alicerce, no qual novas experiências e aprendizagens irão se apoiar. (GONÇALVES, 2011, p. 25).

O praticante começou a demonstrar o gosto por montar jogos de quebra cabeça, a partir da estimulação com os mediadores, em uma atividade de volta à calma, que contava com a imagem de um cavalo. O intuito do jogo é a estimulação dos aspectos cognitivos, da percepção visual e organização espaço temporal. Estes fatores incentivados, de forma lúdica, propiciam o desenvolvimento e auxiliam no processo de alfabetização relacionado à fase que o estudante se encontra, ou seja, na Educação Infantil.

A nova professora de classe do Marcelo no ano de 2019 aparentou estar mais organizada para interagir com o estudante e orientar suas produções. Ela, a mediadora e toda a turma começaram a participar com o praticante em seus encontros equoterápicos. Nesta segundo semestre de intervenção equoterápica e psicomotora, foi incentivado a promoção da interação ao requerer a participação junto à turma escolar e aos docentes, ou seja, a turma da Educação Infantil participava das atividades em sala de aula, das atividades psicomotoras com os agentes educacionais da Equoterapia e atividades com o agente equoterápico cavalo.

A partir disso, os encontros eram compostos por metade do tempo em atividades em grupo e a outra metade dedicada às atividades individuais com o agente equoterápico cavalo. As principais atividades realizadas tinham um cunho psicomotor em que praticantes detinham o contato direto com os cavalos, que foram os principais colaboradores no processo de interação social, como alternativa terapêutica desses estudantes. Nesse momento, eram realizadas atividades com o agente equoterápico cavalo, ao propiciar um contato direto, com o toque, alimentando-o ou na condução pela guia. Após isso acontecia à montaria, com participação do mediador ou do auxiliar guia, entretanto com indicativos de orientação a fim de gerar a progressão para viabilizar que o praticante realizasse a técnica de forma autônoma.

A partir de março do ano de 2019, o praticante demonstrou vínculo afetivo com seus mediadores, gostar de brincar de roda com os colegas de turma, reconhecia o cavalo que o acompanhava na Prática Equoterápica; mandar beijinhos para o cavalo sair ao passo; reconhecia as cores; reconhecia as partes do seu próprio corpo, dos agentes educacionais ou do colega de turma; Em abril, apresentava o reconhecimento das letras, números e já escrevia seu nome, com apoio; auxiliava no recolhimento do material da Equoterapia e do seu material escolar; reconhecia as normas, regras e recebia bem os comandos do mundo equoterápico; participava das cantorias e brincadeiras cantadas, reconhecia os comandos como: *“Vamos fazer uma rodinha para começar!”*; *“Vamos andar a cavalo!”*; *“Vamos montar no cavalo!”*; *“Vamos descer do cavalo!”*; *“Vamos brincar no tapete!”*; *“Vamos brincar de roda com os amigos!”*

O relatório trimestral da nova professora da Educação Infantil do ano de 2019, a professora Ana comenta que o praticante, após estimulação dos elementos psicomotores, via equoterapia, está se desenvolvendo bem em seu processo de alfabetização e letramento, ao realizar figuras de letras, números e os sons das letras do alfabeto, desenhar sozinho e reconhecer o significado do desenho e as suas representações, demonstrando por comunicação corporal ou com palavras soltas.

Segundo a professora quando solicitado uma letra, figura ou objeto para o desenho dirigido, o educando desenha. Em alguns momentos, recusa realizar atividades, mas que não é imposta a realização, pois relatou que possui a sensibilidade ao atuar com Marcelo, compreendendo seu o transtorno, e devido a algumas situações anteriores onde o mesmo quando obrigado a fazer uma atividade, não fazia ou apresentava gestos repetitivos ou corria de um lado para o outro da sala com alterações de humor. Com relação a esse fato, o DSM V (APA, 2014) registra:

A gravidade dos movimentos estereotipados não autolesivos varia desde apresentações leves, facilmente suprimidas por um estímulo sensorial ou uma distração, até movimentos contínuos que, de forma acentuada, interferem em todas as atividades cotidianas. Os comportamentos autolesivos variam em gravidade ao longo de muitas dimensões, incluindo frequência, impacto no funcionamento adaptativo e gravidade da lesão corporal (DSM V, 2014, p.78).

Essas ocorrências de movimentos estereotipados, porém não significam que o praticante não sabe o conteúdo da Educação Infantil, mas pode estar relacionado a um estímulo pouco significativo da professora para o discente naquele momento ou a compreensão do conteúdo está desinteressante, tornando-o desmotivado, ao contrário do que o mesmo demonstrava na Equoterapia, sentindo à vontade e incentivado a se comunicar.

O praticante demonstrava querer participar e, dentro de um ambiente lúdico, buscamos imputar significado aos seus gestos e motricidade para analisar o desenvolvimento das suas funções psicomotoras. Necessitávamos saber se ele conseguiria representar seu esquema corporal por meio de gestos e, inicialmente, percebemos que ele não só apontava para partes

do seu corpo, mas conhecia as partes do corpo do outro. As rodas inclusivas eram realizadas antes e depois das montarias nos encontros equoterápicos. Nas rodas de iniciação, havia o pedido para que cada praticante dissesse seu nome, com a brincadeira cantada, em roda, interagindo com o material didático da Educação Física a partir das modelagens construídas.

Figura 11 – Atividades Interativas no Picadeiro Equoterápico



Esse conceito corpóreo, Le Boulch (2007) diz que a discriminação corporal é uma linguagem expressiva que surge tendo por base as atitudes cognitivas. E, para o autor, ela é considerada, portanto, uma atividade de corpo inteiro no desenvolvimento psicomotor do estudante. Nesse sentido, os gestos têm como base o pensamento da criança, mesmo que ela ainda não verbalize. Dentro das nossas análises sobre a relação entre o pensamento e a gestualidade de Marcelo, percebemos que os gestos do praticante precisam de um sujeito mais experiente atribuindo sentidos para sua gestualidade como também mediar à relação dos seus gestos com o seu pensamento e com suas emoções, principalmente na construção de sua relação com o agente equoterápico cavalo e com seus mediadores.

Figura 12 – Abraço no agente equoterápico cavalo



Figura 13 - Imitação do ato Motor por meio da atividade “Foguetinho”



[...] para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. (BRASIL, 1998, p.27).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) afirma “a brincadeira é uma linguagem infantil” e a Psicomotricidade se tornou uma ação relevante para a escolarização do praticante. As falas dos mediadores da Equoterapia orientavam e atribuíam sentidos aos gestos do Marcelo, sugerindo que era a representação do seu pensamento simbólico observados no ambiente equoterápico. Os gestos são comportamentos espontâneos da criança e acionam o pensamento simbólico, organizando o modo de interagir e comunicação do praticante com TEA. Os gestos da infância são permeados de um potencial afetivo que faz deles a extensão corporal, tanto do próprio corpo, quanto o corpo do outro. Portanto, eles são o suporte para o anseio enérgico ou agressivo. Estes movimentos gestuais são inicialmente os mais simples como o olhar, a voz, o chão, a água, o som; um objeto, que em seguida, será a pintura, o grafismo, a linguagem e, de modo progressivo, os mediadores que admitem manter e diversificar o contato com os outros e com o meio que a criança está inserida. A manifestação da função simbólica, da qual dependerá o futuro da comunicação, contém em sua origem os elementos simples do mundo infantil. (LAPIERRE & AUCONTURIER, 1984)

Os gestos corpóreos são culturalmente mediados pelo outro. O gestor conjectura a capacidade para usar algum indicio com significação (uma estereotipia, um desenho, um traço autístico, uma rotina da criança na escola). Desse modo, os gestos funcionam como signo corpóreo, com sentido ou significado no contexto da escola. O praticante conhecia o meio em que estava inserido e buscava novas e diferentes formas de aprender por meio do brincar. Desse modo, ao brincar ele desenvolvia a criatividade e a imaginação ao utilizar os recursos equoterápicos como objetos brincantes e envolvia seus mediadores. Portanto é interessante considerar que no brincar a interação com crianças da mesma faixa etária é fundamental, igualmente a interação com o educador, no qual estimula por meio de uma linguagem afetiva.

[...] para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. (BRASIL, 1998, p.27).

A imitação é uma habilidade de replicar a ação motora observada, a partir de um desempenho semelhante (PRINZ, 2000). Por meio da imitação motora, a partir do modelo visual e tátil, dos mediadores equoterápicos, o praticante desenvolveu movimentos e gestos corpóreos que auxiliaram para melhorias dos seus aspectos psicomotores, bem como em seu processo de escolarização, como a pegada exata para a preensão do lápis para a escrita, ou dos lápis de cor ou giz de cera para pintar seus desenhos. Essa estimulação psicomotora se deu de forma lúdica, enquanto o praticante brincava com seus mediadores, com o cavalo ou com os outros praticantes.

Nos significativos momentos lúdicos, a criança experimenta uma prática consciente introduzida num mundo “faz de conta”, repleta de imaginação, que pode constituir saberes profundos adquiridos em processo de autoconhecimento corpóreo, cognitivo, emocional e, com grande interferência, cultural. A diversidade dos movimentos que a criança aprende e apreende, nas atividades diretas e não diretas em que é estimulada, é denominada vocabulário psicomotriz. Sendo assim, a criança amplia esse vocabulário ao explorar, experimentar e/ou repetir os movimentos em distintas situações.

Na medida em que o aluno enriquece seu vocabulário corporal, ele dispõe de uma ampla bagagem para situar-se em diferentes situações com um repertório variado de respostas criativas diante das mesmas. Ou seja, quando o aluno descobre que é sujeito de sua realidade não quer outra coisa senão criar movimento. Não quer criar repouso. (TISI, 2004, p.53)

Nas nossas análises, os gestos descreveram os caminhos pedagógicos que deram início ao processo de escolarização encontrado nos documentos oficiais da escola, nas entrevistas com os agentes escolares e em alguns momentos da observação do Marcelo na Equoterapia. No relatório do primeiro trimestre do ano de 2019 ao localizar os descritores da segunda professora do Marcelo, que recomenda que o estudante continue a frequentar a Equoterapia, pois após a participação das sessões equoterápicas, ele interage mais com os colegas de turma por meio de gestos, demonstra menor distração em sala de aula e busca realizar as tarefas escolares.

“O pouco tempo que o ele consegue focar em uma atividade de classe aumentou. Já conhece a linguagem escrita, fala todo o alfabeto balbuciando as letras. Sabe colocar as letras uma ao lado da outra e conhece e fala os números.” (PROFESSORA REGENTE, relatório de avaliação do estudante, 1º trimestre, 2019).

O relatório da professora regente nos informa que ele tem boa memória. É capaz de identificar todo o alfabeto. Ele fala poucas palavras, porém a palavra cavalo é muito usada no momento que ele vai para a Equoterapia. [...] *“ele sabe a hora certinha que os mediadores vêm aqui na sala retirá-lo para a Equoterapia.” (TRECHOS DA ENTREVISTA COM A SEGUNDA PROFESSORA REGENTE, 21/04/2019).*

Esses apontamentos do desenvolvimento interativo do Marcelo auxiliam a hipótese de avanços na ampliação da sua compreensão de escola e de possibilidade de apreensão de parte do modo como o estudante se comunica com os agentes educacionais e outras pessoas. No

primeiro semestre de 2019, foi possível perceber que o aluno já escrevia seu nome, sozinho; escrevia no caderno algumas palavras do cotidiano da Educação Infantil momentos com o auxílio de nossas mãos e em outros, conseguia sozinho.

