



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar - PGPDE

Diálogos de crianças com TEA acerca da Equoterapia

Analice da Silva Nunes Dellepiane

Brasília, junho de 2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar - PGPDE

Diálogos de crianças com TEA acerca da Equoterapia

Analice da Silva Nunes Dellepiane

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar.

Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Gabriela Sousa de Melo Mietto**

Esta pesquisa recebeu auxílio financeiro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio de Processo Seletivo de Afastamento Remunerado, realizado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (SUBEB/EAPE), com liberação para Estudos no período compreendido entre 09/08/2021 à 30/05/2023, conforme publicação constante no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº149 de 09/08/2021, sob o processo nº 00080-00120765/2021-18).



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar - PGPDE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Gabriela Sousa de Melo Mietto - Presidente

Universidade de Brasília - UnB

Prof.^a Dr.^a Valéria Marques de Oliveira - Membro

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Prof. Dr. Fauston Negreiros - Membro Interno

Universidade de Brasília - UnB

Prof.^a Dr.^a Silviane Bonaccorsi Barbato - Suplente

Universidade de Brasília - UnB

Brasília, junho de 2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pela autora

Agradecimentos

É com o coração repleto de alegria que escrevo essas páginas e expesso em primeiro lugar minha gratidão a Deus, por me conceder saúde, determinação e perseverança para a conclusão dessa pesquisa.

Agradeço ao meu pai Alberto (*in memoriam*) por todo o amor e carinho que sempre me deu, os abraços bem apertados e o exemplo de vida, que guardarei para sempre.

À minha querida mãe Ildete, símbolo de força e coragem! Mulher virtuosa! Obrigada pelos ensinamentos de mãe, e pelo apoio dado em todas as vezes que precisei. Obrigada pelas fervorosas orações em favor da minha vida. Pelo exemplo de mãe que sempre foi para mim! Não tenho palavras para agradecer.

Ao meu esposo Daniele, companheiro, amigo, meu amor! Obrigada pela paciência que teve comigo nesse período do mestrado, sei que não foi fácil pra você. Obrigada pelo apoio incondicional, pelo ombro amigo nas horas que eu pensava que não iria conseguir e você sempre me incentivou a concluir! Sempre me dizendo que era prioridade essa pesquisa, me incentivando, assumindo tantas tarefas além do seu trabalho, para que eu tivesse condições de estudar. Não tenho palavras para te agradecer! Muito obrigada. Te amo!

Aos meus irmãos que sempre estiveram comigo, me apoiando e me incentivando, meu muito obrigado! Vocês são muito importantes em minha vida.

À minha querida irmã Hadide, por expressar a força da mulher. Você é uma fortaleza! Obrigada pelas palavras de incentivo neste processo. Obrigada por sempre me incentivar a lutar e ir atrás dos meus sonhos. Obrigada pelas orações e pela sua amizade.

À minha querida orientadora, Prof.^a Gabriela Mietto, profissional e pessoa que admiro pela competência e dedicação ao que faz, por ter me acolhido no Instituto de Psicologia, sempre atenciosa e carinhosa. Por me orientar com tanta clareza e objetividade, acreditando em meu

potencial. Quando muitas vezes nem eu mesma acreditava. Cada palavra sua de incentivo me dava fôlego para prosseguir e fazer o meu melhor. Mesmo que o caminho estivesse parecendo longo e árduo. Muito obrigada! Eu me senti honrada em ser sua orientanda!

Aos meus amigos que a vida me presenteou (não vou citar os nomes para não correr o risco de esquecer de algum) e que sabem o quanto o valor da verdadeira amizade é apreciado por mim. Amizades que foram construídas em contextos diversos, em tempos diversos, mas que seguem firmes sendo regadas com carinho e afeição. Cada um de vocês tem um lugar especial no meu coração, e prezo a verdadeira amizade! Me lembro do livro O Pequeno príncipe, de Saint Exupéry, leitura que fiz na adolescência, e guardei comigo dentre outros trechos, o que diz que “quem encontrou amigo encontrou um tesouro”! Obrigada pela paciência que tiveram, por entenderem as minhas ausências, para que eu conseguisse alcançar meu objetivo maior.

Meus agradecimentos à amiga Fabíola, que me incentivou a fazer o mestrado no Instituto de Psicologia, mesmo que eu achasse algo impossível, ela me mostrou que seria possível, difícil não, mas trabalhoso. Por toda ajuda que me deu lendo meu texto, por acreditar que eu conseguiria, pela força e incentivo!

A Célia, primeira amiga que fiz na UnB, ainda cursando disciplina como aluna especial. Suas palavras de incentivo me deram força para continuar e participar do processo seletivo, que, aliás, só me inscrevi porque recebi de você as informações da inscrição. Naquele período de Pandemia da Covid-19, eu havia desanimado e desistido de prosseguir. Você foi a responsável pela minha inscrição! Eterna gratidão!

À amiga Ana Claudia Benchimol, por ter sido amiga-parceira, pelas escutas diárias nos dias que eu estava ansiosa, cansada e você sempre me dava força. Pelos encontros na BCE, pelos cafés nos momentos que precisávamos relaxar um pouco. Obrigada amiga, você foi muito importante em meu processo!

Aos amigos de mestrado, Camila Valle e Caio de Melo, por todo o apoio que me deram desde o início, quando eu estava tão perdida com tantas coisas novas! Obrigada pela paciência e pelas trocas que fizemos. Obrigada por tudo. Às queridas Luana Ribas, Margareth Silva e Lênia Gonçalves, que foram sempre tão carinhosas e prontas a me ajudar quando precisei, compartilhando conhecimentos, arquivos, livros, enfim.... Gratidão! À querida Regina Jodely, pela parceria em uma disciplina online, e você sempre me incentivava a prosseguir. À querida Edileusa Borges, amiga que foi sempre tão prestativa, tão pronta para ajudar quando eu ainda era aluna especial, obrigada por compartilhar bons momentos comigo. À Avany, que me acompanhou desde o início do mestrado em tantos áudios que trocávamos, e você sempre me incentivando, me ajudou muito! Obrigada pela força e pelo apoio que sempre me deu em palavras tão reconfortantes! À querida amiga Francisca Bonfim, pelo reencontro nos momentos finais do mestrado, me ajudando tanto a manter a calma e me incentivando a cada dia, com palavras de apoio. Obrigada por ter sido a revisora do meu trabalho, você foi incrível!

Meus agradecimentos aos professores Valéria Oliveira (UFRRJ), Fauston Negreiros e Silviane Barbato (Unb), pela disponibilidade em aceitarem participar da minha banca de defesa. Obrigada pelas ricas contribuições que fizeram ao trabalho e pelo carinho com que leram e indicaram sugestões e pontos a melhorar.

Aos professores do PGPDE, pela competência e dedicação, por compartilharem seus conhecimentos e pela qualidade de ensino e pesquisa que vocês oferecem! Em especial com os quais tive a oportunidade de cursar disciplinas: Silviane Barbato, Lúcia Pulino, Regina Pedroza, Maristela Rossato e Wilsa Ramos. Aos servidores da secretaria do programa que não mediram esforços e sempre ofereceram um serviço de qualidade, atendendo todas as nossas demandas com muito carinho e atenção.

Aos professores Gabriela Mietto e Francisco Herrera, pela dedicação e amor na condução do grupo de pesquisa Infância. Aprendo muito com cada um desse grupo. Admiro a

dedicação que cada um tem para estudar, pesquisar e investir seus conhecimentos nessa fase da vida tão importante, que é a infância.

Meus agradecimentos aos servidores da BCE, pela prestação de um serviço de qualidade aos estudantes e por estarem sempre dispostos e disponíveis a ajudar nas nossas inúmeras solicitações. Em especial, meu agradecimento às servidoras Elizabeth Lucchesi e Jakcélia Novaes, com as quais criei um laço de afeto! Muito obrigada!

Ao Regimento de Polícia Montada do Distrito Federal, onde iniciei a minha experiência com a equoterapia. Obrigada por acreditarem em meu projeto de pesquisa e abrirem as portas para a realização da pesquisa. Tive a oportunidade de aprender muito com uma equipe muito competente, dedicada e que realiza um trabalho com muito amor e dedicação!

À coordenadora Andrea Moraes, pela dedicação, competência, qualidade e paciência no exercício de sua função e pelo ser humano maravilhoso que você é. Por ser uma pesquisadora que compartilha seu saber e que me inspirou a fazer o mestrado, pesquisando sobre a equoterapia e crianças com TEA. Não poderia deixar de agradecer ao Tio Newton, meu apoio no campo, pessoa que me ajudou com as tecnologias, que decididamente, não é meu ponto forte. Esteve presente em cada dia e hora marcada das entrevistas com os participantes, com toda dedicação e esforço para que tudo desse certo.

Ao Coronel Fábio Teixeira, pessoa com quem tive o privilégio de trabalhar, e de ficar maravilhada com seu amor e dedicação pela equoterapia, um ser sensível e pronto a ajudar em tudo que era solicitado. Agradeço ao Capitão da PMDF -Rafael Monção, por ter autorizado que a pesquisa fosse realizada no Regimento, me dando todo o apoio que precisei. Agradeço em especial a toda Equipe do Centro de equoterapia da PMDF, por todo o apoio e todo o auxílio que me deram. Aprendi muito com vocês, quando no início não tinha ainda experiência na área . Sou grata por ter sido acolhida em uma equipe tão dedicada e que faz um trabalho de

excelência. Aos meus praticantes, que me ensinam a ser uma pessoa melhor a cada dia, me mostrando que os obstáculos servem para nos tornar mais fortes!

E finalmente à Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) por me conceder o afastamento remunerado para estudos. Este contribuiu para que eu me dedicasse integralmente à pesquisa, com qualidade e dedicação na realização de todas as etapas do mestrado. Meu muito obrigado!

Resumo

Este estudo teve por objetivo investigar os posicionamentos de crianças com diagnóstico de TEA que recebam atendimento de equoterapia. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi embasada na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. O estudo foi realizado com 05(cinco) participantes, crianças diagnosticadas com TEA, na faixa etária entre 05 e 06 anos, praticantes de equoterapia, matriculadas nas Redes Públicas ou Privadas de Ensino do Distrito Federal. A carência de estudos nesta temática motivou o interesse em investigar o contexto de crianças com TEA e os seus posicionamentos sobre a equoterapia, por meio de uma construção dialógica onde as crianças pudessem ser ouvidas e, ao mesmo tempo, tornarem-se protagonistas desta pesquisa. Como procedimentos para construção das informações foram utilizados os seguintes instrumentos: observação de uma sessão de equoterapia de 30 minutos com cada participante, com registro em diário de campo e entrevista semiestruturada baseada em roteiro. O percurso metodológico foi organizado a partir das transcrições das entrevistas, buscando identificar nos posicionamentos dos participantes, os significados que construíram com a prática da equoterapia. Desses posicionamentos foram levantados os Temas Gerais, que estavam inter-relacionados nas entrelinhas do discurso de todos os participantes e deram sentido à construção das categorias. Os Temas Gerais foram organizados em 03 categorias, que evidenciaram uma compreensão do significado da equoterapia para as crianças com TEA. Os resultados indicam que as crianças com diagnóstico de TEA que praticam equoterapia se posicionaram acerca dessa intervenção terapêutica.

Palavras-chave: inclusão, equoterapia, transtorno do espectro autista, posicionamentos.

Abstract

The aim of this study was to investigate the positions of children diagnosed with ASD who get equine assisted therapy. The qualitative research was based on the perspective of Historical-Cultural Psychology. The study was carried out with 05 (five) participants, children diagnosed with ASD, aged between 05 and 06 years, practitioners of equine therapy, enrolled in Public or Private Education Networks in the Federal District. The lack of studies on this theme motivated the interest in investigating the context of children with ASD and their positions on equine therapy, through a dialogic construction where children could be heard and, at the same time, become protagonists of this research. As procedures for constructing the information, the following instruments were used: observation of a 30-minute equine therapy session with each participant, with registration in a field diary and a semi-structured interview based on a script. The methodological route was organized from the transcripts of the interviews, seeking to identify, in the participants' positions, the meanings they built with the practice of equine therapy. From these positions, the general themes were selected, which were interrelated between the lines of the speech of all participants. The General Themes were organized into 03 categories that showed an understanding of the meaning of equine therapy for children with ASD. The results indicate that children diagnosed with ASD who practice equine therapy took a stand on this therapeutic intervention.

Keywords: inclusion, equine therapy, autism spectrum disorder, positions.

Lista de Siglas

AAA	Atividades Assistidas por Animais
AAE	Atividade Assistida por Equinos
AAT	Terapias Assistidas por Animais
AHA	American Hippotherapy Association
ANDE-BRASIL	Associação Nacional de Equoterapia
A.N.D.R.E	Association Nationale de Reeducation par L'Equitation
ANIRE	Associazione Italiana de Riabilitazione Equestre
ASD	Autism Spectrum Disorder
CEP/ CHS	Comitê de ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência
DF	Distrito Federal
DSM 5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental 5ª Edição
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EAI	Interações Assistidas por Equinos
EAS	Equine Assisted Therapy
IAHAIO	Association of Human-Animal Interaction Organizations
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
N.A.R.H.A.	North American Riding for the Handicapped Association
PATH Intl	Professional Association of Therapeutic Horsemanship International
PGPDE	Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Saúde
RDA	Riding for Disable Association
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBIN	Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral
TAE	Terapia Assistida por Equinos
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TG	Temas Gerais
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília

Lista de Tabelas

Tabela 1 <i>Perfil dos Participantes</i>	85
Tabela 2 <i>Demonstrativo do Tempo de Duração das Entrevistas</i>	88
Tabela 3 <i>Temas Gerais</i>	91
Tabela 4 <i>Definição das Categorias e suas Relações com os Temas Gerais</i>	98

Sumário

Agradecimentos	Erro! Indicador não definido.
Resumo	Erro! Indicador não definido.
Abstract	Erro! Indicador não definido.
Lista de Siglas	Erro! Indicador não definido.
Lista de Tabelas	xiii
Apresentação	Erro! Indicador não definido.
Capítulo 1 - Introdução	Erro! Indicador não definido.
Capítulo 2 - Revisão da Literatura	Erro! Indicador não definido.
Inclusão Escolar: Desafios e Perspectivas	Erro! Indicador não definido.
Refletindo sobre o Tema Inclusão	Erro! Indicador não definido.
Os Marcos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Erro! Indicador não definido.
Psicologia Histórico-Cultural e Dialogismo: As Contribuições de Vygotsky e Bakhtin	Erro! Indicador não definido.
Equoterapia: Histórico, Benefícios e Avanços	Erro! Indicador não definido.
Transtorno do Espectro Autista: Diversas Abordagens	Erro! Indicador não definido.
O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Algumas Definições ..	Erro! Indicador não definido.
A Importância do Brincar para a Criança com TEA	Erro! Indicador não definido.
Capítulo 3 - Objetivos	Erro! Indicador não definido. 5
Objetivo Geral:	Erro! Indicador não definido. 5
Objetivos Específicos	Erro! Indicador não definido.
Capítulo 4 - Metodologia	Erro! Indicador não definido.
Pesquisa de Campo	Erro! Indicador não definido.
Contexto da Pesquisa	Erro! Indicador não definido.
Participantes	Erro! Indicador não definido.
Instrumentos e Materiais	Erro! Indicador não definido.
Procedimentos de Construção das Informações	87
Procedimentos de análise de dados	Erro! Indicador não definido.
Capítulo 5 - Resultados	Erro! Indicador não definido. 0
Definição das categorias	Erro! Indicador não definido.
C1) Interesse pelo Cavallo	Erro! Indicador não definido.
C2) Interesse pelo brincar	Erro! Indicador não definido.
C3) Interesse pelo ambiente equoterápico	Erro! Indicador não definido.

Relação das Categorias com os Temas Gerais.....	Erro! Indicador não definido.
Capítulo 6 – Discussão dos Resultados.....	110
Capítulo 7 – Considerações Finais e Implicações do Estudo	120
Referências.....	1232
Apêndices	1386
Apêndice 1- Carta ao Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas	1386
Apêndice 2- Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de Pesquisa.....	141
Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	1420
Apêndice 4- Instrumento de Construção das Informações	145
Apêndice 5- Roteiro de Entrevista Individual Semiestruturada com Instrumento Adaptado para Crianças.....	146
Anexo 1 – Aceite Institucional.....	1488

Apresentação

*Mesmo sem querer, fala em verso quem fala a
partir da emoção.*

(João Cabral de Melo Neto)

Início minha apresentação me deixando levar por memórias e caminhos que percorri até aqui e que me fizeram ser a pessoa que sou hoje. Com o tempo, a gente vai entendendo melhor como transformamos e somos transformados a cada dia, pelas experiências que vivemos, pelos caminhos que traçamos, pelas escolhas que fazemos e pelas pessoas que, em algum momento, cruzaram nosso caminho!

Desde pequena lembro que gostava de brincar de ser professora e simulava uma sala de aula com as crianças da vizinhança. Brincadeira de criança que virou minha escolha de vida e também de profissão. Fiz magistério, incentivada pela minha mãe, que dizia sempre ser uma profissão muito boa. De fato, eu gostava da ideia de ser professora e queria ser. Em 1990, fui aprovada no concurso da antiga Fundação Educacional do Distrito, atualmente nomeada como Secretaria de Estado de Educação do DF.

Iniciei minha carreira no magistério na Regional Brazlândia, atuando por 04(quatro) anos, dos quais tenho as melhores recordações! Após estes quatro anos, fui integrada à Regional do Plano Piloto, seguindo minha carreira profissional até os dias atuais. Nestes anos de trabalho, pude vivenciar experiências diversas, que incluíram a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Escola da Natureza, EAPE, Núcleo de Oficinas Pedagógicas (NOP), Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante atuando como Coordenadora Intermediária da Educação Infantil e Ensino Especial- Centro de Equoterapia no DF (Por meio de Portaria Conjunta com a SEEDF). Os caminhos que percorri na SEEDF foram importantes para minha

formação enquanto professora, contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nos últimos 10 anos que atuei nessa secretaria, comecei a ter um olhar voltado para o Ensino Especial, motivando em mim o desejo de trabalhar com os estudantes que integram esta modalidade de ensino. Na perspectiva da Educação Inclusiva, e então comecei a me especializar nessa área e especialmente na equoterapia.

No ano de 2016, tive a grata oportunidade de conhecer o Centro de Equoterapia, onde se deu a gênese e o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado. Minha integração a este centro foi viabilizada por meio de dispositivos legais da Secretaria de Educação do Distrito Federal que previam o desenvolvimento de atividades de docência naquele ambiente.

A experiência profissional com a equoterapia me oportunizou atender crianças e adolescentes com deficiência e transtorno, ampliando o meu interesse em estudar e pesquisar detalhadamente as especificidades desta área, que, aliás, apresentou um reduzido número de produções acadêmicas relacionadas a esta temática, tendo sido também um aspecto motivador para a produção deste estudo como uma forma de poder contribuir para ampliação do que se tem publicado, até o momento, no campo científico.

No ano de 2021, ainda durante a pandemia da COVID-19, iniciei o Mestrado Acadêmico no Instituto de Psicologia, na Universidade de Brasília, tendo como interesse a realização de uma pesquisa com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) associada à prática de equoterapia. Cabe destacar que, no Centro de Equoterapia, o ingresso de estudantes com TEA tem crescido muito nos últimos 5 anos, despertando meu interesse em saber mais sobre esse aumento de crianças com TEA na equoterapia.

Fazer parte como discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar foi, sem sombra de dúvidas, um marco em minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Espero que essa pesquisa possa, em alguma medida, contribuir com

a comunidade acadêmica, pais, estudantes, profissionais, pesquisadores e sobretudo às crianças com TEA. Que possa inspirar novos estudos e futuras publicações e especialmente, possa representar benefícios à qualidade de vida e inclusão de crianças com TEA, sendo ouvidas e atendidas em suas especificidades. A escola tem um papel fundamental neste processo, assim como todos os envolvidos de forma direta ou indireta. Enquanto cidadãos entendo ser nosso papel a luta por uma sociedade mais justa, com igualdade de direitos, inclusiva e que se tornem efetivados os direitos estabelecidos na Constituição para as pessoas com deficiência.

Capítulo 1 - Introdução

Esta dissertação parte do princípio de que a equoterapia pode oferecer contribuições para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista-TEA no ambiente escolar. Especialmente, por considerar esta prática terapêutica como uma via promotora de desenvolvimento de aspectos físicos, motores, cognitivos e emocionais.

O número escasso de pesquisas com crianças com TEA que praticam equoterapia abre possibilidades de ampliação para investigar os benefícios deste contexto como forma de promoção da saúde e da qualidade de vida da criança que recebe este atendimento. É reconhecido o valor dos estudos que colocam em relevância o trabalho desenvolvido por profissionais atuantes na equoterapia. No entanto, tem-se aqui a intenção de pesquisar sob outro enfoque, dando visibilidade à comunicação infantil, tornando as crianças protagonistas, validando suas expressões verbais e não-verbais, possibilitando-lhes uma escuta afetiva e atenciosa, ouvindo como se sentem e pensam sobre a prática da equoterapia.

Os significados da equoterapia costumam ser evidenciados no discurso de participantes adultos, sendo a maior parte deles, profissionais atuantes na área, ou responsáveis pelas crianças. Em vista disso, o caminho investigativo aqui delineado busca entender melhor a relação entre a prática da equoterapia e sua repercussão no desenvolvimento da criança numa condição atípica (Silva Neto *et al.*, 2022; Borges, 2022.)

Os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural possibilitam a compreensão de vias alternativas do desenvolvimento atípico, excluindo a ideia da criança com TEA como sendo um ser limitado pelo defeito. Ao contrário disso, tem-se a possibilidade, à luz deste referencial, de compreendê-la em sua integralidade de corpo e mente, considerando seus processos constitutivos de sua individualidade, formados ao longo de sua trajetória de vida que conduzem seu modo de ser e estar no mundo.

Delineou-se como objetivo central deste estudo investigar os posicionamentos de crianças com diagnóstico de TEA, que recebam atendimento de equoterapia. Para tanto, a abordagem qualitativa mostrou-se a mais adequada para condução da pesquisa, assumindo a análise temática dialógica como proposta metodológica para realização do estudo. Foram selecionados como participantes desta pesquisa estudantes com TEA, na faixa etária compreendida entre 05 e 06 anos, praticantes de equoterapia, matriculados em classes regulares nas Redes de ensino públicas e/ ou Privadas do Distrito Federal.

