

**INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE  
CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS  
NA EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA  
EDUCAÇÃO**

**LETÍCIA DE CASTRO PERES FEIJÓ**

**TERAPIA PSICOPEDAGÓGICA AO AR LIVRE COMO  
POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Orientador: Prof. Dr. Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
Co-Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Me. Rosane Bom

Pelotas - RS  
2021

**LETÍCIA DE CASTRO PERES FEIJÓ**

**TERAPIA PSICOPEDAGÓGICA AO AR LIVRE COMO  
POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do *Campus* Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação, área de concentração: Educação Especial e Inclusão.

Orientador: Prof. Dr Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. MsC Rosane Bom

Pelotas - RS  
2021

**LETÍCIA DE CASTRO PERES FEIJÓ**

**TERAPIA PSICOPEDAGÓGICA AO AR LIVRE COMO  
POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do *Campus* Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação, área de concentração: Educação Especial e Inclusão.

Data da aprovação: 1º/07/2021

**Banca Examinadora**

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Andréa Poletto Sonza (IFRS)

.....  
Prof. Dr. Fernando Augusto Treptow Brod (IFSul)

.....  
Prof.<sup>a</sup>. PhD. Rita de Cássia Cóssio Rodrigues (UFPel)

## **AGRADECIMENTOS**

Tão grande quanto o desafio de escrever essa dissertação a partir das experiências vivenciadas com os aprendentes participantes dessa pesquisa, está em conseguir, de alguma forma demonstrar toda a minha gratidão a quem fez essa caminhada possível e menos árdua.

Foram tempos difíceis, onde muitas coisas tiveram que ser relegadas a fim de poder concluir este sonho tão antigo e que, por muito tempo, se mostrava distante de minha realidade. Por chegar até aqui, agradeço a Deus, que fez tudo ser possível.

Agradeço aos meus pais, Neiva e Luiz Carlos, que desde sempre se esforçaram para passar a mim e aos meus irmãos a importância do estudo e a vê-lo como mola propulsora para a realização de nossos sonhos. Ainda escuto a voz de minha mãe dizendo: “- Não tenho dinheiro para deixar de herança para vocês, o que posso deixar são os estudos”. Meu pai há muito tempo já não se encontra nesse plano, mas tenho certeza de que onde estiver, está com um sorriso aberto, feliz por minha conquista. Obrigada mãe e pai por me fazerem amar o conhecimento, a aprendizagem e colocarem em mim a semente da persistência, da coragem e da resiliência.

Agradeço ao meu marido Wagner, que tanto incentivou minha vida acadêmica e profissional, acreditando em mim muitas vezes mais do que eu mesma acreditei, não permitindo que eu desistisse sempre que chegava a estafa e ao desânimo e que por várias vezes abriu mão de suas vontades para cuidar de nossa família, para que assim eu pudesse ter mais tempo e tranquilidade para estudar.

Agradeço à minha família, irmãos, cunhados e sobrinhos por sempre acreditarem e demonstrarem seu orgulho a cada conquista minha.

Agradeço aos meus aprendentes e suas famílias por aceitarem participar, por demonstrarem confiança, comprometimento e responsabilidade, cumprindo com horários e combinados que estabelecemos para o bom andamento do trabalho.

Agradeço à minha coorientadora, Professora Rosane Bom, minha professora da especialização, que despertou em mim o amor pela Psicopedagogia e em quem sempre me espelhei profissionalmente.

Por fim, agradeço ao meu orientador, Professor Raymundo Carlos Ferreira Filho, que desde o princípio confiou em mim, lançando-me o desafio de ser a pioneira a pesquisar o ALPAPATO nos moldes que nos propusemos a fazer, me acompanhando lado a lado nessa árdua e tortuosa caminhada, compreendendo minhas limitações, mas sempre me incentivando a acreditar que eu era capaz de realizar algo tão desafiador.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPp	Associação Brasileira de Psicopedagogia
ALPAPATO	Anna Laura Parques para Todos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAVG	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça
CDG	Coordenação dinâmica geral
CDM	Coordenação dinâmica das mãos
CIAE	Centro Integrado de Atendimento Educacional
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CP	Controle postural
CS	Controle segmentário
DI	Deficiência Intelectual
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EEAD	Escola Especial Professor Alfredo Dub
EET	Estruturação espaço temporal
IFSul	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
ODL	Observação da dominância lateral
OE	Orientação espacial
ONG	Organização Não Governamental
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
Pp	Psicopedagogia
PPGCITED	Programa de Pós Graduação em Ciência e Tecnologia na Educação
PR	Prova de rapidez
QI	Quociente de Inteligência
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil

## Resumo

O trabalho teve como objetivo analisar e avaliar o impacto da terapia psicopedagógica ao ar livre para o desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência intelectual, buscando abrir um leque de novas oportunidades e formas de intervenção para o trabalho do Psicopedagogo. O Anna Laura Parques para Todos (ALPAPATO), local de desenvolvimento do projeto é um espaço estruturado para terapias ao ar livre e para o brincar com segurança. Está localizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Visconde da Graça (CaVG), em Pelotas/RS e objetiva proporcionar vivências, integração e desafios para crianças com deficiência. O projeto foi realizado com três crianças, de oito a onze anos, com diagnóstico de deficiência intelectual, sendo os sujeitos com DI leve, DI Moderada e DI não especificada, CID 10 F70, F71 e F79, respectivamente, atendidos no Centro Integrado de Atendimento Educacional (CIAE) da Escola Especial Professor Alfredo Dub e que não alcançaram progressos significativos através das intervenções convencionais. A pesquisa teve caráter qualitativo, composta pelo diagnóstico das defasagens psicomotoras, exposição dos sujeitos aos equipamentos do parque com intervenção psicopedagógica e posterior reavaliação dos resultados obtidos, através de observações, entrevistas com as mães e repetição do teste realizado no período diagnóstico. Foram utilizados como instrumento de verificação os testes relativos à Educação Psicomotora de Picq & Vayer. Os testes foram aplicados antes e após as incursões ao ALPAPATO, de forma a verificar os resultados das ações propostas, demonstrando após o processo interventivo que a interação da criança com deficiência intelectual em ambientes estruturados através de mediação psicopedagógica produz efeitos positivos em áreas importantes do desenvolvimento psicomotor. O produto educacional elaborado a partir do processo de pesquisa se refere a um ebook em formato de Diário de Bordo das intervenções realizadas no ALPAPATO Pelotas e que objetiva servir de contribuição para outros profissionais interessados, bem como para pesquisas que façam interface com a temática.

**Palavras-chave:** ALPAPATO; Terapia Psicopedagógica ao Ar Livre; Psicomotricidade; Deficiência Intelectual.

## **Abstract**

The study aimed to analyze and evaluate the impact of outdoor psycho-pedagogical therapy on the psychomotor development of children with intellectual disabilities, seeking to open up a range of new opportunities and forms of intervention for the work of the Psychopedagogue. Anna Laura Parks for All (ALPAPATO), the project's development site, is a structured space for outdoor therapies and for playing safely. It is located at the Federal Institute of Education, Science and Technology Sul-rio-grandense - Campus Visconde da Graça (CaVG), in Pelotas/RS and aims to provide experiences, integration and challenges for children with disabilities. The project was carried out with three children, from eight to eleven years old, diagnosed with intellectual disability, the subjects with mild ID, Moderate ID and unspecified ID, ICD 10 F70, F71 and F79, respectively, attended at the Integrated Care Center Educational (CIAE) of the Professor Alfredo Dub Special School and that have not achieved significant progress through conventional interventions. The research was qualitative and quantitative, consisting of the diagnosis of psychomotor lags, exposure of the subjects to the park's equipment with psychopedagogical intervention and subsequent reassessment of the results obtained, through observations, interviews with the mothers and repetition of the test carried out in the diagnostic period. The tests related to Psychomotor Education by Picq & Vayer were used as a verification instrument. The tests were applied before and after the visits to ALPAPATO, in order to verify the results of the proposed actions, demonstrating after the intervention process that the interaction of children with intellectual disabilities in structured environments through psycho-pedagogical mediation produces positive effects in important areas of development psychomotor. The educational product elaborated from the research process refers to an e-book in Logbook format of interventions carried out at ALPAPATO Pelotas and which aims to serve as a contribution to other interested professionals, as well as to research that interface with the theme.

**Keywords:** ALPAPATO; Outdoor Psycho-pedagogical Therapy; Psychomotricity; Intellectual Disability.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: síntese dos resultados das buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações e no Google Acadêmico. ....	22
Quadro 2: perguntas e respostas das entrevistas com as famílias .....	71

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Detalhamento 1 - Parque Anna Laura / Pelotas. ....	21
Figura 2: Detalhamento 2 – Parque Anna Laura / Pelotas. Fonte: Anna Laura Parques para Todos. ....	21
Figura 3: Fachada atual do prédio da Escola Especial Professor Alfredo Dub. ....	51
Figura 4: Balanço Duplo Assentos Astronauta. ....	52
Figura 5: Balanço para cadeirantes. ....	53
Figura 6: Girassol Oscilante. ....	54
Figura 7: Escorregador Taquari. ....	55
Figura 8: Painel Batucada. ....	56
Figura 9: Flores Falantes. ....	57
Figura 10: Trepa-Trepa. ....	58
Figura 11: Espelho Triangular – Vista Externa. ....	59
Figura 12: Espelho Triangular – Vista Interna. ....	59
Figura 13: Painel Distorcivo. ....	60
Figura 14: Mesas de Areia. ....	61
Figura 15: Bancos gafanhoto. ....	62
Figura 16 Escultura Interativa Marinho. ....	63
Figura 17: Vista geral do Parque 01. ....	64
Figura 18: Vista geral do Parque 02. ....	64
Figura 19: Vista geral do Parque – Labirinto de Caliandras. ....	65
Figura 20: gráfico com resultados da aplicação das avaliações para S1. ....	68
Figura 21: gráfico com resultados da aplicação das avaliações para S2. ....	69
Figura 22: gráfico com resultados da aplicação das avaliações para S3. ....	70

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 SOBRE OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI... ..	15
1.2 JUSTIFICATIVA, PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA .....	17
1.3 CONTEXTO DA PESQUISA.....	19
<b>2 REVISÃO DO ESTADO DA ARTE .....</b>	<b>22</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>25</b>
3.1 VYGOTSKI E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	25
3.2 BRINCAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM INTELECTUAL E PSICOMOTORA .....	27
3.3 PSICOPEDAGOGIA COMO AGENTE TRANSFORMADOR DAS RELAÇÕES COM O APRENDER .....	30
3.4 A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: DO DIAGNÓSTICO À INTERVENÇÃO.....	33
3.5 A CRIANÇA COM DEFICIENCIA .....	37
<b>3.5.1 Deficiência intelectual: conceituação e indicadores .....</b>	<b>40</b>
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>44</b>
4.1 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO.....	44
<b>4.1.1 História de Vida ou Anamnese Psicopedagógica .....</b>	<b>45</b>
<b>4.1.2 Testes Relativos à Educação Psicomotora e Retardo Mental de Picq &amp; Vayer.....</b>	<b>46</b>
4.2 OS SUJEITOS PESQUISADOS .....	48
4.3 O USO DO PARQUE ALPAPATO COMO RECURSO TERAPÊUTICO .....	51
4.4 COLETA DE DADOS.....	65
4.5 ANÁLISE DOS DADOS .....	66
4.6 RESULTADOS DAS APLICAÇÕES DOS TESTES PSICOMOTORES DE PICQ & VAYER .....	67
<b>4.6.1 Sujeito S1 .....</b>	<b>67</b>
<b>4.6.2 Sujeito S2 .....</b>	<b>68</b>
<b>4.6.3 Sujeito S3 .....</b>	<b>69</b>
4.7 ENTREVISTA FINAL REALIZADA COM AS FAMÍLIAS .....	71

<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>74</b>
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>76</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>81</b>
<b>ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXO II – ANAMNESE PSICOPEDAGÓGICA .....</b>	<b>87</b>
<b>ANEXO III- AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: EXAME PSICOMOTOR .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO IV – ENTREVISTA FINAL REALIZADA COM OS PAIS .....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>95</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Todo sujeito, inclusive os que possuem qualquer tipo de limitação tem condições de aprender se submetidos a intervenções adequadas, dentro dos limites de suas capacidades cognitivas e grau de maturidade. O psicopedagogo, sabedor desta condição, deve propor ao seu aluno terapias e atividades que atendam as necessidades do mesmo, graduando quais e em que momentos devem ser trabalhadas determinadas habilidades. No entanto, percebe-se ainda a dificuldade em compreender que se faz indispensável se ter em mente que as limitações na aprendizagem não são mais insolúveis. Poderão ser mais ou menos difíceis de sanar e exigirão mais ou menos tempo, mas, em todos os casos, o progresso na aprendizagem acontecerá e, muitas vezes, temos apenas que modificar a maneira de ensinar, trabalhando aspectos do desenvolvimento que, em sujeitos com deficiências, apresentam-se defasadas. Já se sabe o quanto a ludicidade contribui para que aprendentes se motivem e consigam superar suas dificuldades, fazendo assim aquisições significativas no que tange ao seu desenvolvimento motor e intelectual. Diante do exposto, pensou-se na possibilidade de melhor compreender como aplicar o lúdico fora das quatro paredes dos espaços de atendimento, de forma a promover intervenções que busquem novas experiências sensoriais e intelectuais com vistas ao desenvolvimento da autonomia, funções executivas, motoras, entre outras, que possibilitem ao sujeito a superação de dificuldades, alcançando assim melhor qualidade de vida e melhores condições para a aprendizagem.

Nossas experiências e vivências têm grande influência nas situações nas quais se desenvolve o aprender. Portanto, os sujeitos da aprendizagem e seus modos de aprender são produtos do que vivenciam, das experiências que se tem e da estimulação que recebem. Nós, seres humanos, necessitamos de contínuas aprendizagens que começam a ocorrer desde a gestação. O aprender é o caminho para atingirmos o crescimento, maturidade e o desenvolvimento como pessoas num mundo organizado, sendo as interações com o meio indispensáveis para a organização do conhecimento. Sendo assim, o processo de aprendizagem não pode mais ser considerado uma ação passiva de recepção, nem o ensinamento uma simples transmissão. Ao contrário, hoje muito se fala da aprendizagem interativa, da

dimensionalidade do saber. Partindo então desse pressuposto, acredita-se que quanto mais interativo e prazeroso o ambiente de aprendizagem for, mais facilmente será para o sujeito fazer as aquisições necessárias para que seu desenvolvimento ocorra de maneira mais natural possível. Na pessoa com deficiência, a ideia de ensino interativo se mostra ainda mais necessária e eficaz, uma vez que a condição da mesma impõe barreiras que muitas vezes a sala de aula não é capaz de transpor sozinha. Pensando nisso, a possibilidade de trabalhar estratégias de intervenção psicopedagógica com vistas ao desenvolvimento do aprendente com deficiência intelectual, dentro de espaços estruturados ao ar livre, se mostrou tentadora no sentido de poder desvendar o quanto e de que forma as estratégias de intervenção impactam no processo de aprendizagem do mesmo no que tange ao seu desenvolvimento motor.

### 1.1 SOBRE OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI...

Neste espaço busco relatar trechos de minha vida profissional e os caminhos que me levaram a cursar o Programa de Pós-graduação em Ciência e Tecnologia na Educação (PPGCITED) no IFSul – Campus Visconde da Graça/CAVG.

Ao iniciar a escrita destas primeiras linhas, busco em meus pensamentos o início de tudo que me constituiu como pessoa e como profissional ao longo destes anos e o único sentimento capaz de traduzir o que sinto é, gratidão. Gratidão por ter chegado, neste momento, onde jamais sonhei, de ter tido a possibilidade de fazer a escolha profissional correta para a minha vida e para minhas aspirações. Neste instante e, ainda longe de terminar minha caminhada, meu coração enche-se de satisfação por poder rememorar os primeiros passos dados na docência.

Iniciei minha carreira como muitas profissionais da mesma área, jovem e enquanto cursava ainda o antigo Curso de Magistério, hoje Curso Normal, no Instituto de Educação Assis Brasil na cidade de Pelotas/Rio Grande do Sul. Entre um contrato e outro pelo Centro de Integração Empresa Escola – CIEE ia construindo aprendizagens importantes e reafirmando minha escolha pelo magistério.

No ano de 2001 consegui passar em uma seleção para professora de educação infantil no Centro de Recreação Infantil Meu Cantinho, lugar onde tive a

possibilidade de me desenvolver e adentrar de forma mais profunda nos conhecimentos próprios da profissão escolhida.

Em 2003 resolvi fazer meus primeiros concursos, um na cidade de Turuçu, o qual por questões de logística e incompatibilidade de horários optei por não assumir, e outros dois em Pelotas, tendo sido nomeada para o cargo de professora de educação infantil em 2004, na Escola Municipal de Educação Infantil Ivanir Dias, e para professora de anos iniciais em 2006, sendo que neste último, assumi uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA na Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Silva Silveira, em Monte Bonito. Trabalhei concomitantemente em ambos até final de 2006, perfazendo carga horária semanal de 60 horas. Após alguns problemas pessoais, decidi me exonerar no concurso com menor carga horária (anos iniciais) para seguir com apenas 40 horas. Nesta mesma época, devido aos desafios que surgiram frente a minha inexperiência e grande paixão por minha profissão, acendeu em mim a vontade e a necessidade de cursar a Pedagogia e que, após iniciar alguns semestres na Universidade Católica de Pelotas - UCPel, pude concluir na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA.

Imediatamente após concluir minha graduação, entrei em dois cursos de Especialização: Orientação Educacional e Psicopedagogia Clínica e Institucional. O primeiro, em virtude de estarem abrindo concursos nesta área e o segundo, por curiosidade e, após conhecer a grade curricular do curso, por paixão e também por acreditar que a Psicopedagogia poderia me dar um suporte maior em sala de aula com aqueles alunos que apresentavam maiores dificuldades e que constantemente eram deixados à margem. Nesta época, ainda não imaginava que poderia trabalhar com a Psicopedagogia.

Em meados de 2009 optei por participar de mais um concurso na cidade de Pelotas, assumindo em 2010 no Colégio Municipal Pelotense uma turma de 3ª série e me exonerando da carreira de educação infantil. Posso afirmar, sem sombra de dúvidas que, naquele momento, eu dava um dos maiores passos já dados em minha carreira até então, uma vez que foi neste espaço que tive a oportunidade de construir as aprendizagens mais significativas, de superar os maiores desafios e de colocar meu trabalho em uma vitrine ímpar, o que acabou impulsionando-me até aqui.

Meu primeiro contato com a Educação Especial se deu no ano de 2012, quando assumi minha primeira Sala de Recursos Multifuncionais. Torna-se impossível detalhar por meio de palavras todos os aprendizados que construí durante meus anos de atuação, haja vista estes terem me desconstruído enquanto pessoa e profissional, para que então, pudesse me redescobrir nesta nova área, totalmente desconhecida até então para mim, mas que me despertou o desejo de qualificar-me e tornar-me uma profissional que realmente fizesse a diferença aos alunos com os quais pudesse trabalhar.

Em 2016 tive o privilégio de ser convidada para assumir a coordenação do Centro Integrado de Atendimento Educacional (CIAE) da Escola Especial Professor Alfredo Dub. Setor responsável por realizar triagens e atendimentos multidisciplinares a alunos surdos da própria escola, assim como oriundos de escolas da rede pública e privada de Pelotas e região e, em sua grande maioria, educandos com deficiência intelectual.

Desde meu primeiro contato com a sala de aula até o momento atual, muitos anos se passaram, muitas mudanças ocorreram tanto no que tange a ambientes de trabalho, como também na pessoa que fui e que agora sou, mas algo em comum ainda unem a professora de 2000 à professora atual, meu desejo por realizar, por aprender, por transformar, e estes foram os principais caminhos que me trouxeram até este momento, momento em que busco meu título de Mestre em Ensino, mas muito mais que um título, almejo metamorfosear a profissional que se redescobriu durante toda esta trajetória profissional e que rejuvenesceu, modificou, reestruturou velhos e novos paradigmas durante esta árdua, mas prazerosa caminhada acadêmica.

## 1.2 JUSTIFICATIVA, PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

O trabalho psicopedagógico ainda tem como referência o ambiente de aprendizagem fechado, uma sala repleta de recursos e estímulos para atender a criança com deficiência ou com algum transtorno de aprendizagem. No entanto, se pensarmos em aprendizagem com foco no prazer pelo aprender, este com certeza não é o local mais adequado, especialmente para o público infantil que possua dificuldades de aprendizagem oriundas de deficiências. Mas, quando observamos

crianças brincando em um parque, o que percebemos? Risadas, muita alegria e descontração. E quantas aprendizagens e possibilidades deixam de ser exploradas neste momento? Aprendizagens estas que, com certeza, podem refletir de maneira significativa dentro da escola ou em situações vivenciadas com a própria família.

Para a criança com deficiência, a interação em espaços de lazer, como um parque, por exemplo, mostra-se prejudicada em virtude destes espaços não contemplarem suas necessidades, privando-as de terem acesso a momentos repletos de aprendizagem e diversão ao ar livre. Mas, e se fosse possível a criança com deficiência ter acesso a estes espaços, em um ambiente totalmente adaptado e/ou planejado às suas necessidades? E se pudéssemos ter um psicopedagogo atuando e executando estratégias de intervenção que realmente fizessem sentido? Com a implantação em Pelotas do projeto Ana Laura – Parques para Todos (ALPAPATO), parque com Acessibilidade Universal instalado no Campus Visconde da Graça (CaVG) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), surgiu a oportunidade de se pensar nas múltiplas possibilidades que este espaço possibilitará para a criança com deficiência e que, na maioria das vezes, fica à margem deste tipo de experiência.

O psicopedagogo tem então uma ferramenta riquíssima de oportunidades para a intervenção psicopedagógica, objetivando assim a aprendizagem interativa e superação de dificuldades por parte do aluno, especialmente as relacionadas ao desenvolvimento motor, área esta indispensável para que a aprendizagem siga seu curso com maior naturalidade.

Diante do exposto e das inquietações oriundas de minha prática profissional ao longo dos anos de atuação junto a crianças atípicas como psicopedagoga, o problema de pesquisa buscou responder a seguinte pergunta de investigação: **Qual o impacto da terapia psicopedagógica ao ar livre para o desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência intelectual?**

As ideias propostas por Vygotsky trianguladas com as de Alicia Fernandez, uma das precursoras da Psicopedagogia no Brasil, aliadas ao trabalho dos autores Picq & Vayer e Fonseca a respeito da educação psicomotora, serão abordadas ao longo desta dissertação como embasamento teórico através de um conversar acerca do pensamento de Humberto Maturana e Gerda Verden-Zoller sobre o brincar, como contributo à ideia de que todos as pessoas são capazes de aprender, independente



de limitações e/ou impedimentos oriundos de deficiências, destacando a importância que o desenvolvimento psicomotor tem na construção de tantas outras aprendizagens indispensáveis ao ser humano como sujeito complexo e singular que é. Conforme Fernandez (1991, p.59):

Desde o princípio até o fim, a aprendizagem passa pelo corpo. Uma aprendizagem nova vai integrar a aprendizagem anterior; ainda quando aprendemos equações de segundo grau, temos o corpo presente no tipo de numeração e não se inclui somente como ato, mas também como prazer; porque o prazer está no corpo, sua ressonância não pode deixar de ser corporal, porque sem signo corporal de prazer, este desaparece.

Levando em conta os elementos acima citados, bem como o problema de pesquisa, este trabalho tem como objetivo geral: **Desvendar as possibilidades de intervenção psicopedagógica das terapias ao ar livre no desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência intelectual.**

Elencam-se a partir do objetivo geral, os objetivos específicos:

- Conhecer as peculiaridades da criança com deficiência intelectual, suas limitações e potencialidades no que tange ao desenvolvimento motor;
- Desvendar possibilidades de atuação psicopedagógica em espaços estruturados ao ar livre, especificamente no ALPAPATO;
- Analisar o impacto da terapia psicopedagógica ao ar livre para a evolução psicomotora da criança com deficiência intelectual;
- Oportunizar subsídios a outros profissionais para atuação em espaços estruturados ao ar livre.

### 1.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada no Anna Laura – Parques para todos, espaço este implementado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-grandense – Campus Pelotas – CAVG através do Projeto ALPAPATO (Anna Laura Parques para Todos).