Com isso, foi possível analisar que houve avanços no pensamento simbólico do aluno, com a manifestação, do esquema corporal, na organização espaço temporal, da escrita e da leitura. Os indicativos do processo de apropriação da leitura e da escrita foram percebidos pela professora de classe depois que ele entrou na Equoterapia. Com isso localizamos registros, e/ou traços significativos de escrita pelo aluno, mesmo devido à sua oposição em permanecer na sala de aula, o mesmo, após a intervenção da equoterapia, foi superando as dificuldades da motricidade fina para pegar o lápis ou outros materiais para escrever e buscar a socialização com os colegas de classe. O estudante/praticante iniciou as atividades com auxílio das agentes escolares.

O engajamento da família foi significativo para o desenvolvimento do Marcelo a partir da entrada na Equoterapia ao realizar as atividades sugeridas pelos mediadores e ao participar de alguns encontros equoterápicos quando solicitada presença. Em 2019, sua mãe relatou que o praticante estava mais comunicativo, procurava objetos para nomear, fazia as atividades da escola em casa. Registramos todas as atividades do praticante nesse período 2018/2019. A participação da Equoterapia foi colaborar para escolarização do aluno. As sessões foram feitas com uma prática não dirigida de Psicomotricidade com o aluno com TEA. Com ele, a professora regente e a professora mediadora responsável participavam para explorar juntamente com a sua turma em busca da interação entre os praticantes, os cavalos e mediadores.

Figura 14 – Atividades Psicomotoras com a turma do praticante no ambiente equoterápico



Marcelo já interage bem com o material de classe. Segundo a professora regente, ele consegue fazer a leitura de todo o alfabeto e números. Ele pega a mão da professora e mostra todas as letras e números expostos num mural da sala de aula com a mão da professora. Quanto aos recursos pedagógicos utilizados tornam-se evidente o interesse estudantil pelos assuntos abordados durante os intervalos das atividades sobre o agente terapêutico cavalo, devido ao aspecto afetivo ligado ao animal, o conforto no local das sessões, por ser na própria escola, e com os terapeutas, que por meio das atividades lúdicas, auxiliam o convívio e desempenho escolar. Nas figuras a seguir são demonstradas as evoluções da praxia fina, percepção visual, discriminação visual, percepção tátil, reconhecimento de formas geométricas, reconhecimento do esquema corporal e da estruturação espacial.

Figura 15 – Atividade Psicomotora com Brinquedo



Figura 16 – Atividades para estimulação do Esquema Corporal do Praticante



A responsável do praticante discorreu na entrevista uma situação que ocorreu enquanto eles estavam próximos a uma loja de brinquedos. Ela narrou que quando Marcelo avistou um cavalinho de madeira, parou e a puxou para entrar na loja. Numa tentativa de entender o que ele queria, a mãe indagou: *“É o cavalinho que você quer ver?”* Ele correu até o cavalo, montou e simbolizou a montaria. A responsável, ainda, comentou que Marcelo começava a demonstrar para ela suas atividades escolares na Equoterapia como formas de interação, o que anteriormente não realizava, principalmente nos dias da equoterapia e começou a verbalizar.

Esse relato apontou que a prática equoterápica na escola vem sendo significativo no próprio ambiente familiar. A mãe começou a investir mais no uso de palavras do mundo equoterápico, resgatando sons, brincadeiras, cantorias, normas, gestos e palavras como manda beijinho para o cavalo sair, foguetinho, aviãozinho para construir novas formas de comunicação com o praticante. As palavras do mundo equoterápico já exercem funções sociais que acompanham as interações de Marcelo em casa, servindo como suporte da comunicação da criança em outras situações fora da escola.

Figura 17 – Encontro Equoterápico com a participação da família



Após a intervenção equoterápica foi possível observar ganhos significativos relacionados aos aspectos da linguagem oral e gestual do estudante-praticante. Isso se dá ao fato que a psicomotricidade ao estimular os aspectos psicomotores, por meio de atividades físicas, exercícios físicos, brincadeiras e a montaria e as demais atividades realizadas durante a prática. Isso amparou o estudante em seu processo educativo e inclusivo, quando buscamos investigar os seus gestos e realizar a leitura desses gestos com ajuda dos agentes escolares. A Psicomotricidade e Equoterapia apresentaram para ele, momentos de brincadeiras distintas dos momentos da sala de aula, ao explorar, a partir de suas preferências, as conduzimos em montarias e atividades com o cavalo; atividades de estimulação criativa e teatro; cantigas³⁷ de rodas, parlendas³⁸ e brincadeiras cantadas.

As brincadeiras cantadas são compreendidas, em nossa perspectiva psicomotora relacional, como um meio de brincar com o corpo por meio da relação estabelecida entre o movimento corporal e expressões vocais, que podem ser canções, músicas, frases, palavras ou sílabas ritmadas. Essas brincadeiras compõem a cultura corporal do movimento e a cultura popular ao integrar as criações contemporâneas e tornam-se mais uma das possibilidades de potencializar a ludicidade no contexto educacional e ainda exprimem as particularidades e riquezas do contexto infantil. Geralmente é por meio das brincadeiras cantadas que crianças compartilham suas memórias e recordações, ao propiciar a associação de maneira espontânea e organizada dos gestos e dos sons. (LARA, PIMENTEL & RIBEIRO, 2008)

Essas brincadeiras podem ser caracterizadas como formas de expressão do corpo, sendo representadas pela associação de musicalidade e movimento, além de que a partir da atividade lúdica, a criança vivencia e se apropria do meio em que está inserido, e pela qual o meio transpõe em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico. (ROCHA, 2000) Durante os encontros equoterápicos, as brincadeiras cantadas foram escolhidas ao considerar a preferência do praticante por animais e/ou de acordo com o planejamento educacional estabelecido com a professora regente e a professora mediadora a fim de incentivar a linguagem verbal e corporal, ao interpretar a música por meio dos movimentos. Uma das

³⁷ Canções suaves ou poesias cantadas em versos menores.

³⁸ Rimas em versos muito utilizadas em brincadeiras infantis.

brincadeiras cantadas foi a adaptação da canção “Eu vou, eu vou!” para o mundo equoterápico:

“Eu vou! Eu vou! Andar a cavalo, eu vou!

Parará Tibum! Parará Tibum! Eu vou! Eu vou!”

As crianças com o Transtorno do Espectro Autista têm uma maneira particular de processar informações (APA, 2014): diante de uma situação nova para evitar o desconforto que pode surgir deve ser ofertado imagens mentais daquilo que elas ainda não conhecem ou para recordá-las, como figuras ou músicas. Trata-se de uma tática psicopedagógica utilizada para a criança habitarem-se à rotina, pessoas envolvidas e com o ambiente que será desenvolvida a atividade a seguir, antes de levá-la ao local. Essa brincadeira cantada fora utilizada nos primeiros encontros do praticante, ao conduzi-lo de sua sala de aula até o picadeiro, a fim de familiarizá-lo com a prática e como um meio de interação lúdica

Figura 18 – Expressão Motriz realizada na brincadeira cantada durante a montaria



Figura 19 – Brincadeira cantada na roda inclusiva com a turma do praticante



Além de estimular as linguagens e a memorização, a atuação com as brincadeiras cantadas permitiu estimular a imitação oral e corporal, com a dança ou simbologia corpórea das canções realizadas, e, também, incentivou melhorias a expressão facial e a sustentação do contato visual do praticante com os demais, com poucos desvios, de modo a favorecer a comunicação.

Ao considerar as tarefas psicomotoras para estimular a tonicidade, equilíbrio, esquema corporal, estruturação espacial e temporal, praxia global realizadas se propõe outras formas de estimular sua escolarização a partir da sua relação com a escrita nos momentos e espaços na Equoterapia: no tapete do pátio, no gramado do picadeiro, com folhas avulsas, em desenhos, entre outros atos pedagógicos. Ao observar Marcelo, foi possível perceber que ele participava desse processo às vezes lendo letras, números ou imagens, com o auxílio de um agente escolar e geralmente com a temática dos animais.

A estimulação psicomotora na Equoterapia no cenário infantil consiste justamente na intervenção da consciência corporal, pois essa reconhece o meio que está inserido, os outros e a si mesmo a partir do seu próprio corpo. A partir dessas vivências a criança descobre as suas preferências e adquire o desenvolvimento tanto do esquema corpora, quanto da imagem corporal. Para isso, torna-se necessário que ela experimente situações durante o seu processo de crescimento, sendo a afetividade a base dessa Educação Psicomotora. (SANTOS; CAVALARI, 2010).

Baseado nessa perspectiva, a ideia de um programa de intervenção aliado a Psicomotricidade na Equoterapia Escolar que envolve a criança com TEA a adquirir habilidades de comunicação e os aspectos psicomotores para auxiliá-lo em seu processo de alfabetização é reforçada. O programa utilizado no estudo do caso, baseado na Educação Psicomotora, realizou adaptações no ambiente ao buscar a inclusão do praticante, elaboração de um plano de intervenção, sugestões de atividades de acordo com a preferência do mesmo para despertar interesse em seu processo de escolarização e no currículo escolar e capacitação dos agentes educacionais, em especial relacionado à mediação e ao lúdico por meio do brincar.

O brincar relacional se consolidou como uma opulenta fonte de intervenção e comunicação, pois na brincadeira com seus pares, especialmente, aqueles da mesma faixa etária. Isidro e Almeida (2003) relatam que é entre as brincadeiras e jogos com pares semelhantes, tanto na condição social ou cognitiva, que o desenvolvimento tem a sua expressão máxima. A brincadeira solitária, comumente utilizada pela a criança com autismo, pode ser incentivada a imaginação e o faz de conta, dialogando com os seus próprios brinquedos. Por meio do acréscimo ao vocabulário verbal ou psicomotriz, em conjunto, ao exercício da pronúncia de sílabas, palavras e frases. (MELO e VALLE, 2005)

Cabe aos agentes educacionais estabelecerem uma ligação direta com o educando, com intuito de o observarem em distintas situações no contexto educacional para que, assim, possa identificar e proporcionar adaptações pedagógicas que favorecem o processo de escolarização do estudante. Assim como antecipar possíveis circunstâncias que possibilitem estresses ou crises, a fim de evitar antes que ocorra ou intervir quando preciso. O vínculo afetivo entre o mediado e o mediador é um laço que une as pontas do progresso estudantil, bem como na equoterapia é estabelecido esse vínculo com o agente equoterápico cavalo. Essa conexão possibilita a evolução dos interesses, das vivências e, conseqüentemente, dos saberes para a aprendizagem praticante.

Em outra ocasião, relatou, que ele reuniu seus brinquedos, bonecos e bichos de pelúcia os dispondo em círculo, junto a ele no tapete da sala e brincava com eles por meio de gestos,

relembrando, desse modo a roda inclusiva realizada durante o encontro equoterápico e cantarolou a música “Seu Lobato!”, indicada por seus mediadores durante a montagem equoterápica: *“Eu vibrei muito com isso. Pois achei que agora, realmente o Marcelo está trazendo coisas que acontecem na escola para dentro de casa. Ele está gostando de ir à escola.”* Esse comentário distinguiu o gosto do praticante pela escola, pois houve a percepção que o trabalho equoterápico já havia ultrapassado os muros escolares e ele estava ratificando que tinha inculcado os significados da prática equoterápica.

Figura 20 – O Brincar com os animais de brinquedo.