O estudo está estruturado em 06(seis) capítulos. Iniciamos com o capítulo 1, que apresenta a Introdução do estudo. No capítulo 2, para uma compreensão mais didática do tema, optou-se pela estruturação da revisão sistemática de literatura em quatro tópicos, quais foram: Inclusão Escolar: Desafios e perspectivas, com os subtópicos (1) *Refletindo sobre o tema inclusão e* (2) *Os marcos legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, Psicologia Histórico- Cultural e Dialogismo, Equoterapia : Histórico, benefícios avanços e Transtorno do Espectro Autista: Diversas Abordagens, com os subtópicos (1) *O TEA e algumas definições e* (2) *A importância do brincar para a criança com TEA*. Em seguida o capítulo 3 apresenta os objetivos geral e específicos e no capítulo 4 apresentamos a metodologia com o detalhamento do método investigativo que favoreceu a construção e análise dos dados. Os procedimentos realizados para o levantamento das informações foram baseados na construção de diálogos mediados por instrumentos. No capítulo 5 apresentamos os resultados da pesquisa, indicados a partir dos posicionamentos de crianças com TEA acerca da equoterapia e capítulo 6 que traz a discussão dos resultados à luz do referencial teórico adotado. Concluímos com o capítulo 7 que apresenta as considerações finais que evidenciam informações consideradas relevantes para a ampliação da compreensão do tema pesquisado e as implicações do estudo para possíveis estudos futuros acerca do tema pesquisado.

Capítulo 2 - Revisão da Literatura

Inclusão Escolar: Desafios e Perspectivas

Refletindo sobre o Tema Inclusão

O processo da inclusão escolar é muito importante no contexto da educação em nosso país. São diversos os profissionais nele envolvidos direta ou indiretamente, e que devem atuar de forma conjunta com vistas a atender às necessidades dos estudantes que são acometidos de uma deficiência.

A educação em sua modalidade inclusiva não se restringe apenas à matrícula dos estudantes em escolas e salas regulares, mas principalmente a manutenção das condições de permanência e promoção, pois o mais importante é a aprendizagem. É fundamental que lhes sejam garantidas práticas pedagógicas personalizadas que atendam às necessidades e especificidades derivadas do desenvolvimento atípico.

Considerando o Artigo 3º do Estatuto da Pessoa com deficiência, lhes são assegurados os seguintes direitos: acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva, barreiras, comunicação, adaptações razoáveis, elemento de urbanização e mobiliário urbano. São direitos que precisam ser respeitados. Muito já foi feito em prol de uma educação inclusiva de qualidade, mas há um longo caminho a percorrer para que estes direitos possam, de fato, serem efetivados. Fazem-se necessárias mais iniciativas de profissionais da área e de toda a sociedade, que cobrem de nossos governantes mais políticas públicas para as pessoas com deficiência, a fim de que não sejam marginalizadas no sistema educacional e na sociedade da qual fazem parte. Importante nesse sentido uma reorganização do ambiente escolar e dos espaços urbanos, locais onde as PCD's interagem ou buscam interação.

É muito importante que os profissionais e órgãos envolvidos com a efetivação da inclusão escolar tenham acesso ao conhecimento relacionado aos dispositivos legais que estruturam a proposta de Educação em sua modalidade inclusiva, que são as leis, decretos, e

portarias que normatizam esta modalidade nas escolas. A fim de que sejam fiscalizadas com relação ao cumprimento dessas garantias e fomentar ações, propostas e projetos para atender as necessidades dos estudantes do Ensino Especial. Principalmente, promovam um novo olhar para a criança/adolescente/adulto com deficiência incluídos na Rede Pública de Ensino.

Atingir os resultados esperados para a Educação Especial na perspectiva inclusiva é uma tarefa desafiadora, por isso é importante que os profissionais atuantes conheçam o percurso que a Educação Especial enfrentou para se estabelecer até os dias atuais e poder intervir de forma mais apropriada. Conhecer os avanços, as lutas, os engajamentos dos envolvidos neste processo, bem como as barreiras que ainda existem para que todas as mudanças previstas na legislação ocorram na prática e sejam cada vez mais consolidadas.

A sociedade atual precisa conhecer também a legislação da Educação Especial, para que tenham um olhar mais humano e menos preconceituoso para a pessoa com deficiência. Muitos ainda veem as PCD's a partir do que lhe falta ou da impossibilidade de fazer ou aprender algo. No entanto o olhar deveria ser outro, de aceitação das diferenças, enxergando o sujeito para além da deficiência. Para Mello e Cabistani (2019), o preconceito em relação às pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social, pois as diferenças são vistas como carência, falta ou impossibilidade. O caráter específico da deficiência está inscrito no próprio corpo do sujeito, sendo este considerado inábil para uma sociedade, que demanda cada vez mais seu uso intensivo, levando-o ao desgaste ou, ainda, à “construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica” (Mello & Cabistani, 2019).

A Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência promoveu um grande avanço em relação à alteração do modelo médico para o social, o qual esclarece que o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si, remetendo-nos à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). Tal abordagem deixa claro que as deficiências não

indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente. Assim a falta de acesso a bens e serviços deve ser solucionada de forma coletiva e com políticas públicas estruturantes para a equiparação de oportunidades.

Para França (2013), as pessoas com deficiência, cotidianamente, sofrem diversas restrições e se encontram, em grande parte, inseridas na sociedade numa condição marginal. Mas por meio do modelo social da deficiência, a questão pode ser tratada de modo inovador e político, resultando também em implicação direta nos estudos sociais que tratam do tema. Advindo do movimento social das pessoas com deficiência na Inglaterra, essa concepção de deficiência tem por objetivo fomentar a emancipação das pessoas com deficiência para que percebam criticamente o lugar que ocupam na sociedade. Portanto, quando nos baseamos no modelo social para nossas ações com as crianças com deficiência, estamos contribuindo para torná-las mais independentes e autônomas (França, 2013).

Outro aspecto a ser tratado na Convenção é a discriminação por meio da deficiência, que é definida como qualquer diferenciação que prejudique o exercício da igualdade de oportunidades ou de direito das pessoas com deficiência em qualquer âmbito social. Assim, é importante que todas as mudanças necessárias, no âmbito social e escolar, sejam realizadas, num esforço conjunto, a fim de que os estudantes com deficiência não apenas tenham garantia ao acesso, mas à permanência nas escolas.

Sabemos que os desafios escolares são constantes e contínuos, principalmente lidar com as diferenças, tendo de acolher a todos indistintamente, seguindo o objetivo de contemplar o desenvolvimento integral de cada estudante, resguardando os direitos de cada um, conforme previsto na Constituição Brasileira. Para Teixeira (2019), o ato de incluir crianças que apresentam algum tipo de diferença, seja ela de ordem psíquica, física, étnica ou socioeconômica na escola, representa no contexto social atual, uma forma de corrigir ou reparar

injustiças sociais. Mas, principalmente, um modo de cumprir a Constituição Brasileira, no que se refere aos direitos e garantias da pessoa com deficiência (Teixeira, 2019).

Segundo Weizenmann *et al* (2020), após vigorar a Lei de Inclusão, em 2014, verificou-se um crescimento das taxas de alunos incluídos nas escolas de ensino regular. Em estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2014) revelam um aumento considerável nas matrículas de crianças com deficiência no Brasil, havendo um crescimento de 23% de 2003, para 81% entre os anos de 2003 e 2015. Neste processo, crianças com Transtorno do Espectro Autista matriculadas em escolas comuns, são cada vez mais frequentes, sendo que estudos vêm reconhecendo essa prática como sendo realizável e possível.

Ao tratar o tema Inclusão, outro aspecto primordial a se discutir é a implementação e execução de políticas públicas para a Educação Especial, que também inclui a formação continuada de professores atuantes nesta área. Por meio destas políticas, torna-se possível vislumbrar um futuro onde a exclusão escolar e social possam ser minimizadas, e, ainda, que os estudantes incluídos possam, realmente, serem atendidos em suas necessidades por meio de políticas públicas efetivas.

O maior desafio reside em construir as bases de uma escola que contemple as diferenças, criando uma escola para todos, e tenha argumentos coerentes para confrontar os séculos em que se mantém uma estruturação educacional, firmada em um modelo identitário de aluno, cuja reprodução se constitui como sinônimo de ensino de qualidade. Há que se remover um conjunto resistente de obstáculos. Cabe então, encontrar saídas para deslegitimar métodos e práticas homogeneizantes de ensino, fundada em padrões de estudantes e de métodos e práticas ultrapassadas, que seguem sendo perpetuados na história da educação. Há que se legitimar a escola como lugar de todos e para todos, configurando um projeto inclusivo de educação consubstanciado na diferença (Mantoan, 2017).

Buscando ampliar a compreensão acerca do tema da inclusão, foi realizada a revisão integrativa da literatura, selecionando alguns artigos científicos para levantar o estado da arte dessa temática no campo acadêmico. A revisão integrativa de literatura é um método que tem como finalidade sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente (Ercole *et al.*,2014).

É denominada integrativa, porque fornece informações mais amplas sobre um assunto/problema, constituindo, assim, um corpo de conhecimento. Deste modo, o revisor/pesquisador pode elaborar uma revisão integrativa com diferentes finalidades, podendo ser direcionada para a definição de conceitos, revisão de teorias ou análise metodológica dos estudos incluídos de um tópico particular (Ercole *et al.*,2014).

Por meio da busca avançada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando como descritores as seguintes palavras: “Autismo”, “Inclusão” e “TEA”, foram localizados 49 artigos científicos do período de 2013 a 2023. Acrescentando aos descritores a seguinte combinação “Crianças”, a busca resultou em 28 artigos. A combinação em inglês da expressão “*Autism Spectrum Disorder*” localizou 32 artigos, dos quais foram selecionados apenas os que tinham sido revisados por pares, restando 19 artigos. Dentre estes, 1 (um) se encontrava triplicado, tendo sido indexado em bases diferentes e outro artigo que abordava o TEA na perspectiva da população adulta, tendo sido retirados por divergirem do foco desta pesquisa.

A revisão integrativa concentrou-se, portanto, em 16 artigos científicos. Esse total estava distribuído em diferentes áreas do conhecimento: 08 relacionados à área da Saúde (Medicina, Enfermagem e Psicologia); 05 (cinco) da área de Educação e 02 (dois) artigos da área de TO- Terapia Ocupacional.

O eixo central de discussão envolveu aspectos relacionados ao estudo de crianças e adolescentes com TEA nos artigos a seguir: Souza *et al* (2019), Francês e Mesquita (2021),

Kozibroda *et al* (2022), Lima *et al* (2017), Falcão *et al* (2021), Júnior *et al* (2021), Nunes & Alves (2022), Silva *et al* (2021), Oliveira *et al* (2021), Leal *et al* (2020), Kamita *et al* (2020). Já os estudos de Silva & Carvalho (2017) e Weizenmann *et al* (2020), trouxeram em sua discussão a perspectiva dos professores sobre a relação Inclusão e Autismo e suas implicações na prática docente, bem como a compreensão dos facilitadores e limitadores do processo de inclusão.

O artigo de Gomes *et al* (2014) trouxe resultados relacionados aos desafios enfrentados pelas famílias frente ao cuidado a crianças com TEA no Brasil, destacando estratégias de superação das barreiras que se impõem na relação estabelecida entre a criança e sua família. Twomey (2020) destacou-se por ser o único artigo que apresentou a participação de crianças autistas como protagonistas na pesquisa. Tendo sido utilizadas como instrumento intervenções baseadas em arte criativa e autoetnografia, objetivando acessar a voz das crianças e dos pais.

Na Psicologia Histórico-cultural, quando tratamos de crianças, as expressões escutar a criança ou ouvir a criança, encontram mais espaço nessa perspectiva do que dar voz à criança, por entenderem que a criança tem voz. O termo utilizado “acessar a voz da criança” em Twomey (2020), não é contemplado na proposta dessa teoria, pois não se trata de acessar a voz de uma criança, mas de serem criadas as oportunidades para que elas se expressem em diversos contextos.

Sob a perspectiva teórico-metodológica da Sociologia da Infância, Francês & Mesquita (2021), cita em estudo alguns autores que se preocuparam em apresentar a voz da criança com deficiência, onde puderam expressar o que sentiam a partir das suas próprias manifestações. Estes estudos investigaram crianças com deficiência intelectual, física, múltipla, bem como autistas, cujo enfoque se deu em aspectos relacionados ao que pensavam, sentiam e falavam sobre o cotidiano escolar no contexto da inclusão. Ressaltou-se a relevância da comunicação infantil em suas modalidades verbais e não verbais.

No tocante à metodologia, trata-se de estudos empíricos, apresentando as metodologias qualitativa e quantitativa. Um total de 45% dos artigos, equivalente a 7,2 (sete vírgula dois) utilizaram revisões sistemáticas, bibliográficas e/ou integrativas. Os demais foram realizados a partir dos seguintes métodos: pesquisa exploratória transversal, pesquisa de abordagem qualitativa de caráter descritivo, estudo de caso, multimétodos, estudo descritivo e quantitativo, estudo qualitativo e longitudinal, pesquisa exploratória transversal, estudo transversal com abordagem analítica, método etnográfico a partir da observação participante.

Nos artigos empíricos consultados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, pais e apenas 1 (um) deles trouxe a realização de entrevista estruturada com alunos com Tea. Assim os participantes, estudantes do Ensino Fundamental 1 e 2, com idades entre 10 e 15 anos foram ouvidos em suas expectativas e experiências na inclusão. Nesta seleção de 16 (dezesesseis) artigos não foi localizado nenhum artigo que tivesse apresentado entrevista de crianças com TEA na faixa etária de 05 a 06 anos de idade, como proposta de pesquisa assumida neste trabalho.

Esta lacuna no campo de estudos com crianças nessa faixa etária permitiu avançar nesta proposta investigativa, valorizando a aplicação de entrevistas para esta amostra para ouvir as crianças sobre como pensavam e sentiam a dinâmica de interação com os cavalos, como uma prática integrada à vivência.

Os estudos encontrados sobre inclusão evidenciaram mais semelhanças que diferenças entre si, constatando a relevância desse processo para o desenvolvimento de crianças com TEA. A problematização provocada nesses estudos diz respeito à reflexão sobre como o processo de inclusão tem sido realizado, as limitações e desafios que apresentam em sua consolidação e a efetivação de intervenções educativas que são essenciais à qualidade de vida das crianças e adolescentes que apresentam esse transtorno.

A leitura destes artigos demonstrou ser tão ampla a discussão da temática a respeito da relação inclusão e TEA e o quanto há a carência de estudos que abordem todos os aspectos da inclusão nas diversas fases de vida da pessoa com TEA. O conhecimento científico produzido até o momento nesses artigos poderia aproximar-se da prática dos professores que atuam na Educação Especial, na realização de momentos de formação nas coordenações coletivas, na promoção de encontros com orientações aos responsáveis, nos cursos de formação para gestores escolares, para que ações mais efetivas pudessem ser implementadas, potencializando e dando sentido à aprendizagem das crianças com TEA.

No planejamento das atividades para os estudantes com TEA, há uma preocupação para a capacitação e bom desempenho na realização das atividades de vida diária. Todavia não deve ser um objetivo sobreposto à necessidade de promover desenvolvimento da autonomia dessas crianças. Em vista disso, torna-se fundamental o envolvimento do coletivo da escola, assumindo a responsabilidade pedagógica por todos os estudantes, com ou sem deficiência, por meio de um esforço colaborativo com o processo de inclusão, a fim de que a escola se transforme em um lugar de acolhimento da diversidade e complexidades do ser humano. Acolher não apenas no sentido de amparar, mas de aceitar com afeto, de conhecer cada estudante em suas necessidades e especificidades, em seu contexto concreto de vida, respeitando a individualidade de cada um, e os diferentes modos de ser e estar no mundo.

Para tornar efetiva a inclusão de estudantes com deficiência, é fundamental garantir as condições objetivas reais, complementares ou suplementares ao currículo para o desenvolvimento pela aprendizagem. A inclusão da pessoa com TEA é assegurada na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, reafirmando o ideário inclusivo, conhecido em outros documentos publicados anteriormente. “Este dispositivo regulamenta o reconhecimento da pessoa com

TEA como pessoa com deficiência e assegura o seu direito de estudar em escolas regulares com.. direito ao acompanhante especializado” (Lei Nº 12.764/12, BRASIL).

No caso de crianças com TEA, que são incluídas em salas de aula regular, vemos a importância de que esta inclusão promova a socialização e interação destas crianças com seus pares, especialmente pela relevância relacional ao desenvolvimento humano. Propiciar condições mais adequadas às crianças, certamente, poderá favorecer resultados mais exitosos com relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

A inclusão também deve ser pensada para além da socialização, evidenciada na elaboração de estratégias pedagógicas que realizem a formação teórica docente de modo que possa elaborar adequação curricular compatível com a especificidade de cada criança com TEA, a disponibilização de recursos adequados e específicos para auxiliar os estudantes em seu processo de aprendizagem e promovam o preparo do professor no planejamento de suas aulas para atender às reais necessidades pedagógicas dos escolares.

Lima e Legnani (2020) constata a relevância da inclusão para as crianças com autismo. Na realização de um estudo de caso com um estudante autista de 06 anos, matriculado 1º Ano do Ensino Fundamental, as professoras evidenciam, no relato da professora regente, a potencialização dos espaços de convivência com o outro como efeitos do processo inclusivo, reconhecendo como imprescindível à formação do aluno. Todavia reforçam o lugar que ocupa a aprendizagem escolar tão importante quanto à socialização. Destacam a ação de incluir como o maior desafio da inclusão, justificando que, muitas vezes, o aluno é inserido em sala, mas não compartilha a vivência na condição de aprendiz, ficando como anexo no contexto da classe regular. Conforme as autoras, o desafio está em encontrar professores dispostos a encontrar um equilíbrio entre não subjugar a capacidade desses alunos e, ao mesmo tempo, entender seu modo singular de aprender.

Todas as iniciativas e ações tomadas em favor da inclusão e desenvolvimento de crianças com TEA precisam também levar em consideração o futuro delas, pois quando adultas terão de enfrentar o mercado de trabalho. Uma alternativa é o desenvolvimento de políticas públicas que possam garantir e inseri-las no mercado de trabalho, em condições de igualdade aos outros trabalhadores (Talarico *et al.*, 2019).

Como mencionado, as pessoas com TEA tornaram-se reconhecidas como pessoas com deficiência, após aprovação da Lei da Inclusão. Talarico *et al* (2019) esclarece que a inclusão no mercado de trabalho deve ser regulada pela Lei de Cotas 8213/91, responsável pela garantia e destinação de vagas e contratação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Sabe-se que os avanços nas terapias e na oferta de serviços de suporte, assim como recentes progressos na inclusão de autistas no ensino, têm contribuído para gerar um aumento daqueles que buscam posições no mercado de trabalho. Essa inclusão laboral está associada, dentre outros benefícios, a uma melhor qualidade de vida. No entanto, o ingresso e manutenção no mundo do trabalho ainda são bastante desafiadores para as pessoas com o diagnóstico em nosso país.

Um estudo recente sobre o TEA e a relação com a empregabilidade, Araújo e Dourado (2022) destacam que o acesso ao conhecimento a respeito das características singulares de cada deficiência contribui para desmistificar o que se apregoa no senso comum sobre as limitações de Pessoas com Deficiência, favorecendo ações de inclusão. Compreender as limitações não é barreira para reconhecer as potencialidades do desenvolvimento atípico. Inclusive abre possibilidades de estratégias de absorção destas potencialidades perante às necessidades do mercado de trabalho. Trata-se de um olhar sensível às diferenças, cujo foco está na capacidade da pessoa em gerar caminhos alternativos para realizar algo, vendo nas diferenças a presença de potencialidades. Os autores abordam a questão de que as características das pessoas com TEA podem ser vistas como diferenciais para a execução de determinadas atividades que

exijam mais atenção e organização. Podem também ser convertidas em capacidades, por exemplo, o isolamento pode favorecer a execução de atividades que exijam maior atenção. O interesse por coisas muito específicas, normalmente não percebidas por outros, pode favorecer a realização de atividades que necessitem de maior critério de execução e criatividade. A sequenciação de objetos e o apego a rotinas favorecem os processos de organização e comprometimento com a função desempenhada.

Em estudo acerca da inclusão laboral de pessoas com DI- Deficiência Intelectual, Silva, Mietto e Oliveira (2019) evidenciaram que a inclusão laboral é um fato nos dias atuais e tem contribuído para que as pessoas com DI conquistem, por meio do trabalho, não apenas o sustento, mas também uma função social no mundo do trabalho. O significado do trabalho é caracterizado como cognição subjetiva e social que varia individualmente, na medida em que deriva do processo de atribuir significados e, ao mesmo tempo, apresenta aspectos socialmente compartilhados, associados às condições históricas da sociedade.

Trazemos novamente a reflexão sobre a importância da mudança no olhar para as pessoas com deficiência, olhar esse que privilegie a pessoa como sujeito de seu processo, participante, autônomo. Segundo França (2013) a inclusão na perspectiva profissional implica um olhar diferenciado para a pessoa embotada pelo diagnóstico. Significa olhar para o sujeito em si, e não para a deficiência. Trata-se de um trabalho constante, no desenvolvimento de pequenas ações e pequenas mudanças nas configurações, principalmente, na forma equivocada como pensam sobre as limitações das pessoas com deficiência. Olhando para a deficiência vem o impacto da limitação que se atribui à pessoa, gerando a falsa ideia de que a deficiência é barreira para o aprender, ou produz menor potencial de aprendizagem. São concepções cristalizadas e estigmatizadas construídas ao longo da história, quando as pessoas com deficiência eram totalmente segregadas e invisíveis. A sociedade está em constante mudança e transformação, demonstrando a necessidade de avanços na consolidação da inclusão.

Para Ribas (2021), o objetivo de quem trabalha com crianças com desenvolvimento atípico é “lutar contra o atraso, conduzir o trabalho em direção à maior resistência, isto é, à superação das dificuldades” e não apenas se acomodar e adaptar ao que a criança já consegue. Citando (Vygotsky 2018 a) é necessária uma constante investigação para que seja possível levar a criança além do que se espera que ela faça o que está próximo/em iminência no seu desenvolvimento. Portanto, quem trabalha com atendimento a crianças com TEA deve sempre trabalhar com a perspectiva de que a criança pode se superar a cada dia, tentando fazer dos obstáculos uma forma de desenvolver essa criança. Ressalta-se que esta superação ou compensação não se relaciona ao biológico, como muito se acreditou no início do século 20 com o impacto do modelo médico, que entendia a deficiência como um problema do/no indivíduo . Segundo Vygotsky (2011), A superação/compensação é social e cultural. Onde há uma dificuldade, um obstáculo, existirão, então, inúmeras possibilidades da pessoa se desenvolver de outras formas. Sendo assim, o “desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência”.