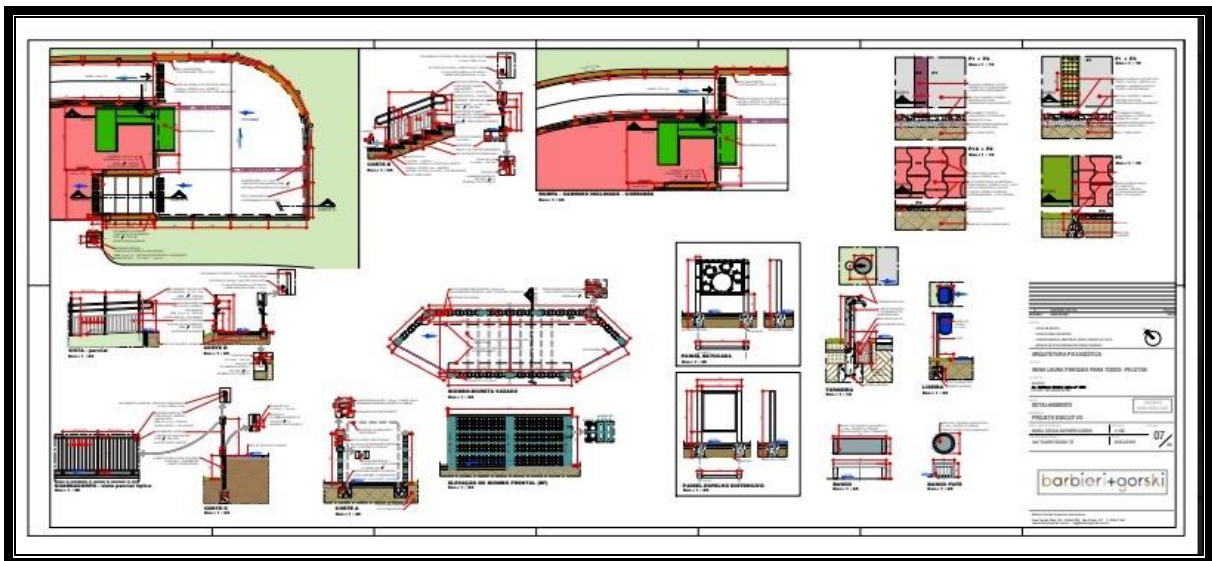
Esse projeto objetiva homenagear a menina Anna Laura Petlik Fischer, filha dos idealizadores e que faleceu precocemente em maio de 2012.

O Projeto ALPAPATO conta com a parceria de diversas instituições, pessoas e empresas que possibilitam a entrega, totalmente gratuita, de até quatro parques ao ano em todo o território brasileiro.

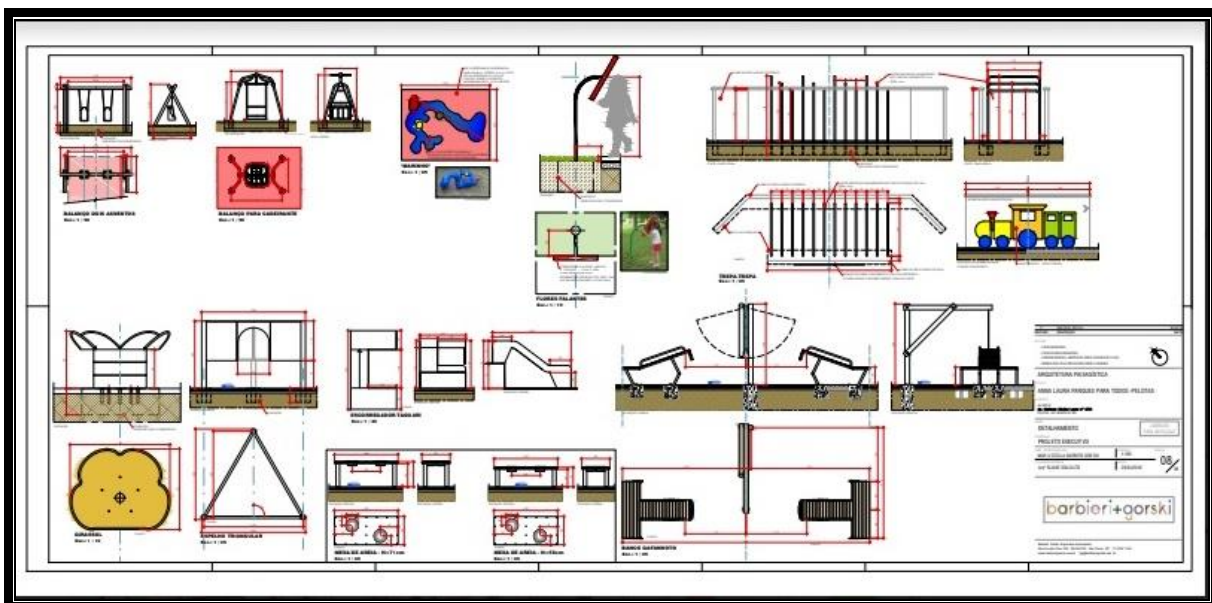
O ALPAPATO trata-se de um espaço estruturado que oportuniza o uso aos equipamentos e participação efetiva de toda e qualquer criança a brinquedos e recursos totalmente acessíveis, sendo um ambiente bastante propício para que crianças com deficiências variadas possam ter acesso a este espaço de lazer e descontração, o que comumente não ocorre em outros espaços públicos que, por falta de condições, tornam-se excludentes às pessoas com qualquer tipo de limitações.

O Parque conta com diversos recursos lúdicos para o compartilhamento de experiências, assim como possibilita às crianças, com ou sem deficiência, o brincar seguro e amplo no que tange às experiências cognitivas, sensoriais e motoras, visando assim a acessibilidade social e o sentimento de pertencimento deste público já tão à margem da sociedade em vários âmbitos.

Os principais objetivos dos Parques Anna Laura são: a **socialização**, favorecendo assim a convivência de crianças neurotípicas com crianças com deficiências variadas; a **tecnologia**, oportunizando, sem qualquer contrapartida financeira o acesso a um espaço acessível ao ar livre para todos os públicos; **terapia**, onde cada aparelho pode desempenhar várias funções de acordo com as limitações de cada um; **núcleos de ação**, podendo ser este um espaço polo para eventos variados em prol da criança com deficiência; e **lazer**, ofertando a todo e qualquer sujeito um espaço recreativo seguro e acessível.



**Figura 1: Detalhamento 1 - Parque Anna Laura / Pelotas.**  
**Fonte: Anna Laura Parques para Todos.**



**Figura 2: Detalhamento 2 – Parque Anna Laura / Pelotas.**  
**Fonte: Anna Laura Parques para Todos.**

## 2 REVISÃO DO ESTADO DA ARTE

Em pesquisas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>1</sup> e Google Acadêmico<sup>2</sup>, buscando especificamente por termos relacionados ao ALPAPATO e possíveis impactos para a pessoa com deficiência, não foram encontrados artigos e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento psicomotor. Ao se utilizar termos e que fazem interface e que poderiam contribuir com o embasamento teórico e metodológico da presente pesquisa, encontraram-se alguns registros, considerando resultados em Português:

**Quadro 1: síntese dos resultados das buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações e no Google Acadêmico.**

<b>Termos de busca</b>	<b>Sistema Capes</b>	<b>Google Acadêmico</b>
Brincar and desenvolvimento psicomotor	Foram encontrados seis registros, sendo três em português, entretanto, nenhum de relevância para os propósitos deste trabalho.	Retornou quatro registros, sendo dois considerados de relevância para a temática deste trabalho.
Parque Adaptado and deficiência intelectual	Encontraram-se quatro registros, sendo apenas um de relevância.	Não foram encontrados resultados em Língua Portuguesa.
Deficiência intelectual and brincar	Foram encontrados dez resultados, sendo apenas um com tema relevante para esta pesquisa.	Assim como no par de termos anterior, também não houve retorno de resultados em português.

Fonte: Autor da pesquisa, 2021.

A partir dos resultados obtidos em pesquisas realizadas nas bases de dados mencionadas no Quadro 1 1, foi possível constatar que outros pesquisadores já se dedicaram a assuntos que de alguma forma estabelecem relações com a temática deste trabalho. Em artigos resultantes da tese de mestrado de Ana Rita Alves, aluna da Universidade de Lisboa e que teve como objetivo "apresentar uma introdução geral ao conhecimento e promoção do brincar em crianças com deficiência" com foco no brinquedo adaptado. Sendo assim, ficou evidenciado para ALVES (2018, p. 60):

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>>

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://scholar.google.com/>>

[...]que a implementação do estudo teve algum significado, uma vez que se registaram evoluções positivas em diferentes áreas do desenvolvimento da criança. Destacando-se áreas como, comunicação, praxia global e fina, tonicidade e coordenação motora”.

Também é relatado através do estudo acima citado que brincando “a criança aprende novos conceitos, sejam eles relacionados com matemática, português ou estudo do meio”, demonstrando assim que os benefícios trazidos por esta atividade, vão para além do lazer e da alegria trazidas por este ato, relacionam-se intimamente com a aprendizagem escolar, uma vez que, segundo ALVES (2018, p. 17)

Ao brincar a criança passa a gostar de aprender. Através do brincar, repetidas vezes a criança aprende a sentir expectativa e a influenciar o ambiente e, no que toca à criança com deficiência, brincar permite avaliar, tratar e treinar funções executivas, tornando-se assim numa ferramenta basilar.

Em uma pesquisa qualitativa de carácter bibliográfico SILVA, OLIVEIRA E IVO (2018), trazem como objetivo do trabalho a discussão a respeito da “contribuição do lúdico no desenvolvimento psicomotor da criança, sob a perspectiva do brincar como uma das mais importantes ferramentas de aprendizagem para crianças”. Através deste trabalho, os autores buscaram demonstrar que o brincar tem extrema relevância com o desenvolvimento infantil. Conforme SILVA, OLIVEIRA e IVO (2018, p. 13)

Conclui-se também que a psicomotricidade quando é envolvida com a aprendizagem, traz resultados positivos na vida da criança, pois são através das atividades de movimentos que a criança desenvolve seu cognitivo.

Em um estudo descritivo - exploratório realizado em uma instituição de saúde pública de Florianópolis, os resultados demonstraram a percepção de familiares em relação às atividades lúdicas oferecidas aos seus filhos com foco na reabilitação e o impacto positivo que estas trouxeram para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e na linguagem dos mesmos, embora os pais também tenham revelado déficits no que tange à acessibilidade da referida instituição e problemas de gestão do local, identificaram evoluções importantes no desenvolvimento das crianças atendidas. O artigo em questão é resultado de uma pesquisa de mestrado e segundo Bataglioni e Marinho (2016, p. 3102) o principal objetivo foi o de “compreender as relações que são estabelecidas entre os distintos atores sociais

deste contexto para oportunizar as vivências lúdicas, bem como, as formas de lidar com conflitos e tensões e a fruição de seus benefícios”. Em outro estudo qualitativo, este realizado em Campo Grande, Mato Grosso do Sul e tendo como sujeitos crianças da educação infantil, o objetivo geral foi “analisar como o brincar é compreendido e utilizado para a interação, o desenvolvimento e a promoção da psicomotricidade da criança [...]” (OLIVEIRA *et al.*, p. 135). Os resultados obtidos neste estudo demonstraram que é rotineiro o ato de brincar por parte das professoras da escola observada, especialmente fazendo uso de sucatas e que segundo revelado, a finalidade destas propostas é de “fortalecer a afetividade, as competências e a socialização com seus pares junto ao interesse psicomotor”. (OLIVEIRA *et al.*, p. 135), havendo assim estrita ligação entre o brincar e o aprender nesta instituição, de forma que este processo acaba por contribuir com o processo de alfabetização destes sujeitos. Por fim, considerando as pesquisas relacionadas nas bases de dados pesquisadas, evidenciou-se que não há no Brasil, ou pelo menos em países de Língua Portuguesa pesquisas investigando o Anna Laura Parques para Todos, ou parques similares, e possíveis impactos de seu uso sistemático para o desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência intelectual, no entanto, outros estudos demonstraram a importância que a ludicidade e o ato de brincar tem para o desenvolvimento de habilidades importantes e que, na criança com deficiência, acabam por revelarem-se defasadas.

OLIVEIRA *et al.* (2019) em pesquisa qualitativa com abordagem documental, bibliográfica e de campo buscaram investigar “como o brincar se conecta ao aprendizado/educação como estímulo ao desenvolvimento psicomotor infantil”. O foco deste trabalho é voltado para a Educação Infantil e para a atuação do brincar dentro do espaço escolar, sendo que os resultados obtidos pelos autores demonstram que há uma relação bastante positiva entre psicomotricidade, brincar e desenvolvimento infantil e que as mesmas contribuem de forma significativa para o aprendizado. Segundo OLIVEIRA *et al.* (2019 p.151):

Apesar de ser uma perspectiva futura, a importância da atenção ao desenvolvimento psicomotor adequado é fundamental à vida infantil, já que assegura as bases para que as intervenções futuras ocorram – com prontidão à escrita, concentração e coordenação motora ampla e fina suficientes e demais requisitos que são obtidos pela educação do movimento.

Conforme o exposto, fica evidente o quanto o brincar desde a mais tenra idade proporciona à criança as condições necessárias para que seu desenvolvimento possa acontecer de forma mais natural e prazerosa, preparando-os para futuras aquisições, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades mais complexas relacionadas à escolarização, como o processo de aquisição lectoescrito e todos os aspectos envolvidos para que esta aprendizagem ocorra.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

Assim como em construções físicas, as acadêmicas também necessitam de alicerces sólidos que possibilitem dar corpo e sustentação as mesmas, a fim de que possamos obter resultados positivos e que de fato contribuam significativamente com todo o constructo. Em virtude do exposto, busquei o embasamento teórico em autores das áreas relacionadas: Desenvolvimento infantil, Psicopedagogia, inclusão, desenvolvimento psicomotor e deficiência intelectual, trazendo os autores para o alinhamento de ideias e discussões teóricas necessárias para as várias etapas desta pesquisa.

#### **3.1 VYGOTSKI E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Lev Semenovich Vygotsky foi um psicólogo bielo-russo, descoberto no meio acadêmico somente após sua prematura morte, aos 38 anos em decorrência de uma tuberculose. Consolidou-se como um importante pensador, que trouxe à discussão a relação entre o desenvolvimento intelectual da criança e suas interações sociais, além da influência das condições de vida nesse processo vincular. Portanto, Vygotsky conferia papel prestigioso às questões sociais e consequência disso é o nome designado à corrente pedagógica que originou seu pensamento: socioconstrutivismo ou sociointeracionismo. Vygotsky acreditava que, muito mais importante do que olhar as deficiências da criança ou o que ela já tem consolidado em termos de aprendizagem, devemos olhar o potencial que ela carrega, considerando tudo o que ela ainda poderá aprender. A partir desse pressuposto, é importante considerarmos a ideia de compensação trazida pelo autor e que salienta a possibilidade de transformar limitações em talentos, onde a criança com

deficiência poderá desenvolver habilidades capazes de auxiliá-las a superarem as defasagens apresentadas, de forma que se torne viável a realização de tarefas que antes pareciam impossíveis, a partir de diferentes estratégias e rotas de estímulos, utilizando o máximo de compensação. Considerar essa questão como primordial ao processo de ensino abre espaço para que possamos pensar novos caminhos, sejam eles em sala de aula, seja em atendimentos especializados, como os psicopedagógicos, por exemplo, e que estes estimulem o aprendente a chegar a um maior nível de compreensão, assim como promover o desenvolvimento de habilidades as quais ainda não apresenta completo domínio, pois assim irá adquirir novos conhecimentos. O que fica bastante evidente através das ideias do teórico é que se torna bastante desmotivador considerarmos apenas o ensino do que a criança já tem consolidado. Em contrapartida, ir além de suas capacidades acaba se mostrando ineficaz. Deve-se considerar o potencial da criança em suas diversas possibilidades, haja vista que “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazer amanhã por si só” (VYGOTSKY, 2010, p.113). Por isso se faz imprescindível considerarmos pelo menos dois níveis de desenvolvimento e que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento real, que se caracteriza como o que já está consolidado em termos de aprendizagem na criança e zona de desenvolvimento proximal, que se constitui como a distância entre o que o sujeito já tem sob amplo domínio e as atividades as quais ela ainda depende de auxílio de alguém mais experiente para realizar. Conforme o autor Vygotsky (1991, p.58): “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento prospectivamente”.

Então, de acordo com o apregoado por Lev Vygotsky, deve-se levar em consideração a distinção que há entre as habilidades que a criança já domina sozinha e o que ela ainda desconhece, porém que está próximo de conhecer uma vez que, com o auxílio de alguém mais experiente, já consegue realizar, revelando assim o potencial do aprendente para a aprendizagem. Intervir pedagogicamente não considerando os níveis de desenvolvimento pode trazer algumas consequências negativas, como expor o sujeito a alguma condição na qual se torna impossível para ele corresponder à demanda, ou até mesmo oferecer estímulos os quais já se



encontram saturados e/ou já dominados pelo aprendente em questão. Para Vygotsky (2010, p.111):

Não é necessário, absolutamente proceder a provas para demonstrar que só em determinada idade o aluno é capaz de aprender álgebra. Portanto, podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.

Os estudos de Vygotsky a respeito da aprendizagem apresentam como ponto principal a ideia do homem como sujeito que se forma através do contato social. Portanto, o autor não acreditava que já nascemos carregando características que ao longo da vida se desenvolverão, ou ainda, que somos produtos de estímulos externos, mas sim que a interação entre sujeito e ambiente circundante é que promove a mudança e a modificação de ambos. Por isso, oferecer à criança um ambiente repleto de estímulos, oportunizando uma atuação significativa e através da mediação de alguém mais experiente, seja este um colega ou um adulto, se faz de suma importância para motivar e ampliar as possibilidades de desenvolvimento deste sujeito segundo todo seu potencial.

Seguindo essa concepção de que o aprendizado se dá por intermédio de interações, torna-se importante ressaltar a importância que a brincadeira pode ter nesse processo, haja vista que o jogo lúdico ou o brincar com seus pares em diferentes ambientes oportuniza a atuação na zona de desenvolvimento proximal dos aprendentes, expondo-os às condições ideais para que conhecimentos, habilidades e valores possam ser alicerçados em situações significativas e que possam exercitar o plano imaginativo, criativo e intelectual através de representação de papéis, seguimento de regras, desenvolvimento psicomotor, aquisição de conceitos, entre outras tantas habilidades que podem ser exploradas nessas circunstâncias e, “à medida que o brinquedo se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente de seu propósito” (VYGOTSKY, 1991, p.69).

### 3.2 BRINCAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM INTELECTUAL E PSICOMOTORA

“Brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz”.  
(MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2015, p. 230).

Maturana e Verden-Zoller (2015, p.144) nos colocam que “falamos em brincadeira cada vez que observamos seres humanos ou outros animais envolvidos no desfrute do que fazem, como se seu fazer não tivesse nenhum objetivo externo”. Diversas pesquisas apontam também o quanto o brincar é importante para a aprendizagem. Brincando, a criança tem a possibilidade de desenvolver diversas habilidades indispensáveis às aquisições mais complexas e que demandariam mais tempo e esforço para desenvolverem-se em outros contextos, haja vista que através das emoções e do amor experimentados através do ato de brincar, a criança encontra a plenitude da própria atividade sem considerar um propósito explícito e externo a ela, afastando a pressão prejudicial e tão observada dentro dos ambientes educativos formais, beneficiando não apenas o desenvolvimento intelectual e psicomotor, mas promovendo o emocionar e o conhecer-se no sujeito em construção. Conforme Maturana e Verden-Zoller (2015, p. 224):

[...]segue-se que o brincar, como relação interpessoal, só pode acontecer no amor; que uma relação interpessoal que ocorre no amor é necessariamente vivida como brincadeira [...] revelando o papel fundamental que o brincar tem na criança em crescimento, tanto para o desenvolvimento de sua autoconsciência, consciência social e de mundo, quanto para o desenvolvimento de seu auto-respeito e auto-aceitação.

Maturana e Verden-Zölller evidenciam de forma clara o quanto o brincar se faz importante para a criança em crescimento, por envolver muito mais do que o ato em si, mas por constituir-se em uma atividade permeada de amorosidade “no fluxo entrelaçado de nosso emocionar e linguajar, que ocorre no fluir de nossos afazeres” (2015, p.222). Entretanto, o que ainda não é muito explorado, é o fato de profissionais que atuam com terapias especializadas não aproveitarem momentos de descontração e lazer, com os quais nos deparamos em uma brincadeira, por exemplo, para mediarem oportunidades de desenvolvimento, reduzindo possíveis defasagens encontradas e que prejudicam de forma considerável as aquisições acadêmicas e de vida diária em aprendentes com DI, sendo possível, através do brincar, aliar leveza e emoção na construção de novas aprendizagens e que certamente farão diferença na vida destes sujeitos.

Autores como Scalho (2010) consideram e reforçam a necessidade de abirmos maior espaço para atividades envolvendo o brincar dentro da própria sala de aula e/ou espaços formais de escolarização, especialmente no que tange ao

público com deficiência intelectual, onde é salientado que a brincadeira pode e deve ser utilizada como instrumento próprio para motivar a criança, tornando assim a aprendizagem mais interessante. Segundo este autor:

[...] os jogos e as brincadeiras podem facilitar o desenvolvimento psicomotor, uma vez que estimula sua criatividade, imaginação, seu espaço de exploração, melhora a participação e a motivação da criança[...] Assim, a deficiência não impede o aprendizado da criança, podendo propiciar condições adequadas para seu desenvolvimento e respeitando suas peculiaridades (SCALHO, 2010, p.12).

A brincadeira como recurso para o aprendizado não favorece apenas uma maior predisposição para o aprender, mas também auxilia no desenvolvimento psicomotor do aluno. Em estudos realizados com crianças com Síndrome de Down, ficou evidenciado o aumento de tônus postural, coordenação motora ampla e fina, atenção e concentração, assim como outras habilidades motoras indispensáveis ao desenvolvimento infantil (SCALHO, 2010).

Ao brincar de forma mediatizada e organizada, a criança tem a oportunidade de trabalhar vários aspectos de seu desenvolvimento motor, o que servirá de base indispensável para outras aquisições, tanto intelectuais como motoras, para tanto, faz-se de extrema necessidade sabermos valorizar o desenvolvimento psicomotor por intermédio da brincadeira, a fim de oferecermos aos sujeitos condições adequadas para sua evolução.

Torna-se necessário sabermos diferenciar o desenvolvimento psicomotor de psicomotricidade. A psicomotricidade se refere à ideia de corpo baseado nas dimensões motora, emocional e intelectual, já o desenvolvimento psicomotor trata-se de etapas de desenvolvimento motor, o que ocorre de forma similar na maioria das crianças, no entanto, cada aprendente tem seu estilo motor próprio e que se modifica, evoluindo ou não, conforme as possibilidades de desenvolvimento encontradas por esta criança e que se dá por intermédio das relações com o outro e com o meio em que vive. Sendo assim, a atuação psicopedagógica focada no desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência oportuniza que a mesma prepare-se, desde aprendizagens mais básicas, para a construção de outras de maior complexidade. Oferecer ao aprendente situações de aprendizagem psicomotora compara-se a construir uma casa alicerçada em bases fortes, que darão sustentação ao restante da construção. A motricidade é o fio condutor de

todas as aprendizagens e construções, incluindo as intelectuais, que são favorecidas pelo correto desempenho das funções motoras e que, na criança com deficiência, mostram-se prejudicadas em todos os sentidos.

Nas relações sistematizadas e especializadas que estabelece, o aprendente consegue organizar a ligação entre cérebro, corpo, motricidade e mente, adquirindo assim as habilidades necessárias a toda e qualquer ação humana. A motricidade está em toda a parte, em todos os movimentos e reflexos, está na relação direta entre o pensar e agir, é o pensamento em ação. Segundo Fonseca (2018, p.29):

É graças, portanto, às relações dinâmicas e recíprocas, corpo motricidade, cérebro e mente, que podemos respirar, comer, beber, sorrir, chorar, gatinhar, andar, lavar, vestir, comunicar, brincar, falar, desenhar, caçar, dominar um cavalo, controlar um arco e uma flecha, uma bicicleta, construir peças lúdicas, pintar, escrever, resolver problemas e conflitos, inventar, inovar e produzir novos instrumentos, aprender a aperfeiçoar uma habilidade e um ofício, conduzir um carro, um avião ou uma nave espacial.

O brincar com foco no desenvolvimento psicomotor é um importante aliado do psicopedagogo a fim de auxiliar o aprendente com deficiência intelectual a minimizar e, até mesmo superar as principais defasagens apresentadas pelo sujeito nesta condição, ampliando assim as possibilidades de atuação e inserção desta criança à espaços lúdicos e sem a pressão que encontramos dentro das salas de aula ou na SRM.