Fonte: Responsável do Praticante

Ao final de doze encontros equoterápicos, o teste BPM (Fonseca, 1995) foi realizado novamente demonstrando alterações no perfil psicomotor do praticante com aumento da sua linguagem e do índice, perpassando de perfil Deficitário, com severas e significativas dificuldades de aprendizagem para o perfil Dispráxico, com dificuldades de aprendizagem específicas. Quanto a Lateralidade, com ligeiras confusões de identificação, o mesmo passou a apresentar predominância lateral direita, relacionado, também, à praxia fina. Este último aspecto psicomotor, em conjunto ao Esquema Corporal, a Estruturação Espacial e Temporal, encontra-se em favorável fase de desenvolvimento. Quanto aos aspectos Tonicidade, Equilíbrio, Praxia Global e Esquema Corporal houve evolução significativa para o Perfil Eupráxico, de modo a se enquadrar ao esperado para o desenvolvimento integral da sua faixa etária.

Após esse período de estimulação equoterápica psicomotora, foram observadas alterações na tonicidade, melhorias na postura corporal e no equilíbrio dinâmico do praticante enquanto este realizava os ajustes tônicos durante a montagem, enquanto também já monta em seu cavalo designado com pouco apoio. O praticante também passou a participar efetivamente dos eventos escolares, como a festa junina, comemorações dos dias dos pais e das mães e dos eventos do Projeto equoterápico, como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, e das apresentações com a sua turma em datas comemorativas e nas festas escolares. A seguir, é possível visualizar o praticante, em um momento de brincadeira livre e sem direcionamentos, com brinquedos disponibilizados durante o encontro equoterápico a fim de simbolizar a montagem.

Figura 22 – A Montaria Simbolizada no Brincar



6. CONCLUSÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) percebido em suas nuances educacionais com variadas características e indivisível entre os sujeitos com TEA demonstra-se, desse modo, uma condição no neurodesenvolvimento com variados graus de severidade que pode apresentar diferentes padrões comportamentais, com déficits qualitativos na interação social e na linguagem, além da repetição ou restrição de interesses e/ou estereotípias. Porém, o que esta pesquisa constatou é que o praticante compreendeu e participou, de forma efetiva, com mediação, das atividades propostas.

O quinto Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-V (APA, 2014) mostra-nos que apesar dos avanços da ciência, as origens do autismo ainda são desconhecidas pela ciência. Não obstante, as terapias e práticas específicas, visando à inclusão, vêm apresentando efeitos animadores. A escola pode desenvolver práticas específicas para incluir um estudante autista, sejam elas coletivas e/ou individualizadas de acordo com as necessidades educacionais do mesmo. Desse modo, as práticas escolares inclusivas e o uso de recursos pedagógicos específicos podem visar uma melhora com relação às demandas de um quadro específico.

Neste sentido a Equoterapia no presente trabalho, se propôs a fazer dentro de uma escola de Ensino Infantil e Fundamental pública localizada em um município rural. Ela participou da escolarização de um estudante autista como prática colaborativa com a intenção de suplantar as suas dificuldades interativas, motoras, sensoriais e comportamentais, buscando a inclusão escolar do mesmo, dentre as quais se destaca sua dificuldade central em interagir com os agentes escolares.

Neste trabalho, a Equoterapia como prática colaborativa tornou-se e buscou-se o diálogo contínuo com outras estratégias pedagógicas que se comprometem e/ou tentam inserir o estudante autista na escola. A proposta de agrupar outras formas pedagógicas que interfere diretamente na escolarização de uma criança autista, operou, propositadamente, dentro do estudo descobriu as necessidades específicas de um sujeito com TEA que é único, singular distinto entre transtornos característicos dentro desse espectro, quanto em fatores ligados a sua persona. Entretanto, este modelo educacional equoterápico para o praticante com TEA compôs e propôs adaptações que visualizaram um sujeito indivisível, com base no processo de escolarização que é único. Deste modo, as ações de um trabalho equoterápico escolar arranjou-se dentro de um modo colaborativo que percebeu o sujeito com autismo como um ser em desenvolvimento que, de sua maneira, compreende o mundo social em que esse está inserido.

Foi a partir do trabalho colaborativo que a Psicomotricidade na Equoterapia surgiu como possibilidade de propor atividades brincantes como também compreender o sujeito da pesquisa dentro de uma Equoterapia da escola, de modo a complementar os programas pedagógicos da professora regente, dos projetos/planos de intervenção pedagógicos de mediadores da Equoterapia, dentro uma abordagem prática, principalmente no ambiente natural, e com caráter eminentemente lúdico em seu atendimento.

Desse modo, ao acompanharmos os encontros de Equoterapia Educacional foi possível perceber que o cavalo Marrone exerceu relevante papel para o praticante, não como um instrumento que diminuía a excitação somática do praticante em questão, mas como próprio agente educacional que tem um afeto com a criança dentro da prática equoterápica, principalmente para o estudante com TEA que, por vezes, possui dificuldades em realizar essas trocas sociais com as pessoas, mas não com o cavalo Marrone e, tampouco, com seus mediadores equoterápicos.

As atividades psicomotoras, dessa forma, realçaram as relações entre a cognição e a afetividade ao propiciar uma abordagem mais aberta para estimulação do praticante por meio de ações brincantes, que aliada a Equoterapia aprofundou as interfaces do atuar com o agente equoterápico cavalo. Desta maneira, o cavalo potencializou a interação por meio de atividades de carinhos no cavalo, montaria e alimentação depois das sessões construíram os sentimentos de cuidado com o animal e relações sociais entre os dois em cada sessão equoterápica.

O uso de exercícios psicomotores nas atividades equestres como a montaria, foi além do movimento, pois retratou o plano simbólico do praticante, em que o brincar sobre o cavalo foi o elemento motivador para a criança, em busca das suas formas de interagir com os mediadores, os cavalos e os demais praticantes. Sua maneira de se comunicar, expressar, interagir foi para nós índices de interiorização de saberes que estão no cotidiano da escola. Diante da perspectiva das atividades não direcionada, a criança expôs suas emoções por meio do seu brincar, simbolizando para o outro, para que o educador ou o mediador conseguissem compreender sua linguagem e as suas representações simbólicas.

O alicerce psicomotor deste trabalho consistiu na estimulação perceptiva e no desenvolvimento do esquema corporal da criança num ambiente natural com cavalos, brinquedos e brincadeiras, pois foi, de fato após essa intervenção que a escola começou a vê-la como sujeito, no meio de uma prática inclusiva, com a ajuda do outro - cavalos, agentes educacionais, no seu processo de escolarização. Foi assim que observamos o estudante descobrindo suas preferências e adquirindo a consciência do seu esquema corpóreo. Desta

forma, a compreensão do seu corpo e as maneiras de se expressar por meio dele, localizou-se no tempo e no espaço do lúdico, refletiu em práticas psicomotoras com possibilidades de ofertas e aquisições inclusivas em todas as fases do atendimento escolar.

A atuação da Psicomotricidade com uma criança com deficiência perpassa por múltiplos significados, que sai de um método de ensino que visa à diretividade do ensino³⁹ para conhecê-la melhor dentro da escola. Assim, a Educação Psicomotora compreende uma pedagogia aberta que empossam os processos do desenvolvimento infantil, com um olhar para o corpo em movimento, entre os movimentos corpóreos também se movem as funções simbólicas que estão inseridas na cultura e na história da criança. Ao indagar sobre essas características marcantes da criança com TEA que podem ser consideradas, no plano do senso comum, como faltas de contextualização ou faltas no sentido da linguagem verbal e na socialização; a Psicomotricidade na Equoterapia Educacional considerou o praticante para além do seu transtorno e o estimulou no processo de compreender os seus discursos motrizes e incluí-lo processo foi interessante para observar os indícios da criança com TEA, sua forma de agir, seus jeitos e trejeitos com o outro e com o meio.

A atenção se volta ao desenvolvimento dessa linguagem psicomotora, que a partir da estimulação dos planos psicomotores do estudante nos mostrou o seu vocabulário motriz, como função primordial para a organização, estruturação e comunicação dela por meio de narrativas corpóreas. Uma linguagem que é constituída não somente pela verbalização, mas também uma linguagem corporal que possibilita a construção como corpo simbólico, uma vez que se apodera e apreende os signos motrizes.

Baseado nessa perspectiva foi possível perceber a mediação educacional, tanto a da professora regente, quanto das mediadoras escolares, tanto a dos mediadores da equipe equoterápica. Essas mediações, nessa pesquisa, buscaram se envolvem no processo educacional da criança com autismo, de quem não interagiu com o meio com os seus pares, e passou a nos conferir a imagem de uma criança que manifesta especificidades, pois está inserido no transtorno, mas como qualquer criança, precisa do outro para desenvolver sua escolarização.

O acompanhamento do praticante no ambiente escolar entre os encontros equoterápicos efetivou o sucesso, a permanência e o gosto pelo o universo escolar que o estudante se situa; isso levando em consideração as alterações possíveis que ele ainda manifesta, devido ao transtorno e as adaptações educativas necessárias para o processo de escolarização e inclusão escolar do mesmo. Os encontros realizados com os familiares, os agentes escolares e os mediadores da Equipe Interdisciplinar em Equoterapia permitiram compreender esses aspectos biopsicossociais indicativos à história de uma criança autista. Esses agentes foram se ajustando durante a pesquisa para obter maiores informações sobre o funcionamento e a estrutura de uma prática colaborativa como a Equoterapia Educacional, bem como o processo de inclusão por meio da linguagem dos seus movimentos.

O praticante com grau de autismo intermediário avançou em sua comunicação e em seu relacionamento interpessoal com os colegas de turma, professores e mediadores o que

³⁹Resgatando Le Boulch (1992) em que é notório o movimento da Psicomotricidade na década de 1970 no mundo escolar. Ele indica o deslocamento da Educação Física do primado da diretividade corpórea para o primado do movimento aberto, holístico e não diretivo. Como propôs o autor, é a escola que deve se basear nas tarefas abertas e brincantes das crianças, em vistas das quais as mesmas podem formar-se integralmente, e às quais a escola deve estudar e a partir delas conhecer melhor o indivíduo como um todo.

propiciou no aumento da socialização, também se constatou melhorias consideráveis em suas interações sociais, com o aumento a tolerância a pessoas desconhecidas e permanência em ambientes com número grande de sujeitos que eram novos para ele, além do desenvolvimento da além de adquirir benefícios quanto à Praxia Global, Praxia Fina, Equilibração – Equilíbrio Estático, Equilíbrio Dinâmico e Controle Postural, Tônus e Esquema Corporal.

Essas vivências foram de suma relevância para a Equipe Interdisciplinar do projeto Equoterapia da escola que buscaram na ciência da Psicomotricidade uma intervenção de acordo com necessidades educacionais da criança com TEA, ao interagir por meio da comunicação gestual como fala motriz. Ela foi a narrativa central de interpretação de sinais de alegria, estereotípias, (in) tolerância e estresse, que na falta da linguagem verbal essas narrativas motrizes evidenciaram os modos indiciários da compreensão desse estudo de caso.

Observou-se, também, o crescente desenvolvimento das funções simbólicas, principalmente ligadas à organização, planejamento, memorização do sujeito da pesquisa, com também a atenção e concentração dedicada às atividades e/ou jogos relacionados com o cavalo. Embasado na revisão dos dados coletados, foi possível compreender que a atividade psicomotora equestre estimulou os aspectos biopsicossociais do estudante ao colaborar no processo de inclusão do mesmo no ambiente escolar, ao formar comportamentos mais inclusivos de autoestima, autonomia e independência beneficiando o processo de escolarização do praticante com TEA.