A inclusão é um caminho que pode facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes com TEA, ajudando no seu desenvolvimento, dando-lhes condição de se tornarem sujeitos desse processo, sendo respeitados e reconhecidos em condições de igualdade frente aos demais estudantes. Para isso podemos contar com a Constituição Federal e documentos e leis que foram criados para assegurar o que está garantido nesses documentos. Em vista disso, seguem sendo apresentados na próxima seção alguns documentos que fazem parte da legislação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil e no Distrito Federal.

Os Marcos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Educação Especial é uma modalidade da Educação Básica, que foi formulada para atender as pessoas com deficiência ou transtornos. São diversas as dificuldades enfrentadas por

essas pessoas, não apenas no âmbito escolar, mas também social e cultural, se fazendo necessários esforços conjuntos de todos os segmentos da sociedade a fim de assegurar todos os direitos previstos na Constituição Brasileira de 1988 e demais documentos normativos.

De acordo com Teixeira (2019) a história da Educação Especial no Brasil, iniciou-se no século XX, inspirada nas experiências envolvidas na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, as práticas se diferenciavam das desenvolvidas nesses países uma vez que não apresentavam, inicialmente, a oferta de um atendimento educacional, voltavam-se apenas ao assistencialismo com vistas a proporcionar o bem-estar da pessoa com deficiência.

Em meio ao acervo de documentos, leis, e pareceres nacionais e internacionais, voltados ao atendimento e garantia dos direitos da pessoa com deficiência e da sua inserção social a normatização da Declaração Universal dos Direitos Humanos, escrita em 1948, destacou-se como uma das sistematizações políticas de maior importância no que se refere ao princípio da universalidade e ao reforço da dignidade humana.

Desde a Constituição Brasileira de 1988 (inciso III do artigo 208), a Educação Especial está garantida como dever do Estado e sua realização deve ser assegurada preferencialmente na rede regular de ensino por meio do Atendimento Educacional Especializado- AEE. Atualmente esta é uma questão contemplada nas normativas que regem a educação nacional, expressa em legislação, incorporada e naturalizada na e pela sociedade, a fim de assegurar o processo educativo de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (GDF -2010).

No ano de 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca, na Espanha foi elaborada a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais”, sendo o marco inicial da Educação Inclusiva no Brasil. Segundo este documento, contendo as recomendações para a construção de uma escola inclusiva, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (2003), 92

delegados que representavam os governos e 25 organizações internacionais reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência do ensino ser ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. Na ocasião, apoiaram a Estrutura de Ação em Educação Especial, que foi adotada pela conferência do governo da Espanha em cooperação com a UNESCO.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares.

No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização.

Segundo Breitenbach *et al* (2016) a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais” indica a difusão dos preceitos neoliberais, sob a forma de políticas públicas e oferece um ordenamento de ações que preconizam os encaminhamentos educativos com ênfase na educação inclusiva.

A primeira versão da tradução da Declaração de Salamanca foi disponibilizada no Brasil em 1994 e reeditada em 1997, período no qual o contexto político do país caracterizava-se como democrático, em que grupos sociais começam a ter força. Com isso, na Educação Especial, tivemos a disseminação do pensar sobre a integração da pessoa com deficiência na

escola comum, normatizada pela Política Nacional de Educação Especial vigente na época. (Brasil, 1997).

Na versão da Declaração de Salamanca disponível hoje no *website* do Ministério da Educação está envolta em um cenário político que aloca, na educação, a responsabilidade pela inclusão social e, dessa maneira, pode-se observar massivos investimentos na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Superior, realizados com *slogan* de garantia de educação para todos, a qual possibilitará ao cidadão a inserção no mercado de trabalho e nas condições de consumo. Nessa lógica, no campo educacional, a educação inclusiva ganha força focada no âmbito da Educação Especial como sua promotora e responsável na escola.

Essa mesma versão traz também alterações relativas ao termo “necessidades educativas especiais”, sendo substituído pelo menos 35 vezes por “Educação Especial”. Tal alteração acabou por induzir a compreensão e interpretação de que os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles tradicionalmente identificados como alunos da Educação Especial, quando, na verdade, a Declaração de Salamanca é bem mais ampla ao considerar como alunos e alunas com necessidades educativas especiais:

[...] crianças com deficiências e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos e marginalizados. [...] No contexto desta Linha de ação, a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade e ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização (Brasil, 1997, pp. 17-18).

Outra recomendação desse documento com relação à Declaração de Salamanca, é que escolas deveriam buscar formas de educar com sucesso, incluindo as crianças com

desvantagens severas. Havia um consenso à época de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva.

O desafio que confronta a escola inclusiva diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada e capaz de educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuem desvantagens severas. O mérito das escolas não reside apenas em serem capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças, mas de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

A Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN 9394/96 apresentam posições diferenciadas de atendimento para estudantes com deficiência, antes atendidos em locais específicos ou especiais, por exemplo, os Centros de Ensino Especial, apontando para a inserção desses estudantes no sistema regular de ensino (GDF, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9.394/96 (Brasil, 1996) consolida a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, voltada para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, propõe a adequação curricular como uma estratégia a ser utilizada para atender as demandas relacionadas às dificuldades de aprendizagem, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma programação tão normal quanto possível, sem deixar de considerar, portanto, as especificidades de cada sujeito.

No início do século XXI esse posicionamento inclusivo se solidificou e foi regulamentado com a edição de alguns documentos, dentre eles, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, publicada pela SEESP/MEC, passando a orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e

recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino.

Segundo Araújo *et al* (2010), essa política tem como pressuposto que a educação inclusiva seria uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. E propôs-se uma série de ações escolares que objetivaram orientar as instituições sobre as condições de acessibilidade dos alunos, necessárias à sua permanência na escola e ao prosseguimento acadêmico, especialmente as ações: formação permanente dos educadores, criação de rede de apoio para as pessoas com deficiência na escola e na comunidade, adequação curricular, dentre outras.

Sucederam-se a este documento, a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência da ONU, ratificada pelo Decreto Nº 6949/2009 (Brasil, 2009) pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial, Resolução Nº 4 CNE/CEB 2009 e pelo Decreto Nº 7611/2011 (Brasil, 2011) que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

A Lei nº 12.764, decretada e sancionada em 27 de dezembro de 2012, composta por 8 artigos, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No parágrafo segundo desta lei, a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. A referida lei apresenta a seguinte definição a respeito do Transtorno do Espectro do Autismo:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

O documento garante também a inclusão desses sujeitos em turmas regulares da educação básica e, em casos de comprovada necessidade, direito a um acompanhante especializado.

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência no Brasil foi aprovada pelo Congresso Nacional no ano de 2008, passando a compor o ordenamento jurídico nacional. Mas para que se adequasse à proposta do Estatuto da Pessoa com Deficiência, um debate de grupos diretamente envolvidos se fez necessário, com reuniões, seminários, audiências públicas e atividades, visando essa adequação.

Fruto desse intenso debate de consensos e de acordos possíveis, foi sancionada em julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência., Lei ° 13.146/2015. Este Marco Legal se constituiu por 127 artigos, tendo grande parte das alterações propostas e inovações entradas em vigor em 02 de janeiro de 2016.

No Distrito Federal, a efetivação da educação básica é de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal- SEEDF, órgão da Administração Direta do Governo do Distrito Federal, responsável pelas políticas públicas educacionais e pelo gerenciamento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Esta possui como principal objetivo proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação

integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso às suas Unidades Escolares (UE) e a permanência com êxito, no decorrer do percurso escolar, de todos os seus estudantes.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal possui uma rede inclusiva, que desenvolve o seu fazer pedagógico de forma a conscientizar, prevenir, enfrentar e combater toda forma de violência contra a criança e o adolescente, especialmente, o *bullying* nos termos da Recomendação nº 01/2019 – PROEDUC, de 22/08/2019, de forma a promover a cultura de paz nas UE. (GDF, 2019)

A fim de promover a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a SEEDF, possui documentos em sua legislação baseados em leis e portarias nacionais, com o objetivo de orientar metodológica e institucionalmente o processo de inclusão de estudantes em escolas públicas regulares, em todos os níveis da Educação Básica. Dentre estes documentos destacam-se: a Orientação Pedagógica para Educação Especial (2010), o Currículo em Movimento da Educação Especial (2013), e a Estratégia de Matrícula- 2020 (Edição mais atual) da Rede Pública de Ensino, com base na Portaria nº 407, de 22/11/2019.

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica- Ensino Especial (SEEDF, 2010) o Ensino Especial é uma modalidade de educação escolar, de natureza complexa, oferecida às pessoas com necessidades educacionais especiais (nomenclatura utilizada à época da elaboração do documento) em todos os níveis e demais modalidades que estruturam a oferta educacional no Estado Brasileiro. Os saberes advindos dessa modalidade de ensino possibilitam a compreensão do direito de todos à educação e à concretização dos paradigmas educacionais inclusivos na contemporaneidade.

Tendo como referência a LDBN/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), o Currículo em Movimento – Educação Especial (2013), elaborado pela SEEDF adota estratégias metodológicas que visam atender especificidades de estudantes com TEA e

demais deficiências, apresentando como objetivo primordial estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular indicada. Compreendido como instrumento essencial para a escola orientar-se na implementação e bom desempenho dos aprendizados inclusivos, deve apontar caminhos à diversidade da comunidade escolar.

O Currículo em movimento da Educação Básica-Educação Especial da SEEDF, de 2010, apresenta um alinhamento da política de educação inclusiva dos sistemas de ensino dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, orientado pelo Ministério da Educação e fundamenta-se em três eixos estratégicos: institucionalização, financiamento (adaptações do espaço físico, materiais, mobiliário, equipamentos e sistemas de comunicação alternativos) e orientações das práticas pedagógicas inclusivas.

Todas as unidades de ensino público do Distrito Federal são inclusivas. O estudante com TEA e demais deficiências contam com a garantia de matrícula e com o direito de aprender os conteúdos curriculares de forma a atender a cada um em sua singularidade. Além disso, o Currículo em Movimento – Educação Especial (SEEDF, 2013) enfatiza ainda que o real significado da inclusão se afirma na oportunidade de permanência da criança no ambiente escolar, assim como na sua participação, envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades.

O termo TGD-Transtornos Globais do Desenvolvimento foi alterado na LDB para TEA-Transtorno do Espectro Autista, por meio do Projeto de Lei nº 226/2022 (Brasil, 2022). O objetivo da atualização da LDB foi torná-la compatível com os demais marcos legais e referenciais clínicos utilizados no Brasil, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), da Associação Americana de Psiquiatria (APA). (Fonte: Agência Câmara de Notícias- Fevereiro /2022).

Em relação ao acesso ao currículo pelos estudantes com TEA, o Currículo em Movimento- Educação Especial (GDF, 2013), ressalta que a metodologia deve seguir

procedimentos e programas específicos planejados, observando-se o grau de dificuldade individual, que compreende a aplicação de conteúdos previstos no currículo funcional até os previstos na LDBN/96.

De acordo com o Currículo da Educação Básica-Educação Especial- MEC, o objetivo da educação especial inclusiva é ensinar a todos os estudantes, sem distinção e com qualidade, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e promovendo seu processo de ensino aprendizagem, bem como seu desenvolvimento global. Assim, a sala de aula do ensino regular representa o espaço real de inclusão no contexto escolar, uma vez que as diferenças se apresentam como fator que contribui para a convivência com a heterogeneidade, em um ambiente inclusivo e de enriquecimento. É importante destacar que o Atendimento Especializado não pode ser restrito às salas de recursos; É abrangente em termos de estratégias pedagógicas, ações políticas e diversidade de recursos acessíveis, didáticos e pedagógicos que, juntos, possibilitam efetivação da proposta curricular para esse grupo de estudantes.

Com o objetivo de organizar as ações pedagógicas do atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, foi publicado, no ano de 2006, o Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Públicas do Distrito Federal. Ao longo dos anos subsequentes, essas ações foram sendo avaliadas, discutidas e redimensionadas a fim de que se adequassem às necessidades específicas dos estudantes, da família e do corpo docente, bem como às mudanças políticas e sociais que se fizeram presentes. Com base neste documento, foi elaborado outro, nomeado Orientações Pedagógicas- (OP) para a Educação Especial (2010).

A OP se constitui como uma edição revisada e atualizada do Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Públicas do Distrito Federal publicado em 2006. Os eixos fundamentais deste documento foram mantidos. Entretanto, o conteúdo e a estrutura foram reorganizados de forma a atender às atualizações da legislação e às adequações à Política

Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008 do Ministério da Educação, bem como contemplar o previsto na avaliação institucional desta Secretaria de Estado de Educação para Educação Especial por meio do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal – SIADE. (Orientações Pedagógicas – Ensino Especial (GDF, 2010)

O terceiro documento a ser apresentado é a Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Trata-se de um documento elaborado anualmente onde se definem as diretrizes que normatizam a Oferta Educacional das UE que compõem a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e Instituições Educacionais Parceiras, bem como o acesso e a permanência, com equidade de condições e oportunidades dos estudantes nas Unidades de Ensino da rede para o ano letivo subsequente. (Estratégia de Matrícula GDF, 2020).

Toda a documentação apresentada tem por objetivo instrumentalizar os profissionais que atuam na Educação Especial na perspectiva inclusiva, no sentido de contribuir para a organização das ações pedagógicas que legitimem o atendimento educacional de crianças, adolescentes e adultos com deficiência na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Segundo Cunha e Ferrete (2021), é preciso dar condições de permanência desses estudantes na escola, e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades. Logo, devemos incluir nesse processo a formação docente na perspectiva da educação inclusiva, com dois focos a analisar. O primeiro é a formação inicial e, em seguida, a formação continuada do profissional que já está na sala de aula e exerce o principal papel de fazer a inclusão acontecer. E a escola precisa encontrar caminhos com esforços conjuntos para que a inclusão escolar aconteça de forma exitosa.

Para Santos e Lima (2020), a formação de professores para uma escola inclusiva não deve estar restrita à formação inicial em nível de Licenciatura, mas requer uma continuidade ao longo do exercício profissional do docente. Entretanto, reconhece-se que a formação inicial

deve fornecer bases sólidas sobre as quais se assentarão a formação continuada. A formação inicial do professor nem sempre oferece a base necessária para se trabalhar com Ensino Especial. Essas lacunas precisam ser preenchidas para que o trabalho do professor não fique fragmentado, distante da realidade e do contexto em que estará inserido.

Segundo Cunha e Ferrete (2021), a formação continuada do professor coloca em evidência o papel profissional que tem na vida escolar do aluno, considerando que é por meio do docente que os conteúdos formais podem ser explorados na escola e cabem a ele eleger metodologias e técnicas que possibilitem o conhecimento ao aluno de modo sistematizado. Nesse contexto, os alunos com deficiência também precisam ser incluídos nas atividades de modo que haja o seu envolvimento nas tarefas e que seja estimulado no desejo de aprender.

A formação continuada de professores, na perspectiva da inclusão com estudantes com TEA, é destacada no artigo de Ramos e Silva (2022). O estudo busca analisar o campo de produção sobre formação continuada na perspectiva da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e se apoia na compreensão histórica, dentro de um tempo-espço, com o intuito de dar continuidade aos estudos científicos.

Em relação à formação continuada, realizando uma busca nas bases de dados sobre esta temática, tendo como descritores da pesquisa: inclusão e autismo, fica evidenciada a escassez de produções científicas, justificando a relevância da ampliação destes estudos para a área educacional. Daí a necessidade de investigação que tenha como objetivo central a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar com estudantes autistas.

Sobre este assunto, foram encontrados apenas 06(seis) trabalhos publicados, em sua maioria, no ano de 2018. Foi possível constatar a importância atribuída ao tema do transtorno do espectro autista nestas pesquisas. Um assunto de natureza singular, seja no ambiente escolar ou fora dele, merecendo toda atenção, respeito e garantia de um processo educacional que atenda suas especificidades. No geral, nestas pesquisas, os autores concluíram que ao focar na

tríade formação continuada-inclusão-autismo evidenciaram que as professoras e os professores, em seu cotidiano, não se sentem preparados para trabalhar com esse público-alvo na perspectiva da educação inclusiva por declararem desconhecer esta modalidade, além de não saberem lidar com aspectos comportamentais do transtorno, disseram sofrerem com a falta de infraestrutura estrutural e pedagógica dentro do âmbito escolar.

A formação continuada do professor é fundamental para o sucesso escolar dos estudantes, pois adquirir novos conhecimentos e estar em constante estudo e aperfeiçoamento, pode gerar perspectivas inovadoras de atuação, para o contexto de uma escola que está se modificando a cada dia. É necessário acompanhar as mudanças e buscar modificar a prática, por meio de discursos integradores, que possibilitem a inclusão, a fim de que os estudantes com deficiência possam ser acolhidos em um ambiente de socialização e aprendizagem.

De acordo com Mietto, Barbato e Rosa (2016), o cotidiano de sala de aula é atravessado pelas políticas públicas, e o professor torna-se o responsável por implementá-las em diferentes níveis e contextos educacionais, assumindo este desafio, os docentes seguem negociando conhecimentos e práticas anteriores e correntes, produzindo novas atuações. Dentro do contexto escolar, nas interações dialógicas, em que multiplanos atuam em sincronia (Bakhtin, 1981), se entrelaçam discursos segregatórios, integradores e inclusivos numa configuração conflitiva, produzindo os sentidos que são atribuídos às condições de socialização.

É unânime entre os autores a constatação de que é preciso dar condições de permanência aos estudantes na escola, e a possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades (Weizenmann *et al*, 2020, Cunha & Ferrete, 2021).

Além disso, a necessidade de transpor obstáculos frente às dificuldades que se apresentam na implementação de um currículo funcional, com efetivas adaptações curriculares, e utilização de todos os recursos possíveis para promover qualidade à educação dos estudantes com TEA.

Ao tratar da inclusão escolar da criança com autismo nos deparamos também com desafios na formação do professor que atende essas crianças em salas regulares. Muitas vezes falta espaço adequado, materiais pedagógicos adaptados, que possam atender as especificidades e singularidade de cada estudante. Nessas situações, se faz imprescindível um trabalho em conjunto realizado entre o professor regente e o professor da Sala de Recursos, a fim de que juntos possam encontrar o melhor caminho para ajudar na aprendizagem dessas crianças.

Esperamos que o desenvolvimento de espaços reflexivos, com estudos teóricos norteadores e elaboração de ações conjuntas de todos os profissionais da escola, tendo como suporte a colaboração dos responsáveis, da comunidade escolar e da sociedade, possam contribuir para o desenvolvimento de estratégias que possam corroborar para a qualidade do ensino para os estudantes com TEA e/ou outras deficiências.

Psicologia Histórico-Cultural e Dialogismo: Contribuições de Vygotsky e Bakhtin

O Dialogismo e a Psicologia-Histórico Cultural funcionam como lentes teóricas que direcionam a análise e interpretação das informações levantadas neste estudo. Em vista disso, neste capítulo, seguem sendo apresentadas as pesquisas que mostram como essas temáticas tem sido trabalhadas na literatura científica.

Segundo Schmidt *et al* (2018), a linguagem e a comunicação são estruturadoras da condição humana. Em um processo comunicacional, o que se produz como resultado da linguagem é a capacidade de significação e entendimento do que um comunica e fala ao outro. Quando se trata da interlocução com a pessoa com TEA, torna-se fundamental identificar e valorizar os signos que possam produzir elementos constituidores de um diálogo em um dado contexto. Criar oportunidades de comunicação, desenvolvendo a interação social é de

fundamental importância para oferecer à criança autista formas positivas e seguras de desenvolver relações e vínculos. A língua tem um lugar no funcionamento do ser, significa dizer que o diálogo com a criança com TEA poderá contribuir no processo de interação social e escolar, e aquisição de habilidades necessárias ao seu desenvolvimento.

Para Pacheco (2016), Vygotsky e Bakhtin dialogam na medida em que suas teorias se estruturam no materialismo histórico dialético. Embora não tenham proposto uma metodologia de pesquisa, criticaram o reducionismo das concepções empiristas e idealistas que predominavam em seu tempo. Suas teorias foram construídas a partir da elaboração de uma síntese dialética entre a objetividade e a subjetividade, cujo sujeito é concebido em sua singularidade e é situado em relação ao seu contexto histórico e social. Portanto ambos enfatizam a importância da linguagem, que constitui o homem e sua consciência, tornando um ser social marcado pela cultura de seu tempo.

Para Bakhtin (2011, 1992), a consciência só é possível na relação com o outro por meio da linguagem, a qual acaba por constituir-se como material da consciência. Os signos funcionam como instrumentos que medeiam a relação dos sujeitos com a realidade, atuando em conjunto com as impressões, as quais também assumem um caráter significativo pela linguagem. O signo é social e produto da atividade humana, sempre emergente das interlocuções que ocorrem em espaço interindividual; isso caracteriza a consciência como fato socioideológico, sendo impossível entendê-la ou analisá-la fora de seu contexto cultural. De acordo com as teorias na perspectiva da psicologia cultural, o desenvolvimento humano ocorre em um processo histórico entre um sujeito ativo e reflexivo e seu ambiente cultural.

Considerando que proposta desta pesquisa privilegia o diálogo com crianças autistas para conhecer seus posicionamentos acerca da equoterapia, a escolha do dialogismo tornou-se singular para fundamentar teoricamente o diálogo produzido na interação da pesquisadora e os participantes deste estudo. Conforme Bakhtin, o dialogismo se configura no princípio

constitutivo da linguagem e da condição do sentido do discurso. Enfatiza a natureza plural do discurso, pois se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que por sua vez são seres sociais; não é individual porque se constrói em um diálogo entre discursos, mantendo relações com outros discursos. (Brait, 2008).

Segundo Scorsolini-Comin (2014), Bakhtin investigou os romances e desenvolveu importantes conceitos como dialogismo, polifonia, cronotopo e carnavalização, hoje amplamente empregados e estudados em todo o mundo. Seus estudos foram desenvolvidos junto à importantes estudiosos russos, formando um grupo conhecido como “Círculo de Bakhtin”. Bakhtin é um dos autores que, mais claramente, contribuiu para os estudos acerca do diálogo e sobre posição de centralidade que ocupa na vida humana. Ultrapassando os estudos interessados em uma compreensão estrutural de diálogo, propõe tal noção como produto histórico, marcado cultural e socialmente, fundamentando uma crítica ao mecanicismo positivista, à valorização do aspecto sistemático da proposta saussuriana e do estruturalismo subsequente. Também apresenta o diálogo como espaço de embates, lutas, assimetrias que refletem os próprios aspectos da interação social. O diálogo não seria uma instância apenas de negociação e de mediação de conflitos, mas um espaço no qual os embates podem ser acolhidos e repensados, de modo a contribuir com a compreensão de uma realidade macro, a realidade social.