### 3.3 PSICOPEDAGOGIA COMO AGENTE TRANSFORMADOR DAS RELAÇÕES COM O APRENDER

“Entre ensinar e aprender abre-se um espaço.  
Um campo de autorias, de diferenças.  
Aprender é a-prender, ou seja, não prender.  
Des-prender e desprender-se”.  
(FERNÁNDEZ, 2001 a, p. 33)

A Psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem humana e todos os seus processos, servindo de suporte tanto para aprendentes que possuem limitações que estejam impedindo o pleno aprendizado, como para as instituições responsáveis pela escolarização formal destes sujeitos.

Os primeiros trabalhos referentes a essa profissão surgiram na Europa, em 1946, inicialmente com foco médico e pedagógico, buscava intervir na readaptação de crianças com comportamentos socialmente inadequados, tanto no ambiente

escolar como familiar, assim como em dificuldades de aprendizagem, aliando conhecimentos das áreas da Psicanálise, Pedagogia e Psicologia (HÜSKEN, 2010).

Atualmente a Psicopedagogia possui práticas próprias, instrumentos de diagnóstico e intervenção voltados para o ato de aprender, procurando compreender como se dá a construção do conhecimento, bem como as realidades intrínsecas e extrínsecas da aprendizagem.

Atuar nesta área requer profissionais capazes de pensar em múltiplas estratégias de intervenção, com olhar sensível, atento e teórico, procurando embasar-se em conhecimentos próprios da profissão e adaptá-lo a diversidade de realidades com as quais nos deparamos. Segundo Hüsken (2010, p 23):

No campo teórico, a psicopedagogia possui caráter interdisciplinar, utilizando-se de resultados de estudos realizados pela psicologia social, pela epistemologia, pela psicologia genética, lingüística, pedagogia neurologia e pela psicanálise.

Na Argentina, a Psicopedagogia apresenta uma trajetória diferenciada da que encontramos no Brasil, haja vista que seus precursores possuem formação na área da Psicologia, o que faz a Pp neste país possuir caráter mais clínico e com uma gama maior de instrumentos de avaliação, até mesmo de cunho psicológico e, conseqüentemente, de uso restrito . Como exemplo pode-se citar as provas de inteligência, que através de testes e subtestes, mede o quociente de inteligência dos aprendentes (testes de QI).

Dentre os psicopedagogos de maior relevância na Argentina, temos Alícia Fernandez e Jorge Visca, grandes influenciadores e estudiosos desta área de conhecimento, contribuindo para o embasamento teórico de diversos psicopedagogos. No Brasil, a Psicopedagogia chegou em meados da década de 1970, possuindo estreita ligação com modelos médicos e associando as dificuldades de aprendizagem a alguma alteração neurológica.

Ao longo dos anos, a Psicopedagogia alicerçou-se em diferentes concepções, fato este que possivelmente ainda esteja impedindo a total regulamentação desta profissão em nosso país, fazendo com que profissionais de outros ramos, como médicos e psicólogos, mostrem-se receosos e em muitos casos, negativos frente à normatização desta importante área. Atualmente existem alguns grupos organizados e dedicados à luta pela regulamentação da atividade, o que criaria uma identidade própria, exigindo ética e formação adequada aos profissionais.

Dentre os órgãos mais atuantes estão a ABPp e Sindicato dos Psicopedagogos do Brasil, que procuram organizar os profissionais existentes e demonstrar a importância que esta área de conhecimento tem para a população, além de oferecerem cursos de capacitação de temas interligados à área. Apesar de projetos buscando a regulamentação da profissão ainda estarem em tramitação em órgãos responsáveis, já existe documento que normaliza o reconhecimento da Pp através da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Segundo a ABPp (2021), a CBO:

[...] é o documento normalizador do reconhecimento (1), da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. É ao mesmo tempo uma classificação enumerativa e uma classificação descritiva.

Perante a CBO, os psicopedagogos pertencem ao quadro de técnicos da educação, tendo como código da profissão o número 2394-25. A CBO de psicopedagogo foi instituída pela Portaria Ministerial 391/2002 com a finalidade de identificar esta ocupação no mercado de trabalho.

A atuação do psicopedagogo, tanto em instituições como em espaços privados de atendimento se faz de extrema importância e relevância na busca de proporcionar a todo e qualquer aprendiz o direito de aprendizagem, independente de suas condições físicas e/ou intelectuais, servindo como mola propulsora para que aprendizes se percebam sujeitos de sua própria aprendizagem, que se sintam não apenas capazes e aptos para o aprender, mas responsáveis por sua aprendizagem. Fernández (2001a, p. 102) ressalta:

A Pedagogia trabalha fazendo com que as coisas sejam pensadas, já a Psicopedagogia busca fazer com que sejam pensáveis. Isso significa que suas intervenções estão direcionadas a abrir espaços subjetivos e objetivos onde a autoria de pensamento seja possível (a do outro e a minha). Significa conectar-se com a possibilidade, a experiência e a vivência de satisfação de sentir-se autor de seus pensamentos.

Sendo assim, o profissional desta área deve ser a priori, aquele que jamais descredita em seu aluno, proporcionando aos demais sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem do mesmo, o sentimento de possibilidade ao invés do sentimento limitador, assumindo de fato a postura de ensinante e aprendiz e, para isso, precisa estar alicerçado em uma prática inclusiva e em teorias coerentes com tal premissa. Para Fernández (2001b, p.55):

O objeto da psicopedagogia não é, então, no meu ponto de vista, o conteúdo ensinado ou o conteúdo aprendido ou não aprendido; são os posicionamentos ensinantes e aprendentes, e a intersecção problemática (nunca harmônica), mas necessária, entre o conhecer e o saber.

Para o psicopedagogo então, não cabe apenas a postura de ensinante frente a um sujeito aprendente, mas ambas se entrelaçam num ir e vir de ensino e aprendizagens mútuas, que constroem o conhecimento através desta relação processual e contínua, jamais finalizada e em constante (re) construção entre posições ensinantes e aprendentes.

### 3.4 A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: DO DIAGNÓSTICO À INTERVENÇÃO

A atuação psicopedagógica junto a pessoas com dificuldades de aprendizagem vai muito além da recuperação e/ou aprofundamento de conteúdos escolares característicos de cada série/ano. Trata-se de um trabalho árduo e minucioso de detecção de defasagens mais amplas e habilidades indispensáveis para a aquisição das mais diversas aprendizagens, sejam elas relativas à área acadêmica ou social do sujeito, bem como o planejamento de estratégias de intervenção adequadas às suas necessidades, de acordo com cada idade e etapa da vida, haja vista que cada aprendente é um ser único, dotado de particularidades, sendo a intervenção psicopedagógica personalizada e, portanto, deve considerar a singularidade de cada sujeito. Portanto, observar criteriosamente o aprendente, suas dificuldades e seus potenciais para o aprender através do período diagnóstico é de suma importância para que se possa oferecer as condições mais adequadas e que o atinjam em suas reais necessidades. Para Fernández (1991, p.49): “Somente observando como aprende, como joga a criança, e em seguida qual é a originalidade de seu fracasso (a partir do qual se diferencia como sujeito), estaremos no caminho de elucidar por que ela não aprende”.

Para que o processo investigativo das áreas mais afetadas seja realmente coerente com as condições do aprendente, faz-se de extrema necessidade compreender que o processo de aprendizagem ocorre em várias dimensões, sendo elas biológicas, cognitivas e sociais e que devem ser contempladas harmoniosamente durante toda a ação psicopedagógica. A ação psicopedagógica constitui-se de processos diagnósticos e interventivos, levando em conta vários

contextos da vida do aprendente com dificuldades de aprendizagem, os quais devem contemplar:

- Contexto familiar – Tratar a questão psicopedagógica requer, antes de mais nada, adentrar nos aspectos e vínculos familiares, haja vista que a família é o primeiro espaço de aprendizagem do sujeito, é através dela que aprendemos e fazemos os primeiros contatos sociais, é onde a criança observa os primeiros comportamentos aprendentes, replicando-os a outros espaços aos quais irá ser inserida. Para Fernández (2001a, p.159):

Nas famílias produtoras de problemas de aprendizagem, não se abre espaço propício para a autoria de pensamento, e isso se expressa, em especial, através da não autorização ou rechaço a que o outro possa escolher algo diferente.

Fernández (2001a, p. 166) ainda reforça que para a construção do aprendente sujeito de sua própria autoria, a família admitir postura ensinante/aprendente torna-se indispensável, uma vez que “Nos grupos familiares saudáveis, encontramos possibilidade e entusiasmo na confrontação de idéias”. Ou seja, oferecer à criança possibilidades de reconhecer-se e confiar em suas potencialidades, assim como tornar-se ativo no processo é primordial para que atinja de fato a postura de sujeito aprendente desejante pelo aprender.

- Contexto escolar – De que forma a instituição escolar contribui para a minimização e/ou ampliação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos aprendentes? É importante pensarmos e refletirmos sobre estas dificuldades e do quanto elas podem ser intensificadas por dificuldades de “ensinagem”, por métodos que ainda não são, e talvez nunca serão, capazes de contemplar os sujeitos que revelam algum tipo de obstáculo ao aprender. É primordial entendermos que cada sujeito é único e singular e que, portanto, existem infinitas maneiras de construir o conhecimento, o que pode demandar maior ou menor esforço, dependendo de cada indivíduo e situação. Para Fernández (2001b, p.25):

Muitas vezes, como profissionais da educação, somos responsáveis por um “crime” similar ao de confundir um desnutrido com um anoréxico pelo fato de ambos estarem mal alimentados. Um desnutrido não come, um anoréxico tampouco, mas as causas que levaram um e outro a não comer são completamente diferentes; portanto, as soluções também deveriam ser diferentes.



Os motivos de um sujeito não aprender podem ser inúmeros, desde questões emocionais devido ao falecimento de um ente querido, problemas com a metodologia, até deficiências, e o psicopedagogo(a) pode auxiliar a escola a compreender as especificidades de cada caso, oferecendo suporte para que a instituição como um todo participe ativa e reativamente, disponibilizando as condições adequadas a cada sujeito, a cada situação, objetivando assim a aprendizagem, de acordo com as necessidades do aprendente.

- O próprio sujeito – O sujeito constrói-se através da aprendizagem, primeiramente no seio familiar, para posteriormente adentrar novos espaços constituídos por diferentes exigências e pessoas e assim vai constituindo-se cada vez mais em toda sua amplitude. Nestes espaços, a criança pode revelar maior ou menor dificuldade, dependendo dos recursos e oportunidades que lhe são oferecidas ao longo de seu desenvolvimento. Para compreender toda essa complexidade que permeia as relações com o aprender, o psicopedagogo volta seu olhar para além do que está visível, utilizando instrumentos específicos a cada etapa de desenvolvimento com o propósito de investigar os processos cognitivos, afetivos/sociais e psicomotores, auxiliando assim o aprendente na superação das defasagens e contribuindo para que o mesmo consiga se perceber como sujeito de possibilidades. Para Fernández (2001a, p.79):

O problema de aprendizagem, quando se instala, deixa o sujeito sem palavras para relatar seu drama.  
[...] Eles têm um certo caráter de urgência, pois, quando se trata de crianças, se a inteligência está ferida, pode ocorrer que os efeitos dessa dor sejam permanentes.

Fernández pontua de forma clara, o quão urgente e imprescindível é observar o sujeito em suas variadas dimensões com o intuito de amenizar ao máximo toda a carga emocional que as dificuldades de aprendizagem lhe acarretam, uma vez que quanto mais cedo forem descobertas as causas do não aprender e conseqüentemente, forem lhe oferecidas intervenções baseadas em suas singularidades e necessidades, mais oportunidades de superá-las o aprendente terá, reduzindo assim os efeitos trazidos pelas mesmas.

Como primeiro passo para se dar início à investigação das barreiras que se apresentam nos sujeitos, faz-se indispensável, inicialmente, compreender como a

família percebe a condição do mesmo dentro de seu contexto e modalidade de aprendizagem, e isto se dá através da análise da ficha de anamnese. Para Hüsken (2010, p. 102):

A anamnese objetiva resgatar a história de vida do (a) paciente; investigar, no decorrer de seu desenvolvimento, as formas encontradas de *aprender a aprender*, que justifiquem a defasagem em suas ações sobre o real e, ainda, descortinar as relações vinculares da família sobre a forma como a criança internalizou determinados modelos de aprendizagem.

A anamnese se refere ao material coletado através de entrevista com os pais, onde são indagados a respeito do desenvolvimento geral e história vital da criança, condição da gestação, doenças pregressas, pré ou pós perinatais, assim como outras questões relacionadas à história familiar do sujeito em questão.

Em um segundo momento, dá-se início à atuação diretamente com a criança e que, através de diferentes instrumentos, sejam psicométricos ou não, consegue-se perceber, dentre outros, o desenvolvimento intelectual e psicomotor do sujeito.

Os instrumentos utilizados durante o processo diagnóstico podem ter um caráter mais lúdico ou não, dependendo da faixa etária do sujeito e das intencionalidades do profissional.

As provas psicométricas se referem a provas objetivas e padronizadas que revelam uma amostra do comportamento e aptidões da pessoa em determinada área. São utilizados como indicadores de funcionamento e se baseiam em parâmetros estatísticos de comparação quando respeitados os padrões de aplicação.

Para o psicopedagogo, a utilização de testes padronizados pode ser um importante aliado na detecção do desempenho motor, motivacional e, principalmente, intelectual da criança com deficiência. Segundo Paim (1985, p.55):

O aspecto intelectual do comportamento da criança será revelado mais precisamente através da administração de provas psicométricas. A partir do ponto de vista quantitativo, a utilização dos **baremos**<sup>3</sup> nos indica a situação do sujeito no seu grupo de idade, dentro de uma população definida, situando-o em uma ordem percentual, ou em termos de desvio com relação a média de rendimento do referido grupo.

Após o processo investigativo, é chegado o momento de planejar o plano de desenvolvimento individual do aprendente (PDI), contemplando as áreas que se

---

<sup>3</sup> **Baremos** é um termo espanhol que no português se refere à escalas.

mostraram defasadas, bem como as estratégias que serão utilizadas para a superação de tais barreiras da aprendizagem.

As sessões psicopedagógicas compreendem diferentes dinâmicas que podem variar conforme a necessidade e intenção do psicopedagogo responsável pela terapia, considerando os resultados obtidos através da avaliação psicopedagógica e podem ser desde atividades de ampliação de conceitos básicos, procedimentos focados na organização e sistematização de conhecimentos, propostas envolvendo jogos de regras ou brincadeiras e que podem ser realizadas dentro ou fora do ambiente escolar, objetivando o desenvolvimento global do aprendente.

É importante salientar que a atuação psicopedagógica comprometida com o processo de aprendizagem deve buscar “estimular o sujeito para que ele desenvolva uma modalidade de aprendizagem que se movimente positivamente em direção a construção do conhecimento” (HÜSKEN, 2010, p.308).

### 3.5 A CRIANÇA COM DEFICIENCIA

Ao longo da história e através de registros acerca do tema, o que se encontra é um cenário de negação, abandono, aniquilamento e privação de direitos em muitas partes do mundo e em diferentes épocas. Entre os povos nômades, quando nascia uma criança com deficiência, era comum abandoná-la ao longo do caminho por considerarem que esta atrapalharia a locomoção do grupo ao longo dos deslocamentos típicos da época. Já os esquimós, no Canadá, rejeitavam os que possuíam alguma limitação e idosos nas trilhas de ursos para que estes fossem devorados. Na Bolívia, enterravam-se vivos as pessoas idosas ou com deficiência, com a crença de que a terra protegeria suas tribos. O extermínio deste público também era realidade entre muitas tribos da região Amazônica. Na Grécia Antiga, os recém nascidos que possuíssem algum tipo de limitação eram abandonados em uma caverna profunda ou negligenciados à própria sorte. Estas e muitas outras histórias a respeito das pessoas com deficiência, permeadas de falsas crenças e julgamentos de acordo com a capacidade e religiosidade das pessoas da época, podem ser encontradas em períodos distintos de nossa história. Para Pacheco e Alves (2007, p.243):

A forma como se "vê" o indivíduo com deficiência é modificada de acordo com os valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos adotados pelas diferentes culturas em diferentes momentos históricos. Desta forma, o preconceito relacionado à deficiência embora muitas vezes apareça com outra configuração, ainda ocorre nos tempos atuais, sendo relevante pontuarmos o percurso histórico dessa população.

Em contra partida, alguns casos de indulgência também foram relatados, como exemplo, pode-se citar as tribos do Quênia, que acreditavam que pessoas com deficiência visual possuíam poderes sobrenaturais que trazia sorte nas pescarias. Na Tanzânia, havia a crença de que o mal habitava o corpo dessas pessoas, portanto, devia se evitar prejudicá-las a fim de que o mal ali permanecesse.

No decorrer da Idade Média, as pessoas com deficiência passaram a sofrer com a exclusão e não mais com a morte. A mudança de postura em relação a este público se deu em virtude da ascensão do Cristianismo, que evangelizava a sociedade alertando para a existência da alma e determinando a não realização mais destas práticas. No entanto, a exclusão das pessoas com deficiência do convívio social logo resultou no isolamento de crianças, jovens e adultos em porões, asilos, dentre outros espaços insalubres e/ou exclusivos, caracterizando-se como uma época segregacionista. Segundo Pacheco e Alves (2007, p.244):

Deste modo, mesmo com o aumento da atenção aos deficientes e a contínua criação de hospitais, estes ainda não demonstravam um caráter humanitário e de equidade social. Afinal, ao nosso ver, estes hospitais revelavam-se depositários de pessoas não sendo valoradas socialmente e que eram apenas atendidas em suas necessidades orgânicas, sem uma atenção ao aspecto psico-social do ser humano.

Com o início do Renascimento, há um interesse maior pela natureza e pelo homem e é nesse período que as pesquisas sobre o tema "deficiência" passam a ser mais evidentes. Nessa mesma época as discussões a respeito de conceitos como "média" e "desvio" tomam conta da sociedade, agrupando os indivíduos de acordo com similaridades.

Na realidade brasileira, entre as décadas de 70 e 80 as pessoas com deficiência passaram a ser vistas sob o prisma integracionista/segregacionista. A alegação da normalização como propósito a se atingir por meio da integração acabou gerando interpretações errôneas e conseqüentemente práticas igualmente em desacordo com o que seria benéfico a esse público, promovendo, inclusive,

atuações objetivando a normificação e não a normalização, onde as pessoas com deficiência eram estimuladas a passarem por neurotípicas, desconsiderando assim suas particularidades e buscando camuflar características que pudessem revelar a deficiência. Ainda neste período elevaram-se de forma substancial críticas às escolas especiais e/ou instituições residenciais com a alegação de que estas promoviam à segregação dos sujeitos com deficiência.

Apesar de serem ainda latentes, as ideias integracionistas também começaram a receber duras avaliações, uma vez que passou a se observar que, mesmo as crianças atípicas inseridas em escolas regulares, ainda encontravam-se segregadas de seus pares neurotípicos. Foi então que se deu início às discussões sobre como o ensino comum e as escolas especiais poderiam compartilhar a incumbência pelo ensino das crianças com deficiência.

Nos anos mais recentes e principalmente a partir da Declaração de Salamanca (1994)<sup>4</sup>, profissionais especializados passaram a utilizar de maneira mais amplificada o conceito de inclusão e nas últimas décadas, podemos observar diversas mudanças no que se refere ao ensino da criança com deficiência.

A escola passou então a perceber a impossibilidade da homogeneidade em qualquer espaço que se constitua como educativo e compreender que “educar é confrontar-se com essa diversidade” (BEYER, 2013, p. 27). Segundo Beyer (2013, p.28): “A primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender”.

Também muitos educadores puderam constatar na prática quão benéfica e construtiva a heterogeneidade é para a escola como um todo, buscando capacitações e atuando de forma mais engajada para que a inclusão possa sair de fato do papel.

No entanto, o que fica ainda como o grande desafio das escolas e, principalmente, dos gestores é como acolher e atender realmente as necessidades deste público tão complexo que compõe a grande maioria das salas de aula de todo país, com toda sua diversidade e possibilidades. Para Beyer (2013, p.28):

---

<sup>4</sup> A Declaração de Salamanca se refere a uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial.

Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isso, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

O que fica claro é a urgência de se dar prosseguimento aos debates acerca da inclusão e da ampliação de formação continuada para professores, a fim de que possamos diminuir cada vez mais a distância entre o que se lê a respeito da inclusão e o que de fato, se faz.

### **3.5.1 Deficiência intelectual: conceituação e indicadores**

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª Edição (DSM 5, 2014, p.33), deficiência intelectual (DI) ou transtorno do desenvolvimento intelectual, se refere a “um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático”. Dentre as causas responsáveis pela DI, pode-se classificá-las como pré, peri e pós natais. Esta condição manifesta características antes dos dezoito anos de idade e afeta várias áreas do desenvolvimento, prejudicando a aprendizagem, tanto acadêmica, como social e acarretando em prejuízos no desenvolvimento, além de limitações relacionadas à três ou mais áreas de condutas adaptativas, tais como: comunicação, auto cuidado, habilidades sociais, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Para a identificação da DI, juntamente com a avaliação clínica, deve ser realizada avaliação da inteligência, através dos testes de QI, no entanto, não são os escores obtidos de forma isolada que atestarão a deficiência, mas a avaliação adaptativa. Conforme o DSM 5 “Os vários níveis de gravidade são definidos com base no funcionamento adaptativo, e não em escores de QI, uma vez que é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio necessário” (DSM 5, 2014, p.33). E conforme indicado no DSM 5, o diagnóstico deve ser feito com base em três critérios essenciais:

- A.** Déficit em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados, tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.
- B.** Déficit em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de

adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.

**C.** Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento (DSM 5, 2014, p.33).

A Deficiência Intelectual é classificada em:

- Deficiência Intelectual Leve – Os sinais apresentados pela criança mostram-se mais discretos, sendo na pré-escola até mesmo imperceptíveis. Na fase escolar, apresentam dificuldades na aquisição de aprendizagens acadêmicas, pensamento abstrato e funções executivas. Pode haver atraso no desenvolvimento de habilidades motoras, especialmente na motricidade fina;
- Deficiência Intelectual Moderada – Neste caso, há maior comprometimento intelectual e a criança apresenta já alguns sinais desde a mais tenra idade. Expressa maior comprometimento de funções motoras. Há maior lentidão na compreensão e aquisição de habilidades lectoescritas e matemáticas, assim como na capacidade de autonomia e realização de atividades de vida diária;
- Deficiência Intelectual Grave – As limitações na compreensão de conceitos se mostram bastante visíveis, assim como as aquisições de aprendizagens acadêmicas gerais. A linguagem revela atrasos e comprometimentos na organização do pensamento. Neste caso, há maior necessidade de apoio até mesmo para execução de tarefas consideradas simples para sujeitos neurotípicos da mesma idade e até mesmo de idades inferiores. Apresenta grande atraso neuropsicomotor;
- Deficiência Intelectual Profunda – Há prejuízos motores e sensoriais mais acentuados, sendo necessários suporte e apoio constantes para realização da maioria das atividades. A compreensão de mundo se mostra bastante limitada, podendo a comunicação se efetivar simbolicamente e por meio de gestos.

A relação entre deficiência intelectual e atraso no desenvolvimento psicomotor se revela bastante próxima, haja vista que, nesta deficiência, existe a diferença entre a idade cronológica do aprendente e sua idade mental, o que acarreta também o retardamento dos marcos de desenvolvimento geral, o que prejudica de forma

considerável aquisições mais complexas e à medida que as exigências acadêmicas se amplificam. Segundo Rotta, Bridi Filho e Bridi (2016, p.152):

Ainda que atrasos no desenvolvimento psicomotor, como sentar, andar, engatinhar, ou na linguagem (fala) sejam pouco representativos durante os anos iniciais de crescimento, eles podem acarretar significativos danos no desempenho escolar e social da criança no futuro, quando impactam no ambiente escolar e social, pois conduzem a prejuízos emocionais e déficits cognitivos.

Cabe salientar que se faz de extrema necessidade considerar a importância da atuação multidisciplinar junto aos sujeitos com DI (psicopedagogo, psicólogo, neurologista e/ou psiquiatra infantil, etc.) e, independente do grau apresentado pelo aprendente, torna-se indispensável perceber que todos são capazes de construir aprendizagens, em menor ou maior grau e em diferentes áreas do desenvolvimento. Vygotsky *in* Costa (2006): "Todas as crianças podem aprender e se desenvolver. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental".