A inserção da disciplina Educação Física Escolar como disciplina obrigatória na grade curricular é um fator que pode ter contribuído a evolução dos aspectos psicomotores e sociais do sujeito do caso durante a trajetória da pesquisa, sendo indicados estudos posteriores sobre o trabalho colaborativo em conjunto a Equoterapia. Como fator limitante, o fato da pesquisa ser reduzida a um estudo de caso, portanto incentiva-se a promoção de pesquisas posteriores com um público ampliado. Outra questão conveniente para explorar é investigar a cerca dos aspectos cognitivos, sobretudo das Funções Executivas, sobre para organização e planejamento do público infantil aliado a Psicomotricidade e a Equoterapia.

Nesta pesquisa, a opção por considerar as contribuições da Psicomotricidade a partir do histórico e cotidiano do estudante reconheceu a importância da família no seio da escola fundando uma cultura peculiar para os nossos estudos. A entrada dos cavalos em um local mais adequado para a terapia da criança com autismo foi considerada pelos que defendem a escola o lugar deles, pois os considera fundamentais para o desenvolvimento desse estudante em especial, ao oferecer o espaço escolar como oportunidade para que as crianças aprendam e vivam com cavalos.

Os agentes educacionais sinalizaram para a necessidade de se determinar procedimentos, estratégias e propostas educativas, que contemplem aqueles que têm mais dificuldades de escolarização. Dessa forma, durante este estudo, foi possível perceber as estratégias que envolvem a escolarização do estudante com TEA, com a colaboração da Equoterapia e, assim, visualizar o ensino e a aprendizagem, no que diz respeito a esses sujeitos, como um trabalho que não é ingênuo, pois compreende uma desordem do neurodesenvolvimento em uma condição afetiva.

Essa percepção recomenda que a escola ultrapasse a concepção de um espaço voltado somente para o ensino das matérias curriculares. As ações reguladas na Educação Inclusiva recordam a necessidade constitucional da escola como ambiente colaborativo. Entendemos que esse é o lugar da escola, porém, em relação aos estudantes com TEA, ainda não nos

deparamos com investigações que tratem o movimento de apropriação da cultura escolar via a Equoterapia no espaço escolar, sobretudo à luz da Educação Psicomotora.

Nesse sentido, entende-se que a Psicomotricidade não deve se reduzir apenas à apreensão de habilidades perceptivas no campo do movimento corpóreo, mas antes disso, deve ser percebida como um procedimento de produção de sentido, em que o ato de simbolizar da criança autista deve ser enfrentado como um ambiente de interação com o outro. Para isso, é imprescindível que a criança com o Transtorno do Espectro Autista apreenda o porquê está na escola, o que se faz na escola e qual o sentido da escola, a fim de torná-la autônoma e, principalmente, feliz nesse ambiente.

Dentro dessa perspectiva, a apreciação da Psicomotricidade que nos orienta, precisa ser satisfatoriamente acessível para compreender os distintos exercícios de produção de narrativas corpóreas e as diferentes possibilidades de leitura dessas narrativas pelos diferentes agentes educacionais inseridos na escola. Nesse sentido, a psicomotricidade deve ser entendida como prática histórica e cultural em que se dilatam as habilidades e capacidades motoras para as relações entre o outro e o estudante. Foram adotadas essas narrativas corpóreas, como os índices para a análise dos gestos e movimentos da criança autista, o sujeito da pesquisa, na decifração de mensagens com a implicação de ler as pistas dadas por uma psicomotricidade relacional.

Portanto, pode-se constatar que são relevantes mais estudos sobre a temática em questão, incluindo todas as atividades colaborativas dos agentes educacionais dessa pesquisa a fim de incentivar e auxiliar a abordagem e efetivação de um projeto educacional equoterápico, principalmente no meio rural, para que mais estudantes com o Transtorno do Espectro Autista tenham acesso e possam obter benefícios tanto aos fatores motor, cognitivo como afetivo. Entretanto, a realidade dentro do próprio projeto pesquisado ainda é uma inovação, mesmo que possível, dentro de uma universidade rural. Por fim, cabe ressaltar que esta pesquisa se justifica devido a sua saliência de culminar a inclusão e processos de intervenção educacionais que auxiliem o processo de alfabetização e escolarização de pessoas com deficiência, ao compreender, não somente a disponibilização à inserção, mas o sucesso acadêmico desses estudantes.

7. REFERÊNCIAS

- ABP, Associação Brasileira de Psicomotricidade. **Histórico da Psicomotricidade**. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/historico-da-psicomotricidade/> Acesso em: 18. Mar.2018.
- AJURIAGUERRA, J. **Manual de psiquiatria infantil**. Barcelona, Masson, S.A. 1996.
- ANDE-BRASIL, Associação Nacional de Equoterapia. **Apostila do Curso Básico de Equoterapia**. Rio de Janeiro, 2011.
- _____. **Definição de Equoterapia**. Disponível em: <http://www.equoterapia.org.br/> Acesso em: 13.mar.2018.
- APA (American Psychiatric Association). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-V / [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ALVES, F. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- _____. **Psicomotricidade: Corpo, Ação e Forma**. 4 Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- ALMEIDA, G. P. de. **Teoria e prática em Psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. RJ: Wak, 2006.
- ALMEIDA, M. T. P. **O espaço, a criança e o brincar**. In: ALMEIDA, M. T. P.;SIEBRA, Lúcia M. G. (Org.). Espaço público: diferentes usos e possibilidades. Assis: Storbem Gráfica e Editora, 2015.
- _____. **Brincar: uma aprendizagem para a vida**. In: _____. (Org.). Brincar, amar e viver.p.21-72., v. 1. 1. ed. São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2014.
- _____. **O jogo simbólico e sua importância no brincar infantil**. In: ALMEIDA, M.T.P. (Org.). Brincar, amar e viver. p.193-238.,v. 1. 1. ed. São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2014.
- ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os Cursos de Pedagogia em foco. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs.). Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2011.
- ARAÚJO, C. A. **Psicologia e o transtorno do Espectro do Autismo**. In: SCHWARTZMAN, J. S., ARAÚJO, C. A. de. Transtornos do Espectro do Autismo. p.173-201. São Paulo: Memnon, 2011
- ARAÚJO, A. C.; NETO, F. A. L. **nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5**. Rev. bras. ter. comport. cogn. São Paulo, v. 16, n.1, abr. 2014.
- BARON-COHEN, S. et al. **Foetal oestrogens and autism**. Rev. Molecular Psychiatry, 2019

BAUMGRATZ, J. L. **As Representações Sociais e Transdisciplinares da Inclusão**: Estudo de Caso do Centro de Equoterapia implantado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas - Campus Barbacena. Dissertação PPGEA/UFRRJ. 61f. 2010.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenções. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-40.

BARBOSA, G. O.; MUSTER, M. A. V. **Equoterapia: Implicações Nos Aspectos Psicomotores de Crianças Com TDAH**. In: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Ed. Especial. Londrina, 2011.

BELISÁRIO FILHO, J.; CUNHA, P.A **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Sec. de Ed. Esp. do Ministério da Educação, 2010

BERNET, D. R. **A importância do brincar no desenvolvimento da criança com o TEA**. p. 165-172. In: OMAIRI, C. et al. **Autismo: perspectivas no dia a dia**. Curitiba: Ithala, 2013.

BONIN & MAFLI. **O Educador Físico e o portador da Síndrome de Asperger**: Um olhar humano sobre o ser humano. Revista Caminhos, On-line, “Saúde”, Rio do Sul, a. 4 n. 7, p. 29-40, jul./set. 2013.

BOSA, C., CALLIAS, M. **Autismo**: breve revisão de diferentes abordagens. Rev. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000.

BRACHT, V.A **constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/1999.

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. **A inclusão escolar de um aluno com autismo**: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. Revista Educação Especial, v. 25, n. 42, p. 43-56, 2012

BRASIL. **Lei Federal Nº 8.069/1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. **Lei Federal Nº 9394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Brasília: MEC/SEF, 1998,

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004**, que instituiu as **Diretrizes Curriculares Nacionais** para os cursos de graduação em Educação Física, 2004, p.1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>. Acesso em: 27.12.17.

_____. Lei Federal nº 12.067, de 29 de outubro de 2009. Institui o dia 9 de agosto como o “Dia Nacional da Equoterapia”. BRASÍLIA, 2007

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. **Resolução Nº. 348/2008**. Resolução Dispõe sobre o reconhecimento da Equoterapia como recurso terapêutico e dá outras providências. 2008

_____. **Decreto Nº 7.611/2011**. Sobre a Ed. Especial, o Atendimento Educacional Especializado e outras competências. 2011

_____. **Lei Federal nº 12.764/2012** – Lei Berenice Piana. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**. 74 p. Brasília: Editora Ms, 2013

_____. **Lei Municipal Nº 566/2015**. Dispõe Novo Plano Municipal de Educação de Seropédica e outras providências. Seropédica, 2015

_____. **Lei Federal nº 13.146/2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015

_____. **Lei Estadual Nº 7.674/2017**. Dispõe sobre a obrigatoriedade sobre o censo quadrienal das pessoas com autismo e outras providências. Rio de Janeiro, 2017

_____. **Lei Federal Nº 13.830**, de maio de 2019. Dispõe sobre a prática da Equoterapia, 2019.

_____. **Lei Federal Nº 13.861**, de julho 2019. Dispõe sobre a inclusão das especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos realizados a partir de 2019.

BRITO, D. A. S. OLIVEIRA, I. S. C. RESENDE, J. W. R. FREITAS, L. M. A **Transdisciplinaridade na Construção da Prática Psicológica e no Campo da Clínica**. Re. Humus, vol. 5, num. 14, p. 75-87, 2015

BRITO, M. C. **Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão**. Rev. Educação Especial, Santa Maria, p. 657-668, Nov-2017.

CAÇADOR, C.P.M. **A Importância da Hipoterapia nas Crianças Autistas**. 2014. 137 p. Dissertação- Escola Superior de Educação João de Deus. Esp. em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa, 2014.

CAMPOS, V. PICCINATO, R. **Autismo Do diagnóstico ao tratamento: as melhores orientações sobre o universo autista**. Bauru, SP: Alto Astral, 2019.

CARNÉ, S. **Interfaces da clínica na prática psicomotora de Aucouturier**. In: FERREIRA, C. A. M., MOUSINHO, R. THOMPSON, R. (org). **Psicomotricidade Clínica**. São Paulo: Lovise, 2002.

CARVALHO, C.; ABREU, N. **Estimulando Funções Executivas em sala de aula: o Programa Heróis da Mente**. Anais do Seminário Tecnologias Aplicadas a Educação e Saúde, v. 1, n. 1, 2014.

CASTRO, J. N., JUNIOR, S. H. A. da S., SOUZA, N. M. P. de. **A influência das ideias pedagógicas nas abordagens da Educação Física.** EFDeportes.com, Rev. Digital - Buenos Aires - Año 13 - Nº 123 - Agosto de 2008.

CHIOTE, F. de A. **B.A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil.** Espirito Santo, 2011.

_____. **Inclusão da Criança com Autismo na Educação Infantil:** trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

CIDADE, R.E., FREITAS, P.S. **Educação Física e Inclusão:** considerações para prática pedagógica na escola. Brasília: Rev. integração. Edição especial, p: 26-30, 2002

CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a Saúde da **CID-10.** São Paulo: Edusp, 1995.