De acordo com Brait (2008), o círculo de Bakhtin se interessava pelas características e formas do intercurso social pelo qual o significado era realizado. Assim, procuravam explorar a ideia e centrar a discussão no fato de que a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado. Nesse sentido podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva do diálogo.

Para Bakhtin (1992), o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas, pois a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala. Trata-se para Bakhtin de utilizar as formas normativas num dado contexto concreto. Em outra obra, muito conhecida Bakhtin (2011) afirma que a linguagem está ligada a outros campos da atividade humana pelo uso da linguagem, e compreende que o caráter e as forma desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. Para o autor, o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. O enunciado é uma unidade da comunicação discursiva. O discurso só pode existir de fato nas formas de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. Fora dessa forma, ele não pode existir. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada na alternância dos sujeitos do discurso, na qual termina com a transmissão da palavra ao outro.

Essa alternância dos sujeitos no discurso, pode assumir formas e natureza diferentes, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação. na enunciação, participam elementos verbais (palavra, som, etc.) e não verbais (contexto, entoação, etc.), e que a palavra permite muitos significados (polissemia), pois sua significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Ao mesmo tempo, estão presentes na fala não apenas a palavra do locutor, mas múltiplas vozes (polifonia), oriundas do horizonte social, das experiências passadas e presentes do sujeito, que dialogam e ressignificam o discurso.

Segundo Santana (2018), o princípio dialógico propõe uma vertente de estudos que não concebe e nem analisa enunciados acabados, cuja significação está na imanência, como na perspectiva formalista. Ao contrário, adentra em produções filosófico-sociológicas ao tratar de materialidades enunciativas, cuja apreensão se dá na relação sujeito-linguagem no processo de

enunciação (produto deste ato). Desse modo, o objetivo deste estudo converge para a concepção do diálogo para além das posições sócio e historicamente pré-determinadas que o sujeito ocupa em determinado espaço social, incidindo sobre a constituição de uma forma de subjetividade – autor – no processo de enunciação. Ou seja, a criança quando se comunica está expressando sua subjetividade, seu eu, o ser sujeito nas relações em que participa e interage.

Ao investigar os posicionamentos de crianças com diagnóstico de TEA, que recebem atendimento de equoterapia, estão sendo analisadas perspectivas que se concretizam em processos discursivos, a partir de narrativas decorrentes dos diálogos, das interpretações das atribuições de significados atribuídos si mesmo, ao outro e ao mundo. Segundo Forcione *et al* (2021), no posicionar-se, os atos de identificação sinalizam a identidade. A identidade é a qualidade particular das pessoas nas interações sociais e consigo mesma, possibilitando interpretações de si, e se configuram e se organizam em trajetórias que envolvem aspectos temporais e espaciais. Os posicionamentos entalham o que é importante para os participantes e como significam o mundo ao seu redor, neste caso, a equoterapia e as relações estabelecidas naquele local. Segundo Souza (2021), as narrativas são “alternativas metodológicas” que desvelam experiências que entalham os processos emotivos, por meio da linguagem, comunicação, que, por sua vez, revelam o que é importante para o indivíduo.

A linguagem é uma forma de comunicação e por meio dela os participantes do estudo expressaram seus posicionamentos, em narrativas com significados importantes para eles, atribuídos à equoterapia. São posicionamentos onde várias vozes se encontram. Os textos são sempre polifônicos, uma vez que se compõem de vozes que se entrelaçam para formar a narrativa. Na narrativa, não apenas as vozes presentes no discurso apontam para o que se quer comunicar e negociar, mas a ausência de certas vozes, ou seja, os silêncios também são reveladores do discurso. O silêncio nesse discurso é um silêncio paradigmático, das

possibilidades de significação culturais mantidas *in absentia* (Barbato-Bloch, 1997; Wertsch, 1998).

De acordo com Mietto *et al* (2016), nos processos dialógicos, os interlocutores assumem posições responsivas que expressam qualidades específicas de acabamento em relação ao outro (Bakhtin, 1994) e iluminam feixes de sentidos produzidos (Voloshinov, 1992). A polifonia pressupõe dinâmicas interacionais canônicas e não canônicas do tipo contrapontística, em que as vozes pessoais são concretizadas a partir das dinâmicas de mudança e permanências de sentidos e significados que compõem as interpretações e explicações ao longo da história dos diferentes grupos culturais e de cada pessoa. Incluem-se nessas atividades as resoluções de problemas, seus elementos característicos e estratégicos e os mediadores instrumentais e simbólicos coletivos, enfocados em atos reflexivos individuais.

A ideologia é parte da constituição do pensamento de um sujeito retórico, que reflete e argumenta. As ações são motivadas pelos sentimentos cuja função central é organizá-las, indicando a própria agencialidade do sujeito, sendo resultado de semioses anteriores e recursivas. Em intrínseca relação com o discurso ideológico e dominante, as emoções dos sujeitos desencadeiam a produção de significados no processo de interpretação de suas vivências.

A produção de significados ocorre, assim, nas tensões entre coletivo e individual e entre emoção e ideologia. O contexto e análise das trocas no e com o ambiente são importantes. A produção de significados é impregnada, necessariamente, por elementos da ideologia cultural e social, contextualizando-a no campo enunciativo-discursivo. A análise do enunciado permite que a subjetividade e a emotividade sejam identificadas na sequência discursiva. O jogo entre enunciados se desdobra ao longo da interlocução e dos diferentes momentos interativos pela ênfase dada a determinados termos, expressões, sentidos redundantes que se contextualizam em temas, no fluir do diálogo. A palavra, imersa no contexto em que é enunciada, expressa um

sentido ou significado (Voloshinov, 1992). Na sequência das cadeias ininterruptas de diálogos, os significados têm sua festa de retorno (Bakhtin, 1994).

O dialogismo tem sua importância, sobretudo, para analisar o lugar social da deficiência. Segundo Barbato *et al* (2019), as explicações acerca da deficiência e dos conceitos e práticas da Educação Inclusiva são resultantes de um processo polifônico, em que fragmentos de significações que geram e foram geradas por crenças e valores produzidos historicamente podem influir e mediar as reflexões nos contextos sociais. Mesmo que os significados se apresentem nas mentes das pessoas, eles têm sua origem e importância na cultura na qual foram criados. Ainda, dependem historicamente do jogo entre as vivências pessoais, ideologia e emoção. A atualização de significados ocorre com a orientação temporal, cultural e situacional, nas quais as quebras de comunicação produzidas no *inbetween* (Buber, 1937), ou espaço produzido no entre da interação, em que os significados são problematizados e negociados, tornando-se comuns a todos os sujeitos do contexto no espaço interacional.

A dialoogia pressupõe que as interações promovidas pelas relações dialogadas constituem uma rede de significados dos quais os interlocutores são autores de sua narrativa, possuem propriedade sobre sua enunciação nos quais modos de participar e compreender se derivam do encontro, das vivências que esse encontro suscita. No encontro entre um sujeito com o outro, a comunicação se estabelece e a realidade se constitui. Como método de trabalho e intervenção, a perspectiva dialógica nos convida a proceder continuamente com exercício de abertura ao que se apresenta como nos propõe Husserl (1987) ao fundar o método fenomenológico. No pensamento Buberiano, é na esfera do inter-humano, no encontro dialógico é que a existência humana ganha sentido e significado. Romper com o pensamento fragmentado e compreender a dinâmica do todo e da parte existente na interação, no diálogo, é o desafio ao pesquisador que busca o encontro autêntico. A fim de relacionar narrativas e dialoogia na produção de si, além do enfoque em enunciados e no desenrolar discursivo em que

o narrador se posiciona e é posicionado enquanto tece sua história, identificam-se também as dinâmicas que tensionam o entre.

De acordo com Florêncio e Moreira (2020), é na relação com o outro que o indivíduo se constrói, ou seja, é um ser social, e é essa experiência de vivência diária mediada pela linguagem, que faz que os seres apropriem das formas superiores de pensamento e comportamentos, nesta relação com o mundo exterior, tornando-se humanos a partir deste contato social (Vygotsky, 1993; 2001). Através da interação no diálogo com o outro, que indivíduo, a criança torna-se capazes de desenvolver seu processo de desenvolvimento da língua, assim como concebido nas teorias da psicologia cultural, quando reconhecem que o desenvolvimento humano ocorre em um processo histórico entre um sujeito ativo e reflexivo e seu ambiente cultural.

Essas teorias têm sido estudadas e utilizadas como aporte teórico para diversos estudos envolvendo a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo Prado e Piotto (2022), a Psicologia Histórico-Cultural é uma corrente da psicologia soviética de base materialista que parte do entendimento de homem como um ser histórico e social e que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, participa da coletividade. Vygotsky foi um dos nomes mais representativos da Psicologia Histórico-Cultural e teve uma produção intelectual com mais de 180 trabalhos e alguns manuscritos importantes os quais ainda não foram publicados. Seus estudos traduzidos e ou interpretados são fontes de consultas de pesquisadores das diversas áreas das ciências humanas, principalmente da psicologia e da educação.

Segundo Vygotsky (1989), a aprendizagem possui grande importância para o desenvolvimento do saber e do conhecimento, cujo processo se dá por meio de relações de interação entre os envolvidos, isto é, aquele que aprende e aquele que ensina. Nesta direção, o autor destaca a importância do social na construção do sujeito, dando ênfase à relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, defendendo que esse desenvolvimento não se dá apenas

numa dimensão biológica, mas, principalmente, depende da aprendizagem que ocorre por meio das interações sociais (Barbato et al, 2019).

Esse referencial teórico utilizado busca justificar a importância do outro no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Para tanto se entende a importância de uma educação que acolha a todos, incluindo e não segregando. Para Vygotsky (2011) é por meio da interação com o outro que o sujeito desenvolve a capacidade de refletir e aprender a ter consciência de si mesmo. Por meio dessa consciência de si, se constitui e constitui o outro.

Portanto, um dos pilares do pensamento de Vygotsky & Lurii (1996) fundou-se na ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Ainda, podemos destacar dentre suas grandes contribuições, a afirmação de que o cérebro é um sistema aberto que está em constante interação com o meio e que transforma suas estruturas e mecanismos de funcionamento ao longo desse processo de interação, desse modo, o cérebro não pode ser pensado como um sistema fechado, com funções pré-definidas, que não se alteram no processo de relação do homem com o mundo.

Vygotsky (1989) desenvolveu a obra intitulada Defectologia, que segundo Silva (2019) vem tentar desenredar os mecanismos dos desenvolvimentos atípicos. Esta teoria foi escrita por Vygotsky no início do século XX, apresentando reflexões e análises sobre a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência de natureza física ou intelectual. O autor apresenta uma compreensão de deficiência de vanguarda, levando-se em consideração a época em que viveu. Uma compreensão longe de concepções místicas e visão biológica, a deficiência era entendida como um defeito, uma característica que inferiorizava o indivíduo. Vygotsky (1989) propõe a concepção sócio psicológica, que entende a deficiência não como incapacidade, como limite, mas também que nela estão dadas as possibilidades para a sua superação.

A atuação de Vygotsky no campo da defectologia trouxe uma contribuição fundamental para os estudos sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva. Para ele, a dimensão neurobiológica é transformada de forma qualitativa pela e na cultura. Dessa forma, a deficiência não pode ser constituída como uma insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores (Padilha, 2001). O meio social e os estímulos que proporcionam são assim fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo.

Na visão de Vygotsky (2008), a cultura tem um papel qualitativo no desenvolvimento da criança atípica, pois ele via a deficiência muito além das limitações que esta poderia trazer, mas sim na superação dessas limitações. Vygotsky traz em seus estudos *defectológicos*, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a ideia de que a pessoa com deficiência é beneficiada pelo processo de inclusão nos aspectos cognitivo e social, pois ela não é menos desenvolvida do que as outras pessoas, mas uma pessoa que se desenvolve de outro modo. O autor, portanto, considera o aspecto individual do desenvolvimento do sujeito, pois cada um, dependendo da sua condição, seja ela física, social ou psicológica, se desenvolve de forma particular, mas sempre se desenvolve (Silva, 2019).

Segundo Lopes e Silva (2020), tanto Vygotsky quanto Bakhtin contribuíram significativamente para as discussões sobre o sujeito, a subjetividade e a interação, questões atuais em estudos da Psicologia, da Linguística e também da Educação. Enquanto Vygotsky introduz, na análise psicológica, a dimensão semiótica, onde a linguagem e os signos constituem os fenômenos psicológicos, contribuindo significativamente para o debate central na Psicologia sobre a relação com o outro e o papel do outro na constituição da subjetividade; Bakhtin, por sua vez, contribui com importantes estudos para uma concepção dialógica da linguagem e da comunicação, que englobam a formação da consciência, mediada pelos signos, descentralizando o sujeito e o reconduzindo à situação de agente ativo em interação constante e fluída: um sujeito responsivo e responsável.

Equoterapia: Histórico, Benefícios e Avanços

O histórico da utilização do cavalo na área da saúde é tão antigo quanto à própria história da medicina. Em 458-377 a.C., Hipócrates se referiu à equitação como fator regenerador da saúde, sobretudo no tratamento da insônia em seu compêndio *Das Dietas* (ano). Em 124 a.C., Asclepiades da Prússia, médico grego, indicou a equitação para o tratamento de epilepsia e vários tipos de paralisia.

Até o século XIV, não se teve referências sobre o uso da equitação com fins terapêuticos, talvez por falta de registros. Entre os anos de 1569 a 1782, alguns autores publicaram obras relacionadas à equitação e ao cavalo. Merkurialis, em 1569, fazendo referência a uma afirmação de Galeno descreveu em sua obra que a prática equestre exercitava não apenas o corpo, mas também os sentidos.

Fuller em 1704, publicou em seu livro *De medical Gymnastica* (1704), os efeitos benéficos da equitação sobre o corpo e a psique, principalmente em pacientes que sofriam de hipocondria. Já Quelmaz de Lipsia, em 1747, fez a primeira referência ao movimento tridimensional do dorso do cavalo. E Tissot, em 1782, enumerou os efeitos benéficos da equitação, em sua obra *Gymnástica Médica ou Cirúrgica* (1782), sendo pioneiro na apresentação de seus aspectos negativos (Medeiros & Dias, 2002).

Esse breve histórico sinaliza dois aspectos importantes sobre o histórico da utilização do cavalo. Em primeiro lugar, o destaca como um animal que sempre desempenhou um papel muito importante ao longo da história da humanidade. Em segundo lugar, mostrou o quanto montar a cavalo veio trazendo benefícios ao ser humano nas áreas física, psicológica, social e cognitiva.

O cavalo entrou definitivamente na área da reabilitação após a Primeira Guerra Mundial, sendo utilizado como instrumento terapêutico nos soldados sequelados do pós-guerra.

Os países escandinavos foram os primeiros a utilizá-lo com tal finalidade, obtendo resultados muito satisfatórios. Serviram de referência para a criação de outros centros terapêuticos na Alemanha, França e Inglaterra. A Universidade de Salpetrièri incluiu a equoterapia como na grade curricular e na Universidade de Paris- Val e Marne foi defendida a primeira tese de doutorado sobre a equoterapia pela Dra. Collete Trintelin, no ano de 1972.

A partir de alguns estudos (Marinho e Zamo,2017; Giumelli e Santos, 2016), são apresentados alguns tipos de abordagens integradas ao uso de animais, sendo as duas principais as Atividades Assistidas por Animais (AAA) e as Terapias Assistidas por Animais (AAT). Segundo Fouraux, Santos e Oliveira (2021), a Terapia Assistida por Animais é definida como uma terapia mais formal, realizada por profissionais da área da saúde mental, tendo como objetivo específico facilitar a comunicação e desenvolver as habilidades interpessoais, possibilitando ao sujeito a capacidade de compreender e expressar emoções. Nesta abordagem, o animal desempenha a função de agente transicional.

As Atividades Assistidas por Animais apresentam outra proposta na relação desenvolvida entre o cavalo e o homem, pois trazem uma abordagem onde são reunidas todas as atividades acompanhadas por animais com objetivos educacionais ou recreativos, sendo conduzidas por pessoas, geralmente voluntários sem formação acadêmica ou específica, mas que receberam treinamento para desempenhar essa atividade. A utilização de animais tem apenas a finalidade de motivar e desenvolver a autoestima dos sujeitos.

De acordo com Mandrá *et al* (2019), a inclusão de animais dentro do ambiente terapêutico existe desde o final do século XVII. De acordo com a Internacional *Association of Human-Animal Interaction Organizations* (IAHAIO), organização americana responsável em analisar a interação homem-animal por meio da prática, pesquisa e educação e do treinamento para os animais em suas diferentes modalidades, as Intervenções Assistidas por Animais englobam Atividade, Educação e Terapia Assistida por Animais (TAA).

Segundo Wood *et al* (2021), em estudo científico realizado e intitulado Terminologia ideal para serviços nos Estados Unidos que incorporam cavalos para beneficiar as pessoas: um documento de consenso, os serviços assistidos por cavalos, *Equine assisted therapy* (EAS), são recomendados como um termo unificador ideal para se referir a vários serviços nos quais os profissionais incorporam cavalos e outros equinos para beneficiar as pessoas. Os serviços referem-se ao trabalho feito para ou em nome de outros.

A unificação é definida de forma a identificar o fio comum que 12 (doze) tipos diferentes de serviços compartilham. A maioria dos colaboradores do processo de construção de consenso acreditava que esse termo conciso era necessário para se referir a vários serviços que incorporam cavalos e outros equinos e para ajudar diversos profissionais que fornecem serviços variados a colaborar, discutir e resolver problemas comuns.

Além disso, na ausência de recomendação de EAS, usos de termos alternativos que se mostraram problemáticos continuariam sendo usados. O termo Optimal, portanto, refere-se à concisão e precisão do EAS, que foi considerado superior a outros termos. Por fim, EAS é intencionalmente plural porque sua função é servir como uma abreviação eficiente para se referir a, pelo menos, dois ou mais serviços.

Embora qualquer serviço distinto constitua um tipo de EAS, clareza e precisão exigiriam que esse serviço fosse nomeado e comercializado, não como um serviço assistido por equinos, mas usando a terminologia ideal mais apropriada apresentada a seguir (por exemplo, fisioterapia, - aprendizagem assistida para organizações, condução).

De acordo com Fine e Andersen (2021), a diversidade de termos usados para descrever a EAI (*Equine Assisted Interactions*) levou as organizações a buscar sua própria terminologia industrial aprovada e reconhecida, que também pode ser facilmente compreendida pelo público em geral. Uma dessas organizações, a Associação Profissional de Equitação Terapêutica Internacional (PATH Intl.), coordenou recentemente um grupo de esforços de especialistas para

escrever a “Terminologia ideal para serviços nos Estados Unidos que incorporam cavalos para beneficiar pessoas: um documento de consenso”. Neste artigo, eles recomendaram os Serviços Assistidos por Equinos (EAS) como o “termo unificador para se referir a vários serviços nos quais os profissionais incorporam cavalos e outros equinos para beneficiar as pessoas”. Apesar dos melhores esforços, não houve consenso completo sobre o uso do termo EAS.

Notavelmente, a American *Hippotherapy Association* (AHA), uma organização que se concentra na incorporação do movimento equino na terapia, não apoia o uso do termo EAS afirmando que cria confusão quanto ao serviço que está sendo oferecido. Além disso, eles afirmam que o uso de “assistida por equino” (do termo) coloca o foco no cavalo, não na terapia. Busca-se apontar a especificidade. Há discussão se o termo seria assistido ou facilitado.

Essa falta de consenso sobre a terminologia para explicar as interações benéficas entre equinos e humanos continua sendo um prejuízo para o campo, causando confusão com o público, formuladores de políticas, pesquisadores e profissionais da indústria. Até que um acordo entre as organizações possa ser alcançado, os autores optaram neste artigo em referir à incorporação de equinos em diversos ambientes para beneficiar os humanos como interações assistidas por equinos (EAI). Utilizamos o termo abrangente interações assistidas por equinos para ajudar a esclarecer as várias dimensões de como os cavalos são integrados nas interações terapêuticas.

O termo equoterapia foi designado, no Brasil, pela Associação Nacional de Equoterapia (Ande-Brasil), entidade fundada em 1989, em Brasília, no Distrito Federal. A Ande-Brasil engloba a AAE (Atividade Assistida por Equinos) e a TAE (Terapia Assistida por Equinos), pois desenvolve a hipoterapia, educação/reeducação e as práticas equestres paraesportivas. Segundo Pereira *et al* (2020), os pressupostos teóricos de Norbert Elias (1980) guiaram a análise das primeiras ações protagonizadas pela iniciativa de militares brasileiros, datadas do

final da década de 1970, para divulgar a doutrina e a metodologia daquilo que viria a ser denominado equoterapia, em 1989.

O general de cavalaria Ary Carracho Horne e o coronel de cavalaria R1 Lélío de Castro Cirillo, ambos já na reserva do Exército, desenvolveram pesquisas e registros de pessoas, visando à organização de uma associação que congregasse interessados na equoterapia. Simultaneamente, Gabriele Brigitte Walter, fisioterapeuta, psicóloga, instrutora de equitação e especialista em equoterapia com formação na Suíça, Itália e Alemanha, também pesquisava e trabalhava em prol da implantação dessa prática no Brasil.

Nessa direção, em 1988, um grupo de brasileiros, composto por militares e civis, foi à Europa com o intuito de adquirir mais conhecimentos sobre o assunto. De volta ao Brasil, em 10 de maio de 1989, esse grupo de brasileiros, entre eles o referido general Horne e coronel Cirillo, fundaram a ANDE-Brasil, uma instituição beneficente, localizada na Granja do Torto, na cidade de Brasília, no Distrito Federal. Ressalta-se que os fundadores tinham experiência como instrutores de equitação e vasto conhecimento sobre cavalos e buscavam disseminar os benefícios da prática da equitação, inclusive para as pessoas com deficiência.

De acordo com a Lei 13.830/2019, a equoterapia é o método de reabilitação que utiliza o cavalo em abordagem interdisciplinar, nas áreas de saúde, equitação e educação, voltado ao desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência.