No grau leve e moderado, há maior possibilidade de sucesso não apenas no desenvolvimento de aspectos relacionados à autonomia e independência, mas também nas aquisições de cunho acadêmico e psicomotor. Na DI grave e profunda, pode haver a necessidade de se buscar apoio de outros profissionais para além do psicopedagogo, psicólogo e neurologista, mas também do Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta, etc. para que se possam almejar progressos mais significativos e que promovam melhor qualidade de vida a estes sujeitos.

Vygotsky adotou uma visão dinâmica da inteligência, vendo no sujeito com deficiência várias possibilidades de aprendizagem a partir do conceito de plasticidade e creditando ao desenvolvimento a ideia de algo sempre em movimento, ou seja, passível de evolução constante, mesmo em situações intelectuais adversas. Também se refere à aprendizagem como algo não inato, mas construído a partir de constantes interações dos sujeitos com o meio ambiente. Para tal, o autor toma como base seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Nas suas palavras, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é compreendida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 1991, p.58).



A partir da ideia de ZDP de Vygotsky é possível se perceber então que toda criança possui um potencial, seja ela atípica ou neurotípica e que, com a mediação de sujeitos mais experientes, sejam seus pares ou os próprios adultos, a criança tem condições de se desenvolver de maneira muito mais significativa do que aconteceria sem estes modelos, ou seja, sozinha, já que na interação com o outro e com o ambiente, estas possibilidades se maximizam de forma considerável a partir das trocas estabelecidas entre sujeito + sujeito e entre sujeito + ambiente.

Alicerçando-se ainda no pensamento de Vygotsky, é importante salientar que para o aprendente com deficiência intelectual o fracasso se faz companheiro constante muito mais pelas exigências que fazemos e que são baseadas a partir de características e marcos do desenvolvimento neurotípicos, do que propriamente por uma impossibilidade para o aprender, uma vez que não se pode comparar os ritmos de desenvolvimento e aprendizagem entre estas duas realidades. Para tanto, devemos ter plena consciência da importância de viabilizarmos formas de ensino que atendam as necessidades destes sujeitos, considerando-se, então, a zona de desenvolvimento proximal como ponto central para que consigamos atingir o objetivo de aprendizagem plena para a criança com DI. Sendo assim:

A Zona de Desenvolvimento Proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A Zona de Desenvolvimento Proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado (...). Interferindo constantemente na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças, os adultos e crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura (FERNANDES; MAGALHÃES, 2012 *apud* OLIVEIRA, 1993, p. 60).

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico é de suma importância em toda pesquisa científica, uma vez que serve para estruturar o pensamento científico de forma a dar legitimidade ao fato pesquisado.

Portanto, neste capítulo, abordaremos os caminhos percorridos para a realização da pesquisa.

No item 4.1 detalham-se o referencial teórico da pesquisa ação, as técnicas utilizadas, assim como a organização das intervenções junto aos sujeitos pesquisados.

No item 4.2, explicita-se a respeito dos sujeitos pesquisados, suas realidades acadêmicas, contextualizando também a instituição onde realizam os atendimentos especializados.

No item 4.3, “O uso do parque ALPAPATO como recurso terapêutico”, descreve-se a história de fundação do ALPAPATO, os brinquedos, a usabilidade e propósitos dos mesmos.

No item 4.4, é retratada toda a organização das técnicas utilizadas desde o contato com a família para assinatura do TCLE e realização da Anamnese, até a aplicação final do teste de Picq & Vayer.

Na Análise dos Dados, item 4.5, são descritos os resultados alcançados nas entrevistas realizadas com as mães, na aplicação dos testes, assim como a interpretação dos mesmos.

### 4.1 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

A presente pesquisa se refere a uma **pesquisa ação**, de caráter quali-quantitativo, que visa melhor interpretar, apreender e interceder nas relações entre sujeitos pesquisados e ambiente de pesquisa, a fim de estimular mudanças nas condições de aprendizagem, com foco no desenvolvimento psicomotor. Segundo Severino (2007, p.120):

A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas à modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada [...] [...]a pesquisa ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Ainda sobre pesquisa ação, faz-se relevante citar Schmitt (2014, p. 1):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo.

As técnicas de pesquisa utilizadas foram entrevistas estruturadas com as mães dos sujeitos de pesquisa, com vistas a conhecer a história de vida e o desenvolvimento dos mesmos (anamnese), bem como entrevista final, realizada após as aplicações práticas no ALPAPATO a fim de verificar a impressão das famílias no que tange ao processo e resultados observados. Também foram aplicados os Testes relativos à Educação Psicomotora de Picq & Vayer, visando o conhecimento e análise do desenvolvimento motor dos aprendentes.

Foram realizadas 10 (dez) incursões ao parque, sendo estas com frequência de 1 (um) encontro semanal, com duração média de 1h30 minutos de interações livres, intercaladas com momentos dirigidos.

Foram três os sujeitos pesquisados, com idades de 8 (oito), 9 (nove) e 11 (onze) anos, com diagnóstico de Deficiência Intelectual leve, deficiência intelectual não especificada e deficiência intelectual moderada, respectivamente. A escolha dos sujeitos ocorreu através do relato dos profissionais do CIAE (psicólogas e psicopedagogas) e o norte para a escolha baseou-se naqueles que já estavam há algum tempo em atendimento, com defasagens motoras e prejuízos na socialização e que não haviam alcançado evoluções significativas com as terapias psicopedagógicas convencionais.

#### **4.1.1 História de Vida ou Anamnese Psicopedagógica**

A entrevista anamnese é uma importante etapa do diagnóstico psicopedagógico, haja vista que através dos dados obtidos, poderá se conhecer o desenvolvimento da criança desde a concepção, assim como fazer à reconstrução de sua história vital. A anamnese psicopedagógica foi realizada com os pais e/ou responsáveis e se fez necessário estabelecer um clima de confiança entre a pesquisadora e a família, haja vista que os questionamentos feitos têm como propósito investigar todo o histórico da criança. A entrevista (disponível em sua

estrutura no anexo 1) foi planejada objetivando adquirir um caráter mais informal, como um diálogo, no entanto, com questões predeterminadas com o propósito de estruturar este momento e não possibilitar perda de informações importantes.

#### **4.1.2 Testes Relativos à Educação Psicomotora e Retardo Mental de Picq & Vayer<sup>5</sup>**

Tendo em vista a complexidade da aprendizagem e da íntima relação desta com o desenvolvimento psicomotor, optou-se por realizar a avaliação dos sujeitos na área psicomotora, uma vez que pessoas com Deficiência Intelectual costumam apresentar defasagens significativas nestas competências, o que prejudica de forma considerável a aquisição de importantes habilidades e aprendizagens, conforme MEUR e STAES (1984, p.5):

[...] a função motora, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo estão intimamente ligados na criança: a psicomotricidade quer justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade e facilitar a abordagem global da criança por meio de uma técnica.

Os Testes relativos à Educação Psicomotora e Retardo Mental de Picq & Vayer –, se referem a um conjunto de subtestes que objetivam avaliar as condições de desenvolvimento motor da criança dos 2 aos 11 anos de idade. O exame deve ser realizado em espaço amplo, adequado e o material necessário para aplicação pode variar de acordo com a idade cronológica do aprendente, tais como: as folhas relativas às provas, cronômetro, bolas, elástico, corda, cordão, dentre outros. Cabe salientar que para a execução dos comandos, é importante que a criança esteja com roupas adequadas e confortáveis, evitando que sejam impedidos de realizar algum dos movimentos exigidos nos subtestes, promovendo assim liberdade na execução dos mesmos. No que tange ao examinador, faz-se indispensável que este se mantenha impessoal diante dos resultados, no entanto, deve esforçar-se para que o aprendente realize todas as provas de forma leve e lúdica (PICQ & VAYER, 1988). A cada aplicação, anota-se os resultados na folha do exame (anexo 2). Caso a criança

---

<sup>5</sup> O termo Retardo Mental foi utilizado para nomear esse teste psicomotor em 1988, no entanto, atualmente não é mais utilizada esta nomenclatura e, conforme determinações da nova Classificação Internacional de Doenças (CID11), apresentada em maio de 2019 e do DSM V, o termo mais adequado a ser utilizado é Deficiência Intelectual (DI).

não consiga realizar a prova referente à sua idade cronológica, deve-se aplicar a prova anterior, até que este consiga executar o comando. As áreas que foram avaliadas através da aplicação das provas psicomotoras são as que seguem:

- **Coordenação Dinâmica das Mãos** – Se refere à motricidade fina e o domínio harmonioso dos gestos manuais;
- **Coordenação Dinâmica Geral** – Caracteriza-se pela conscientização corporal como um todo, com desenvolvimento dos grandes músculos e do esquema corporal de forma coordenada;
- **Equilíbrio / Controle Postural** – Envolve o controle posicional do corpo no espaço, objetivando manter a estabilidade e orientação corporal;
- **Controle Segmentário / Controle do Próprio Corpo** – Contempla o controle e relaxamento dos movimentos corporais, bem como a consciência das sensações e mobilizações das partes do corpo;
- **Organização Espacial** – Caracteriza-se pela percepção e organização do próprio corpo na relação com objetos e com o ambiente à sua volta;
- **Estruturação Espaço Temporal** – Pode ser compreendida como a organização dentro do espaço/tempo e envolve a análise, processamento e armazenamento de informações recebidas (contempla a acuidade auditiva, bem como a memória auditiva e visual);
- **Observação da Dominância Lateral** – Avalia o lado dominante do sujeito, considerando suas preferências em relação ao olho, mãos e pés;
- **Prova de Rapidez** – Também conhecida como Prova de pontilhado de M. Stambak se refere a um subteste onde o aprendente necessita fazer traçados, dentro do tempo estipulado (60 segundos), o máximo possível dentro de uma folha quadriculada, sendo que cada traço deve ser feito dentro do espaço de um quadrado. Observa-se também, além da pontuação obtida, se houve má coordenação motora, instabilidade, impulsividade, rigidez ou ansiedade durante a realização da prova.

É importante relatar que a aplicação da bateria Psicomotora de Picq & Vayer levou em conta os testes indicados para média e grande infância, que contempla dos 06 aos 11 anos devido a idade cronológica dos sujeitos pesquisados, entretanto, em virtude das dificuldades apresentadas pelos mesmos em alguns subtestes, fez-se necessário realizar provas referentes também a pequena infância. É importante

salientar que tanto as avaliações (inicial e final), foram realizadas dentro do espaço de atendimento convencional, em sala no CIAE.

#### 4.2 OS SUJEITOS PESQUISADOS

Os sujeitos pesquisados são atendidos pelo Centro Integrado de Atendimento Educacional (CIAE) da Escola Alfredo Dub. A EEAD é uma escola para pessoas surdas, com deficiência auditiva e com deficiência auditiva com comorbidades, que oferece escolarização formal no ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Anexo à escola funciona o CIAE, que realiza triagens e atendimentos nas áreas de Serviço Social, Psicopedagogia, Psicologia e Fonoaudiologia. Todos os atendimentos ofertados são gratuitos e visam oferecer suporte à escolarização de alunos incluídos na rede regular de ensino de Pelotas e região.

O público alvo deste setor são alunos com deficiência intelectual, associada ou não a outros comprometimentos, deficiência auditiva, surdez e deficiência auditiva com outras deficiências associadas.

A Escola Especial Professor Alfredo Dub foi fundada em 27 de setembro de 1949 pela Senhora Maria de Lourdes Furtado de Magalhães.

Maria de Lourdes trabalhava como secretária da Cruz Vermelha quando conheceu o professor e fonoatetra Alfredo Dub, que veio à Pelotas para ministrar um curso sobre problemas de linguagem e por seu estímulo e orientação, criou a escola, sendo pioneira na Educação Especial no estado do Rio Grande do Sul.

A instituição atendia alunos de todas as classes, especialmente os mais carentes. Todas as pessoas que possuíam alguma deficiência eram aceitas, independente do grau da deficiência ou faixa etária. Segundo históricos da instituição, a escola nesta época ainda tinha um caráter mais clínico, sendo a deficiência bastante relacionada à questões de saúde. Até 1960 a fundadora da instituição trabalhava sozinha prestando os serviços, até o momento em que a Secretaria Municipal de Educação cedeu a primeira professora, Sra. Clélia Guedes, alterando a visão anteriormente clínica para uma visão mais educacional.

Em 1970 a escola recebeu do INPS a primeira contribuição concedida no estado para ampliação, subsistência e aprimoramento dos serviços oferecidos. Com

este recurso contratou-se então uma equipe técnica, formada primeiramente por uma assistente social e um médico neurologista.

Dona Maria de Lourdes veio a falecer em 1977 por problemas de saúde. Desde o princípio, sua preocupação era a de manter sua obra e trabalho firmes e ativos, mantendo postura combativa para que isto acontecesse. Dedicou-se à causa por 27 anos, lutando bravamente pela educação especial e esquecendo-se muitas vezes de sua própria saúde. Após seu falecimento, a direção da escola ficou sob responsabilidade da professora Raquel Sokolovsky, que seguiu o legado deixado por Maria de Lourdes Furtado de Magalhães, empregando seu suor e empenho para que a vontade da fundadora se mantivesse viva e que se pudesse recomeçar as obras do prédio próprio, que por falta de recursos tiveram que ser interrompidas. Em 1978 foi oficialmente inaugurado o prédio próprio da instituição, sendo o sonho de Dona Maria de Lourdes finalmente realizado.

Atualmente o público da escola é formado por alunos surdos em vários níveis, havendo ainda surdocegos e surdos com deficiências associadas (Transtorno do Espectro do Autismo, Deficiência Intelectual, etc.).

No CIAE, são realizados atendimentos de serviço social, psicopedagogia, psicologia e fonoaudiologia à alunos surdos e com deficiência auditiva, acompanhada ou não de outras deficiências e alunos com deficiência intelectual, associadas ou não à outros comprometimentos, incluídos na rede regular de ensino de Pelotas e região.

Até os dias atuais a Escola Especial Professor Alfredo Dub mantém seus serviços e atendimentos a todos que necessitam, sempre com problemas financeiros, mas contando com o importante auxílio da Prefeitura Municipal de Pelotas, através de convênios mantidos com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto e Secretaria Municipal de Assistência Social, do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, através de parceria com a Secretaria de Educação do Estado, assim como recursos obtidos por campanhas organizadas por parceiros, mensalidades de sócios e serviço de Telemarketing.

Apresentado o contexto de onde foram selecionados os participantes da pesquisa, nos próximos parágrafos serão apresentadas algumas informações sobre características dos sujeitos pesquisados.

A presente pesquisa foi realizada com três alunos com deficiência intelectual, sendo o sujeito 1 (S1) com 9 anos de idade e diagnóstico de deficiência intelectual leve, sujeito 2 (S2) com 11 anos de idade e diagnóstico de deficiência intelectual moderada e o sujeito 3 (S3), com 8 anos de idade e diagnóstico de deficiência intelectual não especificada, todos matriculados nos atendimentos especializados do CIAE da Escola Especial Professor Alfredo Dub (EEAD) e procedentes de escolas públicas da cidade de Pelotas.

No que tange à etapa de escolarização onde cada um se encontrava no início da pesquisa, faz-se importante relatar que S1 e S2 cursam o 3º ano do ensino fundamental, sendo S2 com histórico de repetências. S3 cursa o 2º ano do ensino fundamental. S2 e S3 são irmãos. De acordo com o informado pela mãe na anamnese, a gestação de S1 foi planejada e bastante tranquila. O nascimento ocorreu de parto cesárea e a mãe informou que S1 teve apneia ao nascer, demorando para chorar. Mamou no peito até sete meses, com complemento a partir do primeiro mês. S1 engatinhou e posteriormente iniciou a andar dezesseis meses, caindo muito inicialmente. Suas primeiras palavras ocorreram aos dezoito meses, trocando letras. Atualmente a mãe percebe a criança estabonada, porém sem agitação. A família incentiva a prática de exercícios em casa. S1 já frequentou terapias com fonoaudióloga e terapeuta ocupacional. Atualmente frequenta psicologia e psicopedagogia no CIAE. Possui também acompanhamento com neurologista. No que se refere ao histórico de S2, a mãe relatou na anamnese que a criança foi planejada e que sua gestação foi tranquila, com intercorrências apenas no final, onde apresentou elevação da pressão arterial. S2 nasceu de parto normal, com aparência arroxeadada. A mãe informou que foi dada alguma medicação na veia para o nascimento da criança, haja vista não ter dilatação necessária. S2 mamou até os vinte quatro meses, fazendo uso posterior de mamadeira. Engatinhou e aos trinta e seis meses começou a caminhar, caindo bastante. Começou a falar também aos trinta e seis meses, apresentando várias trocas, o que ainda é observado atualmente. A mãe percebe a criança estabonada, porém não observa agitação. S2 não pratica atividades físicas além das que são oferecidas na educação física da escola regular. S2 faz terapias com psicóloga e psicopedagoga no CIAE. No que se refere às informações trazidas pela progenitora na anamnese, em relação à S3 esta relatou que a gravidez não foi planejada. A gestação foi agitada, tendo a mãe que ir



diversas vezes para o hospital em virtude de problemas emocionais. S3 nasceu de parto normal, com aparência arroxeadada, indo para o oxigênio após o nascimento. A criança mamou até oito meses. Segundo relato da mãe, S3 não tinha forças para levantar, não chegou a engatinhar e deu seus primeiros passos aos trinta e seis meses, tendo várias quedas ao caminhar. Deu início à oralização aos trinta e seis meses, expressando várias trocas, o que ainda se percebe atualmente. A mãe informa que S3 é estabonado e agitado. Não realiza atividades físicas fora as oferecidas pela escola regular. S3 realiza terapias com psicóloga e psicopedagoga no CIAE da Escola Alfredo Dub.



**Figura 3:** Fachada atual do prédio da Escola Especial Professor Alfredo Dub.  
Fonte: Suzy Alam.

#### 4.3 O USO DO PARQUE ALPAPATO COMO RECURSO TERAPÊUTICO

O Parque Anna Laura Parques para Todos (ALPAPATO) não se trata de apenas um espaço de lazer e socialização. Este ambiente é delineado, pensado e executado pensando em todos os sujeitos, sejam estes neurotípicos ou com deficiência, possuam estas limitações na locomoção ou não, como o próprio nome diz: PARQUES PARA TODOS, sem exceções. Dentre as várias possibilidades de uso deste espaço, está a usabilidade terapêutica, com equipamentos e brinquedos que possibilitam não apenas a diversão, mas a recuperação e/ou desenvolvimento de habilidades que, no caso dos sujeitos desta pesquisa, foram prejudicadas em virtude da deficiência intelectual. Conforme a ONG Anna Laura Parques para Todos, os equipamentos disponíveis para uso no ALPAPATO Pelotas são:

- **Balanço Duplo Assentos Astronauta** - Equipamento para se balançar, composto de estrutura em troncos e 02 (dois) assentos Tipo Astronauta. O objetivo é proporcionar desenvolvimento motor, psicológico com o estímulo vestibular, e social ao promover desafios de equilíbrio (controle cervical), sensações (nível de alerta) e interação com os pais. Como itens de segurança são instalados aos assentos cintos de segurança reguláveis em forma de X (ALPAPATO, 2019):



**Figura 4:** Balanço Duplo Assentos Astronauta.  
Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.

- **Balanço para cadeirantes** – Equipamento para balançar em companhia, composto de 2 (dois) lugares, um ocupado por uma cadeira e outro a ser ocupado por uma cadeira de rodas, dispostos frente a frente. O objetivo é estimular a imaginação, desenvolvimento motor e físico (controle cervical e tronco), aumentar o nível de alerta, o equilíbrio (estímulo vestibular), consciência corporal (transferência de peso em membros inferiores) e social através da interação com o acompanhante (ALPAPATO, 2019):



**Figura 5: Balanço para cadeirantes.**  
**Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.**

- **Girassol Oscilante** - Equipamento composto por 01 (uma) plataforma em formato de Flor apoiado sobre pneus. O objetivo é favorecer à criança o desenvolvimento e estímulo da postura sentada, o equilíbrio e controle sobre o corpo dadas as reações sobre molas que o brinquedo proporciona. A criança pode utilizá-lo em um primeiro momento sentada, a fim de sentir-se mais segura e, posteriormente em pé, equilibrando-se a partir do movimento oscilatório promovido pela base de pneus (ALPAPATO, 2019):



**Figura 6: Girassol Oscilante.**  
**Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.**

- **Escorregador Taquari** – O escorregador Taquari se refere à uma prancha de escorregador com projeto acessível em formato ‘U’, saindo a 1,15m de uma base e chegando a 0,45m. O objetivo é proporcionar desenvolvimento motor (movimentação ativa e fortalecimento dos membros inferiores e superiores), psicológico através de estímulos proporcionados pelo escorregar e social ao promover o subir, escorregar e socializar (ALPAPATO, 2019):



**Figura 7: Escorregador Taquari.**  
**Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.**

- **Painel Batucada** – painel de policarbonato com fundos de toneis de PVC. O objetivo é proporcionar atividades de consciência auditiva, motricidade, coordenação e terapias físicas.



**Figura 8: Painel Batucada.**  
**Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.**

- **Flores Falantes** – Equipamento em formato de flor, colocados distantes uma da outra, funcionando como um telefone sem fio (ALPAPATO, 2019):



**Figura 9: Flores Falantes.**  
**Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.**

- **Trepa-Trepa** - Equipamento de escalar, composto de um conjunto de 12 (doze) arcos retangulares, criando um túnel com alturas variadas a 1,43m, 1,63m e 1,83m. O objetivo é proporcionar desenvolvimento e fortalecimento dos membros superiores ao promover desafios de força e coordenação motora, psicológico e social com interação com outras crianças (ALPAPATO, 2019):



**Figura 10: Tropa-Tropa.**  
**Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.**

- **Espelho Triangular** - Equipamento em formato de triângulo, composto por 03 (três) painéis visuais tipo Espelho que distorcem as imagens refletidas, suspensos por colunas de tronco de eucalipto. O objetivo é favorecer à criança o desenvolvimento sensorial e perceptivo, cognitivo (visual, auto estima e autoimagem), motor através do estímulo dos movimentos (deslocamento, rotação e lateralidade) e social (ALPAPATO, 2019):





**Figura 11: Espelho Triangular – Vista Externa.**  
**Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.**



**Figura 12: Espelho Triangular – Vista Interna.**  
**Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.**

- **Painel Distorcivo** - Equipamento composto por 01 (um) painel visual tipo Espelho, que distorce as imagens refletidas, suspenso por colunas de tronco de eucalipto. O objetivo é favorecer a criança desenvolvimento da percepção e imagem corporal, e proporcionar a noção de espaço (ALPAPATO, 2019):



**Figura 13: Painel Distorcivo.**  
**Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.**

- **Mesas de Areia** - Mesa retangular com projeto acessível composta por 02 (duas) bacias removíveis para brincadeiras sensoriais. Nestas bacias podem-se encher com areia, água, pedrinhas, lascas de madeira e outros diversos tipos de materiais. O objetivo é favorecer estímulos sensoriais (tato e motor); psicológico, através da brincadeira e criatividade; social, com interação entre as crianças (ALPAPATO, 2019):



**Figura 14: Mesas de Areia.**  
**Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.**

- **Banco Gafanhoto** - Equipamento composto por 02(dois) bancos inclinados com formato que remete a um Gafanhoto, com estrutura e apoios em tubos de aço, dispostos frente a frente com uma torre de Spiriball entre elas. O objetivo é proporcionar desenvolvimento e fortalecimento dos membros superiores (cervical, tronco, postura e simetria) e funções uni e bi manual, ao promover desafios de força e coordenação motora, psicológico e social com interação entre crianças através do jogo (ALPAPATO, 2019):



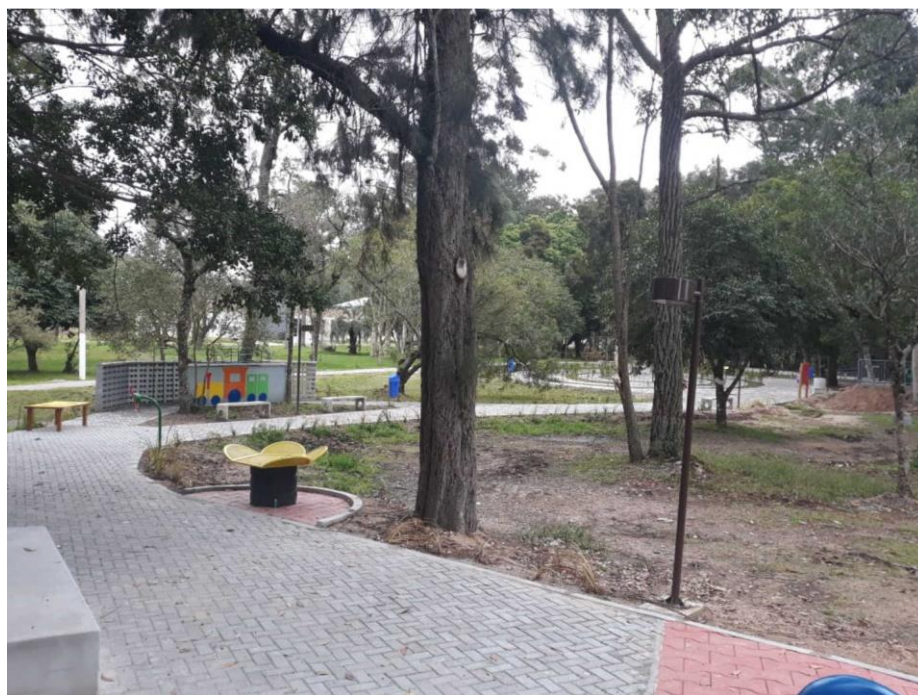
**Figura 15: Bancos gafanhoto.**  
**Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.**