COELHO, G. N. **Brincadeiras na favela:** a constituição da infância nas interações com o ambiente. 2007.

COSTE, J.C. **A psicomotricidade.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

CRUZ, F. Q. F. **Equoterapia educacional:** um aporte colaborativo na inclusão da criança com transtorno do espectro autista na escola. Dissertação - PPGEA/UFRRJ, 119 f. 2016.

COPETTI, J. **Dificuldades de Aprendizado:** Manual para pais e professores. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2011.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão:** CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

_____. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.

DE MILANDER, M et al. **Equine Assisted Therapy as intervention for motor proficiency in children with autism spectrum disorder: case studies.** In South African Journal For Research In Sport Physical Education And Recreati, Vol.38(3), p. 37-49. 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DUARTE, E.; BARBOSA, W.; MONTENEGRO, S. **Contribuições da Equoterapia para o Desenvolvimento Integral da Criança Autista.** TCC - Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2015

DUARTE, C. P.; SCHWARTZMAN, J. S.; MATSUMOTO, M.S.; BRUNONI, D. **DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO PRECOCE NO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: RELATO DE UM CASO,** In: CAMINHA, V. L.; HUGUENIN, V. L.; ASSIS, L. M.; ALVES, P. P. Autismo: Vivências e Caminhos, Volume 1, p. 46-56, 2016.

DUPRÉ, E; MERKLEN, P. **La debilité motrice dansses rapports avecla débilité mental.** Nantes: Rapport de 19 éme Congrès des Aliéistes et Neurologistes Français, 1909.

- EAPEN, V. **Genetic basis of autism: Is there a way forward?** Curr. Opin. Psychiatry, 2011.
- FATEMI, S. H. et al. Consensus Paper: **Pathological Role of the Cerebellum in Autism.** The Cerebellum, v. 11, n. 3, p. 777–807, 2012.
- FAVALI, V., & MILTON, M. **Disabled horse-rider's experience of horse-riding:** exploring the therapeutic benefits of contact with animals. Existential Analysis, 21(2),251-262. 2010.
- FALKENBACH, A. P. **A Educação Física na Escola:** uma experiência como professor. Lajeado, UNIVATES, 2002.
- FALKENBACH, A. P, DIESEL, D, OLIVEIRA, L. C. de. **O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional.** Rev. Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, 2010.
- FARIA, K. T. et al. **Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo.** Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 353-370, jun. 2018.
- FERNANDES, F. S. **O Corpo no Autismo.** PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 9, n° 1, p. 109-114, Jan./Jun. 2008.
- FERNANDES, F. D. M.; et al. **Orientação a mães de crianças do espectro autístico a respeito da comunicação e linguagem.** *J. Soc. Bras. Fonoaudiol.* vol.23, n.1, pp.1-7. 2011.
- FERREIRA, J. R. P. **Saúde Escolar:** Aspectos Biopsicossociais de Crianças com dificuldades de Aprendizagem. 114 f. Dissertação - Universidade Do Estado De Santa Catarina, Florianópolis. 2007.
- FONSECA, V. da. **Da filogênese à ontogênese da psicomotricidade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- _____. **Psicomotricidade.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. **Psicomotricidade:** filogênese, ontogênese e retrogênese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- _____. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** 2ª edição rev. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.
- _____. **Pedagogia mediatizada:** transferência de estratégias para novas aprendizagens. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.
- _____. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- _____. **Psicomotricidade:** uma visão pessoal. São Paulo, v. 18, n. 17, p. 42-52. 2010
- FOURNIER, K. A. et al. **Motor Coordination in Autism Spectrum Disorders:** A Synthesis and Meta-Analysis. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 40, n. 10, p. 1227–1240, 2010.
- FREIRE, H. B. G. **Equoterapia: teoria e técnica:** uma experiência com crianças autistas – São Paulo: Vetor, 1999.
- FREIRE, H. B. G.; POTSCH, R. R. **O Autista na Equoterapia:** a descoberta do cavalo, Universo Autista. São Paulo, 2009.

FREIRE, P. **Alfabetização e Conscientização**. In: Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Morais, p. 15-27. 1979

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, A. M. de; BRUNONI, D.; MUSSOLINI, J. L. **Transtorno do espectro autista: estudo de uma série de casos com alterações genéticas**. Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvol. vol. 17, n. 2, 2017.

FREITAS, N. K. **Esquema corporal, imagem visual e representação do próprio corpo: questões teórico conceituais**. Ciências e Cognição, v. 13, n. 3, p. 318-324. 2008.

FRITH, U. **Autism: Explaining the enigma**. Oxford: Blackwell. 1989.

GALVÃO, A.; SUTANI, J.; PIRES, M. A.; PRADA, S. H. F.; CORDEIRO, T. L. **Estudo de caso: A equoterapia no tratamento de um paciente adulto portador de ataxia cerebelar**. Rev Neurocienc, v. 18, n. 3, p.353-358, 2010.

GARANHANI, M. C. **A Educação física na Educação infantil: uma proposta em construção**. In: FILHO, N.F. A; SHNEIDER, O. (Org). Educação Física para a Educação Infantil conhecimentos e especificidades. Aracaju: Editora UFS, 2008.

GESCHWIND, D. H. **Advances in Autism**. Annual Review of Medicine, v. 60, p. 367 -380, 2009

GIKOVATE, C. G. **Problemas sensoriais e de atenção no autismo: uma linha de investigação**. 82 p. Dissertação - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1999.

GLAT, R. (Org). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. 7 Letras: Rio de Janeiro, 2007

GOMES, L. B. **Psicomotricidade na Educação Física Escolar: Importância e Aplicabilidade**. Disponível em: <http://www.educacaofisica.com.br/escolas/educacao-fisica-escolar2/psicomotricidade-na-educacao-fisica-escolar-importancia-e-aplicabilidade/> Acesso em: 02.01.18

GOMIDE, A. B. **A promoção do Desenvolvimento da criança autista nos processos educacionais**. Dissertação – Universidade Federal de Uberlândia. 2009.

GONÇALVES, F. **Do andar ao crescer: um caminho Psicomotor**. São Paulo: Cultural RBL, 2011.

GOWEN, E.; HAMILTON, A. **Motor Abilities in Autism: A Review Using a Computational Context**. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 43, n. 2, p. 323–344, 2013.

GREENSPAN, S., & WIEDER, S. **A developmental approach to difficulties in relating and communicating in autism spectrum disorders and related syndromes**. In A. WETHERBY A. & PRIZANT b. (Orgs.). Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective, pp. 279-231. Baltimore, 2000

- GUEDES, N. P. S.; TADA, I. N. **A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação.** Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa Jul-Set 2015, Vol. 31 n. 3, pp. 303-309.
- HAMEURY, L. et al. **Équithérapie et autism.** Annales Médico-Psychologiques, 168(9),655-659. 2010.
- HOLMES, C. et al. **The Benefits of Equine-Assisted Activities:** An Exploratory Study. Child and Adolescent Social Work Journal, 29(2),111-122. 2012.
- HOMEM, R. P. P. **Efeitos da equoterapia no desempenho funcional e na qualidade de vida de pessoas com doença de Parkinson.** 124 p. Tese — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estimativas da população residente.** 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/seropedica/pesquisa/13/5902> Acesso em: 22.03.2018
- ISIDRO, A.; ALMEIDA, A. T. M. **Educar para a convivência social: O jogo no currículo escolar.** Cadernos encontro: O museu a escola e a comunidade. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2003.
- JESTE, S.S., GESCHWIND, D., H. **Disentangling the heterogeneity of autism spectrum disorder through genetic findings.** Nat.Rev.Neurol, 10(2):74-81, 2014.
- KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact.** Nervous Child, 2, p. 217- 250, 1943.
- KEINO, H. et al. **Psycho-educational horseback riding to facilitate communication ability of children with pervasive developmental disorders.** Journal of Equine Science, 20(4) n, 79-88. 2009
- KERN, J. et al. **Prospective trial of equine-assisted activities in autismspectrum disorder.** In Alternative therapies in health and medicine, Vol.17(3), p .14-20. 2011
- KISHIMOTO, T. M. **Bruner e a Brincadeira.** In: O Brincar e suas Teorias, KISHIMOTO, Tizuko M. (ORG.) São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KISHIMOTO. **O brincar e suas teorias.** São Paulo, Cengage Learning, 2008
- KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral.** Rev. Bras. Psiquiatr. vol. 28, suppl.1, 3-12. São Paulo. Maio, 2006
- LAGO, M. **Autismo na Escola: Ação e reflexão do professor.** Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007
- LAHTI, F. S. et. al. **A Importância de atividades psicomotoras para crianças de 6 a 10 anos.** Rev. Ciência em Movimento, Ano XVI, nº 32, p. 42-46, 2014.
- LANNING, B. et al. **Effects of equine assisted activities on autism spectrum disorder.** Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol 44(8),1897-1907. 2014.
- LAPIERRE, André. **A educação psicomotora na escola maternal.** São Paulo: Manole, 1986.

_____. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação.** Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

_____. **Entrevista cedida a Sandra Cornelsen.** CIAR – Curitiba, 2000.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B.. **Fantasmas corporais e práticas psicomotoras.** São Paulo: Manole, 1984.

_____. **A simbologia do movimento, psicomotricidade e educação.** São Paulo: Manole, 1986.

LARA, L.M; PIMENTEL, G.G.A; RIBEIRO, D.M.D. **Brincadeiras cantadas: educação e ludicidade na cultura do corpo.** Rev. Dig. EF Deportes. Año 10, nº 81, Buenos Aires, 2005

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino.** 2010. Dissertação - Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre, 2010.

LERMONTOV, T.: **A Psicomotricidade na Equoterapia.** Idéias e Letras, Aparecida, SP: 2004.

LE BOULCH, J. **A Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. **Rumo a uma ciência do movimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **A Educação pelo Movimento.** Porto Alegre, RS. 3 Ed. Artes Médicas, 1996

_____. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos seis anos.** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **O corpo na escola no século XXI: práticas corporais.** São Paulo: Phorte, 2007.