Outro termo utilizado na equoterapia é “Praticante”, que é o nome dado para designar a pessoa com deficiência e /ou necessidades especiais que pratica a equoterapia. Esse nome foi estabelecido para a pessoa no momento em que está em prática, não sendo apenas um receptor, mas um participante ativo no processo. Por ser praticada ao ar livre, a equoterapia permite um maior contato com a natureza, visa ampliar a socialização e também reduzir a ansiedade.

Segundo Moraes *et al* (2020), a partir da mediação com o cavalo, de uma maneira geral, o praticante é capaz de fazer muitas coisas que não consegue fazer sozinho, como também tem

a oportunidade de experimentar a dimensão lúdica presente nas atividades em que somos conduzidos de um lugar para outro pelo emprego da força que é independente de nós.

O desenvolvimento biopsicossocial segundo Medeiros e Dias (2002), são benefícios que a equoterapia promove adquiridos por motivação que impulsiona o indivíduo pelo desejo e prazer, conseguindo atrair a atenção e com isso aumentar o grau de concentração, de iniciativa, autoestima, autoconfiança, gerando liberdade e independência para maior interação social. Esse desenvolvimento é integral, pois atua nas áreas física, psicológica e social das crianças que praticam a equoterapia.

De acordo com a ANDE (2017), a equoterapia utiliza o cavalo como um agente promotor de ganhos psicológicos, físicos e educacionais, sendo uma atividade que requer a utilização do esquema corporal completo, colaborando com a flexibilidade, tônus muscular, força, conscientização corporal, relaxamento e coordenação motora.

Segundo Daxemberger *et al* (2020), a equoterapia deve ser desenvolvida como um tratamento de suporte, sem substituir o convencional, sendo elegível somente uma vez por semana; assim como pressupõe os princípios de inclusão escolar e social, que compreende que os atendimentos especializados são complementares aos convencionais e a educação regular.

O tratamento equoterápico pode proporcionar uma reabilitação global, uma vez que o indivíduo tem acesso a uma ajuda psicológica e psicossomática, por meio de uma equipe interdisciplinar e sessões contínuas por um determinado tempo de atendimento. Estas, também, corroboram com Wickert em que afirma que a equoterapia é o processo de reabilitação de pessoas com deficiência, e/ou com necessidades especiais, que utiliza o cavalo como alternativa terapêutica e com o acompanhamento de uma equipe de profissionais especializados, e que traz as pessoas com deficiência uma melhora possível, tanto física quanto psíquica.

Sendo assim, entendemos que a equoterapia é um atendimento complementar aos convencionais e a educação, que podem contribuir no desenvolvimento biopsicossocial do

indivíduo, favorecendo a construção da própria identidade, autoestima, autoconfiança, favorecimento nos aspectos sociais e interativos entre as pessoas e animal; assim como contribui para os aspectos fisiológicos e intelectuais do mesmo, pois melhora o tônus muscular, a desenvoltura, o equilíbrio, força muscular, relaxamento a atenção, a conscientização do próprio corpo e aperfeiçoamento da coordenação motora.

Outros aspectos a serem favorecidos, por meio da equoterapia e a intervenção dos profissionais interdisciplinares são: a fala, a linguagem, a lateralidade, o tato, a identificação das cores, a memória, o raciocínio, o senso de direção, a percepção auditiva e visual e a orientação espacial e temporal dos atendidos.

No Centro de Equoterapia onde foi realizada esta pesquisa, os participantes recebem um atendimento semanal, com duração de 30 minutos. Eles permanecem no centro por um período de dois anos, quando são desligados e entram na lista de espera novamente, caso queiram retornar. Os benefícios da equoterapia vão para além do tempo cronológico no qual o praticante realiza a sessão equoterápica.

A relação do cavaleiro/cavalo também contribui para elevar a autoestima e sociabilidade dos praticantes de equoterapia, pois não há nenhum tratamento que possa transmitir ao praticante a quantidade de movimentos que o cavalo transmite, pois em apenas um minuto, ocorrem de 1.800 a 2.200 estímulos na região da pélvis e coluna e, em torno de 40 a 45 mil estímulos numa sessão de meia hora. (Boucherville & Pinto,2007).

Os ganhos que a prática da equoterapia trazem são muito importantes para a criança com TEA, pois ajudam a melhorar não só no âmbito físico e motor, mas também no psicológico e social, melhorando a autoestima e autoconfiança dessas crianças. Além de promover maior autonomia nas atividades de vida diária desenvolvidas por essas crianças.

Segundo Moraes *et al* (2020), os diversos estímulos presentes em uma sessão de equoterapia, acrescidos da motivação do praticante para a realização simultânea para uma série

de outras atividades que podem ser incorporadas no protocolo de intervenção, despertou o interesse de diversos profissionais pela área da equoterapia, dentre eles, educadores físicos, fisioterapeutas, psicólogos, pedagogos, psicomotricistas, fonoaudiólogos, dentre outros. A partir da mediação com o cavalo, de uma maneira geral, o praticante é capaz de fazer muitas coisas que não consegue fazer sozinho, como também tem a oportunidade de experimentar a dimensão lúdica presente nas atividades em que somos conduzidos de um lugar para outro pelo emprego da força que é independente de nós.

Para Cruz (2016), as itinerâncias inclusivas educacionais realizadas com crianças com TEA junto ao Programa de Equoterapia no Centro de Atenção Integral a Criança (CAIC) Paulo Dacorso Filho, na UFFRJ, destaca-se a significação da cultura escolarizada, apoiando-se na abordagem colaborativa entre todos os agentes educativos da escola e o cavalo.

Dessa forma, os resultados dessa proposta indicam avanços comportamentais, afetivos e significativos dessas crianças, rompendo com as perspectivas conservadoras, baseadas somente nas limitações de aprendizagens, que foram aos poucos desfeitas nas interações transdisciplinares que a equoterapia proporcionou. Outro dado importante é que atividades lúdicas como jogos cantados e ações motrizes com e sobre o cavalo, favoreceram a superação na aprendizagem, desvendando novos saberes, práticas educativas e (re)significações pedagógicas à inclusão, com aproximação da escola, terapeutas e a família, reafirmando que as interações mediadas por equinos, podem contribuir na vida da criança com necessidades educacionais especiais, tendo um importante papel nos processos de ensino, aprendizagem e no desenvolvimento da criança com TEA.

Para que ocorra um trabalho significativo com a equoterapia, a escolha do cavalo é um aspecto muito importante e que deve ser realizado com bastante critério. Essa escolha deve levar em consideração cada sujeito, suas singularidades e necessidades, a fim de que os resultados esperados possam ser alcançados de forma mais eficaz. Segundo Fouraux *et al*

(2021), a equoterapia faz uso do cavalo como agente promotor de ganhos para pessoas com danos motores, idosos e pessoas com deficiência, através de um modelo constituído pela relação entre o sujeito e o cavalo, de forma que se torna importante a escolha e adestramento do animal certo.

Os benefícios da equoterapia surgem em um ambiente de correlação de confiança entre o homem e o animal, havendo trocas de ordem afetiva e física, ajudando no desenvolvimento e construção de identidade. O trabalho realizado a partir da equoterapia busca também proporcionar ao praticante maior autonomia em suas atividades de vida diária. De acordo com Freire *et al* (2016), a interação com o cavalo, desde o primeiro contato e cuidados preliminares até a montaria, também desenvolve novas formas de comunicação, autoconfiança e autoestima.

A equoterapia foi reconhecida no Brasil como método terapêutico de reabilitação motora pelo Conselho Federal de Medicina, por meio do parecer nº 06/97. Uma década depois, foi regulamentada pelo Conselho Federal de Fisioterapia, por meio da Resolução 348/2008, como um recurso terapêutico da Fisioterapia e da Terapia Ocupacional.

A Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral - SUBIN, da Secretaria de Estado de Educação do DF, reconhece por meio das pesquisas realizadas pela Ande-Brasil, que a equoterapia é um método educacional que favorece não só a alfabetização, mas também a socialização e o desenvolvimento global de alunos com deficiência ou necessidades especiais.

Segundo Moraes *et al* (2020), o caráter educacional está comprometido com a perspectiva de que a equoterapia não se restringe apenas aos aspectos clínicos, mas deve obrigatoriamente abranger a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades diversificadas, que enriqueçam as experiências socioculturais, de conhecimento e de destrezas corporais proporcionando autonomia e o amadurecimento psicoemocional dos praticantes. A autonomia é uma habilidade que pode fazer toda a diferença na vida de pessoas com deficiência, uma vez

que se sentindo mais autônomas, se sentirão com a estima mais elevada e podem com isso melhorar a sua qualidade de vida.

Segundo Bento (2012), entre os diversos benefícios pedagógicos da equoterapia estão a melhora na memória e concentração, incentiva a aprendizagem, melhora quanto a orientação espacial e temporal desenvolvendo e aprimorando a lateralidade, e ainda auxilia a não queimar as etapas do desenvolvimento da criança, e encoraja o uso da linguagem. Apontam ainda que a equoterapia também propicia vários benefícios psicológicos como melhora da autoestima e autoconfiança, uma agradável sensação generalizada de bem estar, que cria condições para desenvolver afetividades (vínculo) com as pessoas e a natureza e superar fobias como de altura e de animais, auxilia no desenvolvimento psicomotor, possibilita aquisição de autonomia, contribui para socialização e autocontrole e conseqüentemente para a reinserção social.

A equoterapia é praticada em mais de 30 países, com destaque para as associações : RDA na Inglaterra (*Riding for Disable Association*) desde 1968, A.N.D.R.E (*Association Nationale de Reeducation par L'Equitation*) na França desde 1970, centro N.A.R.H.A (*North American Riding for the Handicapped Association*) , maior centro de referência para a equitação de pessoas com deficiência dos EUA e Canadá e finalmente a A.N.I.R.E (Associação Nacional Italiana de Educação Equestre), fundada em 1977 (Medeiros & Dias, 2002). Segundo Freire (1999), na Itália a equoterapia é acessível a todas as camadas da população, sendo que os centros de equoterapia normalmente tem convênio com a Previdência Social e apoio de parentes das pessoas que praticam a equoterapia, além de receber apoio oficial da União Nacional de Incremento à raça equina.

Realizamos uma busca avançada por artigos escritos nos 10(dez) últimos anos em três bases de dados da Capes Periódicos. Realizamos uma revisão mais aprofundada sobre os artigos na área da equoterapia. Havia alguns artigos que foram também editados na língua

inglesa, causando duplicidade e 01 (um) que era um editorial, diminuindo então para 32 o número de artigos selecionados.

Desses 32 artigos, 06 (seis) tratavam do tema controle postural/desenvolvimento psicomotor, 02 (dois) do tema equilíbrio estático, 01 (um) com o tema reabilitação fonoaudiológica, 02 (dois) tratavam de Paralisia Cerebral e equoterapia, 01 (um) cujo tema era a importância da prática da equoterapia como instrumento de apoio no processo de ensino-aprendizagem, , 01 (um) com o tema os efeitos da equoterapia em crianças com TEA, 01 (um) cujo tema era a contribuição da Universidade de Vassouras através do Centro de Equoterapia, 01 (um) sobre a consolidação da equoterapia no Rio Grande do Sul, 03 (três) sobre a importância da equoterapia para idosos, 01 (um) sobre reabilitação neuropsicológica, 02 (dois) sobre a atuação do terapeuta ocupacional na equoterapia, 01 (um) sobre a prática da equoterapia como experiência de ensino em tempos de pandemia, 01 (um) sobre Educação, resiliência e equoterapia, 02 (dois) trazem o tema da equoterapia como prática de inclusão escolar e social, 01 (um) sobre reflexões científicas no contexto da equoterapia, 01 (um) sobre os benefícios da equoterapia em crianças com síndrome de down, 01 (um) traz um estudo da cooperação da equipe multidisciplinar na equoterapia, 01 (um) sobre relevâncias da equoterapia para crianças com necessidades especiais, 01 (um) sobre a vivência com a natureza por meio da equoterapia, 01 (um) sobre a identidade visual de uma Organização Não-Governamental que visa a inclusão social, com a participação no estudo de profissionais que atuam com equinoterapia, um familiar de um praticante de equoterapia e o fundador da ONG e finalmente 01 (um) com o tema da reabilitação neuropsicológica.

Dentre estes artigos pesquisados, 21 são de abordagem qualitativa e 11 são de abordagem quantitativa. Nenhum deles trouxe crianças com TEA como participantes da pesquisa que praticam equoterapia. Com isso, enfatizamos a relevância de estudos qualitativos

na área de equoterapia, pois foi comprovada esta carência, e principalmente estudos com crianças com TEA, sendo os protagonistas de pesquisas.

As pesquisas em equoterapia na área da Psicologia e Educação têm aumentado gradativamente, mas observamos ainda que por meio de estudos e pesquisas que há um número maior de pesquisas que privilegiam o desenvolvimento físico e motor das crianças com deficiência ou transtorno.

O estudo de Moraes (2014), de abordagem quantitativa, teve por objetivo verificar se a equoterapia promove alterações no equilíbrio postural, no desempenho funcional e na distribuição de pressão plantar durante a marcha após 12 e 4 sessões. O resultado da pesquisa foi que a equoterapia parece proporcionar benefícios aos sujeitos com Paralisia Cerebral nos aspectos analisados na pesquisa.

Foram encontrados alguns trabalhos qualitativos que chamaram a atenção, por tratarem do tema equoterapia, Inclusão e Autismo, além de incluírem crianças nas pesquisas. De acordo com Rubim (2012), seu estudo tem por objetivo compreender como a equoterapia ajuda no desenvolvimento escolar do aluno, utilizando como aporte teórico central, a teoria da Subjetividade, de González Rey. O resultado da pesquisa demonstrou que o encontro de recursos subjetivos e a possibilidade de posicionamento da criança implicada pela deficiência no curso de suas atividades, passa pela provocação de seu envolvimento com as atividades concretas por meio de intervenções conectadas às suas necessidades e geradoras de impulso ao seu pensar, estando também relacionados à qualidade das relações estabelecidas, à abertura de um canal dialógico e à escuta sensível.

As publicações em equoterapia têm crescido na medida em que se percebe a necessidade de se ampliar os estudos que possam contribuir para a prática de todos os profissionais que atuam nessa área e áreas afins. De acordo com Quarto *et al* (2019), na análise quantitativa das pesquisas referentes à equoterapia, encontrou-se 71 publicações em periódicos,

eventos, livros, capítulos de livros, entre outros. O estudo bibliométrico realizado na base *Scopus* permitiu concluir que houve um aumento significativo nas publicações sobre a equoterapia a partir do ano de 2009, sendo o Brasil o país que mais contribuiu com os estudos acerca do assunto, em seguida está posicionado os Estados Unidos, Espanha e Coréia do Sul.

Segundo os autores do estudo, o Brasil demonstra ser o país mais avançado nas publicações sobre a equoterapia. No que diz respeito às publicações brasileiras, alguns autores afirmam que o foco da produção científica brasileira a respeito da equoterapia é responsável pelos resultados positivos das práticas de inclusão e terapia. Entretanto existem também muitas publicações que não inovam, não evoluem, apenas relatam o cenário da equoterapia. Tendo em vista a ação positiva destas pesquisas, faz-se necessário desenvolver cada vez mais estudos e discussões sobre o assunto visando a ampliação deste campo de estudo. Portanto verificamos necessário desenvolver cada vez mais estudos empíricos para investigar se há melhorias significativas nesse tipo de intervenção, e que tipo de melhora significativa para a criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista-TEA que pratica a equoterapia.

Em estudo recente, Prieto (2021) relata que nas últimas décadas, observou-se um aumento na produção científica sobre a temática da equoterapia e seus desfechos (Prieto *et al.*, 2021). Embora haja um número crescente de estudos que discutem os impactos positivos dessa terapia, ainda existem lacunas sobre sua efetividade. Essa discrepância nos resultados ocorre, principalmente, porque a maioria das pesquisas são de estudos de casos ou estudos com pequeno tamanho da amostra, sem randomização dos participantes, falta de medidas padronizadas de avaliação e falta de acompanhamento de períodos de *follow-up*. Estes fatores associados podem representar um viés nas análises, pois a validade das 24 inferências dos estudos depende diretamente da qualidade de seus instrumentos de medida.

Mesmo com esse crescimento na produção científica sobre a temática da equoterapia, salientamos a importância de mais produções científicas, pesquisas qualitativas com crianças

que coloquem em relevância também os ganhos nas áreas psicológica e emocional das crianças com TEA que praticam essa terapia.

Transtorno do Espectro Autista: Diversas Abordagens

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Algumas Definições

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), como é conhecido, tem sido pesquisado e discutido no meio científico. Esse fato evidencia a necessidade cada vez mais urgente de produção científica sobre o tema, para divulgar os conhecimentos construídos e contribuir para que seja amplamente divulgado para os profissionais que atuam com crianças com TEA. A necessidade de atualização é fundamental para que o profissional que atende tanto crianças, como adolescentes e adultas com TEA possa ser mais bem orientado na atuação, desde a prescrição do diagnóstico e aplicação de avaliações neurológicas como também no atendimento em sala de aula, criando estratégias eficientes e eficazes para o desenvolvimento de seu trabalho, de forma a atender as necessidades dessas pessoas.

O termo Autismo começou a ser cunhado em 1908, por meio de estudos do médico Eugen Bleuer. De acordo com Ribas (2021), o médico debateu sobre uma forma de esquizofrenia e cunhou o termo autismo. A palavra significa, em sua origem no latim, a junção de “autos” (próprio) e “ismo” (estado ou orientação), ou seja, o estado de estar voltado para si próprio (Oliveira, 2009).

Mas foi apenas na metade do século XX que o autismo foi descrito como um “distúrbio” específico pela primeira vez. O que hoje é compreendido como Transtorno do Espectro do Autismo - TEA foi denominado pelo médico Leo Kanner (1943) como “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Kanner descreveu 11 casos (8 meninos e 3 meninas) que apresentaram

uma característica em comum, que era a incapacidade em estabelecer relações na infância, causando um afastamento social e emocional em relação ao outro.

O autismo foi denominado de diferentes formas, em momentos históricos distintos. Em princípio, foi considerado uma Esquizofrenia Infantil, no primeiro manual de diagnóstico (DSM) e modificado para Psicose Infantil, em 1952, no DSM-II. Em 1968, mudou novamente, sendo denominado como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – TID. Já em 1980, no DSM-III, foi especificado como Autismo Infantil e em sua última revisão, como Transtorno Autista. Em sua penúltima atualização, nos anos 1990, o DSM-IV surgiu com várias subcategorias – Autismo Clássico, Autismo Atípico, Síndrome de Asperger, entre outros –, mas definido amplamente como Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD.

Vale ressaltar que esse último termo ainda é frequentemente usado, especialmente no contexto escolar, como as Classes TGD's (classes especiais para crianças com autismo), tendo em vista que ainda é a nomenclatura dada pela Classificação Internacional de Doenças – CID-10, em vigência e comumente utilizada em laudos médicos. Apesar disso, em 2014, com o DSM-V, foi postulado o termo mais atualizado, definido como Transtorno do Espectro Autista – TEA (APA- *American Psychological Association*, 2014). Nesse sentido, já está previsto que ocorra a sincronização dessa nomenclatura também na próxima Classificação Internacional (CID-115), que seguirá as descrições do DSM-V (Ribas, 2021).

O termo Autismo é também conhecido por Transtorno Autístico (TA). Segundo Fouraux, Santos e Oliveira (2021) o Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM V, 2014) desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria, traz essa nomenclatura. O TA, de acordo com o DSM V, faz parte do grupo de Transtorno do Espectro Autista (TEA), que inclui o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento. O TEA, por sua vez, está organizado dentro do conjunto do que o DSM V chamou de Transtorno do Neurodesenvolvimento, que inclui o Transtorno do

Desenvolvimento Intelectual, Transtorno da Comunicação, Transtorno da Linguagem, Transtorno da Fala, Transtorno da Fluência com Início na Infância, Transtorno da Comunicação Social, além do TEA. O DSM V não caracteriza especificamente o TA. Na falta de mais informações acerca do TA, pelo DSM V, a Associação de Amigos dos Autistas (AMA, 2016) situa o autismo ou TA de forma mais clara:

Embora inúmeras pesquisas ainda venham sendo desenvolvidas para definirmos o que seja o autismo, desde a primeira descrição feita por Kanner em 1943 existe um consenso em torno do entendimento de que o que caracteriza o autismo são aspectos observáveis que indicam déficits na comunicação e na interação social, além de comportamentos repetitivos e áreas restritas de interesse. Essas características estão presentes antes dos 3 anos de idade, e atingem 0,6% da população, sendo quatro vezes mais comuns em meninos do que em meninas (Ama, 2016, s/p.).

De acordo com Paula e Peixoto (2019), a fusão realizada pela Associação Americana de Psiquiatria, colocando o Transtorno Autístico (TA), o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento dentro do TEA-Transtorno do Espectro Autista, foi realizada por meio de levantamentos e estudos que identificaram que os sintomas desses transtornos representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios do diagnóstico de TEA e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados.

De acordo com Schmidt et al (2018), as subcategorias dentro dos TGD eram 5: Transtorno Autista, Transtorno de Asperger, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, cada qual com sua diferenciação. Apesar de ter especificado melhor as particularidades do autismo, essa forma

categórica de entendimento gerava muitos impasses entre clínicos. O que ocorria frequentemente era uma indistinção entre as subcategorias cujos sintomas se sobrepunham nas avaliações clínicas, dificultando a escolha do diagnóstico por uma delas.

Segundo Oliveira (2020), com o surgimento do conceito de Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), através de estudos de M. Rutter e D. Cohen, o autismo passou a ser descrito e compreendido como “um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano, diferenciado da psicose infantil” (Belisário Filho, 2010, p. 12). A partir daí, foram verificadas outras características diferentes. O diagnóstico do TGD é eminentemente clínico e multidisciplinar, apesar de existirem outros instrumentos que ajudam na identificação dos indivíduos afetados.

Existem vários tipos de tratamento para o bom desempenho do autista. Esses tratamentos requerem desde profissionais especializados, como fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional infantil, até outros profissionais na área da educação. No que diz respeito ao tratamento farmacológico, não existe medicação e nem tratamento específico para o transtorno autista. Entretanto, algumas substâncias são eficazes para auxiliar a controlar os sintomas do autismo em alguns casos.

De acordo com Silva e Bonkoski (2020), o DSM V, em vez de colocar as crianças em subcategorias, concentrou-se em quanto apoio a criança precisa, com isso promovendo o favorecimento de inclusão dessas crianças em salas de aulas normais, pois a inclusão só funciona na medida em que os apoios apropriados sejam estabelecidos para a criança e professor. Essa mudança tem um novo olhar, pois parte da necessidade de apoio que a criança precisa e a adequação do apoio que seja apropriado para ela. Partindo Dessa forma, os resultados podem trazer mais efeitos para o desenvolvimento da autonomia dessas crianças. Ações contínuas para estudantes com TEA devem ser planejadas e executadas, buscando

melhorar a qualidade de vida desses estudantes Esforços contínuos devem ser realizados a fim de melhorar a qualidade de vida dessas pessoas.