- **Marinho** – Escultura lúdica cujo objetivo é proporcionar acesso a arte interativa que inspire o desenvolvimento criativo e imaginativo da criança (ALPAPATO, 2019):



**Figura 16** Escultura Interativa Marinho.  
**Fonte:** Autor da Pesquisa, 2021.

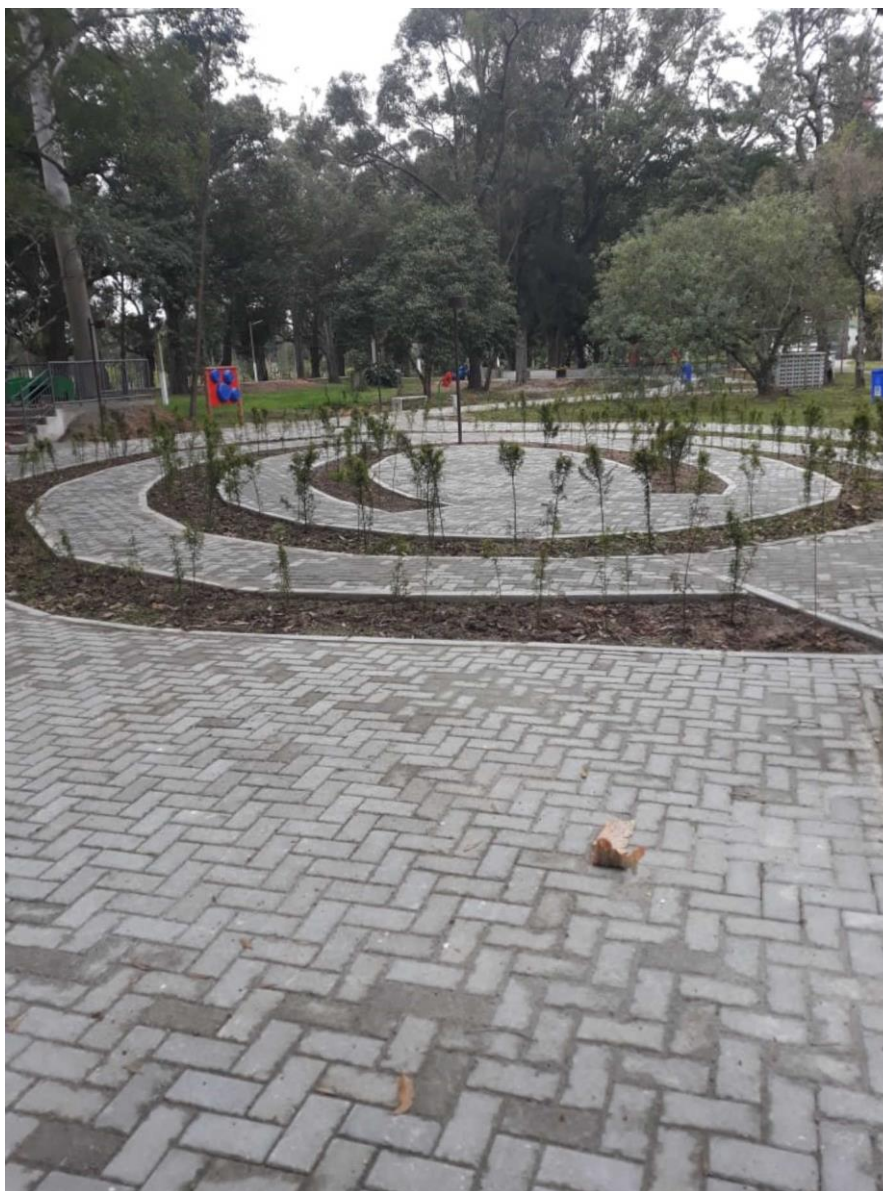
Além dos equipamentos acima listados e detalhados (segundo as descrições da ONG Anna Laura Parques Para Todos), o ALPAPATO conta também com arborização especial, o que torna o ambiente ainda mais agradável e propício à relação entre diversão e aprendizagem. Neste sentido, considerando o ALPAPATO Pelotas não apenas como espaço de lazer e socialização para crianças com deficiência, mas como um grande e rico laboratório de pesquisa em prol deste público, escolheu-se este espaço com este fim, de forma a contribuir com novos modelos de atuação psicopedagógica e, conseqüentemente, com novas possibilidades para o aprender. O uso do ALPAPATO para esta pesquisa objetiva também dar maior visibilidade para as pessoas com deficiência de nossa região, para que não apenas os terapeutas da aprendizagem façam uso deste ambiente, mas que escolas, associações e afins possam se apropriar deste espaço em prol de seus usuários, alunos, pacientes, etc., reconfigurando a organização do trabalho e incluindo visitas e atividades estruturadas dentro de seus planejamentos.



**Figura 17: Vista geral do Parque 01.**  
**Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.**



**Figura 18: Vista geral do Parque 02.**  
**Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.**



**Figura 19: Vista geral do Parque – Labirinto de Caliandras.  
Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.**

#### 4.4 COLETA DE DADOS

Em um primeiro momento, foi realizado contato com as mães dos sujeitos, onde se explicou os objetivos e a realização da pesquisa. As mesmas fizeram a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a entrevista anamnese, as quais se encontram nos Anexo 01 e Anexo 02, respectivamente.

Em um segundo momento, foi realizada a Avaliação relativa à Educação Psicomotora de Picq & Vayer, individualmente com cada um dos sujeitos da pesquisa, obtendo-se então assim o perfil psicomotor inicial dos mesmos no que se

refere à coordenação dinâmica das mãos, coordenação dinâmica geral, controle postural, controle segmentário, orientação espacial, estruturação espaço temporal, observação da dominância lateral e prova de rapidez, disponível no Anexo 03

O terceiro momento foi caracterizado pela aplicação prática in loco no ALPAPATO, uma vez por semana, às quintas-feiras pela manhã e duração aproximada de 1h30 minutos, totalizando 10 (dez) sessões interventivas no parque e sendo este tempo intercalado entre atividades mediadas/dirigidas e atividades livres com uso de equipamentos da preferência dos sujeitos. Todos os encontros foram planejados antecipadamente, como em um diário de bordo, sendo incluído, após o término de cada um, as impressões gerais tanto das atividades realizadas, como do comportamento de cada um dos sujeitos ao longo da terapia psicopedagógica ao ar livre.

Após o período de incursões ao parque, foi feita novamente a Avaliação relativa à Educação Psicomotora de Picq & Vayer, seguindo os mesmos critérios já citados na avaliação inicial.

O último instrumento de coleta de dados foi uma entrevista de avaliação final realizada com as mães, onde as mesmas responderam 4(quatro) perguntas estruturadas a fim de podermos observar a visão da família após o processo finalizado, conforme modelo disponível no Anexo 04.

#### 4.5 ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo trata sobre a análise dos dados coletados pré e pós intervenções no Anna Laura Parques para Todos, por meio da aplicação das provas motoras de Picq & Vayer e também da análise das respostas obtidas através das entrevistas realizadas com os familiares dos sujeitos pesquisados após o término das dez sessões interventivas realizadas no parque. Na primeira parte, apresentam-se de forma descritiva, separados por aprendente, os resultados obtidos através das provas psicomotoras, assim como outros achados no que se refere aos aspectos afetivo/sociais e suas relações interpessoais. Logo em seguida, após cada apresentação descritiva, foram feitos gráficos comparativos para melhor visualização do desempenho dos sujeitos na aplicação dos Testes de Picq & Vayer. Posteriormente, é apresentada tabela contendo os questionamentos feitos às mães



e suas respectivas respostas, bem como a análise descritiva geral das impressões expressadas pelas mesmas na entrevista final a respeito de seus filhos após a participação e incursões ao ALPAPATO.

#### 4.6 RESULTADOS DAS APLICAÇÕES DOS TESTES PSICOMOTORES DE PICQ & VAYER

Nesta seção são descritos os resultados para cada sujeito da pesquisa.

##### 4.6.1 Sujeito S1

O Sujeito S1 tinha idade cronológica de 09 anos quando as atividades de campo foram realizadas e Deficiência Intelectual de grau leve.

Conforme podemos observar na **Erro! Fonte de referência não encontrada.** 20, S1 apresentou em coordenação dinâmica das mãos resultado compatível a oito anos, em coordenação dinâmica geral, seis anos, em controle postural, quatro anos, controle segmentário, seis anos, orientação espacial, resultado equivalente a seis anos, estruturação espaço temporal, seis anos, assim como na prova de rapidez. Após dez sessões interventivas no ALPAPATO, ao observarmos os resultados da segunda aplicação do teste, já é possível verificar avanços significativos em quase todas as áreas, uma vez que em coordenação dinâmica das mãos, seu desempenho chegou a nove anos, controle postural, oito anos, estruturação espaço temporal, oito anos e prova de rapidez, sete anos. Em coordenação dinâmica geral e orientação espacial, os resultados se mantiveram os mesmos da primeira aplicação do Picq & Vayer. Cabe salientar que além dos evidentes avanços nas habilidades motoras abaixo listadas, houve também mudanças atitudinais, haja vista que S1 se mostrava bastante insegura inicialmente, solicitando auxílio e suporte ao interagir com os equipamentos, porém com o passar das intervenções S1 foi revelando maior confiança em si mesma e em sua capacidade de superar as dificuldades apresentadas.

## COMPARATIVO DE RESULTADOS

INSTRUMENTO: PICQ & VAYER

SUJEITO 01

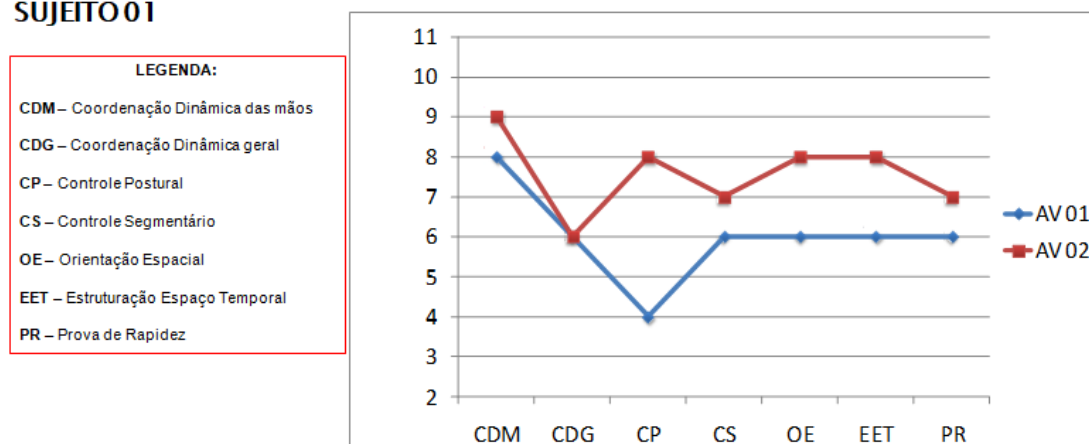


Figura 20: gráfico com resultados da aplicação das avaliações para S1.

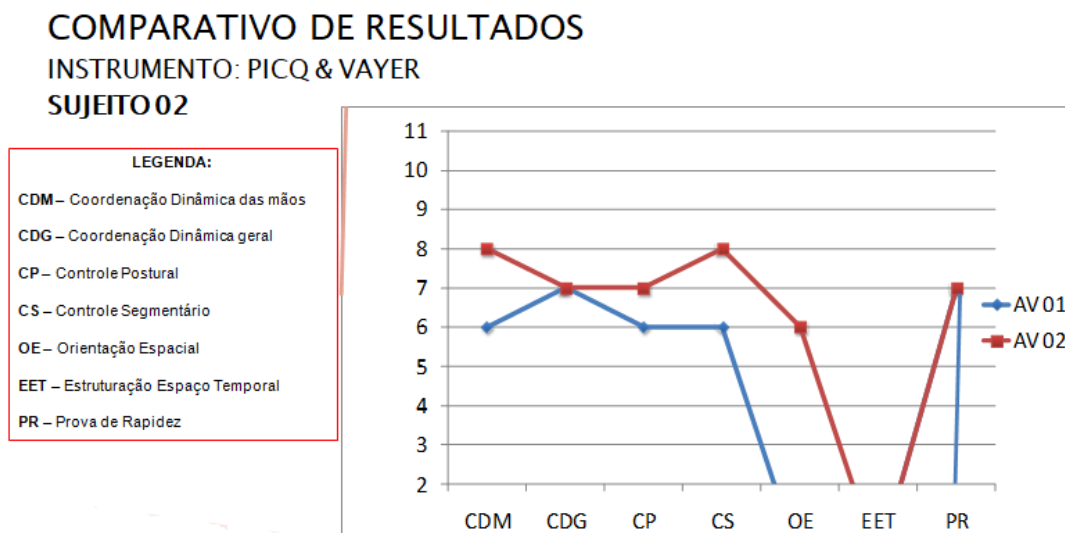
Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.

### 4.6.2 Sujeito S2

O Sujeito S2 tinha idade cronológica de 11 anos quando as atividades de campo foram realizadas e Deficiência Intelectual de grau moderado.

O S2, na aplicação do teste psicomotor de Picq & Vayer antes das intervenções psicopedagógicas no ALPAPATO, revelou os seguintes resultados: coordenação dinâmica das mãos, seis anos, coordenação dinâmica geral, sete anos, controle postural, seis anos, controle segmentário, seis anos, em orientação espacial e estruturação espaço temporal não conseguiu corresponder aos subtestes e na prova de rapidez seu resultado se mostrou equivalente a sete anos. Já na segunda aplicação, posterior às dez sessões de intervenção no ALPAPATO, expressou algumas evoluções, sendo seu desempenho o que segue: coordenação dinâmica das mãos, oito anos, controle postural, sete anos, controle segmentário, oito anos e orientação espacial, seis anos. Seus resultados se mantiveram os mesmos em coordenação dinâmica das mãos e na prova de rapidez. Já em estruturação espaço temporal, não conseguiu novamente corresponder aos comandos do subteste. Em termos comportamentais, é importante relatar que S2, antes bastante submissa e insegura, também conseguiu revelar maior espontaneidade ao interagir com seus pares no, não esperando mais os outros colegas se expressarem antes dela para que a mesma pudesse acompanhar o pensamento dos outros dois sujeitos da

pesquisa. Ficou evidenciado que S2 conseguiu adquirir maior confiança, buscando expressar suas ideias, opiniões e vontades aos demais colegas.



**Figura 21: gráfico com resultados da aplicação das avaliações para S2.**  
Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.

Os resultados das avaliações de S2 estão apresentados na **Erro! Fonte de referência não encontrada..** Em OE, na avaliação inicial, S2 não pontuou o suficiente para chegar à idade mínima seis anos, alcançando o mínimo de seis anos na avaliação final. Na EET, na primeira avaliação S2 não alcançou nenhum acerto. Na avaliação final, obteve três transcrições corretas, no entanto, ainda não o suficiente para alcançar a idade mínima neste quesito, que é de seis anos. Na PR, na primeira avaliação, S2 obteve setenta e seis acertos, o que se mostra compatível a sete anos. Na avaliação psicomotora final, alcançou oitenta e dois acertos, porém esta pontuação, apesar da evolução, ainda se encontra dentro da idade de 7 sete anos, não sendo alterada no gráfico comparativo.

#### 4.6.3 Sujeito S3

O Sujeito S3 tinha idade cronológica de 08 anos quando as atividades de campo foram realizadas e Deficiência Intelectual não especificada.

S3, a mais nova das três crianças que participaram da presente pesquisa, conforme demonstra o gráfico abaixo, na avaliação realizada anteriormente às intervenções psicopedagógicas no ALPAPATO, expressou os seguintes resultados:

coordenação dinâmica das mãos, seis anos, coordenação dinâmica geral, cinco anos, controle postural quatro anos, controle segmentário, também quatro anos, em orientação espacial, estruturação espaço temporal e prova de rapidez, não conseguiu atingir a idade mínima destes subtestes. Já na segunda aplicação do teste de Picq & Vayer, após as sessões interventivas, apresentou em coordenação dinâmica das mãos resultados compatíveis a sete anos, controle postural cinco anos, controle segmentário, seis anos e orientação espacial, seis anos. Seus resultados se mantiveram os mesmos da primeira aplicação em coordenação dinâmica geral, estruturação espaço temporal e na prova de rapidez, sendo que nos dois últimos, ainda não conseguiu corresponder satisfatoriamente aos comandos de cada subteste. Faz-se indispensável relatar que S3 inicialmente se mostrava agressivo com os dois outros sujeitos da pesquisa, querendo impor sua vontade e não respeitando os demais no brincar e nos diálogos estabelecidos ao longo das sessões. Porém, foi possível perceber que S3 foi modificando-se positivamente e gradualmente ao longo das intervenções, procurando ouvir mais seus pares e respeitar suas opiniões. Também reduziram de forma significativa as tentativas de agressão quando não era contemplado em suas vontades.

## COMPARATIVO DE RESULTADOS

INSTRUMENTO: PICQ & VAYER

SUJEITO 03

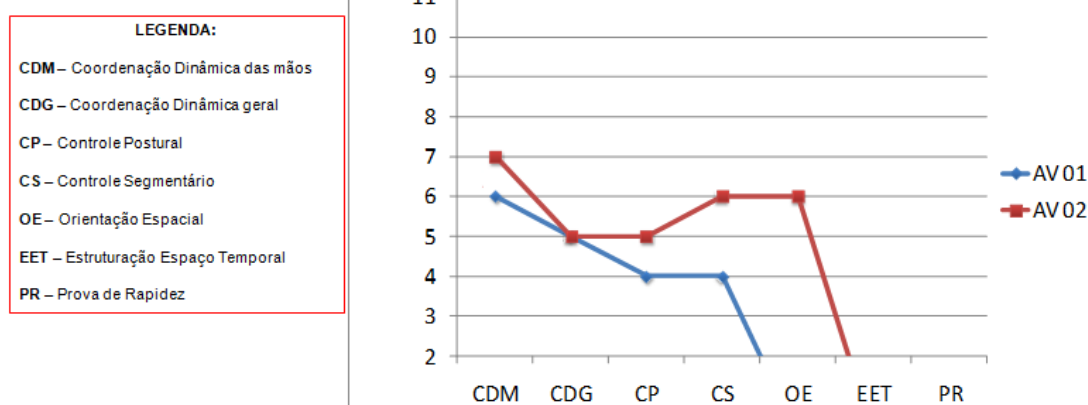


Figura 22: gráfico com resultados da aplicação das avaliações para S3.

Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.

Os resultados das avaliações de S3 estão apresentados na **Erro! Fonte de referência não encontrada. 22**. Em OE, na avaliação inicial, S3 não pontuou o

suficiente para chegar à idade mínima de 6 (seis) anos. Na EET, na primeira avaliação S3 não alcançou nenhum acerto. Na avaliação final, obteve 2 (duas) transcrições corretas, no entanto, ainda não o suficiente para alcançar a idade mínima neste quesito, que é de 6 (seis) anos. Na PR, S3 não conseguiu fazer a pontuação mínima para chegar ao marco de 6 (seis) anos, tanto na avaliação inicial, como na final. No entanto, na primeira avaliação fez pontuação 36 (trinta e seis) e na segunda avaliação, fez 50 (cinquenta) pontos.

#### 4.7 ENTREVISTA FINAL REALIZADA COM AS FAMÍLIAS

**Quadro 2: perguntas e respostas das entrevistas com as famílias**

PERGUNTAS	SUJEITO 01	SUJEITO 02	SUJEITO 03
1. Qual tua opinião sobre a proposta realizada no ALPAPATO?	Acho válido ter acessibilidade para todas as crianças, tenham deficiência ou não. Acho importante para o desenvolvimento das crianças porque elas se divertiram, brincaram e ao mesmo tempo estavam se desenvolvendo.	Achei mil vezes melhor. Achei que ela melhorou bastante, até no colégio ela melhorou. A atividade no parque foi muito legal, ela gostava de ir, sentia que estava aprendendo.	Muito bom! Eu percebo que ele está bem melhor. Foi muito bom estas atividades no parque, ele melhorou muito, até no comportamento.
2. A criança fez comentários antes ou após as atividades realizadas no ALPAPATO? Se sim, quais?	Sim, ela falou das suas preferências, que se sente segura nos brinquedos e falava situações. Ela demonstrava gostar muito de ir ao parque. Contou de uma vez que tinha que escolher um dos brinquedos, era uma votação e o amigo sempre perdia porque ela e a outra menina escolhiam os mesmos e para que ele não ficasse triste, escolheu o mesmo que ele para ele vencer a votação pelo menos uma vez, se sentiu feliz em ajudar o colega.	Sempre fala que gostou. Sempre falava das flores falantes, ela adorou!	Ele gostou muito. Ele ficava contente sempre que ia, falou do escorregador, que brincou muito. Também do balanço para cadeira de rodas. Ele gostou de tudo. Acho que ele se sentiu muito bem lá pelo que ele me falava.
3. Tendo como base as principais dificuldades apresentadas pela criança antes das atividades propostas	Sim, vi melhorar. Uma coisa que eu percebo é que agora ela pega mais a bicicleta, coisa que ela não fazia antes, pois tinha muito medo,	Na alfabetização ela está aprendendo mais, as letras e os números também. Antes tinha que contar prá ela e imitar, agora ela já fala	Ele melhorou em tudo, ele joga bola, tenta fazer embaixadinha. Ele melhorou prá pintar, agora presta mais atenção. A letra

no parque, percebes evoluções? Se sim, quais?	ela já caiu e se machucou feio.	por conta própria.	do nome também, já está conseguindo escrever melhor.
4. A escola da criança fez algum relato no que se refere ao desenvolvimento do (a) aprendiz durante o processo de intervenções no parque? Progressos, estagnações e/ou retrocessos na aprendizagem? Explique:	A escola só fala que ela está bem.	Eu conversei com a professora ontem e segunda e ela disse que melhorou bastante em tudo. Se concentra mais e está mais interessada	A escola fala que melhorou, só às vezes tem briga no colégio, mas que está mais calmo em sala de aula, tenta fazer mais as atividades e antes ficava mais agitado e não parava para fazer as coisas.

A partir do retorno obtido através da entrevista realizada ao final do processo interventivo, disponível em sua estrutura no ANEXO III e com as respostas já apresentadas no quadro acima, foi possível constatar que a experiência de atuação psicopedagógica no Anna Laura Parques para Todos foi bastante positiva aos olhos das mães e dos aprendentes participantes desta pesquisa, conforme relatado na pergunta 01, uma vez que oportunizar aos mesmos um espaço acessível e totalmente estruturado, independente de deficiências, contribui para o desenvolvimento infantil, melhora nas relações, além de ficar evidenciado o desejo de aprender por parte dos sujeitos. E “essa energia desejante é muito mais que o motor do aprender: é o terreno onde se nutre” Fernández (2001, p. 31). Os relatos trazidos pelas mães a partir dos questionamentos, deixa claro o quanto as mesmas valorizam as experiências do brincar, a corporeidade de seus filhos e o quanto isso contribuiu para que evoluções fossem conquistadas ao longo desse processo, haja vista que, para Verden-Zoller (2015, p. 131) “elas os ensinam, educam-nos e os guiam para o seu futuro ser social”. Sendo assim, as mães tendo plena consciência da importância do estímulo para o desenvolvimento e as atitudes de incentivo que as mesmas sempre demonstraram aos filhos, fez toda a diferença na forma com que eles se relacionaram com a pesquisa e com as propostas realizadas. Já no questionamento 2, foi evidenciado mais especificamente o relato dos sujeitos após as sessões, e do quanto sentiram-se felizes durante as atividades realizadas no ALPAPATO, bem como suas preferências no que tange aos brinquedos lá disponibilizados, tendo sido citados o balanço para cadeirante e as flores falantes. Outro ponto passível de destaque e mencionado pela mãe do sujeito 01 foi a

segurança sentida pela aprendente ao fazer uso dos brinquedos. Através do questionamento 3, o propósito foi o de refletir acerca das dificuldades prévias de cada sujeito e possíveis alterações percebidas pelas famílias. Deste modo, os relatos demonstraram que houve evoluções importantes, especialmente nos aspectos psicomotores e também relacionados à alfabetização. Aspectos evidenciados através da resposta da responsável pelo sujeito 01, onde foi constatado maior interesse da criança pela bicicleta, o que não ocorria anteriormente, uma vez que a mesma apresentava receio por já ter caído uma vez.