LESLIE, A. **Pretense and representation: The origin of “theory of mind”.** Psychological Review, 94(4), 412-4, 1987.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. de. **Escolarização de Alunos com Autismo.** Revista Educação Especial, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.** Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA. Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaio 02. 2002

_____. **Ludicidade e desenvolvimento humano.** Salvador: GEPEL, PPGE Educação, FAGED/UFBA. Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaio 04. 2007

LURIA, A.R. **The Three Principal Functional Units In the Working Brain: Na Introduction to Neuropsychology.** p.43-101. New York Ny: Basic Books Inc. 1973

_____. **Desenvolvimento Cognitivo: Seus Fundamentos Culturais e Sociais.** São Paulo, Ícone, 1990.

- MACEDO, L. de. **Fundamentos para uma educação inclusiva**. Psicol. Educ: (13): 29-51, 2001
- MACÊDO, C. R. S. de, & NUNES, D. R. de P. **Aprendizagem mediada na escolarização de educandos com autismo**. Rev. Educação Em Questão, 54(42), 135-160. 2016.
- MALLOY-DINIZ L. F., CAMARGO, C. H. P., COSENZA, R.M., FUENTES, D. et. al. **Neuropsicológica – Teoria e Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008
- MANSUR, S. S.; MARCON, A. J. **Perfil Motor de Crianças e Adolescentes com Deficiência**. Rev. Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, São Paulo, p. 9-15, 16 mar. 2006.
- MANTOAN, M. T. E. **Ensinando a turma toda – as diferenças na escola – Pátio – revista pedagógica –ARTMED/Porto Alegre, RS, Ano V, 2002**
- _____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARINHO, H. **Psicomotricidade e suas interações – Rio de Janeiro: Atlântica, 2005**.
- MARTINEZ, S. L.. **Fisioterapia na Equoterapia - 2. Ed., Ideias e Letras, São Paulo, SP: 2005**.
- MARTINEZ, M. R.; SANCHES, P. A.; PEÑALVER, I. V. **A Psicomotricidade na Educação Infantil: Uma prática preventiva e educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. Dissertação – Universidade Católica de Brasília. 2007.
- MATSUMOTO, L. E.; CAMPOS, L. M. L. **Favorecendo a cooperação entre crianças: relato de uma experiência**. Revista Simbio-Logias, São Paulo, v. 1, no 1, p. 200-213, Maio, 2008
- MATTOS, V; KABARITE, A. **Perfil psicomotor – um olhar para além do desempenho**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 2005
- MEDEIROS, M.; DIAS, E. **Distúrbios da aprendizagem: a equoterapia na otimização do ambiente terapêutico**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.
- _____. **Equoterapia: Noções elementares e aspectos neurocientíficos**. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.
- MELERO, M. L. **A Educação Física a as Pessoas com Deficiência**. 2009
- MELO, L. L.; VALLE, E. R. M. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. Rev. Psicologia argumento. Vol. 23, n. 40, p. 43 – 48, 2005.
- MENDES, N.& FONSECA, V. da. **Escola, escola, quem és tu: perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MERCH, L. M. **O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais.** In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.* São Paulo: Cortez, 1996. p. 109-131.

MELLO, A. M. S. **Autismo – guia prático.** 2 ed. AMA - 2003. Disponível em <http://www.ama.org.br>. Acesso em: 31.01.2018

MONTEIRO, V. A. **A psicomotricidade nas aulas de Educação Física Escolar:** uma ferramenta de auxílio na aprendizagem. EFDeportes.com, Rev. Dig. - Buenos Aires - Año 12 - N° 114 – 11/2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd114/a-psicomotricidade-nas-aulas-de-educacao-fisica-escolar.htm>

MORAES, R. M. **Recreação e Jogos escolares:** o movimento Infantil. 8ª edição, Florianópolis: Ceitec, 2002.

MOYLES, J. R. **A excelência do brincar:** A importância do brincar na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MUSZKAT, M. MELLO, C.B. **Neurodesenvolvimento e Linguagem.** In: Neuropsicologia do Desenvolvimento Transtornos de Neurodesenvolvimento. MIRANDA, M. C., MUSZKAT, M. MELLO, C.B. 1º Ed. – Editora Rubio. 2013

NAVARRO, P.R. **Fonoaudiologia no contexto da equoterapia:** um estudo neurolinguístico de criança com transtorno do espectro autista, 145 p. Tese - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2016

NEGRINE, A. da S. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil - Psicomotricidade:** alternativas pedagógicas. Porto Alegre: Prodil, 1995, v. 3.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil – Simbologia e jogo.** Porto Alegre: Ed. Prodil, 1994

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil – Perspectiva psicopedagógicas.** Porto Alegre: Ed. Prodil, 1994.

NETO, C. **Jogo e desenvolvimento da criança – introdução.** In: O jogo e o desenvolvimento da criança. Lisboa: Edições FMH, p. 5–9. 2003.

NOBILE, M. et al. **Further evidence of complex motor dysfunction in drug naive children with autism using automatic motion analysis of gait.** Autism, v. 15, n. 3, p. 263–283, 2011.

NUNES, A. **No tempo e no espaço:** brincadeiras das crianças A'uwẽ- Xavante. In: SILVA, A. L. et al. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos.* São Paulo: Global. 2002.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHIMIDT, C. **Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil:** uma revisão da literatura. Rev. Educação Especial, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

NUCCI, F. P. D. **Caracterização Do Perfil Psicomotor De Crianças Com Transtorno Do Déficit De Atenção E Hiperatividade.** 103 f. Dissertação – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2007.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. Porto Alegre: Centro Colaborador da OMS, 2008. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>. Acesso em: 25.01. 2018.

_____. **Autism spectrum disorders & other developmental disorders: from raising awareness to building capacity**. Geneva, 2013.

_____. **Administração da OMS**. Disponível em: <http://www.who.int/governance/en/index.html>>. Acesso em: 26 de maio de 2018.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: integração social no cotidiano escolar**. 3 ed., Rio de Janeiro: WAK Ed, 2012.

OSTETTO, L. E. (org.) - **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. – campinas/SP: Papyrus, 2008.

OZONOFF, S., PENNINGTON, B. & ROGERS, S. **Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relations to the theory of mind**. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32, 1081-1105. 1991

PACHER, L. A. G. et al. **Lateralidade e Educação Física**. Disponível em: <<http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-09.pdf>>. Acesso em: 22. jun. 2018.

PEREIRA, B. N.; LOPES, G. C.; FIGUEIREDO, J. B. **Contribuições da Equoterapia para o Processo de Ensino e Aprendizagem dos Praticantes com Síndrome de Asperger**. *XII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE*, Curitiba, v. 00, n. 00, p. 14639-14650, out. 2015.

PEREIRA, S. A. M. **O Movimento da Criança: Conhecer para Intervir**. In: Educação Física Escolar: elementos para pensar a prática educacional. PEREIRA, S. A. M. & SOUZA, G. M. C. (Org). – p. 50-81-São Paulo: Phorte, 2011.

PEREZ, C. L.V. In **Revisitando a Pré-Escola**. Org: Garcia, R.L. São Paulo: Cortez, 4. Ed. 2000

PEETERS, T. **Autismo: Entendimento Teórico e Intervenção Educacional**. Rio de Janeiro, Editora Cultura Médica, 1998.

PIEROBON, J. C. M.; GALETTI, F. C. **Estímulos sensório-motores proporcionados ao praticante de equoterapia pelo cavalo ao passo durante a montaria**. *Ensaio e Ciência: Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde*, v. XXI, n. 2, p. 63-79, 2008.

PINTO, V. O. **O corpo em movimento: um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte**. BH, 2010.

PIRES, I.H. **Eficácia da Early intensive behavioral intervention para crianças com transtornos do espectro autista: uma revisão sistemática**. Dissertação - Faculdade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.
- POSAR, A.; VISCONTI, P. **Alterações sensoriais em crianças com transtorno do espectro do autismo.** J. Pediatr. Porto Alegre, v. 94, n. 4, p. 342-350. 2018.
- PRINZ, J. **A Neurofunctional Theory of Visual Consciousness.** Consciousness and Cognition, v. 9, n. 2, p. 243–259, 2000.
- QUEIROZ, C.O.V. **Visualização da semelhança entre os movimentos tridimensionais do andar do cavalo com o andar humano.** Disponível em: <http://www.equoterapia.org.br/trabalho/20082221.pdf>. Acesso em: 18 de março de 2018.
- RABELO, K. I. L. **Relação entre Psicomotricidade e Desenvolvimento Infantil: um relato de experiência.** Revista Científica da FAMINAS. v.10, n.3, p. 112, set-dez 2014.
- RAMOS, J. R. S. **Dinâmicas, Brincadeiras e Jogos Educativos.** Rio de Janeiro. Editora DP&A, 2003.
- RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica –** Curitiba: IbpeX, 2011
- RETONDAR, J. J. M. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana.** Petrópolis: Vozes, 2007.
- ROCHA, M. S. P. de M. L. da. **Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional.** Ijuí: Unijuí, 2000.
- RODRIGUES, D.A **Educação Física Perante a Educação Inclusiva: REFLEXÕES CONCEPTUAIS E METODOLÓGICAS.** Rev. da Educação Física/UEM, v. 14, n. 1, p. 67-73. Maringá, 2003
- ROGERS, S. J. DAWSON, G. **Intervenção Precoce em Crianças com Autismo: Modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização.** Lisboa: Lidel. 2010.
- RUBIM, V. M. **Equoterapia, Escola e Subjetividade: Promoção da Saúde, Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança.** Dissertação - Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2012.
- SANDIN, S. et al. **The familial risk of autism,** JAMA: the journal of the American Medical Association, v. 311, n. 17, p. 1770-1777, 2014.
- SANTOS, E. L. S; CAVALARI, N. **Psicomotricidade e Educação Infantil.** Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP, Pitanga, v. 1, n. 3, p. 149-163, 2010.
- SANTOS, E. R. **Interconexão Cognitiva - Motriz E A Aprendizagem Da Leitura E Escrita.** Disponível em: <\\tsclient\D\TCC\IMPORTANTE\EQUILIBRIO.mht>. Acesso em: 20. fev.2018
- SANTOS, R. A. **Aplicação das técnicas de equoterapia e os desvios posturais laterais em crianças de 8 a 12 Anos.** Monografia - Centro Universitário Feevale, Novo Hamburgo, 2002.
- SANTOS, S. M. P. **O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas.** Petrópolis: Vozes, 2010.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do espectro do autismo – TEA**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 244-254.

SCHELBAUER, C. R., PEREIRA, P. A. **Os efeitos da equoterapia como recurso terapêutico associado com a psicomotricidade em portadores de síndrome de Down**. Rev. Interdisciplinar. 1(1):117-130. 2012.

SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2013.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas**. Revista Psicologia: Teoria e Prática, 18(1), 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016.

SCHMITT, J. F. **Terapia assistida por animais e pessoas com transtorno do espectro autista: uma revisão**. [tese]. Curitiba (PR): Universidade de Tuiuti do Paraná; 2015.

SEVERO, J. T.: **Equoterapia: Equitação, saúde e Educação**. Editora SENAC, São Paulo, SP: 2010.

SIAULYS, M. O. C. **Brincar para todos**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SILVA, C. H., GRUBITS, S. **Discussão sobre o efeito positivo da equoterapia em crianças cegas**. PSIC –Rev. de Psicologia da Vetor Editora, Vol. 5, nº 2- 2004, pp. 06-13, Campo Grande, MS, 2004

SIQUEIRA, L. P. C. **Atendimento Educacional ao Aluno com Autismo na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: Estudo de caso múltiplo**. Dissertação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2015.

SMÍSKOVÁ, S. **Principle and conditions of inclusion the hippotherapy in the treatment of neuromuscular disorders**. Clinical Neurophysiology, v. 125, n. 5, p. 36-39, 2014.

SOARES, C. L. **Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade**. In: Rev. Paulista de Educação Física. São Paulo, supl., p. 6 a 12, 1996.

SOUSA, Dayse Campos de. **Psicomotricidade: Integração Pais, Criança e Escola**. Fortaleza: Editora Livro Técnico, 2004.

SOUZA, M. B.; SILVA, P. L. N. **Equoterapia no tratamento do transtorno do espectro autista: a percepção dos técnicos**. Rev. Ciência e Conhecimento, v. 9, n. 1, p. 4-22, 2015.

TAUFFKIRCHEN, E. **A good seat on the horse: a requirement for an effective hippotherapy**. Therapeutic Riding in Germny.1998. Citado por: SILVA, C. H., GRUBITS, S. Discussão sobre o efeito positivo da equoterapia em crianças cegas. PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, Vol. 5, nº.2, pp. 06-13, Campo Grande, MS, 2004

TISI, L. **Educação física e a alfabetização**. – Rio Janeiro: Sprint, 2004.

TOMÁS, C. A. **Há muitos mundos no mundo**: direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. 2006. 380 f. Tese – Universidade do Minho, Portugal, 2006.