De acordo com estudos científicos, a criança com TEA apresenta dificuldades na interação e comunicação, como vimos anteriormente em algumas considerações de estudiosos da área. Entendemos ser a equoterapia uma intervenção assistida na qual a criança tem a oportunidade de interagir não só com os profissionais que mediam a terapia, mas com o animal e todo o ambiente ao seu redor. De acordo com Schimdt (2013) pode haver para as pessoas com autismo dificuldades importantes ou até ausência de iniciativa, para uma interação social, em grande parte causada pelos déficits de comunicação.

Segundo Silva (2017), o desenvolvimento da criança com autismo é compreendido como um processo contínuo e não linear, em uma relação dialética entre biológico e cultural que constitui histórica e socialmente cada ser singular. Segundo a autora, o fator impeditivo de desenvolvimento da criança com autismo não está centrado exclusivamente no déficit, mas na forma limitada como o outro significa ou tenta significar suas ações.

Daí a importância de inserir essas pessoas em práticas sociais para evitar o isolamento e a segregação, para que elas tenham oportunidades de competir em igualdade na busca dos seus direitos garantidos por lei.

A importância do Brincar para a Criança com TEA

O brincar é um ato que faz parte da infância e de fundamental importância para o desenvolvimento infantil. No Estatuto da Criança e Adolescente-ECA (Biênio 2017/2018) são garantidos à criança, no Capítulo II, o Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade. O Artigo 15 versa sobre os direitos à criança e adolescentes, sendo eles direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de

direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. O direito à liberdade de que trata o artigo 16, no inciso IV, traz o direito ao brincar, praticar esportes e divertir-se.

Para que a criança possa brincar, segundo o direito previsto em lei, para Oliveira e Padilha (2015), a educação pode ser um meio de inserção dessas crianças no mundo da cultura, por meio das instituições de educação infantil, para que ela tenha acesso aos bens culturais que a sociedade foi construindo ao longo dos tempos. Sendo assim é necessário garantir às crianças e adolescentes os direitos previstos nas leis, Constituição e ECA, para assim contribuir no desenvolvimento dessas pessoas. Importante também os espaços apropriados de interação qualificada e do papel mediados dos adultos na relação das crianças com os jogos e brincadeiras.

De acordo com Martins e Goés (2013), Vygotsky e outros teóricos da abordagem histórico-cultural argumentam que o brincar é uma atividade fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança e dão ênfase à brincadeira imaginativa ou jogo de papéis. Para aquele autor (Vygotsky,1984) essa forma de jogo surge num momento em que a criança pequena vivencia “tendências não realizáveis”, quando ela busca a satisfação de forma imediata, mas se depara com limites da realidade, e no brincar essa satisfação torna-se possível.

Nessa atividade, a criança não só reproduz, mas se emancipa das situações imediato-concretas e age de maneira imaginativa, assimilando suas vivências, ao mesmo tempo em que as retoma de forma criativa. A brincadeira tem base no vivido, mas não se constitui em simples reiteração da realidade conhecida. Nela, a criança usa objetos substitutivos, encena, dramatiza situações e personagens, ressignificando essa realidade. Suas ações adquirem uma função representativa e não funcional ou concreta, contribuindo para a elevação dos processos mentais na infância.

Com base nessa argumentação, verificamos o quanto é importante que a criança se desenvolva por meio da brincadeira imaginativa, o que vai dar a ela satisfação de forma

imediate, mesmo se deparando com situações de limite da realidade, ela consegue por meio do brincar, tornar possíveis essas situações, se valendo da imaginação e da criatividade.

Para Albuquerque e Benitez (2020), alguns fatores podem dificultar o engajamento da criança no brincar, como estar inserida em um ambiente restrito de estímulos, vivenciar uma rotina que não privilegia o tempo de brincar, ter pouca ou nenhuma convivência com outras crianças, e apresentar aspectos relacionados a sua condição clínica de saúde. Dado esse contexto, é fundamental que o adulto crie e organize condições que favoreçam o brincar para todas as crianças, mesmo aquelas que apresentam algum transtorno ou deficiência.

Segundo o manual APA-2013 (*American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, p.50*), o TEA é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento e os critérios diagnósticos estão baseados em dois aspectos fundamentais, que são: déficits na área de comunicação social e excessivo engajamento nos comportamentos repetitivos e restritos. De acordo com Bagarollo *et al* (2013), outro aspecto identificado pelo manual supracitado se refere à ausência das brincadeiras que envolvem o faz de conta e que exigem habilidades imaginativas das crianças e dificultam, portanto, a realização dos jogos de imitação ou mesmo de rotinas simples presentes no cotidiano infantil.

Para Silva e Silva (2017), o brincar é imprescindível ao desenvolvimento emocional infantil. Na brincadeira a criança não somente revela suas angústias, raivas, ansiedades, mas aprende a compreender a realidade atribuindo-lhe sentido. Para as autoras, a visão de alguns autores da literatura mais tradicional na qual o brincar é interpretado como esfera ausente de sentido; caracterizado como algo bizarro que não passa da execução de movimentos repetitivos e estereotipados. As linhas teóricas de investigação sobre a criança com autismo (psicanalista, behaviorista e cognitivista) também dissertam sobre as limitações destas ao brincarem e, conseqüentemente, de se desenvolverem simbolicamente. A abordagem cognitivista, por exemplo, discorre sobre falhas na teoria da mente, o que implica dizer que a criança com

autismo não consegue antever reações alheias futuras, nem inferir expressões faciais ou corporais do outro. Esses elementos entre tantos outros justificariam, portanto, a dificuldade dessa criança em brincar de faz de conta.

Para Bagarollo & Panhoca (2013), ao permitir a elaboração e internalização dos modos culturais, o brincar tem uma estreita relação com o desenvolvimento da cognição, possibilitando transições de significados, abstrações, generalizações, permitindo, então, que a criança se desprenda do campo perceptual imediato, da esfera visual e, portanto, das ações guiadas pelos objetos, levando-a a agir cognitivamente, além de favorecer o desenvolvimento da autoavaliação e autorregulação do comportamento.

Para Ribas (2021), para além das discussões acerca das dificuldades sociais específicas que parecem limitar a brincadeira da criança com autismo, além das afirmações em manuais de diagnóstico (APA, 2014) que ainda descrevem o TEA com foco em déficits, pesquisas já mostram que essas crianças possuem um brincar significativo – mesmo que nem sempre hegemônico. Assim, um modo de brincar sutil ou até peculiar pode passar despercebido, ou ainda ser considerado disfuncional e descartado em relações sociais de crianças com autismo.

Na contramão das tendências mais tradicionais e hegemônicas no campo da psicologia, pesquisadoras contemporâneas da perspectiva histórico-cultural têm investigado os processos lúdicos em crianças com autismo a partir de um viés positivo da atividade, considerando a centralidade da brincadeira para o desenvolvimento do psiquismo. Nessa direção, elas defendem que a criança com autismo brinca; constrói objetos-pivô e apresenta indícios de assunção de papéis, contradizendo as investigações clássicas em psicologia. Bagarollo (2005) ao pesquisar crianças com autismo em uma instituição especializada, constatou que elas não brincam por falta de experiência com os brinquedos e brincadeiras e não por um fator biológico. Neste sentido, ela defende que é indispensável a mediação do outro neste processo. De acordo

com a pesquisadora, aquelas necessitam da mediação do outro para elas brincarem, ensinando-as a brincar.

De acordo com Mietto & Barbato (2015) a brincadeira no contexto educacional promove condições de socialização entre colegas, impulsionando mudanças de qualidade no processo educacional. As interações inclusivas criadas por exemplo no recreio das crianças, podem mudar as concepções sobre quem brinca e sobre como constroem conhecimento em interação, promovendo o desenvolvimento da autonomia, inclusão e cidadania.

Capítulo 3 – Objetivos

Objetivo geral:

Investigar os posicionamentos de crianças com diagnóstico de TEA que recebam atendimento de equoterapia.

Objetivo específicos:

- ✓ Compreender os significados para as crianças com TEA sobre as suas interações no contexto da equoterapia.
- ✓ Identificar no relato das crianças com TEA aspectos que se destacam no seu interesse pela equoterapia.

Capítulo 4 – Metodologia

Os pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural e do dialogismo são os fios que alinham a discussão entre os temas da equoterapia, TEA e Inclusão. A partir desta perspectiva teórica, busca-se identificar os posicionamentos de crianças com diagnóstico de

TEA que recebem atendimento de equoterapia. Para tanto, optou-se pela Metodologia Qualitativa como base investigativa mais apropriada para contemplar o objetivo geral desta pesquisa, especialmente pela natureza empírica e interpretativa exigida neste estudo.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas por meio de dinâmicas conversacionais por meio de diálogos com os participantes. O referencial teórico apresentado é a base para a análise dos dados, pois fundamenta a escolha dos instrumentos voltados para crianças, com atividades que possibilitaram-lhes dialogar acerca do tema apresentado, por meio da linguagem verbal e não verbal, compreendendo enunciados, palavras, frases curtas, onomatopeias, interjeições, silêncios e expressão corporal.

A escolha dos participantes se deu pelo fato do desejo de investigar os posicionamentos das crianças com TEA que praticam a equoterapia, o que elas pensavam e diziam a respeito, se gostavam ou não da prática, se se identificavam com o cavalo, pois o posicionamento de adultos falando pelas crianças (pais, responsáveis, equipe multidisciplinar de atendimento equoterápico) acerca da equoterapia foi o que se encontrou no estado da arte em equoterapia.

De acordo com Gonçalves (2021), a pesquisa qualitativa na perspectiva da psicologia do desenvolvimento se caracteriza pela compreensão do desenvolvimento humano como fenômeno complexo e dinâmico que deve ser estudado de forma contextualizada, sendo a metodologia uma organização que permite compreender um processo cíclico que se desenvolve na relação constante entre o pesquisador, o fenômeno, o método, o dado e a teoria.

Segundo Gerhard & Silveira (2009), os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, expressando o que convém ser feito, sem preocuparem-se em quantificar valores e trocas simbólicas, tampouco submeter os dados à prova de fatos, pois as informações analisadas, de natureza não-métricas (suscitados e de interação) desse sustentam em diferentes abordagens. Portanto o viés qualitativo tem como características (I) a análise do fenômeno e sua relação entre seus aspectos globais e locais; (II)

o reconhecimento das diferenças entre o contexto social e (III) o mundo natural no qual o fenômeno ocorre e seu caráter interativo, ao mesmo tempo em que busca a fidedignidade dos resultados.

De acordo com Gonçalves (2021), a pesquisa qualitativa é considerada por muitos como a melhor possibilidade de estudo do ser humano no seu contexto sociocultural, uma vez que “não se fala sobre ele, mas com ele” (Gonçalves, 2021), identificando significados construídos e compartilhados no social, tratando assim de conhecer a relação entre fenômeno e a realidade que o cerca, ou seja, interessa conhecer o processo e não apenas o produto, complementa o autor. Segundo Dessen *et al* (2005), na metodologia qualitativa se constrói material verbal e analisa-as textualmente e linguisticamente, buscando o seu significado para os participantes da pesquisa.

É indispensável conhecer a estrutura e dinâmica do objeto de estudo tal como é, para além do que *está*, do que se observa, independente dos anseios de quem pesquisa. É preciso levar em consideração o processo em sua totalidade, compreender as contradições existentes e as mediações necessárias, para superar a aparência observada e revelar a essência. As informações não são levantadas como se surgissem de repente, mas são construídas a partir da aproximação do pesquisador em campo, ao mesmo tempo em que vivencia o processo. (Ribas, 2021). Neste sentido, esta metodologia dá contornos à proposta de investigação deste estudo, favorecendo a interação entre a pesquisadora e as crianças com TEA na condição de participantes dessa pesquisa, reconhecendo-as como protagonistas sujeitos ativos cuja opinião e a fala são valorizadas.

Segundo Campos-Ramos e Barbato (2014), o estudo com crianças justifica-se pela possibilidade de subsidiar ações e benefícios em seu favor bem como à sociedade como um todo. Motivam a reflexão sobre o cuidar e o educar com qualidade, a valorização das crianças na condição de sujeitos históricos e as múltiplas formas de expressão que manifestam.

Apontam, especialmente, a necessidade de um novo olhar, em um contexto de participação e empoderamento, do reconhecimento da importância da perspectiva e voz das crianças, além da valorização da originalidade de suas contribuições.

De acordo com Vygotsky et al (1991), até pouco tempo, os pesquisadores do desenvolvimento humano achavam impossível realizar estudos empíricos com crianças, pela instabilidade que apresentam seus primeiros anos de vida, consideravam apenas a possibilidade de serem observadas, na melhor das hipóteses. Todavia uma mudança neste posicionamento tornou essencial a pesquisa com crianças, compreendendo-a como a única, de aportar aos estudos do desenvolvimento humano uma compreensão mais aprofundada do perfil infantil.

Desde o início do século XX, a nascente Psicologia do Desenvolvimento procurou compreender a criança, em suas diferentes dimensões e acerca do pensamento, da linguagem, da brincadeira, das emoções e da moral. Problematizando sua constituição como pessoa, sua relação com os objetos, com as pessoas e com a cultura. Tendo como inquietação compreender aspectos preponderantes nas mudanças ocorridos ao longo do período de desenvolvimento infantil.

Foram inúmeros questionamentos que exigiram a elaboração de estratégias de pesquisa, produzindo uma grande quantidade de conhecimentos sobre características e processos típicos das crianças (ou “da criança”, numa perspectiva de encontrar elementos comuns a todas as crianças). Como inovador e relativamente recente é a produção científica que segue dando enfoque às crianças, buscando definir algumas de suas peculiaridades, conhecer como pensam e sentem sobre temas que lhes dizem respeito não apenas para avaliá-las como era feito anteriormente. (Cruz & Schramm, 2019).

Pesquisa de campo

A pesquisa foi realizada em um Centro de Equoterapia do Distrito Federal, tendo como participantes crianças com Transtorno do Espectro Autista. Como etapa inicial do processo investigativo, foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS), da Universidade de Brasília (UnB) um pré-projeto, tendo sido submetido à apreciação, em consonância às Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e ao Código de Ética Profissional dos Psicólogos (2005).

O atual sistema de revisão ética no Brasil é realizado pelo CEP-, Comitê de Ética em Pesquisa e pelo CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. O CONEP é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Conselho Nacional de Saúde, de acordo com a recomendação que toda e qualquer pesquisa que envolva seres humanos deve passar pela submissão ao Comitê de Ética para assegurar os sigilos e cuidados com o participante. As normas determinadas nos documentos para a pesquisa na área em questão foram, rigorosamente e seguidas ao longo do processo de pesquisa. A aprovação do projeto se deu em setembro de 2021, respondendo pelo CAAE 51898121.0.0000.5540 e Parecer nº Número: 4.994.243. A pesquisa iniciou em outubro de 2021 e terminou em fevereiro de 2022.

O projeto também foi apresentado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em razão de a pesquisadora ter sido afastada por meio de processo seletivo remunerado para estudos. Tendo sido aprovada e recebido autorização para realizar a, assumiu o compromisso de apresentar à SEEDF todas as etapas até o resultado da pesquisa.

Houve o contato inicial com Coordenadora do Centro de Equoterapia da Polícia Militar, instituição parceira da SEEDF no atendimento ao Ensino Especial, contemplando estudantes da Rede Pública de Ensino com diagnóstico de TEA. A pesquisa foi apresentada à

coordenadora bem como explicitadas as etapas de realização do estudo, e a possibilidade de encontrar crianças, que atendessem aos critérios de participação nos quesitos idade, diagnóstico e proveniência e modalidades escolares classes regulares inclusivas ou classes especiais. A coordenadora mostrou-se solícita, oferecendo apoio e demonstrando colaboração ao dizer que existiam outros Centros de Equoterapia no DF caso não houvesse a necessidade de localizar participantes que atendessem ao perfil desejado para esta pesquisa. No entanto foi possível encontrar nesse Centro de Equoterapia 05 crianças que seguiram os critérios elencados no perfil do participante.

Após consentimento institucional para realização da pesquisa, solicitou-se à coordenadora o contato com os pais e /ou responsáveis para anuência da condição de seus filhos como participantes também foi pedido à coordenação o acesso às fichas documentais e relatórios de cada participante.

Na etapa seguinte organizou-se uma reunião com os pais /responsáveis, apresentando e esclarecendo a pesquisa e esclarecermos as dúvidas sobre a pesquisa. As famílias consentiram a participação dos filhos, assinando e recebendo uma cópia dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e de Assentimento. Os termos foram lidos na íntegra e esclarecidos. Após esse procedimento e a aceitação formal de cada responsável, iniciamos a construção das informações.

A pesquisa apresentada é um trabalho que utiliza a metodologia qualitativa para levantamento e análise dos dados, com a escolha do instrumento entrevista semiestruturada.

Contexto da pesquisa

Trata-se de estudo empírico, realizado com estudantes com TEA, oriundos das Redes de pública e privada de Ensino, sendo atendidos no Centro de Equoterapia no DF, por professores da Rede Pública de Ensino do DF tendo em vista parceria estabelecida entre a

SEEDF e a polícia militar do DF. Para atuar no Centro de Equoterapia, os professores precisam realizar o curso básico e avançado em equoterapia ministrado pela Ande-Brasil. É um pré-requisito que consta na portaria Conjunta entre a Polícia Militar do DF e a Secretaria de Estado de Educação do DF.

Os professores atuam como mediadores nas sessões equoterápicas, realizando com os praticantes atividades de reabilitação e também pedagógicas, de acordo com planejamento individual semestral realizado por cada professor. O Centro de Equoterapia não possui plano de ação. São realizadas coordenações pedagógicas onde estudos de caso de praticantes que estão ingressando são avaliados e compartilhados por toda a equipe. Além dessa atividade, são realizadas atividades de rotina como organização de materiais, organização do espaço, preparação de materiais pedagógicos e planejamento individual.

O planejamento individual é elaborado semestralmente, com as devidas adequações relacionadas aos objetivos e procedimentos realizados na sessão. A cada atendimento é realizado a evolução do participante, documento de avaliação no qual o professor registra todas as observações pertinentes ao participante naquela sessão equoterápica. Ao final do ano letivo cada professor encaminha à Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral o relatório final, juntamente com as evoluções e planejamento pedagógico individual de cada participante.

O Regimento de polícia montada do DF é responsável por toda a frota de cavalos da Polícia Militar do DF, e pelo policiamento montado do DF. Dentro do Regimento de Polícia Montada da Polícia Militar funciona uma Escola de Equitação um projeto que objetiva contribuir com a qualidade de vida de pessoas com deficiência, realizado no Centro de Equoterapia, onde há gratuidade de oferta de tratamento terapêutico para melhorar a coordenação motora e a interação social daquelas pessoas.

O Regimento funciona com vários setores administrativos, abrangendo uma área com pavilhões, palanques, área verde com pasto para os cavalos, pistas de grama, pistas de areia,

baías onde os cavalos dormem, atendimento veterinário, estacionamentos dentre outros. Regularmente acontecem competições de hipismo nacionais e também competições nas quais participam os estudantes do Centro de Equoterapia.

Quanto à estrutura física, o Centro de Equoterapia conta com acesso à toda a área verde do regimento, e à área coberta e reservada com picadeiro de areia, onde são realizados os atendimentos às crianças, adolescentes e adultos que praticam equoterapia). Disponibiliza uma sala de coordenação onde são realizadas as avaliações com fisioterapeutas e psicólogos, uma sala de professores, um auditório de utilização coletiva dos profissionais do Regimento e do centro, 2 banheiros, um hall de entrada, uma sala de espera onde os pais aguardam o término do atendimento dos seus filhos, uma sala de materiais e depósito.

Quanto à composição do Centro de Equoterapia, 06 policiais militares lotados no Regimento e 08 (oito) professores¹, alguns profissionais contratados pela Caixa de Benefícios da Polícia Militar do Distrito Federal (CABE) integram a equipe. Os professores atuantes são das áreas de Educação Física, Pedagogia e Fisioterapia. Os policiais militares atuantes são das áreas de Pedagogia, Psicologia, Veterinária e Psicologia. Dos profissionais militares, 02(dois) também possuem o curso de equitação, realizado na Ande-Brasil.

São atendidos no Centro de Equoterapia estudantes da Rede Pública e Privada, com diagnósticos diversos, a saber: Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Paralisia Cerebral, Síndrome de RETT, dentre outros. Também são atendidos no centro adultos que não estudam mais, quando são contemplados com as vagas previstas destinadas à comunidade em geral.

¹ Os docentes atuam na condição de servidores cedidos da Secretaria de Estado de Educação do DF, conforme Portaria Conjunta nº 03, de 21 de maio de 2022.

O Centro de Equoterapia funciona de 2ª a 6ª feira, sendo a 2ª feira o dia de realização da Coordenação coletiva dos professores. Nos demais dias, são realizados os atendimentos, uma vez por semana, com sessões de 30 minutos. Além dos atendimentos semanais, o Centro de Equoterapia realiza eventos mensalmente, de acordo com o calendário Escolar da SEEDF, onde realizam festas comemorativas, eventos de competição de estudantes de equoterapia que participam do nível Pré-Esportivo. As atividades dos eventos comemorativos têm a duração de uma semana, para que todos os participantes, pois são atendidos em dias e horários diferentes. Os eventos e competição são realizados aos finais de semana. Os estudantes gostam muito de participar das festas, pois consideram como momento apropriado e que estão livres para brincar, junto com as famílias e os demais estudantes do centro.

Cabe destacar que a realização da pesquisa se deu num contexto histórico-social de pandemia, caudado pela propagação do vírus da Covid 19. Ocasionalmente uma situação mundial de calamidade pública, tendo como reflexo, dentre muitos outros, a reorganização dos procedimentos investigativos. No início da pandemia, foi difícil saber se o planejamento idealizado seria possível avançar no momento de entrada em campo. Iniciada a pesquisa de campo, no mês de setembro de 2021, os participantes estavam retornando os atendimentos equoterápicos presenciais, após suspensão que se estendeu por 18 meses, de março de 2020 a agosto de 2021.