O que também foi expressado pela mãe do sujeito 03, que observou mais disposição da criança para atividades envolvendo a bola e em atividades relacionadas à motricidade fina, como pintar e escrever a letra do nome. Conforme Fernández (1990, p. 58):

O corpo acumula experiências, adquire novas destrezas, automatiza os movimentos de maneira a produzir programações originais ou culturais de comportamentos.

Sendo assim, as experiências vivenciadas através da interação dos aprendentes com o parque e todas as possibilidades que se abriram frente a elas, pode proporcionar novas destrezas e/ou maior confiança em situações as quais elas nem imaginavam possuir, como o andar de bicicleta ou realizar brincadeiras com bola, por exemplo, E as ações realizadas a partir dos equipamentos acessíveis, pode fazê-las enxergar o imenso potencial que carregam dentro de si.

Na pergunta 4, questionou-se a visão da escola durante o processo e se houve comentários a respeito de alguma mudança percebida, tanto de progressos, quanto de estagnações e/ou retrocessos, uma vez que tendo sido mencionado pelas mães dos 3 sujeitos que a escola também observou evoluções, especialmente no caso dos sujeitos 02 e 03, onde a progenitora relata que, segundo as professoras, os sujeitos evoluíram no que se refere à ampliação da capacidade de concentração e maior predisposição para a realização das atividades acadêmicas.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

O presente capítulo objetiva tratar a respeito do Produto Educacional resultante do processo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Ciências e Tecnologias na Educação do IFSUL Campus CAVG.

A Portaria Normativa do Ministério da Educação e Cultura nº 17, de 28 de dezembro de 2009, publicada no Diário Oficial da União nº 248, seção 1 página 20 e que regulamenta o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cita em seu texto a necessidade de ser produzido como conclusão, além da dissertação, um produto de interesse público e que possa ser utilizado como recurso para resolução de problemáticas que possuam condições de contorno semelhantes as da pesquisa realizada.

De acordo com o exposto e pensando no produto de pesquisa como objeto de aprendizagem, a proposta aqui apresentada se trata de um relato da experiência a partir de um diário de Bordo, retratando os momentos vivenciados durante o processo de pesquisa, assim como a apresentação dos equipamentos presentes no ALPAPATO / IFSul – Campus CAVG, a usabilidade dos mesmos entrelaçados com a experiência dos sujeitos participantes e a descrição das atividades realizadas durante a atuação in loco que objetivaram a evolução dos aprendentes em seu desenvolvimento psicomotor.

Cabe salientar que este material não se trata de um guia, onde se encontrarão passos a serem seguidos ou normas rígidas para sua utilização, mas sim, uma proposta aberta e flexível que expressa a realidade vivenciada neste espaço tempo e com os sujeitos participantes desta experiência. No entanto, pode servir de motivação e inspiração para que em outras regiões brasileiras, novas experiências possam ser oferecidas explorando todo o potencial, estrutura e segurança do ALPAPATO.

O e-book produzido, disponível no **Apêndice A**, tem como ideal primeiro demonstrar algumas possibilidades de usabilidade do espaço e de cada equipamento presente.



As atividades propostas durante o período interventivo foram planejadas de acordo com as áreas consideradas como defasadas e identificadas nos Testes relativos à Educação Psicomotora de Picq & Vayer relacionadas aos aprendentes.

## 6 CONCLUSÃO

Na trajetória percorrida nesta pesquisa, após as 10 incursões realizadas com os sujeitos no ALPAPATO e através dos resultados obtidos nos instrumentos utilizados, foi possível constatar as várias nuances da deficiência intelectual nos diferentes aprendentes no que se refere ao desenvolvimento motor, ou seja, a deficiência intelectual, assim como tantas outras deficiências e transtornos, não se manifesta sempre da mesma forma e no mesmo grau em todos. Portanto, é de suma importância que o(a) psicopedagogo(a), antes de pensar em qualquer tipo de intervenção, seja capaz de realizar uma avaliação séria não apenas no que se refere ao que os aprendentes ainda não sabem, mas também no que eles já são capazes de fazer.

As possibilidades de intervenção junto ao ALPAPATO instalado no IFSul – Campus CAVG se mostraram inúmeras, tanto de uso diferenciado dos equipamentos, bem como de acordo com a usabilidade para a qual foram planejados. Cabe salientar também que se verificou que as intervenções podem ocorrer de forma dirigida, onde o(a) psicopedagogo(a) organiza a ordem das atividades e a demanda a ser realizada de acordo com os brinquedos e os objetivos, ou livre, com os aprendentes fazendo as escolhas de acordo com suas preferências.

As visitas ao parque, objetivando a realização das intervenções mostraram que o ALPAPATO por si só, já se refere a um espaço terapêutico completo, com infinitas possibilidades para as mais diversas áreas de atuação. No caso da presente pesquisa, inicialmente haviam sido planejadas sessões psicopedagógicas de forma mista, sendo as propostas direcionadas pela psicopedagoga, porém com alguns momentos de atividades livres. No entanto, ao longo do processo, ficou mais evidente a necessidade dos aprendentes em explorar o local a fim de atender suas necessidades subjetivas, de forma que pudessem conversar<sup>6</sup> entre si e com os equipamentos de acordo com suas possibilidades motoras, intelectuais e afetivas. Diante do exposto, modificou-se então a proposta, oportunizando o interagir dos sujeitos a partir de suas necessidades e preferências. O interessante desta alteração foi o fato de que os próprios aprendentes encontraram uma forma de brincar

---

<sup>6</sup> MATURANA (2015, p. 09) sustenta que todo o viver humano acontece em redes de conversação, fluindo de um domínio de ações a outro, num contínuo emocionar (vivenciar as emoções) que se entrelaça com nosso linguajar.

coletivamente, porém, sem precisarem abrir mão de seus brinquedos favoritos, realizando votações entre eles para ordenar os brinquedos que seriam utilizados naquela sessão. O papel da psicopedagoga então foi o de mediadora dos processos estabelecidos pelos próprios aprendentes nas relações entre si, do aprendente em sua subjetividade e dos aprendentes dentro da coletividade em interação com os equipamentos e auxiliando-os a resolverem possíveis conflitos que por ventura surgissem ao longo do caminho.

O impacto que a proposta de terapia psicopedagógica ao ar livre no Parque Anna Laura obteve, ao término desta jornada, foi extremamente positivo, uma vez que se pode mensurar de forma objetiva e clara as evoluções alcançadas por cada aprendente no que se refere às habilidades motoras contempladas pelos Testes Psicomotores de Picq & Vayer, quais sejam: coordenação dinâmica das mãos, coordenação dinâmica geral, controle postural, controle segmentário, orientação espacial, estruturação espaço temporal e prova de rapidez.

Conforme descrito no item 4.5, que descreve a Análise de Dados, mais especificamente nas figuras 1, 2 e 3, que mostram os gráficos comparativos da avaliação pré e pós intervenções em separado por sujeito, é retratado que S1 alcançou evoluções nas habilidades de controle dinâmico das mãos, controle postural, controle segmentário, estruturação espaço temporal e prova de rapidez. Nos itens mostrados como sem alteração, encontram-se coordenação dinâmica geral e orientação espacial, não aparecendo nenhuma habilidade em desenvolvimento decrescente ao término da pesquisa. A figura 2 traz os resultados de S2 em cada avaliação e expressa que as habilidades nas quais obteve melhor desempenho após as intervenções foram: coordenação dinâmica das mãos, controle postural, controle segmentário e orientação espacial. Em coordenação dinâmica geral e prova de rapidez manteve os mesmos resultados após o término das sessões interventivas. Em estruturação espaço temporal, assim como verificado na avaliação pré intervenção, também não conseguiu corresponder aos comandos na avaliação pós incursões ao ALPAPATO.

Já S3, conforme expresso na figura 3 obteve evoluções em coordenação dinâmica geral, controle postural, controle segmentário e orientação espacial. As habilidades que se mostraram estagnadas foram: coordenação dinâmica geral, onde fez a execução motora compatível com 5 anos em ambas as avaliações e

estruturação espaço temporal e prova de rapidez, as quais não conseguiu corresponder a demanda mínima proposta para pontuação no teste.

Portanto, diante do exposto acima, o que se pode inferir é que as intervenções psicopedagógicas ao ar livre realizadas no ALPAPATO se mostraram eficazes, tanto de forma direcionada, como livre, uma vez foram observadas evoluções significativas nas habilidades psicomotoras, não havendo retrocessos no caso das 3 amostras.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Eu tinha medo de andar no outro balanço, mas nesse não, porque esse me abraça”.*

(Sujeito 01 ao se referir ao balanço astronauta e comparando-o aos balanços convencionais encontrados na maioria dos parques)

O objetivo da presente pesquisa foi o de investigar os impactos que as intervenções psicopedagógicas no ALPAPATO trariam ao desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual e, conforme constatado ao final do percurso, tanto de forma dirigida quanto livre, os benefícios se mostraram reais em várias habilidades psicomotoras, em maior ou menor grau, porém, sem retrocessos, embora em algumas situações terapêuticas possam ocorrer em virtude de inadequações entre a intervenção e as necessidades dos sujeitos; concluindo-se que as terapias ao ar livre, além de possuírem caráter mais lúdico, haja vista contemplarem o brincar e o socializar com seus pares, também se mostram eficazes no que tange ao desenvolvimento psicomotor. No entanto, além dos resultados mostrados de forma evidente, outros pontos merecem destaque. Os 3 sujeitos revelavam dificuldades de interação junto à parques convencionais, sendo o Sujeito 01 o que mais evidenciava essa questão inicialmente, expressando receio ao fazer uso de diversos equipamentos. Ao longo do processo e com as evoluções alcançadas, os sujeitos demonstraram maior segurança e autonomia ao brincar e interagir com os equipamentos, sugerindo que os brinquedos presentes no ALPAPATO de fato acolheram a todos com segurança, o que foi sentido pelos sujeitos, que passaram a usar os diversos recursos sem o medo e o receio se fazerem presentes a todo o momento.

Outro ponto passível de seguir-se investigando em possíveis estudos futuros, é o impacto nas relações inter e intrapessoais que a interação nos espaços estruturados pode trazer a aprendentes com dificuldades de socialização. Ao longo de todo processo investigativo, evidenciou-se mudanças de postura bem significativas, especialmente envolvendo os Sujeitos 02 e 03, onde era possível observar passividade por parte do primeiro e autoritarismo por parte do segundo. O Sujeito 03 demonstrava grande necessidade de comandar os outros dois aprendentes, querendo fazer uso, inclusive, de força física a fim de direcioná-los

para suas vontades e preferências e, após serem estabelecidos alguns regramentos de convívio e de uso do parque entre os 3 sujeitos da pesquisa, foi possível verificar que o mesmo passou a mostrar-se mais tolerante e solidário, demonstrando atitudes de respeito, antes ausentes, para com os colegas e respeitando suas opiniões e vontades com maior frequência. S2, ao contrário, evitava expressar suas opiniões, aguardando os demais se manifestarem a fim de copiar falas e comportamentos, o que reduziu drasticamente após a 4ª sessão, demonstrando maior segurança em expor-se, sem o receio de ser julgada e/ou ter suas opiniões desconsideradas frente ao grupo.

Em suma, os benefícios observados a partir da interação dos aprendentes com o ALPAPATO e com a mediação psicopedagógica foram para além dos anteriormente hipotetizados, ampliando-se para os aspectos sociais e afetivos. Estes aspectos se mostraram presentes ao longo de todas as intervenções e, juntamente com os objetivos que envolviam o desenvolvimento psicomotor, corroboraram os fundamentos que definem o ALPAPATO, quais sejam: socialização, terapia e lazer e que foram igualmente indispensáveis para que esta pesquisa obtivesse os resultados demonstrados ao final do processo.

Desta forma sugere-se que novas pesquisas, analisando essas áreas, possam ser delineadas futuramente, a fim de se obter um aprofundamento nas questões práticas, para além das teorias, sobre essas questões e sobre benefícios adicionais que o espaço estruturado ao ar livre pode trazer para pessoas com deficiência de diferentes idades e contextos sociais, colaborando para que cada vez mais profissionais de Pelotas e região possam vislumbrar o ALPAPATO a partir de uma visão lúdico - terapêutica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABPP. Associação Brasileira de Psicopedagogia. **CBO: Classificação Brasileira de Ocupações**. Disponível em: <<https://www.abpp.com.br/atuacao-copy/>> Acesso em: 15 mar. 2019.

ALPAPATO. **Anna Laura Parques para Todos**. Disponível em: <<http://annalaura.org.br/>>. Acesso em: 22 maio 2018.

ALVES, Ana Rita Silva. **O impacto dos brinquedos adaptados no desenvolvimento psicomotor de crianças com necessidades educativas especiais**. Disponível em <[https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/18234/1/2018\\_ O impacto dos brinquedos adaptados no desenvolvimento psicomotor de crianças com necessidades educativas especiais\\_Alves%2C Ana Rita Silva.pdf](https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/18234/1/2018_O%20impacto%20dos%20brinquedos%20adaptados%20no%20desenvolvimento%20psicomotor%20de%20crian%C3%A7as%20com%20necessidades%20educativas%20especiais_Alves%2C%20Ana%20Rita%20Silva.pdf)>. Acesso em 30 jan. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM V Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5**. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BATAGLION, Giandra Anceski; MARINHO, Alcyane. **Familiares de crianças com deficiência: percepções sobre atividades lúdicas na reabilitação**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3101.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2021.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013

CAETANO, Zé. [Entrevista] "Languagear" - Humberto Maturana. **Blog imanenteando**. Disponível em: <<http://imanenteando.blogspot.com/2016/03/languagear-humberto-maturana-entrevista.html>> Acesso em: 20 jan. 2021.

CINTRÃO, Ana *et al.* Os parques infantis e as crianças: Estudo Descritivo sobre práticas observadas. **EFDeportes Revista Digital**, Buenos Aires/Argentina, jun de 2015. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd205/os-parques-infantis-e-as-criancas.htm>> Acesso em: 18 jul. 2018.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. Artigo de Revisão - Ano 2006 - Volume 23 - Edição 72. ISSN 0103-8486. On-line 2179-4057. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/378/superando-limites--a-contribuicao-de-vygotsky-para-a-educacao-especial>> Acesso em: 30 mar. 2021.

DUB. **Escola Especial Professor Alfredo Dub**. Disponível em: <<http://www.alfredodub.com.br/Home>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes; MAGALHÃES, Suzana Marly da Costa (2012). A deficiência mental na perspectiva de Piaget e Vygotsky. **Escola Classe Varjão: Tecendo a Rede.** Disponível em: <<https://introedunb.wordpress.com/2012/10/21/a-deficiencia-mental-na-perspectiva-de-piaget-e-vygotsky/>> Acesso em: 20 fev. 2021.

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada:** Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. 2.ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1991.

\_\_\_\_\_. **O Saber em Jogo:** A Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre, ARTMED, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Os idiomas do Aprendente:** Análise das modalidades ensinantes com a família, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: ARTMED, 2001b.

FONSECA, V. **Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem:** Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Neuropsicomotricidade:** Ensaio sobre as relações entre corpo, motricidade, cérebro e mente. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

HÜSKEN, R.B. **Psicopedagogia Clínica:** Diagnóstico e Intervenção. Pelotas, Cópias Santa Cruz Ltda., 2010.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativa crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação e Realidade**, volume 33, número 3, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000300008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000300008&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 12 de nov. 2018.

MACIEL, C.S. **Deficiência Intelectual no Brasil:** Uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização. LUME Repositório Digital UFRGS. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/147932>> Acesso em: 26 de fev. de 2019.

MAIA, H. (org.). **Neurociências e Desenvolvimento Cognitivo.** 2.ed. Rio de Janeiro, WAK, 2012.

MATURANA, H. R.; ZOLLER, G. V. **Amar e brincar:** Fundamentos esquecidos do humano. 4.ed. São Paulo: Palas Athena, 2015.

MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade:** Educação e Reeducação. São Paulo, Editora Manole, 1984.

MORAES, Deisy Nara Machado de. **Diagnóstico e Avaliação Psicopedagógica.** Revista de Educação do Ideau, Getúlio Vargas / RS, jan. de 2010. Disponível em: <[https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/203\\_1.pdf](https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/203_1.pdf)> Acesso em: 15 de jun. de 2018.

OLIVEIRA, G. C. **Avaliação Psicomotora á luz da Psicologia e da Psicopedagogia.** 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.



OLIVEIRA, Arão Davi; ATIENZA, Carmelinda; BARBOSA, Elza Flauzina; GALVÃO, Rosileia Dias. A importância do educar e do brincar para o desenvolvimento psicomotor. **GEO FRONTER**, volume 1, número 5, 2019. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/GEOF/article/view/3648/pdf>> Acesso em: 30 jan. 2021.

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiátrica**, volume 14 número 4, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875>> Acesso em: 30 jan. 2021.

PAÍN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre, ARTMED, 1985.

PICQ, L.; VAYER, P. **Educação Psicomotora e Retardo Mental**. 4ª Ed. São Paulo, Editora Manole, 1988.

ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F.R.S. (orgs.). **Neurologia e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2016.

\_\_\_\_\_. **Plasticidade Cerebral e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar**. Porto Alegre, ARTMED, 2018.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (orgs.). **Transtornos de Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. 2.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2016.

SAMPAIO, Simaia. **Breve histórico da Psicopedagogia**. Psicopedagogia Brasil, Salvador/Bahia, 21 de jul. de 2004. Disponível em: <<https://www.psicopedagogiabrasil.com.br/em-branco-cml0>> Acesso em: 28 out. de 2018.

SCALHO, T.B. *et al.*; A importância do brincar para o desenvolvimento psicomotor: um relato de experiência. **Revista de Psicologia da UNESP**, volume 9, número 2, 2010. Disponível em: <<http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/518>> Acesso em: 15 jul. 2019.

SCHMITT, B. D.; MEDEIROS, J. C. Pesquisa-ação: direcionamento das produções de artigos científicos da área de Educação Física e Saúde. CINERGIS, **Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul**, Ano 15, volume 15, número 3, 2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/5171>> Acesso em: 18 mar. 2019.

SILVA, M. C. T. ; OLIVEIRA, A. A. C; IVO, I. J. A contribuição do lúdico no desenvolvimento psicomotor da criança. **Revista de Trabalhos Acadêmicos – Campus Niterói**, volume 1 número 17, 2018. Disponível em:

<<http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=1reta2&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=6678>> Acesso em: 30 jan. 2021.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. 5ª Reimpressão. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Paulo Roberto *et al.* Intervenções em Psicopedagogia Institucional no Brasil e na Argentina: diferentes perspectivas. Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, Málaga / Espanha, 15 de fev. de 2015. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/2015/01/psicopedagogia.html>> Acesso em: 25 set. 2018.

TEIXEIRA, G. **Manual dos Transtornos Escolares**: Entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola. 3.ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.

## ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**Projeto de Pesquisa:** Terapias Psicopedagógicas ao ar livre como suporte ao desenvolvimento da criança com deficiência intelectual

**Instituição realizadora da Pesquisa:** Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus CAVG

**Pesquisador Responsável:** Letícia de Castro Peres Feijó

**Orientador Responsável:** Professor Dr. Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

**Co-Orientador Responsável:** Professora M<sup>a</sup>. Rosane Bom Hüsken

#### **Objetivos:**

- Conhecer as peculiaridades da criança com deficiência intelectual e suas limitações;
- Possibilitar mudança de paradigmas no que tange ao processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual;
- Desvendar possibilidades de intervenção psicopedagógicas ao ar livre;
- Analisar benefícios das terapias ao ar livre no que se refere ao desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência intelectual;
- Nortear ações psicopedagógicas em parques acessíveis e/ou espaços de lazer adaptados;

#### **Procedimentos a serem utilizados:**

A pesquisa será produzida a partir de dados coletados em testagem específica para avaliação do desenvolvimento psicomotor. Em um segundo momento serão realizadas intervenções no parque utilizando os brinquedos disponíveis. A intervenção ocorrerá no Anna Laura Parques para Todos – ALPAPATO, localizado no Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, sito à rua Eng. Ildefonso Simões Lopes, nº 2791, Bairro Arco Íris /

Pelotas – RS. A locomoção dos sujeitos pesquisados será de responsabilidade da pesquisadora.

A pesquisa será realizada às quintas-feiras, das 8h30 às 10h, com previsão de início em agosto de 2019 e final de execução em dezembro de 2019. Os encontros serão realizados da seguinte forma:

- Realização de entrevista Anamnese com o responsável;
- Aplicação de Bateria Psicomotora de Picq & Vayer para avaliação inicial;
- 10 intervenções no ALPAPATO;
- Reavaliação da Bateria Psicomotora de Picq & Vayer;
- Entrevista final com os responsáveis.

Os dados coletados serão utilizados para tabulação e posterior análise. As filmagens e fotos feitas durante o processo poderão ser publicadas para qualificar e ilustrar o andamento da pesquisa e seus resultados, jamais para uso comercial. Também poderão ser utilizadas imagens e vídeos em palestras e/ou apresentações de trabalhos referentes ao tema da pesquisa.

Além disso, os sujeitos e seus responsáveis legais terão os esclarecimentos desejados e a assistência adequada, se necessária, antes e durante a realização da pesquisa.

Desde já agradeço sua colaboração e atenção frente a pesquisa aqui apresentada.

Pelotas, 19 de setembro de 2019.

---

NOME DO SUJEITO DE PESQUISA

---

ASSINATURA DO RESP.

---

ASSINATURA DO PESQUISADOR

**ANEXO II – ANAMNESE PSICOPEDAGÓGICA****Dados Pessoais:**

Sujeito de pesquisa: .....

Data de Nascimento: .....

Ano/Série: .....

O (a) paciente possui irmãos? Quantos e idades: .....

.....  
.....  
.....

Com quem mora o (a) paciente? Organização familiar: .....

.....  
.....  
.....

Queixa: .....

.....  
.....  
.....**HISTÓRIA DE VIDA****CONCEPÇÃO:**

Filho(a) desejado(a) / Perturbou a vida do casal ou de um dos pais / Ambos queriam...Como foi a gestação? (cuidados pré-natais, doenças, sintomas, alimentação. ....

.....  
.....  
.....

Como foi o parto? (normal, cesárea, fórceps, sofrimento fetal, má oxigenação, lesões, Apgar). .....

.....

.....

.....

.....

**AMAMENTAÇÃO E ALIMENTAÇÃO:** (defasagens, acidentes de percurso, assimilação/acomodação, carga afetiva) / Mamou – Passagem do peito para a mamadeira e outros líquidos e papinha / Restrições alimentares...

.....

.....

.....

.....

.....

**ELIMINAÇÃO:** (Idade que parou de usar fraldas, como foi o controle esfinteriano, enurese ou ecoprese noturna...)

.....

.....

.....

.....

.....

**EVOLUÇÃO PSICOMOTORA:**

Engatinhou ( ) sim ( ) não

Com que idade andou? .....

Caía muito ( ) sim ( ) não

Mostrava-se corajoso(a) ao subir uma escada ? ( ) sim ( ) não

Era corajoso ao explorar, engatinhando, um novo espaço? ( ) sim ( ) não

**Hoje:**

É estabado(a) ? ( ) sim ( ) não

É agitado(a)? ( ) sim ( ) não

Faz algum exercício? (Andar de patins, nadar, bicicleta, etc.) sim ( ) não( )

**Fala:**

Com que idade começou a falar?

Trocava letras ? ( ) sim ( ) não

Hoje:

Troca letras ? ( ) sim ( ) não

Fala muito / pouco (ansioso)? .....

.....

.....

.....

Fala de uma forma que todos entendem? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

Consegue dar um recado? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

Seus relatos tem começo, meio e fim? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

**SONO:** (É agitado, tranqüilo, sonambulismo, pesadelos, dorme só ou acompanhado, medo de dormir sozinho...)

.....

.....

.....

.....

**HISTÓRIA CLÍNICA:** (Problemas de saúde na infância ou atualmente, internações, cirurgias...)

.....

.....

.....  
.....

**Acompanhamentos e Avaliações:**

Terapias realizadas (psicologia, psicopedagogia, TO, fisioterapia, fonoaudiologia...)