TONELLI, H. **Autismo, teoria da mente e o papel da cegueira mental na compreensão de transtornos psiquiátricos**. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 126-134, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE Salamanca/Espanha. Brasília: CORDE, 1994.

WICKERT, H. **O Cavalo como Instrumento Cinesioterapêutico**. *Revista Equoterapia*, Brasília, [S.l.], n.3. p. 3-7, dez. 1999.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. - 5. Ed. 2015

VASCONCELLOS, V. M. R. de (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junquera & Marin, 2007.

VASCONCELLOS, T. **Criança do lugar e lugar de criança**: territorialidades infantis no noroeste fluminense. 2005. 251 f. Tese – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

VAYER, P. **A criança diante do mundo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

VECCHIATO, M. **Psicomotricidade Relacional e Terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WILLIAMS, E.; REDDY, V.; COSTALL, A. **Taking a Closer Look at Functional Play in Children with Autism**. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 31, n. 1, p. 67–77, 2001.

WILLIAMS, J. H. G.; WHITEN, A.; SUDDENDORF, T.; PERRETT, D. I. **Imitation, mirror neurons and autism**. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, v. 25, n. 4, p. 287–295, 2001.

ZAMO, R. **Construção de uma bateria infantil de avaliação neuropsicológica para atividade equestre**. Tese - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. 2016.

ZARANZA, N. C. **Autismo e família**: estudo dos aspectos familiares e sociais. 2008. 11 f. Dissertação - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

8. APÊNDICES

APÊNDICE 8.1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Equipe Pedagógica

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PLANEJAMENTO DE ENSINO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a), como voluntário(a), para participar da pesquisa intitulada “**A PSICOMOTRICIDADE INSERIDA NA PRÁTICA EQUOTERÁPICA PARA O PRATICANTE COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**”, sob a responsabilidade da pesquisadora *BRUNA NOGUEIRA PEREIRA* do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola - *PPGEA*. Esta pesquisa busca compreender como a Equoterapia pode ser uma prática colaborativa pedagógica e psicomotora para os praticantes com o TEA.

Esclarecemos ainda que tal pesquisa está inserida no Projeto Interdisciplinar de Equoterapia da UFRRJ: “*Equoterapia educacional: reinventando o ensinar e o aprender na escola*” sob a responsabilidade, coordenação e orientação do Profº Drº José Ricardo da Silva Ramos (UFRRJ/IE/DTPE).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora para observação do aluno em situações de ensino e aprendizagem, o seu cotidiano escolar, entrevistas e investigar estratégias psicomotoras nas aulas de Educação Física Escolar e na Prática Equoterápica. Na sua participação está submetido a entrevistas, registros audiovisuais e observações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento psicomotor do aluno com TEA. Os resultados da pesquisa serão publicados em uma Pesquisa de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - *PPGEA*.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, pois podem decorrer de possível constrangimento ao responder a alguma questão específica; riscos estes seguramente minimizados em virtude de ser uma coleta de dados primariamente sem identificação. Se aceitar participar, estará contribuindo para gerar conhecimento acerca das estratégias de formação e aperfeiçoamento de profissionais que atuam com o Transtorno do Espectro Autista, permitindo trocas sobre as diferentes estratégias de ensino e/ou intervenção, principalmente no meio escolar.

O (a) Senhor (a) pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o (a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não terá nenhuma demanda e/ou ganho financeiro por participar na pesquisa, tampouco será exposto ou passará por constrangimento.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o (a) Senhor (a). Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com **Drº José Ricardo da Silva Ramos – Orientador e Prof. Esp. Bruna Nogueira Pereira – Pesquisadora. Email: brunanogueirap@gmail.com ou 3787-3741 (PPGEA/UFRRJ).**

Ciente de tais formalidades e de acordo com os termos acima mencionados, para prosseguimento da pesquisa, solicitamos assinatura de Livre Consentimento e Esclarecido, ficando as partes comprometidas com a assinatura do TERMO DE ENCERRAMENTO DA REFERIDA PESQUISA.

Seropédica, dede 201 .

Prof. Drº José Ricardo Silva Ramos
Orientador Pesquisa UFRRJ/PPGEA
Coordenador Geral
Projeto de Equoterapia UFRRJ

Prof. Esp. Bruna Nogueira Pereira
Pesquisadora CAPES/PPGEA
Integrante da Equipe Interdisciplinar
do Projeto de Equoterapia UFRRJ

Eu _____ declaro estar ciente e aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura

Número do CPF ou RG

APÊNDICE 8.2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Pais/Responsáveis

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PLANEJAMENTO DE ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) , como voluntário(a), para participar da pesquisa intitulada **“A PSICOMOTRICIDADE INSERIDA NA PRÁTICA EQUOTERÁPICA PARA O PRATICANTE COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA”**, sob a responsabilidade da pesquisadora *BRUNA NOGUEIRA PEREIRA* do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola - *PPGEA*. Esta pesquisa busca compreender como a Equoterapia pode ser uma prática colaborativa pedagógica e psicomotora para os praticantes com o TEA.

Esclarecemos ainda que tal pesquisa está inserida no Projeto Interdisciplinar de Equoterapia da UFRRJ: **“Equoterapia educacional: reinventando o ensinar e o aprender na escola”** sob a responsabilidade, coordenação e orientação do Prof^o Dr^o José Ricardo da Silva Ramos (UFRRJ/IE/DTPE).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora para observação do aluno em situações de ensino e aprendizagem, o seu cotidiano escolar, entrevistas e investigar estratégias psicomotoras nas aulas de Educação Física Escolar e na Prática Equoterápica. Na sua participação está submetido a entrevistas, registros audiovisuais e observações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento psicomotor do aluno com TEA. Os resultados da pesquisa serão publicados em uma Pesquisa de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - *PPGEA*.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, pois podem decorrer de possível constrangimento ao responder a alguma questão específica; riscos estes seguramente minimizados em virtude de ser uma coleta de dados primariamente sem identificação. Se aceitar participar, estará contribuindo para gerar conhecimento acerca das estratégias de formação e aperfeiçoamento de profissionais que atuam com o Transtorno do Espectro Autista, permitindo trocas sobre as diferentes estratégias de ensino e/ou intervenção, principalmente no meio escolar.

O (a) Senhor (a) pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o (a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não terá nenhuma demanda e/ou ganho financeiro por participar na pesquisa, tampouco será exposto ou passará por constrangimento.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o (a) Senhor (a). Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com **Prof. Dr^o José**

Ricardo da Silva Ramos – Orientador e Prof. Esp. Bruna Nogueira Pereira – Pesquisadora. Email: brunanogueirap@gmail.com ou 3787-3741 (PPGEA/UFRRJ).

Ciente de tais formalidades e de acordo com os termos acima mencionados, para prosseguimento da pesquisa, solicitamos assinatura de Livre Consentimento e Esclarecido, ficando as partes comprometidas com a assinatura do TERMO DE ENCERRAMENTO DA REFERIDA PESQUISA.

Seropédica, dede 201 .

Prof. Drº José Ricardo Silva Ramos
Orientador Pesquisa UFRRJ/PPGEA
Coordenador Geral
Projeto de Equoterapia UFRRJ

Prof. Esp. Bruna Nogueira Pereira
Pesquisadora CAPES/PPGEA
Integrante da Equipe Interdisciplinar
do Projeto de Equoterapia UFRRJ

Eu _____ declaro estar ciente e aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura

Número do CPF ou RG

APÊNDICE 8.3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Equipe Multidisciplinar do Projeto de Equoterapia UFRRJ/CAIC

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PLANEJAMENTO DE ENSINO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a), como voluntário(a), para participar da pesquisa intitulada “**A PSICOMOTRICIDADE INSERIDA NA PRÁTICA EQUOTERÁPICA PARA O PRATICANTE COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**”, sob a responsabilidade da pesquisadora *BRUNA NOGUEIRA PEREIRA* do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola - *PPGEA*. Esta pesquisa busca compreender como a Equoterapia pode ser uma prática colaborativa pedagógica e psicomotora para os praticantes com o TEA.

Esclarecemos ainda que tal pesquisa está inserida no Projeto Interdisciplinar de Equoterapia da UFRRJ: “*Equoterapia educacional: reinventando o ensinar e o aprender na escola*” sob a responsabilidade, coordenação e orientação do Prof^o Dr^o José Ricardo da Silva Ramos (UFRRJ/IE/DTPE).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora para observação do aluno em situações de ensino e aprendizagem, o seu cotidiano escolar, entrevistas e investigar estratégias psicomotoras nas aulas de Educação Física Escolar e na Prática Equoterápica. Na sua participação está submetido a entrevistas, registros audiovisuais e observações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento psicomotor do aluno com TEA. Os resultados da pesquisa serão publicados em uma Pesquisa de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - *PPGEA*.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, pois podem decorrer de possível constrangimento ao responder a alguma questão específica; riscos estes seguramente minimizados em virtude de ser uma coleta de dados primariamente sem identificação. Se aceitar participar, estará contribuindo para gerar conhecimento acerca das estratégias de formação e aperfeiçoamento de profissionais que atuam com o Transtorno do Espectro Autista, permitindo trocas sobre as diferentes estratégias de ensino e/ou intervenção, principalmente no meio escolar.

O (a) Senhor (a) pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o (a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não terá nenhuma demanda e/ou ganho financeiro por participar na pesquisa, tampouco será exposto ou passará por constrangimento.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o (a) Senhor (a). Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com **Prof. Dr^o José**

Ricardo da Silva Ramos – Orientador e Prof. Esp. Bruna Nogueira Pereira – Pesquisadora. Email: brunanogueirap@gmail.com ou 3787-3741 (PPGEA/UFRRJ).

Ciente de tais formalidades e de acordo com os termos acima mencionados, para prosseguimento da pesquisa, solicitamos assinatura de Livre Consentimento e Esclarecido, ficando as partes comprometidas com a assinatura do TERMO DE ENCERRAMENTO DA REFERIDA PESQUISA.

Seropédica, dede 201 .

Prof. Drº José Ricardo Silva Ramos
Orientador Pesquisa UFRRJ/PPGEA
Coordenador Geral do
Projeto de Equoterapia UFRRJ

Prof. Esp. Bruna Nogueira Pereira
Pesquisadora CAPES/PPGEA
Integrante da Equipe Intertidisciplinar
do Projeto de Equoterapia UFRRJ

Eu _____ declaro estar ciente e aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura

Número do CPF ou RG

APÊNDICE 8.4 – Termo Assentimento Livre e Esclarecido Menor de Idade

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PLANEJAMENTO DE ENSINO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENOR DE IDADE

Você está sendo convidado (a), como voluntário(a), para participar da pesquisa intitulada “**A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA INSERIDA NA PRÁTICA EQUOTERÁPICA PARA O PRATICANTE COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**”, sob a responsabilidade da pesquisadora *BRUNA NOGUEIRA PEREIRA* do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola - *PPGEA*. Esta pesquisa busca compreender como a Equoterapia pode ser uma prática colaborativa pedagógica e psicomotora para os praticantes com o TEA. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento.

Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Esclarecemos ainda que tal pesquisa está inserida no Projeto Interdisciplinar de Equoterapia da UFRRJ: “*Equoterapia educacional: reinventando o ensinar e o aprender na escola*” sob a responsabilidade, coordenação e orientação do Prof^o Dr^o José Ricardo da Silva Ramos (UFRRJ/IE/DTPE).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora para observação do estudante em situações de ensino e aprendizagem, o seu cotidiano escolar, entrevistas e investigar estratégias psicomotoras nas aulas de Educação Física Escolar e na Prática Equoterápica. Na sua participação está submetido a entrevistas, registros audiovisuais e observações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento psicomotor do aluno com TEA. Os resultados da pesquisa serão publicados em uma Pesquisa de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - *PPGEA*.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, pois podem decorrer de possível constrangimento ao responder a alguma questão específica; riscos estes seguramente minimizados em virtude de ser uma coleta de dados primariamente sem identificação. Se aceitar participar, estará contribuindo para gerar conhecimento acerca das estratégias de formação e aperfeiçoamento de profissionais que atuam com o Transtorno do Espectro Autista, permitindo trocas sobre as diferentes estratégias de ensino e/ou intervenção, principalmente no meio escolar.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. O Termo de Livre Assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao responsável.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com **Prof.Drº José Ricardo da Silva Ramos – Orientador e Prof. Esp. Bruna Nogueira Pereira – Pesquisadora. Email: brunanogueirap@gmail.com ou 3787-3741(PPGEA/UFRRJ).**

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Seropédica, dede 201 .

Prof. Drº José Ricardo Silva Ramos
Orientador Pesquisa UFRRJ/PPGEA
Coordenador Geral do
Projeto de Equoterapia UFRRJ

Prof. Esp. Bruna Nogueira Pereira
Pesquisadora CAPES/PPGEA
Integrante da Equipe Interdisciplinar
do Projeto de Equoterapia UFRRJ

8.6 Roteiro de Entrevista para os Pais/Responsáveis

Primeira Entrevista:

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Telefone:

Sexo:

Idade:

II - Dinâmica Familiar:

Com quem o aluno reside?

Relacionamento dos pais entre si:

Relacionamento dos pais com os filhos:

Relacionamento com os (as) irmãos (as):

Relacionamento com os demais familiares:

Quais os momentos em que pais e filhos estão juntos? O que fazem nestes momentos?

Qual a relação que a criança possui com os meios de comunicação e com a tecnologia (televisão, cinema, teatro, vídeo game, computador, revistas, livros, internet)?

III – Desenvolvimento Infantil:

Desenvolvimento Psicomotor (Idade em que sustentou a cabeça, sentou com e sem apoio, engatinhou, andou, controle dos esfínteres, predominância lateral, realização de Atividades de Vida Diária [...]).

Linguagem (Sons, balbúcio, as primeiras palavras, primeiras frases, problemas articulatórios [...]).

Alimentação (histórico da amamentação até a introdução de outros tipos de alimentação, possíveis intolerâncias ou reações aos alimentos, texturas ou temperaturas [...]).

Sono (Características e possíveis alterações).

Hábitos (Características e/ou movimentos rotineiros, como tiques, movimentos involuntários, estereotípias, maneirismos, agitação motora, auto-agressão, passividade).

Sociabilidade: (Aspectos comportamentais no meio e com seus pares)

IV – Informações médicas/terapêuticas:

Visão: _____ Usa lentes corretivas () Sim () Não

Audição: _____ Usa recurso auditivo / Prótese auditiva () Sim () Não

Problemas Físicos: _____

Saúde e geral: (Informações relevantes desde o nascimento até o momento).

Toma alguma medicação de uso contínuo?

Atendimentos complementares (psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, acompanhamento neurológico ou psiquiátrico, outros).

V- Histórico Escolar:

Creche/Escola/atendimento apoio especializado que frequentou:

Rendimento e Frequencia Escolar:

Participa de outras atividades extraclases (cursos, projetos, esportes...):

VI- Brincar

Prefere brincar com amigos ou isolada?

Prefere brincar com crianças maiores ou menores que ela?

Que brincadeiras ou atividades prefere?

Você brinca com seu (sua) filho(a)?

VII – TEA

Como você descobriu?

Quais são as principais características que você observa?

Em sua concepção, defina o que é o autismo.

Como você lidou com o TEA?

VIII- Equoterapia

Você sabe o que é Equoterapia?

Espera que a Equoterapia auxilie o seu filho na escola?

Você acha que o seu filho está sendo incluído na escola?

Segunda Entrevista

O que está achando da Equoterapia? Qual a sua percepção?

Como é o dia após Equoterapia?

Seu filho comenta algo sobre a Equoterapia?

Como ele vem se comportando em casa e na rua? E na escola?

Depois que o seu filho entrou na Equoterapia, seu filho brinca com mais frequencia?

Fale das brincadeiras que o seu filho mais gosta de brincar?

Você interage com ele? Fale os modos e as maneiras de interagir com ele.

Fale do processo de educativo do seu filho.

8.7 ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS AGENTES EDUCACIONAIS

Entrevista Professora/Estagiária/Mediadora

Prezado (a) Professor (a), sou muito grata em poder contar com sua participação, pois a mesma será de fundamental importância para a realização de uma pesquisa, onde pretendo levantar dados sobre a relação o desenvolvimento psicomotor de uma criança com o Transtorno do Espectro Autista. Ressalto que mantereí sigilo, portanto não haverá identificação. O objetivo desta entrevista é fundamentar a pesquisa que realizo para minha dissertação de mestrado. Conto com a sua colaboração, sem a qual não poderei realizar este estudo.

Sexo:

Idade:

Formação, Tempo de Atuação e Experiências profissionais anteriores?

Possui Especializações/Capacitações?

Já atuou com crianças com deficiência ou autistas anteriormente?

Em sua concepção, defina o que é o autismo.

Como foram os primeiros dias do estudante? Você observou alguma “característica” diferente dos demais alunos? Como era o comportamento do aluno ao chegar na escola?

Após a descoberta, a escola ou a prefeitura forneceu alguma capacitação ou treinamento prático e/ ou teórico sobre como trabalhar com alunos autistas em sala de aula? Quais?

Como se dá esse acompanhamento de mediação?

Foi necessário realizar alguma mudança na sua forma de planejar as aulas e de dinamizar conteúdos? Em quais aspectos?

Comente os principais desafios ou as dificuldades que você já enfrentou ou enfrenta no processo de inclusão e aprendizagem na sala de aula.

Que prática pedagógica você utiliza para promover a inclusão e a aprendizagem dos estudantes em sua sala de aula? Descreva-as, por favor.

Descreva, em sua opinião, que medidas podem ser tomadas para melhorar o atendimento e a inclusão dos alunos autistas nas escolas em geral ou na sua escola.

Como o aluno se comporta atualmente? Como ele se comunica em sala de aula? Como se dá a interação dele? Como ele se comporta no dia da Equoterapia?

Conhece a EQUOTERAPIA?

Sabe o que é Psicomotricidade?

Já atuou ou atua com a técnica de brincadeiras cantadas?

Observou diferenças após a Equoterapia?

Qual a principal lição que a experiência com alunos com TEA trouxe para a sua formação?

Alguma consideração que gostaria de comentar?

9. ANEXOS

9.1 Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa



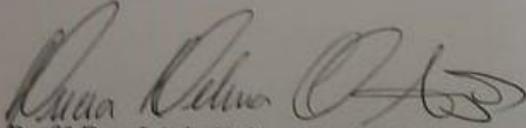
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / CEP

Protocolo Nº 1.250/18

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado "A educação psicomotora inserida na prática equoterápica para o praticante com o transtorno do espectro autista" sob a coordenação do Professor Dr. José Ricardo da Silva Ramos, do Instituto de Agronomia/Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, processo 23083.031267/2018-17, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 23/05/19.


(Prof.^a Dra. Lúcia Helena Cunha dos Anjos
Pró-Reitora Adjunta de Pesquisa e Pós-Graduação

9.2 Termo de Responsabilidade do Projeto



CENTRO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EQUOTERAPIA DA

UFRRJ

CAIC PAULO DACORSO FILHO



EXPLICAÇÕES FUNDAMENTAIS E TERMO DE RESPONSABILIDADE:

A Equoterapia é uma área de atuação e intervenção que utiliza o cavalo como principal agente terapêutico e educacional. Os cavalos do Projeto Equoterapia de Equoterapia da UFRRJ são especialmente treinados e condicionados para realizar suas tarefas. Entretanto, é um ser vivo com características físicas, fisiológicas e psicológicas peculiares. Desta maneira ele está sujeito a algumas alterações comportamentais naturais e/ou causadas por fatores externos não previsíveis, que podem gerar riscos aos praticantes.

O Centro de Formação Interdisciplinar em Equoterapia da UFRRJ possui uma “experiente” equipe interdisciplinar treinada e qualificada nos procedimentos básicos de emergência requeridos nessa terapia. Contamos também com um eficiente serviço de atendimento médico de emergência da UFRRJ.

Eu, _____ responsabilizo-me pela participação do praticante _____ nas atividades equoterápicas, estando ciente dos benefícios da terapia, bem como de seus riscos. Sendo assim, isento o Centro de Formação Interdisciplinar em Equoterapia da UFRRJ sua equipe interdisciplinar, seus dirigentes, funcionários, voluntários e estagiários de toda e qualquer responsabilidade em face de qualquer acidente que o praticante possa vir a sofrer durante a terapia com o cavalo.

Seropédica, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável

9.3 Formulário de Autorização de Uso de Imagem



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

**CENTRO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EQUOTERAPIA DA
UFRRJ
CAIC PAULO DACORSO FILHO**

FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, responsável autorizo
 não autorizo

A divulgação de imagem do praticante anteriormente citado. O Centro de Formação Interdisciplinar em Equoterapia da UFRRJ poderá utilizar e reproduzir as imagens colhidas em vídeo e foto durante a terapia para divulgação dos benefícios da Equoterapia em material impresso, congressos, atividades educacionais e outros.

Seropédica, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável

9.4 Formulário de Autorização de Liberação de Dados



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

**CENTRO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EQUOTERAPIA DA
UFRRJ
CAIC PAULO DACORSO FILHO**

FORMULÁRIO DE LIBERAÇÃO DE DADOS

Eu, responsável autorizo
 não autorizo

O Centro de Formação Interdisciplinar em Equoterapia da UFRRJ sua equipe interdisciplinar, a utilizar os registros e as avaliações do praticante já mencionado para estudo e pesquisas científicas.

Seropédica, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável

9.5 Formulário Ficha Individual do Praticante de Equoterapia



**CENTRO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EQUOTERAPIA DA
UFRRJ
CAIC PAULO DACORSO FILHO**

FICHA INDIVIDUAL ANO: _____

PRATICANTE: _____ TURMA: _____

INÍCIO / TERAPIA: ____ / ____ / ____ D.N.: ____ / ____ / ____ Idade: __

PROGRAMA EQUOTERÁPICO: _____

DIAGNÓSTICO / CARACTERÍSTICAS: _____

OBJETIVOS:

Nº DE SESSÕES

PREVISTAS: _____

ESTRATÉGIAS: _____

CUIDADOS ESPECIAIS:

Local e data: _____, _____ de

Mediador Responsável(s):

9.7 Roteiro para Relatório da Sessão Equoterápica



CENTRO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EQUOTERAPIA DA UFRRJ CAIC PAULO DACORSO FILHO

ROTEIRO PARA REGISTRO DAS SESSÕES

1. Cabeçalho
2. Objetivo
3. Chegada
4. Aquecimento
5. Aproximação
6. Montar
7. Local das atividades
8. Movimento do cavalo
9. Apear / Despedida
10. Descrição das atividades
 - 10.1 Principais ganhos evidenciados
 - 10.2 Principais barreiras / dificuldades
11. Recursos utilizados
12. Observações
13. Sugestões da equipe