Foi estabelecido um Plano de Ação de atendimento remoto pela SEEDF, que ocorreu, porém com grandes dificuldades pela especificidade do atendimento realizado. O retorno presencial se deu de forma gradual e os estudantes do Ensino Especial foram os últimos a retornarem. Em vista disso, as crianças que praticavam a equoterapia à época do período da pandemia Covid-19 ficaram em casa, privados do ambiente escolar e da realização dos demais atendimentos complementares que faziam. As famílias ficaram muito angustiadas e eram constantes os relatos virtuais dos pais, por meio de chamadas de vídeo que fazíamos para

realizar o atendimento remoto com as crianças, manifestando preocupação com os filhos sobre o quanto estavam sentindo o isolamento social, e como identificavam certo retrocesso nas aprendizagens que haviam sido desenvolvidas anteriormente.

Portanto, quando iniciamos a pesquisa de campo em setembro de 2021, as crianças estavam retornando aos atendimentos, com uma lacuna de tempo muito grande que certamente refletiria nas interações, na comunicação e no desenvolvimento. Desde a ruptura sócio-histórica vivenciada, houve uma preocupação relacionada ao comprometimento de etapas desta pesquisa, pois os participantes estavam ainda se adaptando ao retorno da rotina de vida que tinham antes da pandemia.

Participantes

Essa pesquisa contou com a colaboração de 05 (cinco) participantes, crianças com idade entre 05 (cinco) e 06 (seis) anos, com diagnóstico de TEA, praticantes de equoterapia no referido centro e regularmente matriculadas em uma Escola da Rede Pública ou Particular do DF, em Classe Comum Inclusiva Regular ou Classe Especial. Os nomes dos 05(cinco) participantes são fictícios, sendo que 4 deles escolheram o próprio nome, apenas um não quis escolher, tendo a pesquisado assumido esta tarefa. A seguir, apresenta-se a tabela 1, contendo o perfil dos participantes com as informações a respeito do nome fictício, o sexo a escolaridade e a rede de ensino a que pertenciam cada um deles. Cabe destacar que os dados sobre a escolaridade se basearam na Organização Curricular do Ensino Fundamental 2022- SEEDF.

Tabela 1

Perfil dos Participantes

Participantes	Idade	Sexo	Escolaridade em 2022	Rede de Ensino
----------------------	--------------	-------------	-----------------------------	-----------------------

Mickey	06 anos	Masculino	2º Ciclo – Bloco 1/1º Ano	Pública
Pollyvalen	06 anos	Feminino	2º Ciclo – Bloco 1/ 1º Ano	Pública
Pandinha	06 anos	Feminino	2º Ciclo – Bloco 1/ 1º Ano	Pública
Rock	05 anos	Masculino	2º Ciclo – Bloco 1/ 1º Ano	Pública
André*	06 anos	Masculino	Pré 1- Educ. Infantil	Privada

Nota. Fonte: Autoria Própria (2023).

Instrumentos e materiais

Utilizou-se nesta pesquisa a análise documental dos alunos atendidos no Centro de Equoterapia, que apresentavam diagnóstico de TEA e que se encontravam, inicialmente, na faixa etária compreendida entre 05 e 06 anos de idade. A documentação analisada compunha-se de relatório avaliativo do aluno, realizado pela coordenadora ou pela professora que fazia o atendimento das crianças; relatório de avaliação psicológica e fisioterapêutica, além de laudos médicos, todos esses documentos realizados por profissionais da área da saúde, além do registro de avaliações de outras terapias realizadas pelas crianças participantes da pesquisa. Os documentos analisados pertencem ao Centro de Equoterapia/SEEDF e para tanto foram tratados com cuidado e de acordo com termo de responsabilidade atribuído ao uso de informações e cópias de documentos para fins desta pesquisa.

Também foi utilizado um roteiro de Entrevista Semiestruturada mediado com objetos (Apêndice 6), aplicado aos participantes da pesquisa, em dois momentos distintos, com intervalo de 15 dias entre a 1ª e a 2ª aplicações e o Diário de Campo da pesquisadora.

Como recursos materiais, foram utilizados uma filmadora marca Canon t6i Canon g13, tripé, pendrive, notebook HP, notebook Acer nitro 5, aparelho de celular Samsung, diário de bordo da pesquisadora e objetos escolares para aplicação das entrevistas nas sessões com as crianças, a saber: folhas brancas, mesa, cadeira, lápis de cor, giz de cera e fotos coloridas impressas dos cavalos equoterápicos, emplastificadas e no tamanho 20 x 21.

Procedimentos de Construção das Informações

Houve uma aproximação inicial de exploração do contexto de pesquisa. Em seguida, foi realizada uma observação para formular as etapas da pesquisa, que foram sendo construídas e organizadas. Optou-se pela realização de uma observação e 02 (dois) encontros para a realização de 02(duas) entrevistas semiestruturadas com cada participante, em um espaço de 15 dias de intervalo entre estas, para compreender o posicionamento das crianças acerca da equoterapia.

Realizamos um encontro com cada participante para observação de uma sessão equoterápica com duração de 30 minutos, nos dias em que eram atendidos, com registro das observações dos participantes no diário de bordo pela pesquisadora. O objetivo dessa da observação foi estabelecer aproximação entre a pesquisadora e os participantes. Após esta primeira semana, foram iniciados os encontros para realização das entrevistas, tendo sido feitos 2 (dois) encontros com cada participante.

As entrevistas foram vídeo gravadas, em espaços pré-estabelecidos pelo Centro de Equoterapia, em horários combinados e agendados previamente com os pais. As vídeo gravações foram consideradas essenciais para análise de dados pela riqueza de detalhes e singularidades expressas pelos participantes. Segundo Garcez *et al* (2011) a captação de imagens em vídeo é uma rica fonte de elementos, especialmente, em pesquisas com crianças, “afinal, como registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas relações para depois debruçar-se sobre? Há ditos que não são pronunciados oralmente; ditos que não são captados por um gravador e acabam perdidos sem um registro” (Garcez *et al.*,2011). Outra observação importante que as autoras fazem é que o som e as imagens em movimento integradas podem ajudar a desvendar a complexa rede de produção de significados e sentidos manifestados em

palavras, gestos e relações, a compreender as culturas infantis e a captar a essência das narrativas em jogo.

No encontro de observação foram registrados aspectos individuais e interacionais da criança com o cavalo, da criança-mediador e da criança com o auxiliar-guia (profissional que guia o cavalo), e as atividades orientadas pela professora ao praticante. Após uma semana da realização da observação, foram iniciadas as entrevistas semiestruturadas, em dois momentos, com intervalo de 15 (quinze) dias entre cada uma delas. A primeira entrevista foi realizada com cada participante individualmente, objetivando, por meio de uma dinâmica conversacional, ouvir os participantes conversarem e responderem às questões constantes no roteiro. A segunda entrevista aconteceu quinze dias após a primeira, com objetivo de dar continuidade às questões da primeira entrevista e complementando-as novos tópicos. Na segunda entrevista, realizou-se uma mediação com objetos (07 fotos de cavalos), momento em que os participantes puderam manusear, perguntar e responder perguntas relativas às fotos.

As questões do roteiro das entrevistas semiestruturadas foram elaboradas com base nos objetivos da pesquisa, tendo sido considerados os critérios de idade dos participantes, nível de dificuldade da pergunta e de capacidade de compreensão, com a seleção de perguntas simples, curtas, pequena quantidade para que não se tornasse cansativa a realização da atividade.

Nas entrevistas, foram propostos momentos nos quais a criança foi ouvida e pôde expressar-se por meio da fala, dos gestos e do desenho. As entrevistas foram realizadas na sala da coordenadora, por ser um local tranquilo e reservado. As questões do roteiro foram elaboradas levando em consideração a idade dos participantes. Cada criança se apresentou nos dias e horários previamente combinados com os pais e/ou responsáveis.

Ao final de cada entrevista, a pesquisadora perguntava ao participante/à participante sobre o interesse em fazer desenho livre. Aceitaram, porém nem todos quiseram fazer desenhos relacionados à equoterapia. Foi fornecido o material para essa atividade e logo após a

pesquisadora recolheu todos os desenhos para complementar sua pesquisa, caso fosse necessário. A Tabela 2 apresenta o nome dos participantes na primeira coluna e os tempos respectivos nas respostas ao roteiro de questões da primeira e segunda entrevistas.

Tabela 2

Demonstrativo do tempo de duração das entrevistas

Participantes	Primeira Entrevista	Segunda Entrevista
Rocky	27'28"	15'21"
Pandinha	15'20"	08'48"
Pollyvalen	07'36"	06'46"
Mickey	21'52"	07'09"
André	13'41"	11'13"
Total	1h25min57s	1h47min17s

Nota. Fonte: Autoria Própria (2023)

Procedimentos de análise de dados

Para a análise dos dados foram aplicados os procedimentos utilizados por Mieto (2010), tendo como base o modelo proposto por Atkinson & Heritage, citado por Linde (1993). O tratamento das informações empíricas aconteceu após as observações e filmagens das entrevistas semiestruturadas, realizadas na dinâmica conversacional com os participantes. Depois de transcritas na íntegra, as entrevistas foram lidas intensivamente e submetidas à Análise Temática Dialógica (ATD).

A análise temática dialógica na perspectiva Silva e Borges (2017) corresponde à construção de um referencial de codificação. Uma das características desse método é sua dinamicidade e flexibilidade, ou seja, a análise das narrativas não acontece de forma linear, ao contrário, envolve uma constante revisitação no material produzido, evidenciando uma vez mais, seu caráter dialógico.

Conforme Braun & Clarke (2006), a análise temática dialógica deve ser vista como um método fundamental para a análise qualitativa. Na visão dos autores, deveria ser o primeiro método que os pesquisadores poderiam aprender pelas habilidades básicas desenvolvidas pelo pesquisador e que serão úteis para realizar outras formas de análise qualitativa. Na construção dos procedimentos de análise, foi utilizada a intercalação de três modalidades de leitura, abaixo descritas.

1. Leitura horizontal, obedecendo à ordem cronológica de realização das entrevistas. Exemplo: Entrevista 1 de Mickey, Entrevista 2 de Mickey. Entrevista 1 de Pollyvalen, Entrevista 2 de Pollyvalen e assim sucessivamente.

2. Leitura Vertical: Leitura de todas as entrevistas realizadas com cada um dos 5(cinco) participantes, sendo as entrevistas de cada participante consideradas como um texto único.

3. Leitura transversal: foram mescladas as entrevistas de todos os participantes, seguindo a construção de significados que foram sendo construídos, ora em um participante, ora em outro participante, associadas por significados próximos.

Para atingir o objetivo da pesquisa, que foi identificar os posicionamentos de crianças com TEA acerca da equoterapia, o primeiro passo seguido, após a transcrição das entrevistas e leitura do material por repetidas vezes, foi identificar frases, expressões e/ou palavras comuns a todos os participantes nas entrevistas. Para cada entrevista foi elaborada uma lista de palavras-chave. Em seguida, as palavras ou frases que foram recorrentes em cada entrevista foram agrupadas em 08(oito) temas gerais, que posteriormente foram reagrupados em 03(três) categorias.

O roteiro inicial foi baseado no tema equoterapia, envolvendo questões sobre o cavalo, as interações realizadas com o cavalo, com as professoras e os guias, as atividades realizadas por eles em cada sessão, relatos de como se sentiam ao montar a cavalo, se gostavam ou não

de ir para a equoterapia, sendo necessário justificar o porquê gostavam ou não. A partir destas questões norteadoras, foram surgindo outros temas que os participantes traziam e tendo sido contemplados no momento da entrevista. Isso porque foi importante motivar o surgimento dos temas, respeitando a singularidade, o interesse e a subjetividade de cada participante. Nessa tentativa de construção dialógica entre participante e pesquisadora, percebemos o interesse deles em falar sobre atividades que faziam cotidianamente e predileções pessoais. Os temas foram surgindo ao longo das entrevistas, trazendo uma construção de significados a partir da vivência do participante com a equoterapia.

Apresentaremos na seção a seguir os resultados encontrados após a utilização dos procedimentos de análise citados acima.

Capítulo 5 - Resultados

Segundo os procedimentos mencionados na seção anterior (Mieto,2010), chegamos aos seguintes resultados baseados em duas sessões de entrevistas com cada participante. Foram levantados no discurso dos participantes 07 (sete) Temas Gerais que foram agrupados em 03 (três) Categorias. A descrição e ilustração dos resultados seguirá a ordem dos Temas Gerais e em seguida das Categorias. Os temas levantados estão relacionados à equoterapia, considerando as vivências e experiências cotidianas dos participantes na equoterapia e bem como de outros contextos dos quais participam, por exemplo, o familiar e o escolar. A tabela 3, dividida em três colunas, apresenta na primeira coluna as siglas referentes aos temas gerais, que seguem registrados na segunda coluna. Ao todo, foram levantados no discurso dos participantes 07 temas gerais. Na terceira coluna estão descritos alguns trechos das entrevistas relacionados aos temas gerais.

Tabela 3*Temas Gerais*

Siglas	Temas Gerais	Trechos das entrevistas
TG1	Interação com a equoterapia	<p>Rocky</p> <p>P.: “Tá bom. A tia queria perguntar pra você Rocky uma coisa bem interessante. Você gosta da equoterapia?”</p> <p>Rocky: “Sim.”</p> <p>P.: “Humm... Por que você gosta daqui?”</p> <p>Rocky: “Porque aí tem parquinho que eu gosto de brincar no parquinho.”</p>
TG2	Interação com o cavalo	<p>Pollyvalen</p> <p>P.: “Então, você gosta de montar no cavalo?”</p> <p>Pollyvalen: “Gosto.”</p>
TG3	O desejo de brincar em diversas situações	<p>Pollyvalen</p> <p>Mãe: “Aqui ó, Pollyvalen, a mamãe quer saber aqui ó, você gosta do cavalo? Gosta?”</p> <p>Pollyvalen: “Gosto. Eu quero... Eu quero brincar!”</p> <p>P.: “Qual o nome do seu cavalinho?”</p> <p>Pollyvalen: “Cavalinho... Eu quero brincar!”</p>
TG4	Reconhecimento dos cavalos e nomes	<p>André</p> <p>P.: “Fala aqui pra tia então, por que você gosta do cavalo?”</p> <p>André: “Eu gosto ele faz inriiiiiiiii.”</p>
TG5	Interação com a professora responsável pelo atendimento	<p>Pandinha</p> <p>Mãe: “Nenê gosta de montar no cavalo?”</p> <p>Pandinha: “Cadê a tia?”</p> <p>P.: “Tia?”</p> <p>Pandinha: “Cadê a tia Paula*?”</p>
TG6	O desenho de forma livre e espontânea	<p>Pollyvalen</p> <p>Pollyvalen: “Cadê a mamãe?”</p> <p>P.: “A mamãe foi no banheiro. Quem quer giz?”</p> <p>Pollyvalen: “Eu quero desenhar o cavalo.”</p> <p>P.: “Então desenha o cavalo.”</p>

TG7	A participação nas festas e eventos do Centro de Equoterapia.	<p>Rocky</p> <p>P.: “Qual foi o dia que você mais gostou na equoterapia?”</p> <p>Rocky: “Do dia que eu fui à festa.”</p> <p>P.: “Mas você estava montado nele?”</p> <p>Rocky: “Não. Que é o da festa do cavalo. O que eu mais gostei é que eu venho aí e que tem uma festa aí que botou o brinquedo ne? O parquinho, um monte para a criança vim pra brincar ne, se divertir...dessa parte que eu mais gostei daqui.”</p>
-----	---	--

Nota. *Fonte: Autoria Própria (2023).*

O TG1 nomeado como a interação das crianças com a equoterapia, foi recorrente no discurso dos cinco participantes. Eles responderam verbalmente e com gestos, que gostavam de ir e de participar da equoterapia. Ao serem solicitados a justificar o motivo pelo qual gostavam desta atividade, um participante respondeu, dizendo que “gostava de ir nos cavalos”. O segundo participante respondeu que gostava porque tinha parquinho onde gostava de brincar. A terceira participante respondeu que gostava da equoterapia, mas não justificou sua resposta. A quarta apontou para um desenho que estava na parede com a figura de um cavalo, demonstrado o reconhecimento do animal. O quinto participante apenas repetiu a fala da mãe que respondeu gostar da equoterapia. Este participante também necessitou da intermediação da mãe para ajudá-lo a conseguir concentrar-se e participar da entrevista.

No TG2, tem-se a interação do participante com o cavalo, aspecto que foi apontado no discurso dos cinco participantes. Neste tema, trabalhamos as situações gostar do cavalo e gostar de montar a cavalo, qual a sensação que tinham ao montar a cavalo e o verbo gostar foi o mais apropriado para ser utilizado nas perguntas da entrevista. Os participantes sabiam o que significava o verbo gostar e responderam verbalmente que gostavam do cavalo. Na justificativa sobre o porquê gostavam do animal, apenas Rocky e André responderam. Rocky disse gostar dos cavalos, porque faziam manobras radicais e André, porque o cavalo fazia um som

(relincho), imitando o som em seguida. Com relação à pergunta gostar de montar a cavalo, quatro dos participantes responderam afirmando gostarem do cavalo.

O TG3, nomeado como desejo de brincar em diversas situações, foi apontado no discurso de três participantes. Rocky apresentou em seu discurso o tema do brincar tanto na primeira quanto na segunda entrevista, relatando situações de brincadeiras com jogos em casa, com brinquedos, com amiguinhos, referiu-se à preferência por quebra-cabeças, filmes infantis, contou sobre brincadeiras que fazia em cima do cavalo, que gostava da equoterapia, porque tinha parquinho onde podia brincar.

No discurso da participante Pollyvalen, o brincar foi apontado no momento que ela sentou no chão para iniciar a dinâmica, com pedidos à pesquisadora para brincar. No decorrer da entrevista, participou conversando, mas expressando sua vontade de brincar novamente, com repetidos pedidos para brincar. André, em seu discurso, apontou para o brincar no momento em que viu um objeto (estatueta) de cavalo e o pegou para brincar. Ele falou que era um cavalo, mas logo, em seguida, a pesquisadora recolheu e guardou o objeto, justamente por não se tratar de um material pedagógico. Cabe ressaltar que esse local onde atendemos o participante André não era o local que costumávamos fazer os atendimentos, mas por causa de um imprevisto tivemos que realizar a entrevista ali, não tendo tempo para organizar a sala da melhor forma. O participante Mickey não apontou o brincar em seu discurso, interagindo pouco com a pesquisadora e não mantendo concentração. A participante Pandinha também não apontou o desejo de brincar no momento da entrevista. Cabe destacar que esse tema não estava previsto no roteiro de entrevista, tendo surgido na fala dos participantes demonstrando o interesse deles pela brincadeira nessa fase de desenvolvimento.

No TG4, tema nomeado como reconhecimento e reprodução do som do cavalo, foram levantadas questões que surgiram no discurso dos participantes, relacionados ao reconhecimento do cavalo, nome do cavalo utilizado pelo participante na terapia, a reprodução

do som do cavalo emitida pelo participante, reconhecimento de outros cavalos da equoterapia. Para a construção desse tema, além das perguntas realizadas por meio de entrevistas, realizamos também uma dinâmica com mediação de fotos dos cavalos que as crianças utilizavam nas sessões de equoterapia.

O reconhecimento do cavalo que montavam e o respectivo nome foi declarado nos discursos de dois participantes, Rocky e André. A participante Pollyvalen reconheceu o cavalo que montava, mas não soube dizer o nome do animal. Na entrevista 1, a participante falou o nome de um cavalo, chamado Toddy, que ela gostava muito, porém não era o cavalo que ela montava. Já a participante Pandinha soube dizer o nome do seu cavalo, mas não conseguiu reconhecê-lo nas fotos, naquele instante da entrevista.

O participante Mickey não soube dizer o nome de seu cavalo, mas disse uma característica, a cor do cavalo, que era marrom. Não manifestou interesse em manusear ou ver as fotos dos cavalos. Apenas o participante Rocky relatou espontaneamente o nome do cavalo que montava, antes mesmo que a pesquisadora perguntasse qualquer informação sobre o cavalo.

Com relação à reprodução do som do cavalo, observamos que foi apontado no discurso de quatro participantes. Durante as duas entrevistas, o participante André reproduziu o som do cavalo (relincho) para responder algumas perguntas. Por exemplo, ao ser perguntado se gostava do cavalo, qual o nome do cavalo que montava ou o que o cavalo fazia quando o participante estava montado. André utilizou essa forma de linguagem para responder às perguntas relacionadas ao cavalo em ambas as entrevistas. Portanto, André também significou o cavalo por meio do som que o animal emitia, verificados na linguagem onomatopaica, indicando uma emissão de som com intencionalidade comunicativa, não apenas uma imitação, ou repetição sonora sem significado.

Já o participante Mickey fez o som do cavalo apenas uma vez na entrevista 1, com a ajuda da mãe que fazia o som lhe pedindo para repetir. Ele fazia o som do cavalo trotando, utilizando-o ao ser questionado sobre o momento em que montava no cavalo que tipo de som o animal fazia. A participante Pollyvalen, na realização da dinâmica com mediação de fotos, fez o som do cavalo em três momentos. Ela o fez de duas maneiras, primeiro fez o som do passo do cavalo e depois o som do relincho do cavalo.

Na primeira vez que fez o som, ela o fez como resposta para as perguntas feitas, dentre elas, quem era aquele cavalo, qual era nome dele, o que o cavalo fazia. Num segundo momento ao ser questionada sobre a atividade que fazia no cavalo, ela seguiu respondendo com o som do relincho, tal como fez o participante André. Ao final da entrevista, na pergunta para saber se ela havia montado no cavalo naquele dia, ela respondeu também com a expressão do som do cavalo.

Portanto, o uso do som do cavalo apareceu nos discursos dos participantes nos momentos em que fazíamos perguntas que se relacionavam ao animal. A participante Pollyvalen também significava o cavalo com o uso de sons que este fazia. A participante Pandinha se expressou utilizando o som do cavalo em seu diálogo em dois momentos. Ao ser solicitada pela pesquisadora que ela mostrasse a foto do cavalo que montava, ela respondeu com o som do relincho do cavalo.

Observamos que os quatro participantes utilizaram essa forma de comunicação por meio da linguagem onomatopaica para responder às perguntas a respeito do cavalo, nome e características, questões sobre o gostar de montar, indicando que eles significaram o cavalo por meio dessa forma de comunicação, demonstrando indícios de uma marca subjetiva em suas falas. Uma produção deles perpassada pelas sensações decorrentes desta experiência em equoterapia.