.....  
.....  
.....  
.....

**HISTÓRIA DA FAMÍLIA** (Fatos marcantes, maneira de educar, como lidam com as dificuldades...)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**ESTIMULAÇÃO** (Acesso à brinquedos, livros, jogos, etc. – Atividades realizadas fora da escola...)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**HISTÓRIA ESCOLAR:**

Frequentou creches? ( ) sim ( ) não

Quando entrou para a escola (idade):.....

Reprovações: .....

.....

Como reage frente à queixa? .....



.....  
.....  
.....

Problemas comportamentais na escola? .....

.....  
.....  
.....

Como se relaciona com os colegas?.....

.....  
.....  
.....

Problema com professores? Dificuldades em matérias específicas?.....

.....  
.....  
.....

Observações que a família julga relevantes:.....

.....  
.....  
.....

Observações da terapeuta: .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Data da entrevista: .....

Quem forneceu as informações (Parentesco):.....  
.....  
.....  
.....

**ANEXO III- AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: EXAME PSICOMOTOR****SUJEITO DE PESQUISA:** .....**IDADE:** .....

IDADE	CDM	CDG	CP	CS	OE	EET	ODL	PR
11								
10								
09								
08								
07								
06								
05								
04								
03								
02								

**Legenda:****CDM** - Coordenação Dinâmica das mãos**CDG** - Coordenação Dinâmica Geral**CP** – Controle Postural**CS** – Controle Segmentário**OE** – Orientação Espacial**EET** – Estruturação Espaço Temporal**ODL** – Observação da dominância lateral**PR** – Prova de rapidez**OBSERVAÇÕES:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**DATA DE APLICAÇÃO:** .....

## ANEXO IV – ENTREVISTA FINAL REALIZADA COM OS PAIS



### ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO FINAL COM RESPONSÁVEIS

**Projeto de Pesquisa:** Terapias Psicopedagógicas ao ar livre como suporte ao desenvolvimento da criança com deficiência intelectual

**Pesquisador Responsável:** Letícia de Castro Peres Feijó

1) Qual tua opinião sobre a proposta realizada no Anna Laura parques para todos (ALPAPATO)? .....

.....

2) A criança fez comentários antes ou após as atividades realizadas no ALPAPATO? Se sim, quais? .....

.....

3) Tendo como base as principais dificuldades apresentadas pela criança antes das atividades propostas no parque, percebes evoluções? Se sim, quais?.....

.....

4) A escola da criança fez algum relato no que se refere ao desenvolvimento do(a) aprendente durante o processo de intervenções no parque? Progressos, estagnações e/ou retrocessos na aprendizagem? Explique:.....

.....

Pelotas, 05 de dezembro de 2019.

\_\_\_\_\_  
NOME DO SUJEITO DE PESQUISA

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO PESQUISADOR

## APÉNDICE A

# **Terapia Psicopedagógica no parque**

## **Experiências do brincar no ALPAPATO Pelotas**

## INTRODUÇÃO

Este e-book é resultado da dissertação “Terapia Psicopedagógica ao ar livre como possibilidade de aprendizagem para crianças com deficiência intelectual” do curso de Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias da Educação – Área de Concentração Educação Especial e Inclusão, do Instituto Federal Sul – Riograndense (IFSUL) – Campus CAVG, de Pelotas/ Rio Grande do Sul, sob orientação do Professor Doutor Raymundo Carlos Ferreira Filho.

O processo de pesquisa teve como foco investigar o impacto das terapias ao ar livre para o desenvolvimento psicomotor de crianças com deficiência intelectual (DI), atendidas de forma especializada na Escola Especial Professor Alfredo Dub.

Os sujeitos da pesquisa possuíam idades entre 8 e 11 anos com diagnósticos de DI leve, não especificada e moderada, que traziam como característica marcante, a defasagem nos aspectos psicomotores e que não estavam alcançando evoluções apenas com o acompanhamento psicopedagógico tradicional.

Como Psicopedagoga e na época, coordenadora do Centro Integrado de Atendimento Educacional (CIAE) da Escola Professor Alfredo Dub, o fato de essas crianças estarem em atendimento especializado há um tempo considerável, sem alcançar evoluções significativas no que tange ao desenvolvimento motor, era algo que me incomodava. Concomitante ao meu ingresso no Mestrado, O IFSul – Campus CAVG estava por receber um espaço totalmente preparado e organizado para receber crianças com deficiência de forma segura e inclusiva. E assim, aliando minhas inquietações com a chegada de um parque acessível, surgiu a proposta e o desafio de pesquisar uma forma alternativa de terapia psicopedagógica, até então, nova para mim e para a cidade de Pelotas.

Toda a execução da pesquisa ocorreu no Anna Laura Parques para Todos (ALPAPATO), implantado no ano de 2019 no IFSUL – Campus CAVG e que, para além de ser um espaço estruturado de lazer totalmente pensado e planejado para atender a todos os públicos, independente de limitações que porventura tenham, se mostra bastante propício às atividades terapêuticas, não apenas na área psicopedagógica, mas em qualquer outra especialidade que trabalhe com a estimulação e acompanhamento de sujeitos com deficiência.

Este material objetiva então contribuir de alguma forma para que outros profissionais possam vislumbrar diversas outras oportunidades não apenas no ALPAPATO Pelotas, mas nos diversos outros parques espalhados pelo Brasil.

E então? Vamos brincar?

## SOBRE O ALPAPATO

Anna Laura Parques para Todos é um projeto de Cláudia e Rodolfo Fischer, pais de Anna Laura Petlik Fischer, que faleceu precocemente aos 4 anos.

Com o intuito de homenagear a filha, os idealizadores decidiram realizar a doação de 4 parques acessíveis por ano, com usabilidade para todos os públicos, sejam eles com ou sem deficiência.

Os espaços estruturados objetivam proporcionar às crianças momentos de diversão, desafios e integração, podendo ser utilizados tanto no âmbito familiar, escolar, mas também terapêutico.

Na cidade de Pelotas/ Rio Grande do Sul, por iniciativa do Professor Dr. Raymundo Carlos Ferreira Filho, na época coordenador do Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação do Instituto Federal de Ciências e Tecnologias Sul-riograndense - Campus CAVG e meu orientador no Mestrado, foi enviada proposta de candidatura do Campus ao recebimento de um dos parques ALPAPATO, o qual foi contemplado. A implantação total do parque se deu em 2019.

O ALPAPATO Pelotas conta com um total de 11 equipamentos, além de um labirinto verde e uma estrutura arborizada diferenciada, que confere ao espaço um toque especial e longe da poluição e movimentação tipicamente urbanas.

Os equipamentos instalados no ALPAPATO Pelotas são:

- Balanço para cadeirantes;
- Balanço Astronauta;
- Banco Gafanhoto;
- Escorregador Taquari;
- Espelho Triangular;
- Flores Falantes;
- Girassol Oscilante;
- Escultura Marinho;
- Mesas de Areia;



- Painel Batucada;
- Painel Distorcivo;
- Trepa Trepa.



Figura 1 - Imagem da Placa de Identificação dos Brinquedos do ALPAPATO Pelotas.  
Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.

## ***EQUIPAMENTOS NO ALPAPATO PELotas***

O ALPAPATO Pelotas conta com uma área total de 3.500 m<sup>2</sup>, em um espaço arborizado, seguro e acolhedor, tanto para crianças, como para adultos acompanhantes, tornando-o um espaço não apenas para o deleite dos pequenos, mas também para todas as pessoas, de todas as idades, sendo essa uma das principais características dos ALPAPATOS implantados em diferentes espaços e regiões do país. No entanto, o que distingue uns dos outros são os equipamentos presentes em cada um deles, que variam de local para local.

No ALPAPATO Pelotas foram instalados 12 brinquedos, planejados para uso seguro de toda e qualquer criança, tenha ela deficiência ou não.

**01. Balanço Duplo Assentos Astronauta** - Equipamento para se balançar, composto de estrutura em troncos e 02 (dois) assentos Tipo Astronauta. O

objetivo é proporcionar desenvolvimento motor, psicológico com o estímulo vestibular, e social ao promover desafios de equilíbrio (controle cervical), sensações (nível de alerta) e interação com os pais. Como itens de segurança são instalados aos assentos cintos de segurança reguláveis em forma de X. (ALPAPATO, 2019)



Figura 2: Balanço duplo assentos astronauta.  
Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.

**02. Balanço para cadeirantes** – Equipamento para balançar em companhia, composto de 2 (dois) lugares, um ocupado por uma cadeira e outro a ser ocupado por uma **cadeira** de rodas, dispostos frente a frente. O objetivo é estimular a imaginação, desenvolvimento motor e físico (controle cervical e tronco), aumentar o nível de alerta, o equilíbrio (estímulo vestibular), consciência corporal (transferência de peso em membros inferiores) e social através da interação com o acompanhante (ALPAPATO, 2019).



Figura 3: Balanço para cadeirantes.  
Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.

**03. Girassol Oscilante** - Equipamento composto por 01 (uma) plataforma em formato de Flor apoiado sobre pneus. O objetivo é favorecer à criança o desenvolvimento e estímulo da postura sentada, o equilíbrio e controle sobre o corpo dadas as reações sobre molas que o brinquedo proporciona. A criança pode utilizá-lo em um primeiro momento sentada, a fim de sentir-se mais segura e, posteriormente em pé, equilibrando-se a partir do movimento oscilatório promovido pela base de pneus (ALPAPATO, 2019).



Figura 3: Girassol Oscilante.  
Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.

**Escorregador Taquari** – O escorregador Taquari se refere à uma prancha de escorregador com projeto acessível em formato ‘U’, saindo a 1,15m de uma base e chegando a 0,45m. O objetivo é proporcionar desenvolvimento motor (movimentação ativa e fortalecimento dos membros inferiores e superiores), psicológico através de estímulos proporcionados pelo escorregar e social ao promover o subir, escorregar e socializar (ALPAPATO, 2019).



Figura 4: Girassol Oscilante.  
Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.

**04. Painel Batucada** – painel de policarbonato com fundos de toneis de PVC. O objetivo é proporcionar atividades de consciência auditiva, motricidade, coordenação e terapias físicas.



Figura 5: Painel Batucada.  
Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.

**05. Flores Falantes** – Equipamento em formato de flor, colocados distantes uma da outra, funcionando como um telefone sem fio (ALPAPATO, 2019).



Figura 6: Flores Falantes.  
Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.

**06. Tropa-Tropa** - Equipamento de escalar, composto de um conjunto de 12 (doze) arcos retangulares, criando um túnel com alturas variadas a 1,43m, 1,63m e 1,83m. O objetivo é proporcionar desenvolvimento e fortalecimento dos membros superiores ao promover desafios de força e coordenação motora, psicológico e social com interação com outras crianças (ALPAPATO, 2019).



Figura 7: Tropa Tropa.  
Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.



**07. Espelho Triangular** - Equipamento em formato de triângulo, composto por 03 (três) painéis visuais tipo Espelho que distorcem as imagens refletidas, suspensos por colunas de tronco de eucalipto. O objetivo é favorecer à criança o desenvolvimento sensorial e perceptivo, cognitivo (visual, auto estima e autoimagem), motor através do estímulo dos movimentos (deslocamento, rotação e lateralidade) e social (ALPAPATO, 2019).



Figura 8: Espelho Triangular.  
Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.

**08. Painel Distorcivo** - Equipamento composto por 01 (um) painel visual tipo Espelho, que distorce as imagens refletidas, suspenso por colunas de tronco de eucalipto. O objetivo é favorecer à criança desenvolvimento da percepção e imagem corporal, e proporcionar a noção de espaço (ALPAPATO, 2019).



Figura 9: Painel Distorcivo.  
Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.

**09. Mesas de Areia** - Mesa retangular com projeto acessível composta por 02 (duas) bacias removíveis para brincadeiras sensoriais. Nestas bacias podem-se encher com areia, água, pedrinhas, lascas de madeira e outros diversos tipos de materiais. O objetivo é favorecer estímulos sensoriais (tato e motor); psicológico, através da brincadeira e criatividade; social, com interação entre as crianças (ALPAPATO, 2019).



Figura 10: Mesas de Areia.  
Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.

**10. Banco Gafanhoto** - Equipamento composto por 02(dois) bancos inclinados com formato que remete a um Gafanhoto, com estrutura e apoios em tubos de aço, dispostos frente a frente com uma torre de Spiriball entre elas. O objetivo é proporcionar desenvolvimento e fortalecimento dos membros superiores (cervical, tronco, postura e simetria) e funções uni e bi manual, ao promover desafios de força e coordenação motora, psicológico e social com interação entre crianças através do jogo (ALPAPATO, 2019).



Figura 11: Banco Gafanhoto.  
Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.

- 11. Marinho** – Escultura lúdica cujo objetivo é proporcionar acesso a arte interativa que inspire o desenvolvimento criativo e imaginativo da criança (ALPAPATO, 2019).



Figura 12: Marinho.  
Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.

Além dos brinquedos, o ALPAPATO Pelotas conta com o Labirinto das Caliandras:

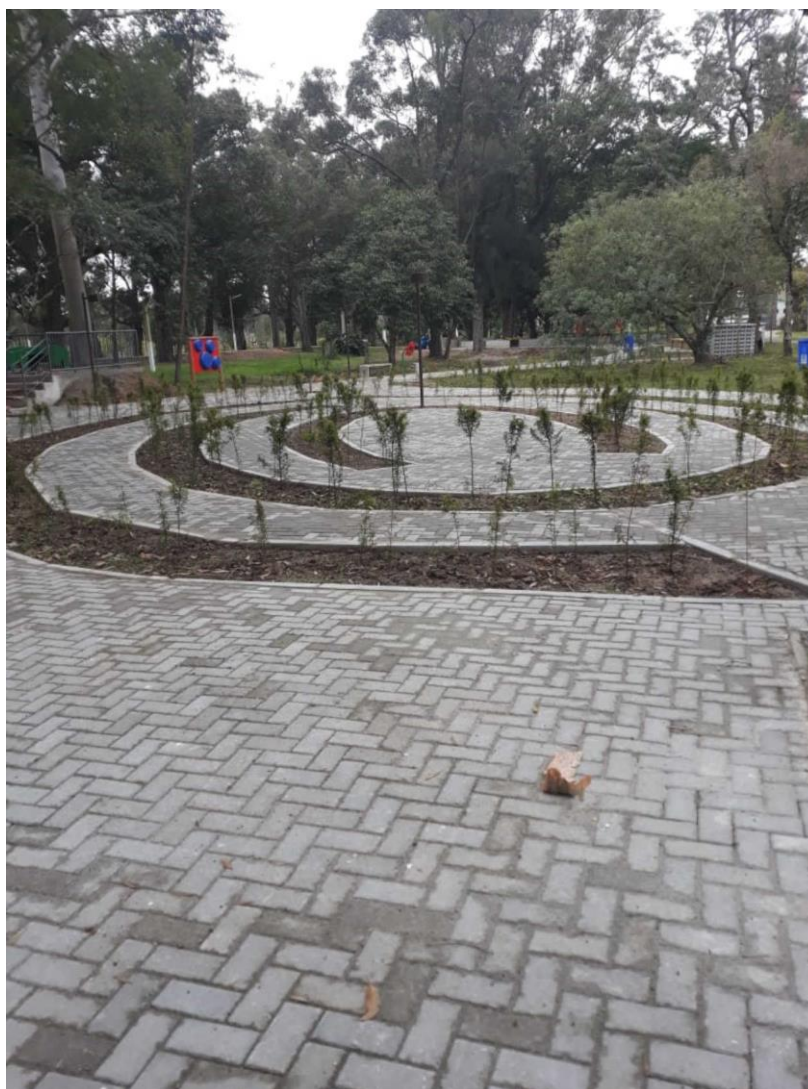


Figura 13: Labirinto das Caliandras.  
Fonte: Autor da Pesquisa, 2021.

Todos os equipamentos e a estrutura do ALPAPATO foram planejados e executados a fim de tornar o espaço um ambiente agradável, seguro e repleto de possibilidades, sejam elas com fins a terapia, ao lazer ou a socialização, fazendo deste local o primeiro e até o momento, único na cidade de Pelotas /. Rio Grande do Sul com propósitos de inclusão.

## ***Atuação psicopedagógica através do brincar como suporte ao desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência intelectual***

Para alicerçar todo o trabalho e alinhado aos propósitos da pesquisa, buscou-se referenciar teoricamente o processo em autores tradicionais e também em pesquisas recentes que faziam interface com a temática.

Na grande maioria dos casos de crianças com deficiência intelectual, em menor ou maior grau e para além da defasagem cognitiva, os aspectos psicomotores se mostram prejudicados, estando intimamente ligados às dificuldades escolares apresentadas por estes aprendentes e que, muitas vezes, acabam passando despercebidos como foco principal de toda a problemática.

Portanto, é de suma importância verificarmos em quais pontos os aprendentes necessitam de intervenção e também o que já possuem de potencial, a fim de conseguirmos interligar estes dois pólos em prol do desenvolvimento global dos mesmos. Para isso, os conceitos de Vygotsky no que se refere às zonas de desenvolvimento são essenciais para compreendermos onde nossa atuação se faz importante e necessária para construir com os aprendentes as aprendizagens que realmente farão sentido não apenas no âmbito escolar, mas em todos os contextos nos quais estão inseridos. E isto, inclusive foi bastante preconizado pelo autor, que ressalta a importância de olharmos não apenas o que “falta” ao sujeito, mas principalmente, o que ele traz consigo, aproveitando toda essa bagagem para a construção de outras aprendizagens.

A partir dos estudos de Vygotsky, existem dois níveis de desenvolvimento. A Zona de desenvolvimento real, que abarca os processos já adquiridos, ou seja, o que o sujeito já tem consolidado no que se refere à aprendizagem e a Zona de desenvolvimento potencial, o que ela é capaz de realizar a partir do suporte de outra pessoa mais experiente. No entanto, o autor também traz o conceito de Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é justamente a distância entre a Zona de desenvolvimento real e a Zona de desenvolvimento potencial, sendo aí que devemos atuar como mediadores, a fim de que o aprendente seja capaz de chegar de um ponto a outro. Sendo assim, a partir dos estudos de Vygotsky e da

importância já comprovada da interação social e do ambiente para nosso desenvolvimento efetivo, criar condições para crianças com desenvolvimento atípico em espaços os quais geralmente elas não são contempladas, oportuniza que as mesmas tenham oportunidades de evoluir em aspectos que ainda se mostram bastante defasados em virtude da deficiência.

O meio de comparação escolhido com vistas à avaliação prévia e posterior e que serviu como base teórica para as ações no que se refere ao desenvolvimento motor, foram os Testes relativos à Educação Psicomotora de Picq & Vayer, que avalia aspectos relacionados à coordenação dinâmica das mãos, coordenação dinâmica geral, controle postural / equilíbrio, controle segmentário, organização espacial, estruturação espaço temporal, observação da dominância lateral e prova de rapidez.

Os Testes Psicomotores de Picq & Vayer se referem a um grupo de provas que analisam o desenvolvimento motor de crianças dos 02 aos 11 anos de idade e que se iniciam com a aplicação de acordo com a idade cronológica do sujeito, retrocedendo ou avançando a complexidade dos movimentos de acordo com seu desempenho em cada uma das consignas.

Portanto, o ALPAPATO vem como um espaço ideal que interrelaciona a terapia, a ocasião e a diversão com vistas a possibilitar a todos os públicos, mas nesse caso, às crianças com deficiência intelectual em especial, oportunidades de sentirem-se pertencentes a um local que as acolhe e desenvolverem-se a partir da mediação especializada, de forma divertida e prazerosa através do brincar.

Verden-Zoller (2015, p. 232) nos diz que “qualquer atividade humana que seja desfrutada em sua realização – na qual a atenção de quem a vive não vai além dela – é uma brincadeira”. Diante do exposto e através do vivido na prática, foi possível observar que as interações no ALPAPATO ao longo das 10 sessões interventivas lá realizadas foi para além do proposital, haja vista que, ao depararem-se com o espaço arborizado e com brinquedos os quais nunca haviam tido contado, os aprendentes se permitiram explorar de forma não intencional, pelo simples e puro prazer da diversão e interação com seus pares, para além de medos e/ou inseguranças, pois sentiram-se acolhidas, desde o primeiro momento, de forma que os resultados mostraram-se positivos em muitos dos aspectos avaliados anteriormente à essa experiência, comprovados através do relato de um dos sujeitos



participantes da pesquisa, que disse após utilizar o balanço astronauta: ***“Eu tinha medo de andar no outro balanço, mas nesse não, porque esse me abraça”***. Penso que essa frase tenha resumido brilhantemente o significado do brincar para crianças com deficiência e que, muitas vezes, é visto com desdém, quando vejo questionarem se psicopedagoga “apenas brinca” com as crianças. Penso que fica claro que o brincar, quando em ambiente estruturado e acolhedor, como o caso do ALPAPATO Pelotas e com mediação psicopedagógica, pode superar as expectativas, indo além do ato em si, o que certamente já é bastante positivo, mas no que a experiência de forma geral pode acarretar nos aspectos emocionais e na vinculação da criança com o processo de aprender, tão prejudicado em virtude de suas experiências prévias.

Portanto, a intervenção psicopedagógica, aliada ao espaço estruturado do ALPAPATO mostrou-se eficaz no sentido de ultrapassar os objetivos inicialmente planejados, mas atuando também na subjetividade dos sujeitos envolvidos e nas relações entre quem aprende e quem ensina, em um constante modificar de papéis dentro de um situar-se entre ensinante e aprendente ao longo do processo vivido. Sendo assim, beber na fonte de Alícia Fernandez, fez com que a compreensão do papel do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem, nesse caso, ocasionadas pela deficiência intelectual, fossem ampliadas de modo a vislumbrar outras possibilidades de atuação psicopedagógica que vão para além dos espaços do consultório, que vão além dos propósitos iniciais, que vão além do constatado através de testes padronizados, é subjetivo, é vivido, é construído nas relações que se estabelecem com o meio, com ensinante, com aprendente e que não podem ser mensurados externamente, mas que se sente, internamente, a partir das experiências vivenciadas.

### ***Intervenções Psicopedagógicas no ALPAPATO Pelotas***

As intervenções psicopedagógicas realizadas no ALPAPATO Pelotas foram organizadas em forma de 10 sessões, de aproximadamente 1h30, intercalando momentos dirigidos, com momentos livres, uma vez por semana e que serão descritas a seguir, conforme o planejamento prévio e registros descritivos feitos na época de aplicação prática.

## PLANOS DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

### Intervenção nº 01

**Objetivo geral:** Reconhecimento do parque

**Objetivos específicos:**

- Conhecer o espaço do ALPAPATO;
- Apropriar-se dos equipamentos de maneira sensível, sem interferência da pesquisadora;
- Relacionar-se de maneira harmoniosa e respeitosa com os colegas;
- Respeitar regras e combinados.

**Espaço(os) ou brinquedo(os) utilizado(os):** Todo o parque

**Atividade dirigida:** Aproximadamente 30 minutos.

**Atividade livre:** Aproximadamente 60 minutos.

**Descrição da sessão:**

1º momento – Antes de nos dirigirmos ao parque, estabeleceremos alguns combinados:

- Andar sempre juntos a fim de fazer o reconhecimento do espaço;
- Não gritar ou agitar-se em demasia durante o transporte;
- Respeitar os colegas;
- Não correr para fora do perímetro do ALPAPATO;
- Jogar lixo na lixeira;
- Cuidar dos brinquedos, utilizando-os com cautela e cuidado.

2º momento – Chegando ao parque as crianças andaram juntamente comigo por todos os brinquedos, onde foi informado o nome de cada um, bem como foi contada um pouco a história do parque e o que faremos ao longo das semanas no local;

3º momento – As crianças puderam fazer uso livre dos brinquedos, porém antes de liberá-las, ressaltar as regras anteriormente já combinadas. Nesse momento, preferi não interferir e observar a conduta das mesmas em interação com

o espaço e de cada uma em grupo. O brinquedo que mais chamou a atenção das crianças nesse primeiro dia foi o banco gafanhoto, onde as mesmas brincaram sentadas, sendo uma em cada um dos bancos e a terceira, alcançando a corda com a bola. Fez-se necessário minha interferência a fim de revezar já que haviam apenas 2 bancos para 3 participantes.

4º momento – Momento de relaxamento no labirinto: Nos sentamos na parte central do labirinto, onde realizamos um exercício de respiração, alongamento dos braços e pudemos fazer uma conversa a respeito desse primeiro dia. Através do relato das crianças, foi possível constatar a alegria que os mesmos sentiram ao poder conhecer o parque.

### **Observações relevantes:**

No momento que chegamos ao parque as crianças demonstraram grande empolgação. No momento de exploração dos brinquedos, expressaram encantamento, pois, conforme relatado por uma das crianças: “– Eu nunca tinha ido num parque tão legal!” Em um dos momentos livres, os 3 combinaram uma corrida seguindo a curvatura do labirinto e foi possível perceber a marcha irregular que apresentam.

É importante destacar que, apesar da empolgação demonstrada pelas crianças, uma relatou que não anda de balanço, nem de escorregador, pois tem medo, já que caiu de um balanço uma vez. Realmente observei que a aprendente em questão apenas chegou perto do balanço com banco astronauta, no entanto não quis subir para experimentar. Em outros contextos e em outros equipamentos, esse receio também pode surgir em alguma criança e se faz importante respeitar esse tempo para que a mesma possa fazer a usabilidade do equipamento sentindo-se segura de sua decisão, a fim de não prejudicar sua predisposição para as demais sessões.

**Alguns registros fotográficos do dia:**



## **Intervenção nº 02**

**Objetivo geral:** Equilíbrio e coordenação dinâmica geral

**Objetivos específicos:**

- Respeitar regras e combinados;
- Desenvolver o freio inibitório;
- Relacionar-se de maneira harmoniosa e respeitosa com os colegas;
- Treinar o equilíbrio durante marcha e corrida no labirinto;
- Aprimorar a coordenação motora ampla em circuito no escorregador taquari;
- Treinar o equilíbrio durante a corrida na rampa do escorregador taquari;
- Equilibrar-se com auxílio da pesquisadora no girassol oscilante.

**Espaço(os) ou brinquedo(os) utilizado(s):** Escorregador Taquari, Labirinto e Girassol Oscilante

**Atividade dirigida:** Aproximadamente 60 minutos.

**Atividade livre:** Aproximadamente 30 minutos.

**Descrição da sessão:**

1º momento - Aquecimento

Aquecimento:

- Levantar os braços acima da cabeça;
- Colocar os braços para trás;
- Pular polichinelos;
- Tocar nos pés com as pernas esticadas;
- Rotacionar a cabeça para frente, trás e lados.

2º momento – Um de cada vez, deverá correr (cada um no seu ritmo) pela rampa do escorregador taquari, escorregar e subir os degraus do brinquedo, recomeçando. Cada aprendiz executou os comandos 3 vezes;

3º momento – Neste próximo momento, os alunos deverão caminhar e, posteriormente correr pelo labirinto, seguindo a curvatura do espaço (3 vezes);

4º momento – No girassol oscilante e com auxílio da pesquisadora, a criança deve subir e manter-se equilibrada no equipamento, de forma a não precisar apoiar-se com as mãos. Caso seja necessário, a pesquisadora dará a mão como apoio, para após, ir reduzindo a ajuda, se possível.

5º momento –Momento de brincadeiras livres;

6º momento – Momento de relaxamento no labirinto e feedback das crianças sobre a sessão de hoje.

### **Observações relevantes:**

Um ponto importante a se destacar é que durante a utilização do girassol oscilante observei que, inicialmente, os pneus que servem de base para o mesmo estavam mais cheios, oferecendo maior estabilidade ao brinquedo. Com o passar dos encontros, o pneu foi esvaziando-se, tornando o brinquedo cada vez mais desafiador e excelente para explorar o equilíbrio. Mesmo nesse primeiro momento, onde a oscilação do equipamento era bem menor, os aprendentes sentiram-se bastante inseguros, devido à defasagem apresentada no que tange ao equilíbrio, necessitando assim, de suporte para que pudessem ir se acostumando. É bastante importante oferecer esse apoio à criança sempre que a mesma se mostrar insegura com algum movimento e/ou ao utilizar algum brinquedo, para que assim ela possa ir se acostumando e verificando na prática a segurança proporcionada por cada equipamento.

### **Alguns registros fotográficos do dia:**



### Intervenção nº 03

**Objetivo geral:** Coordenação dinâmica geral, controle segmentário, linguagem, expressão corporal

**Objetivos específicos:**

- Conhecer e nomear partes do corpo;
- Entoar canção coreografada mencionando partes do corpo e executando movimentos conforme solicitado;
- Executar exercícios espaciais retomando noções como: frente, atrás, em cima, embaixo;
- Ampliar a consciência das sensações e mobilizações das partes do corpo;
- Relacionar-se de maneira harmoniosa com os colegas;
- Respeitar regras e combinados prévios.

**Espaço(os) ou brinquedo(os) utilizado(os):** Espelho Triangular, todo o parque.

**Atividade dirigida:** Aproximadamente 60 minutos.

**Atividade livre:** Aproximadamente 30 minutos.

**Descrição da sessão:**

1º momento – Neste primeiro momento, fizemos uma votação para que um dos sujeitos pudesse comandar o aquecimento de hoje, solicitando alguns movimentos, tais como:

- Pular no mesmo lugar;
- Rotacionar a cabeça para frente e para trás e de forma circular;
- Segurar as pernas com as mãos por trás;
- Alongar os braços, etc.

2º momento – Neste momento, nos dirigimos ao Espelho Triangular, lá expliquei a atividade e deixei por algum momentos as crianças explorarem o equipamento. Após, demos início. Cada aprendiz fez caretas que pudessem expressar alguns sentimentos, tais como: tristeza, raiva, susto, medo, alegria. Foi um momento em que revelaram se divertiram bastante, pois ficavam acompanhando as expressões uns dos outros.

3º momento – Após o primeiro contato com o espelho, combinamos uma brincadeira. A cada comando, deveriam tocar na parte do corpo solicitada, olhando-se no espelho do equipamento. As solicitações começaram devagar e após algumas repetições, ampliei a demanda, fazendo a menção com mais rapidez. Inicialmente se mostraram envergonhados em se enxergar no espelho.

4º momento – Ainda no espelho triangular, coloquei 3 músicas que fazem menção à partes do corpo e à movimentos . Músicas utilizadas: As partes do corpo, Dança da Imitação, Brincadeira na floresta (Caninópolis).

Sempre gostei de trabalhar com música com as crianças e nessa atividade em especial, pude comprovar o quanto ela auxilia o processo de socialização e desinibição, pois realmente nesse momento eles se despojaram da timidez e aproveitaram ao máximo o momento, interagindo uns com os outros durante a brincadeira.

5º momento – Momento livre. As crianças puderam escolher onde brincar, de acordo com nossos combinados.

6º momento – Momento de relaxar e feedback do encontro de hoje.

#### **Observações relevantes:**

Sobre o Espelho Triangular: Bastante interessante para terapia fonoaudiológica e também para educadores de anos iniciais – etapa de alfabetização, pois se pode explorar o trabalho com a consciência fonológica. É um ótimo equipamento para exercícios orofaciais e de observação da produção dos sons e do movimento que precisa ser executado na articulação de cada fonema.



**Alguns registros fotográficos do dia:**



## Intervenção nº 04

**Objetivo geral:** Estruturação espaço temporal, controle segmentário, organização espacial

**Objetivos específicos:**

- Relacionar-se de maneira harmoniosa com os colegas;
- Respeitar regras e combinados prévios;
- Desenvolver a percepção da passagem do tempo, duração (muito rápida, devagar, intercalado, etc.
- Aprimorar a noção de ritmo: associação de ordem, sucesso, duração, alternância;
- Ampliar a percepção e organização do corpo através de movimentos em relação aos brinquedos e ao ambiente à sua volta.

**Espaço(os) ou brinquedo(os) utilizado(os):** Painel Batucada, Trepa Trepa.

**Atividade dirigida:** Aproximadamente 60 minutos.

**Atividade livre:** Aproximadamente 30 minutos.

**Descrição da sessão:**

1º momento – Aquecimento: Nesta sessão, outra criança puxou o aquecimento. (Mostrou-se insegura, perguntando o que poderia fazer, o colega que havia feito esta atividade ontem, a auxiliou. Preferi não intervir, pois esses momentos são ótimos para observar como eles mediam conflitos e como se manifesta a cooperação entre eles, propósitos que não eram os principais, mas que estão intimamente interligados com o fazer psicopedagógico).

(transcrevi como foi verbalizado pela criança);

- Agachar, tocando no pé;
- Pular que nem canguru;
- Mexer a cabeça;
- Sentar no chão e mexer os pés e as mãos.

2º momento – No Painel Batucada, realizamos exercícios de batidas conforme modelo dado, tanto através de gesto, como oral, por exemplo:

- Dar 3 batidas rápidas;
- 2 batidas com intervalo;

- 1 batida forte e 2 fracas;
- 3 batidas sucessivas e 2 com intervalo, etc.

3º momento – Combinamos que um de cada vez deveria subir em um das extremidades do Tropa – Tropa, tentando chegar o mais longe possível sem colocar os pés no chão, segurando-se e organizando os movimentos a fim de atingir o objetivo. As crianças mostraram-se bastante inseguras, então em um primeiro momento as deixei explorarem, testarem movimentos dentro do espaço do brinquedo, para somente depois lançar novamente o comando inicial.

4º momento – Momento livre. As crianças puderam escolher onde brincar, de acordo com nossos combinados.

5º momento – Momento de relaxar e feedback da sessão de hoje.

### **Observações relevantes:**

O momento final (feedback da sessão) tem se mostrado indispensável para compreender como está sendo a relação do parque com as crianças, como é a visão de cada uma a cada atividade proposta. Hoje, por exemplo, relataram que gostariam de brincar mais quando chegam no parque. Inicialmente não havia compreendido, porém ao indagá-las com o intuito de obter mais detalhes, ficou evidenciado que gostariam de mais tempo de momento livre e que este antecederesse o momento orientado.

### **Alguns registros fotográficos do dia:**





## Intervenção nº 05

**Objetivo geral:** Coordenação dinâmica das mãos, estruturação espaço temporal.

**Objetivos específicos:**

- Desenvolver a noção de ritmo: associação de ordem, duração, alternância;
- Movimentar o corpo de acordo com a ritmo das palmas;
- Aprimorar movimentos manuais a partir da apreensão de objeto.

**Espaço(os) ou brinquedo(os) utilizado(os):** Labirinto das Caliandras, Banco Gafanhoto.

**Atividade dirigida:** Aproximadamente 40 minutos.

**Atividade livre:** Aproximadamente 50 minutos.

**Descrição da sessão:**

1º momento – Conforme pedido pelas crianças na sessão anterior, hoje as deixei livres nesse primeiro momento. Elas espalharam-se pelo parque, indo cada uma em seu brinquedo preferido. Observei que ficaram muito felizes de terem sido atendidas e por ter ampliado o tempo livre. A atividade livre acabou servindo como aquecimento.

2º momento – Labirinto das Caliandras: Propus aos aprendentes que os mesmos andassem livremente pelo labirinto, no seu ritmo de marcha, após, fui dando comandos (caminhar mais rápido, mãos devagar, caminhar contando até 5 bem rápido e reduzir a velocidade, alternando o tempo dado, conforme meu sinal.

3º momento – Banco Gafanhoto: Um aluno sentado de cada lado impulsiona a bola para o colega da frente, controlando força e direção. Ao receber a bola, segura a mesma com ambas as mãos, impulsionando-a novamente. Várias repetições. Em virtude desse brinquedo possuir apenas 2 bancos, o terceiro aprendente ficava cooperando, alcançando a bola para os demais sempre que essa se desviava. Essa posição foi alternada após repetições, sendo que todos participaram pelo mesmo tempo da brincadeira.

4º momento – Momento de relaxar e feedback da sessão de hoje.

**Observações relevantes:**

Acredito que ao flexibilizar o plano de intervenção, abrindo espaço para atender manifestações dos aprendentes, desde que isso não prejudique o andamento do trabalho e ou desestrua as relações estabelecidas entre eles e com o parque, amplia a vinculação dos mesmos com o profissional e oportuniza observar a modificação de comportamentos. Por exemplo, a predisposição dos aprendentes na sessão de hoje foi incrivelmente melhor ao longo das atividades dirigidas. Não que nas demais sessões estivessem desmotivadas, no entanto, penso que o fato de ter escutado suas solicitações no que se refere ao início das atividades, dando maior espaço para o tempo livre, os fez sentirem-se contemplados, ouvidos e respeitados, motivando-os ainda mais para as atividades posteriores.

Um dos brinquedos que os aprendentes revelaram maior interesse foi o balanço para cadeirantes. Antes de permitir o uso, orientei a todos e estive atenta a todo o momento de utilização por parte das crianças. Uma criança permanecia sentada e outra em pé enquanto o terceiro embalava e foi possível observar que o balanço para cadeirante, para a criança que se mantém em pé, se mostra uma boa oportunidade de trabalhar o equilíbrio, uma vez que ao se embalar, se faz necessário esforço para se manter estável.

**Alguns registros fotográficos do dia:**







### **Intervenção nº 06**

**Objetivo geral:** Equilíbrio, controle segmentário

**Objetivos específicos:**

- Melhorar o equilíbrio e controle postural;
- Aprimorar a consciência corporal, sensações e mobilizações de partes do corpo;
- Interagir de forma harmoniosa e respeitosa com seus pares.

**Espaço(os) ou brinquedo(os) utilizado(os):** Escultura Marinho, Girassol Oscilante

**Atividade dirigida:** Aproximadamente 40 minutos.

**Atividade livre:** Aproximadamente 50 minutos.

**Descrição da sessão:**

1º momento – Momento livre (interação das crianças nos brinquedos do parque sem o direcionamento);

2º momento – No girassol oscilante, foi proposto que os aprendentes tentassem pular sobre o equipamento, primeiramente com o meu auxílio e posteriormente, fazendo a tentativa de forma mais autônoma. Depois foram dados comandos mais complexos, tais como, pular enquanto bate palmas, pular com as mãos na cintura, pular com a mão na cabeça, pular de um pé só, etc.

3º momento – Escultura Marinho: Deixei as crianças explorarem de forma livre o brinquedo, alguns sentaram-se como montados em um cavalo, posteriormente, foi solicitado que retirassem o pé do chão e que buscassem se equilibrar sobre a escultura sem segurarem-se.

4º momento – Momento de relaxar e feedback da sessão de hoje.

**Observações relevantes:**

Cabe destacar que, apesar da atividade na escultura marinho parecer simples, para crianças que apresentam dificuldades em habilidades psicomotoras, o subir na escultura e retirar os pés da base (chão), se mostrou um grande desafio. Fez-se necessário estimulá-los e oferecer apoio físico inicialmente, até que se mostrassem mais seguros a completar a demanda dada.

**Alguns registros fotográficos do dia:**



## Intervenção nº 07

**Objetivo geral:** Coordenação dinâmica das mãos, controle segmentário

**Objetivos específicos:**

- Aprimorar a consciência corporal, sensações e mobilizações de partes do corpo;
- Desenvolver a motricidade e destreza de movimentos finos.

**Espaço(os) ou brinquedo(os) utilizado(os):** Painel Distorcivo, mesas de areia

**Atividade dirigida:** Aproximadamente 40 minutos.

**Atividade livre:** Aproximadamente 50 minutos.

**Descrição da sessão:**

1º momento – Momento livre (interação das crianças nos brinquedos do parque sem o direcionamento);

2º momento – Nessa sessão utilizamos novamente a música como motivação e ferramenta para a produção dos movimentos à frente do Painel Distorcivo. Através dos comandos dados a partir das músicas selecionadas, os aprendentes realizaram os movimentos corporais. Músicas que utilizamos: As partes do corpo, Dança da Imitação, Brincadeira na floresta (Caninópolis).

3º momento – Solicitei aos aprendentes que explorassem o parque em busca de diferentes materiais (folhas, areia, pedrinhas, galhos, etc.). depois, separamos os materiais trazidos nas bacias da mesa de areia. Os deixei explorarem as diferentes texturas, com os olhos fechados, a fim de tentar descobrir o que estavam tocando. Posteriormente, separamos apenas os materiais semelhantes à pedrinhas para que realizassem a transferência de uma bacia a outra com o movimento de pinça.

4º momento – Momento de relaxar e feedback da sessão de hoje.

**Observações relevantes:**

Optei nessa sessão por repetir as músicas já utilizadas em sessão interventiva anterior, uma vez que julguei uma boa oportunidade de observar como se sairiam ao executarem os movimentos, haja vista que na oportunidade anterior, não haviam revelado bom desempenho.

**Alguns registros fotográficos do dia:**







## **Intervenção nº 08**

**Objetivo geral:** Coordenação dinâmica geral, coordenação dinâmica das mãos.

**Objetivos específicos:**

- Aperfeiçoar a coordenação dinâmica geral;
- Desenvolver a motricidade e destreza de movimentos finos;
- Refinar habilidades de equilíbrio.

**Espaço(os) ou brinquedo(os) utilizado(os):** Balanço duplo assento astronauta, mesas de areia, girassol oscilante.

**Atividade dirigida:** Não houve direcionamento devido ao mau tempo.

**Atividade livre:** Aproximadamente 30 minutos.

**Descrição da sessão:**

1º momento – Momento livre (interação das crianças nos brinquedos do parque sem o direcionamento). Na sessão de hoje, o tempo não colaborou. Houve a necessidade de fazermos uma sessão reduzida a fim de aproveitar nossa ida ao parque, haja vista ter começado a chover. Os objetivos dessa sessão tiveram que ser modificados, pois preferi deixá-los livres para observar quais equipamentos iriam utilizar e de que forma se daria essa interação. Os aprendentes escolheram as mesas de areia e o balanço duplo.

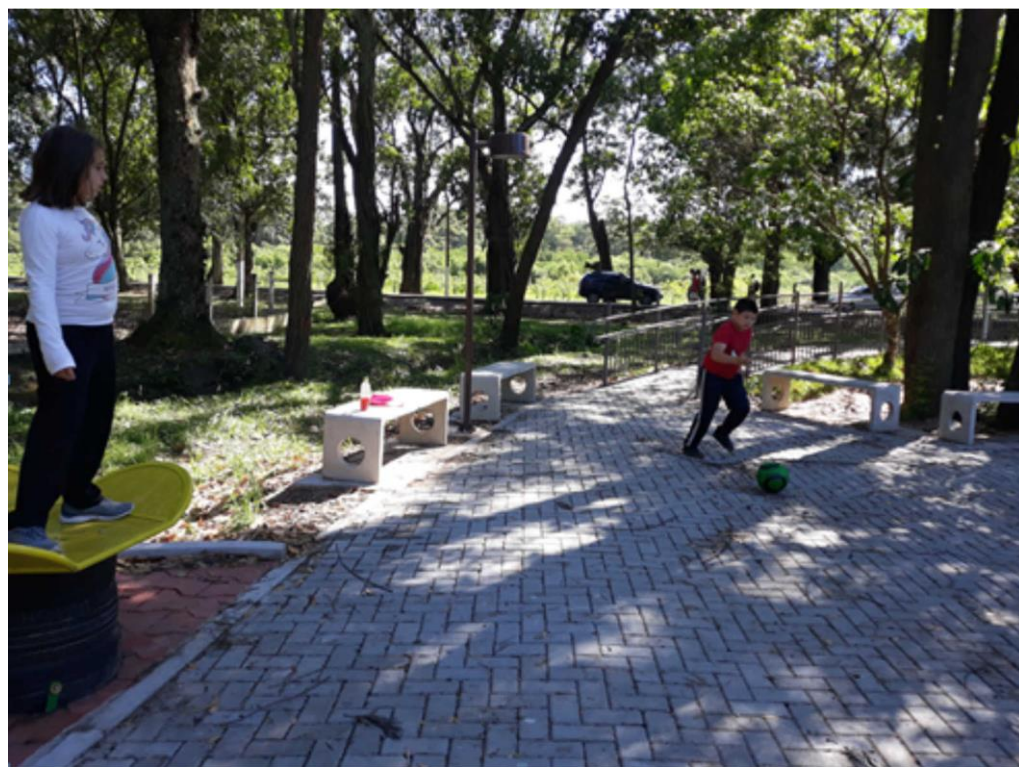
4º momento – Momento de relaxar e feedback da sessão de hoje (Realizamos esse momento quando retornamos à escola)

**Observações relevantes:**

Hoje, devido o mau tempo, houve novamente a necessidade de flexibilizar o planejamento inicial. Optei por deixá-los livres até para poder observar como se relacionariam com os brinquedos e com o parque de maneira geral tendo somente momentos livres. Foi incrível observar como amadureceram no sentido de como interagiram agora que já estão ambientados com o parque. Nessa sessão interventiva, constatei que, para além da minha interferência e/ou direcionamento, os equipamentos disponíveis proporcionam a estimulação de várias habilidades em todos os brinquedos.



Alguns registros fotográficos do dia:



## Intervenção nº 09 e 10

**Objetivo geral:** Coordenação dinâmica geral, coordenação dinâmica das mãos, controle postural, controle segmentário.

**Objetivos específicos:**

- Ampliar a consciência e controle corporal;
- Aperfeiçoar a coordenação dinâmica geral;
- Desenvolver a motricidade e destreza de movimentos finos;
- Refinar habilidades de equilíbrio.

**Espaço(os) ou brinquedo(os) utilizado(os):** Tropa Tropa, Balanço duplo assento astronauta, mesas de areia,

**Atividade dirigida:** Não houve

**Atividade livre:** Aproximadamente 1h30 minutos.

**Descrição da sessão:**

1º momento – Conforme observado na sessão anterior, optei por deixá-los livres nessas últimas duas sessões a fim de seguir com as observações de como ocorreria a interação das crianças sem direcionamento.

4º momento – Momento de relaxar e feedback da sessão de hoje.

**Observações finais:**

Esses momentos dos aprendentes em interação livre com o parque e em que necessitaram fazer suas escolhas nos traz uma oportunidade riquíssima de acompanhar a evolução, tanto nas questões principais e foco da proposta (desenvolvimento psicomotor), como também nas questões comportamentais. Alguns conflitos acabaram se fazendo presentes, como por exemplo, a escolha de brinquedos de acordo com a preferência de cada um, no entanto, a forma com que conseguiram chegar a um consenso e a forma com que utilizaram equipamentos que anteriormente lhes causavam medo, comprovou que para além dos objetivos traçados ao iniciarmos a proposta, outros objetivos igualmente importantes foram alcançados, especialmente os que se referem ao relacionamento interpessoal, à capacidade de pensar estratégias e resolver conflitos e a capacidade de cooperação

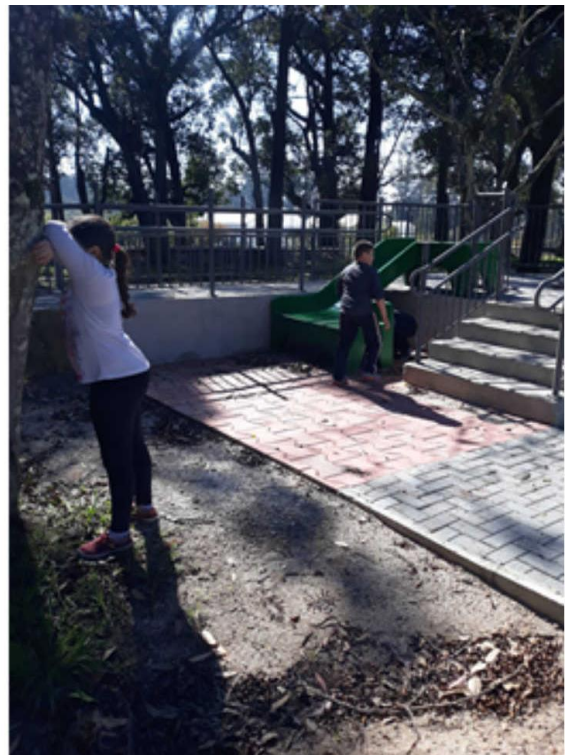
enquanto grupo, demonstrando assim de maneira prática, o quanto o ALPAPATO contribui com o desenvolvimento da criança de maneira global, individual e coletiva.

*“[...] falamos em brincadeira cada vez que observamos seres humanos ou outros animais envolvidos no desfrute do que fazem, como se seu fazer não tivesse nenhum objetivo externo”.*

(VERDEN- ZOLLER, 2015, p. 144).

**Alguns registros fotográficos dos dois últimos dias:**







## **REFERÊNCIAS**

ALPAPATO. **Anna Laura Parques para Todos**. Disponível em: <<http://annalaura.org.br/>> Acesso em: 22 maio 2018.

FERNÁNDEZ, A. **O Saber em Jogo: A Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os idiomas do Aprendente: Análise das modalidades ensinantes com a família, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

MATURANA, H. R.; ZOLLER, G. V. **Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano**. 4.ed. São Paulo: Palas Athena, 2015.

PICQ, L.; VAYER, P. **Educação Psicomotora e Retardo Mental**. 4.ed. São Paulo: Editora Manole, 1988.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.