O TG5 nomeado como interação entre a professora que realiza o atendimento equoterápico e o participante foi destacado no discurso de dois participantes na entrevista, quando perguntaram pela professora. Depois de conversar sobre algumas questões do roteiro, a participante Pollyvalen começou a perguntar onde estava a professora dela, fazendo insistentemente aquele questionamento, dizendo que queria a professora, chamando-a pelo nome. Ela insistia nesse desejo de vê-la. Além da relação de interação dessa praticante com a docente ter sido bem visível, a participante declarou verbalmente que queria a professora, continuou insistindo até que lhe foi proposto que depois da entrevista a veria.

A participante Pandinha também questionou onde estava a professora dela. Perguntou por quatro vezes pela professora, em momentos espaçados. A primeira vez que perguntou se deu logo nos primeiros minutos da entrevista, no momento do diálogo sobre o cavalo, sobre o montar. Foi um momento em que a participante se apresentou muito dispersa. Na sequência, ela perguntou outras três vezes pela professora, dizendo que queria vê-la e também que queria ver o cavalo. Na entrevista, observou-se que, ao conversar sobre equoterapia e, principalmente, no momento de falar sobre o cavalo, a participante insistia para saber da professora. Foram evidenciados indicadores (I) da associação que a criança fez entre a ação de ver a professora, tendo como consequência ver e montar a cavalo, porque era naquela situação que, geralmente, via a docente e participava da sessão equoterápica. Além disso, (II) da relação estabelecida entre a professora e a criança, aspectos importantes para os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

O TG6 se refere ao desejo de desenhar de forma livre e espontânea. O desenho é uma das formas de se expressar da criança, além dos gestos, falas, interjeições. Nas entrevistas, esse tema foi apontado de diversas formas no discurso de cada participante. O participante Rocky destacou em seu discurso o gosto pela atividade de desenhar, declarou antes mesmo de a pesquisadora abordar este assunto. Os demais participantes receberam da pesquisadora o

convite para desenhar, caso tivessem interesse. Geralmente o convite para desenhar era feito ao final das entrevistas, como uma atividade complementar proposta, caso os participantes não estivessem prontos para se expressar verbalmente, respondendo as questões do roteiro, pensamos também nessa atividade como forma de expressão e complementação da atividade proposta.

A pesquisadora propôs aos participantes esta atividade de desenho, todos concordaram, demonstrando interesse, com exceção de Mickey, que, logo ao chegar demonstrou estar cansado e mesmo diante de tentativas da pesquisadora, ele não demonstrou interesse. Os participantes Rocky, Pandinha e André responderam que gostariam de fazer um desenho. Rocky e André também disseram gostar de desenhar. O participante Rocky perguntou se poderia fazer qualquer desenho, o que ele quisesse, pois achava difícil desenhar o cavalo. Pollyvalen e André disseram espontaneamente que queriam desenhar o cavalo. A participante Pandinha não verbalizou oralmente sua preferência, mas fez também um desenho de cavalo. fez o desenho do cavalo.

O TG7, tema que se refere à participação das crianças em festas e eventos do Centro de Equoterapia, é um tema que apesar de ter sido apontado apenas no discurso de um participante, merece ser analisado, pois tem relevância por trazer indicadores da socialização, tão importante para o desenvolvimento infantil de maneira geral. Foi apontado verbalmente no discurso do participante Rocky, que declarou gostar muito das festas com os cavalos. Ele se posicionou também ao ser perguntado se gostava da equoterapia, dizendo que gostava, porque tinha festas. Relatou ter ido a uma festa da equoterapia “muito legal” por ter muitos brinquedos disponíveis. Embora apenas Rocky tenha declarado verbalmente e justificado o motivo pelo qual gostava das festas, esse posicionamento do participante contradiz equívocos na generalização de tipos de comportamento atribuídos ao TEA como não gostar de socializar-se ou não gostar de ir a festas.

Isto posto, foram observados no discurso dos participantes que seus posicionamentos indicaram a forma singular como cada tema foi significado por eles, de uma maneira personalizada e única, assim como são as manifestações diferenciadas de comportamento de cada criança com TEA.

Os Temas Gerais levantados a partir do discurso dos participantes, foram agrupados em 03(três) Categorias com temas afins (C1, C2 e C3), de acordo com a análise temática dialógica. As Categorias, derivadas do discurso de cada participante, se constituíram como temas centrais e dialógicos, integrando os temas gerais, dando possibilidade de uma análise mais detalhada dos seus posicionamentos acerca da equoterapia. A seguir, na tabela 4, organizam-se os Temas Gerais que se integraram em cada Categoria. Em seguida apresentam-se a definição das categorias e suas relações com os Temas Gerais.

Tabela 4

Definição das Categorias e suas Relações com os Temas Gerais

Categorias	Temas Gerais
C1. Interesse pelo cavalo	TG2: Interação com o cavalo TG4: Reconhecimento e reprodução do som do cavalo
C2. Interesse pelo brincar	TG3: O desejo de brincar em diversas situações TG6: O desejo de desenhar de forma livre e espontânea
C3. Interesse pelo ambiente equoterápico	TG1: Interação com a equoterapia TG5: Interação com a professora que realiza o atendimento equoterápico TG7: Participação nas festas e eventos promovidos pelo Centro de Equoterapia

Nota. Fonte: Autoria Própria (2023)

Definição das categorias

C1) Interesse pelo cavalo

Nessa categoria agregam-se os aspectos relacionados ao modo como cada participante demonstrou o seu interesse pelo cavalo, como significou o animal na equoterapia; nas descrições feitas ao nomearem o cavalo que montavam; na descrição das características do cavalo (como a cor do pelo, altura; aspectos físicos em geral nas comparações realizadas entre as fotos dos cavalos, no interesse pelo cavalo em geral e não somente pelo cavalo que montavam; porque já tinha sido evidenciado que gostavam de montar a cavalo, mas o que sentiam quando montavam e porque gostavam de ir às sessões de equoterapia.

C2) Interesse pelo brincar

Nesta categoria encontram-se integrados os aspectos relacionados ao interesse dos participantes pela ação de brincar, conforme declarado por eles em suas narrativas, que se deram de várias formas: pedindo objetivamente para brincar, nomeando situações de brincadeiras em geral, ou apontando quando estavam próximos aos brinquedos. O interesse pelo brincar foi demonstrado verbalmente por (03) três participantes, no momento da entrevista.

C3) Interesse pelo ambiente equoterápico

Nesta categoria encontram-se aspectos relacionados ao interesse dos participantes pelo ambiente equoterápico, considerado como o espaço físico onde se realizavam as sessões de equoterapia, que se compõe por pistas de grama, pistas de areia, salas, mobiliário, cavalos, materiais de encilhamento e de segurança, espaços de atuação profissional nas atividades de atendimento, de organização de festas e de eventos que são realizados ao longo do ano e espaços destinados às famílias que acompanham as crianças às sessões.

Relação das categorias com os temas gerais

A Categoria 1, nomeada como Interesse pelo cavalo, abrange os posicionamentos que se referem ao significado atribuído ao cavalo pelos participantes, por meio de construções dialógicas nas quais os participantes se posicionaram, por meio de falas, sons, gestos e desenhos. A partir do discurso dos participantes, foram levantados os temas que faziam referência ao cavalo, e agrupados nos seguintes temas gerais: (TG1) interação com o cavalo e (TG4) reconhecimento e reprodução do som do cavalo. Ficou evidenciada a relação que estes temas guardavam entre si, pois traziam informações importantes na relação da criança com o cavalo e na forma como se expressavam verbal e gestualmente, indicando o significado que construíram a respeito do animal.

A interação com o cavalo, reconhecimento e reprodução do som do cavalo, foram expressos em posicionamentos que apontavam para a presença do cavalo integrado ao cotidiano dos participantes, nas relações construídas no ambiente da equoterapia, nas sessões semanais que participavam.

O reconhecimento do cavalo e do nome foi apontado no discurso do participante Rocky. Com relação à reprodução do som do cavalo, com utilização de uma figura de linguagem_ a onomatopeia_ foi presente no discurso de quatro participantes. A reprodução do som do cavalo não foi mera imitação, indicando estar relacionada à percepção, à atenção e à memória das crianças, como uma forma singular de representação/significação do animal, numa expressão de um vínculo afetivo construído nesta interação com o animal. Tanto a reprodução do som do cavalo quanto o reconhecimento do animal foram expressas pelos participantes desde a utilização de recursos da linguagem, em palavras e frases curtas às figuras de linguagem.

Abaixo apresentam-se episódios, retirados dos discursos dos participantes Rocky e da participante Pollyvalen, ilustrando a Categoria 1 que representa o interesse pelo cavalo.

Para o participante Rocky, o tema interação com o cavalo, integrado à Categoria Interesse pelo cavalo foi apontada na narrativa quando ele respondeu à uma pergunta dizendo que gosta de cavalos e também justificando seu interesse, segue o diálogo abaixo:

Pesquisadora: Você gosta do cavalo?

Rocky: Eu gosto de pinguim, mas eu nunca vi um pinguim que mora nos gelos.

Pesquisadora: Humm... É pinguim mora no gelo. Mas aqui na equoterapia tem algum bicho? Tem algum animal aqui?

Rocky: Sim, cavalos.

Pesquisadora: Hummm ...tem cavalos.

Rocky: E aí tem uns cavalos andando, tem uns números

Pesquisadora: Tem uns números nos cavalos... Você gosta de cavalos?

Rocky: Sim.

Pesquisadora: Por que você gosta dos cavalos?

Rocky: Eu gosto de pintar desenhos, eu gosto de ver vídeos, e eu gosto de videogames.

Pesquisadora: Ahh legal, mas você gosta dos cavalos.

Rocky: Sim

Pesquisadora: Por que você gosta dos cavalos, conta pra tia por que você gosta dos cavalos.

Rocky: É que o cavalo gosta de [ir] pulando um negócio grande em que tem a eles para fazer radicais com os cavalos.

No discurso da participante Pollyvalen a categoria **Interesse pelo cavalo** foi apontada na narrativa quando ela respondeu, verbalmente, que gostava de montar a cavalo:

Pesquisadora: Então, você gosta de montar no cavalo?

Pollyvalen: Gosto

Pesquisadora: Gosta? Por que você gosta de montar no cavalo?

Pollyvalen: Porque... [participante olhando para pesquisadora, passando a mão no cabelo dela e sorriu]. A mãe olhou para a criança e disse:

Mãe: Fala assim óh: no cavalo é muito... [em seguida a participante completou a fala da mãe] dizendo:

Pollyvalen: Legal.

O participante Rocky reconheceu o cavalo que montava e soube dizer o nome do cavalo. Esse reconhecimento do cavalo e do nome do cavalo foi apontado na narrativa quando ele respondeu à pergunta da pesquisadora:

Pesquisadora: E aqui na equoterapia você conhece algum cavalo?

Rocky: Sim. O jasmim.

Pesquisadora: Jasmim?

Rocky: Jasmim

Pesquisadora: Qual mais você conhece?

Rocky: Ele era meu cavalo.

Pesquisadora: Ahh, o jasmim era o seu cavalo. Você gostava dele?

Rocky: Sim

Pesquisadora: Por que você gostava dele?

Rocky: Porque ele era bem branquinho.

Para o participante André, a reprodução do som do cavalo foi evidenciada na narrativa quando ele respondeu à pergunta da pesquisadora, utilizando o som do cavalo, utilizando a onomatopeia:

Pesquisadora: Fala aqui pra tia então, por que você gosta do cavalo?

André: Eu gosto ele faz inriiiiiiiii (se levantou novamente)

Pesquisadora: Hum?

André: Ele faz inriiiii [imitação do som do cavalo]

Pesquisadora: Hein André?!

André: Ele faz inriiiiiii

Pesquisadora: Ele faz inriiiiiiiii, inriiiiiiiii

André: inriiiiiiiii.

No trecho da entrevista que descreveremos abaixo, da participante Pandinha, constatamos a ocorrência simultânea de temas pertencentes à Categorias 1 -Interesse pelo Cavalo (TG2 e TG4) e Categoria 2-- Interesse pelo brincar (TG3). O diálogo entre os temas e entre as categorias demonstraram que, em alguns momentos, os discursos estavam interligados, encadeados, configurados em construções dialógicas que ocorreram ao longo das entrevistas, entre os participantes e pesquisadora.

Para a participante Pandinha, a interação com o cavalo (TG2) foi apontada na narrativa quando ela disse que queria andar de cavalo e o reconhecimento e a reprodução do som do cavalo (TG4) foram apontados na narrativa, com o reconhecimento que a participante fez de um quadro com um cavalo que estava na parede, apontando para a figura ela começou a girar no tapete e fazer o som do relincho do cavalo (onomatopeia). Para a participante Pollyvalen, que respondeu o mesmo trecho da entrevista, foi apontado na sua narrativa o desejo de brincar, pois foi a primeira fala dela ao sentar no chão. (TG3).

Pesquisadora: Bom dia. Tudo bem? Dá um abraço na tia.

Pandinha: Quero andar de cavalo

Pesquisadora: Vocês estão tão grandes ...

Pandinha: Não fecha a porta não!

(A mãe se levanta, abre a porta que estava fechada e sentou no sofá com as duas participantes).

(A participante Pandinha se levantou e mostrou o cavalo exposto no quadro na parede).

Pandinha: É o cavalo

Pesquisadora: Sim. É o cavalo. (Participante Pandinha faz o barulho do cavalo relinchando e começou a andar em cima do tapete, dando voltas em círculo). Após decidirmos quem inicia primeiro, a participante Pollyvalen senta no chão.

Pesquisadora: Prontinho.

(00:01:57) Pollyvalen: Prontinho eu quero brincar...

Na Categoria 2, Interesse pelo brincar, foram agrupados os temas gerais: (TG3) o desejo de desenhar de forma livre e espontânea e (TG7) o desejo de brincar em diversas situações. Os temas gerais desta categoria foram construídos a partir dos posicionamentos dos participantes referentes ao significado do brincar e do desenhar, por meio de comunicação verbal e gestual. Os temas gerais TG3 e TG7 apresentaram relação com a categoria relacionada, pois apontaram, no discurso dos participantes, que estavam interessados e queriam brincar e também a vontade de desenhar e o gostar de desenhar foram apontados. Os temas foram apontados nos diálogos de forma verbal e também gestual. O desejo de brincar em diversas situações foi apontado nos discursos de Rocky, Pandinha, André e Pollyvalen, por relatos de que gostavam de brincar, pedidos para brincar durante a entrevista, pedidos para ir aos parquinhos da equoterapia, relatos de que gostavam das brincadeiras que faziam quando estavam montados no cavalo e também o desejo de participara das festas e eventos da equoterapia onde podiam brincar. Não foram evidenciados posicionamento verbais sobre o gostar ou querer brincar no discurso do participante Mickey. Houve dois momentos no início da entrevista em que ele se aproximou de uma estante que tinha alguns brinquedos, fazendo menção de pegá-los, mas retrocedeu, pois, se apresentava bastante agitado, sem concentração, não atendendo aos comandos da pesquisadora acerca das atividades propostas.

O participante Rocky apontou no seu discurso o desejo de brincar e desenhar quando relatou o que gostava de fazer em casa ou com os colegas e entre essas atividades, disse que

gostava de brincar, desenhar, assistir filmes. Com a participante Pollyvalen, a referência ao tema brincar surgiu no momento em que ela entrou na sala para iniciar a entrevista e logo nas primeiras palavras, pediu para brincar. O tema desenhar foi provocado pela pesquisadora, que propôs aos participantes fazerem um desenho ao final das entrevistas.

Os participantes Rocky, Pandinha e André responderam que gostariam de fazer um desenho e os participantes Rocky e André também falaram que gostavam de desenhar. O desenho espontâneo do cavalo surgiu no discurso dos participantes Pollyvalen e André. Rocky, em princípio, disse querer desenhar o cavalo, mas mudou de ideia e pediu para fazer outro animal, um desenho livre. Seguem sendo apresentados dois episódios de entrevista dos participantes Pollyvalen e Rocky, ilustrando os temas descritos na categoria 2. -Interesse pelo brincar.

Para a participante Pollyvalen, o desejo de brincar foi apontado na narrativa no momento em que ela disse querer brincar, conforme segue no trecho abaixo:

Mãe: Depois vai com a tia Paula. Nenê gosta do cavalo? Fala pra mamãe, eu ...

Pollyvalen, nenê gosta do cavalo? [a praticante olhou para a pesquisadora e não respondeu à pergunta feita pela mãe]

Pollyvalen: Tia Analice!

Mãe: Aqui ó, Pollyvalen, a mamãe quer saber aqui ó, você gosta do cavalo? Gosta?

Pollyvalen: Gosto. Eu quero... Eu quero brincar!

Mãe: Tá bom, vamos brincar. Depois vamos brincar. Você gosta muito do cavalo? É legal o cavalo? Fala pra mamãe, mamãe eu...eu preciso saber! [a mãe falou o nome verdadeiro da criança em seguida perguntou], você gosta?

Para o participante Rocky, o desejo de brincar foi apontado na narrativa quando ele disse que gostava da equoterapia porque tinha parquinho e ele gostava de brincar, conforme segue abaixo:

(Trecho 1)

Pesquisadora: Tá bom. A tia queria perguntar pra você Rocky uma coisa bem interessante. Você gosta da equoterapia?

Rocky: Sim.

Pesquisadora: mmmm... Por que você gosta daqui?

Rocky: Porque aí tem parquinho que eu gosto de brincar no parquinho.

(Trecho 2)

Pesquisadora: Tá. Depois você vai. Já já. Deixa a tia te perguntar mais uma coisa. Você gostaria de fazer um desenho?

Rocky: Um desenho? Sim que eu gosto de fazer desenhos!

Pesquisadora: Ah! Então eu vou entregar pra você uma folha. Você quer fazer aqui ou quer fazer nessa mesa? Ou quer deitar aqui?

Rocky: Nessa mesa!

Rocky: Eu vou desenhar o cavalo?

Pesquisadora: Você quer? Pode ser! Se você quiser desenhar o cavalo tá bom? Tem giz de cera, lápis de cor e canetinha. Qual que você prefere?

Rocky: Lápis

Pesquisadora: Então agora você vai fazer um desenho. Né? Um desenho de cavalo que você falou?

Rocky: Vou fazer... Eu posso ver um brinquedo ali pra eu ver como é?

Pesquisadora: Não. Não precisa olhar um brinquedo não. Sabe por que? Faz o desenho do jeito que você gosta que você sabe fazer!

Rocky: Eu posso fazer do pinguim, se eu quiser, do animal que eu quiser?

Pesquisadora: Pode fazer do animal que você quiser.

A Categoria 3, relacionada ao interesse pelo ambiente equoterápico, foi definida a partir dos temas (TG1) interação com a equoterapia, (TG5) interação com a professora que realiza os atendimentos equoterápicos e (TG8) participação em festas e eventos no Centro de Equoterapia. Estes temas se associam ao Interesse pelo ambiente equoterápico, e que promove a socialização do participante, por meio das interações sociais que foram construídas com a equoterapia, com o professor e com o espaço-ambiente onde a terapia é realizada.

A socialização para a criança com TEA ocorre por meio das interações realizadas nos contextos dos quais faz parte. No contexto da equoterapia, a figura do professor, um adulto que intervém como um facilitador da aprendizagem da criança e mediador da relação dessa criança com o cavalo e com o ambiente equoterápico tem seu papel de relevância. Com relação aos temas que compuseram essa categoria, foram apontados no discurso de 04(quatro) participantes: o gostar da equoterapia ou de vir para a equoterapia.

A interação com a equoterapia diz respeito não apenas à interação com a prática em si (cavalo, professor, guias), mas com toda a estrutura física onde essa prática é realizada, com todo o conjunto de profissionais que diariamente atuam no atendimento às crianças, com as famílias que participam da rotina do centro, pois acompanham os filhos e filhas participam de todas as atividades e eventos realizados. A interação com a equoterapia também se refere ao contato com o cavalo, às oportunidades dadas aos participantes de manusearem todo o material pedagógico utilizado nas sessões, e todo o mobiliário disponibilizado para a execução das atividades planejadas.

Todos estes fatores contribuem para uma melhor interação e maior interesse pelo ambiente equoterápico. O pertencimento com relação ao ambiente equoterápico pode ser um facilitador no processo de desenvolvimento das crianças com TEA que praticam a equoterapia.

Quando os participantes apontaram no discurso que gostavam de ir para a equoterapia, deram indicativos de que poderiam estar se referindo tanto ao local (ambiente equoterápico) onde se praticavam a equoterapia quanto às sessões de equoterapia.

O tema participação em festas e eventos foi apontado apenas no discurso do participante Rocky, que relatou que gostava de participar das festas da equoterapia porque tinham cavalos e brinquedos que ele podia brincar muito. Ao analisar a Categoria 3, continuamos observando que havia um diálogo entre temas e entre as categorias. A interação com o cavalo (TG2-C1) por exemplo, poderia ser inserido na C3, por estar relacionado também ao Ambiente Equoterápico. Assim como o tema “interação com a equoterapia” poderia ser agrupado na Categoria 1-Interesse pelo Cavalo.

Portanto o delineamento dos resultados em temas e categorias contribuiu para uma melhor compreensão dos posicionamentos das crianças acerca da equoterapia. Na sequência, seguem alguns trechos das entrevistas ilustrando posicionamentos dos participantes relativos aos TG3 e TG8, descritos na seção acima.

Para a participante Pollyvalen, o TG3 referente à interação com a professora que realizava o atendimento equoterápico, incluído na Categoria 3, foi apontado na entrevista em momentos, cuja preocupação da participante era saber onde estava a professora dela. Conforme segue no trecho abaixo descrito:

Pesquisadora: Qual o nome do seu cavalinho?

Pollyvalen: A tia Paula chegou?

Mãe: Chegou.

Pollyvalen: Cadê a tia Paula?

Mãe: Tá tomando café.

Pollyvalen: Não chegou ainda?

Mãe: Não chegou ainda.

Pesquisadora: Qual o nome do seu cavalinho?

Pollyvalen: Cavalinho... Eu quero brincar!

Para o participante Rocky, o TG8 associado à participação nas festas e eventos promovidos pelo Centro de Equoterapia, que foi incluído na Categoria 3, referente ao “Interesse pelo Ambiente Equoterápico”, foi apontado na narrativa do participante, que relatou verbalmente, gostar de participar da festa do cavalo, conforme segue evidenciado no trecho abaixo:

Pesquisadora: Qual foi o dia que você mais gostou na equoterapia?

Rocky: Do dia que eu fui à festa.

Pesquisadora: Mas você estava montado nele?

Rocky: Não. Que é o da festa do cavalo.

Pesquisadora: Ahh tá

Rocky: Tia... é o que ...

Pesquisadora: Levanta a cabecinha pra sair sua voz direitinho na gravação, se você abaixar assim não vai sair.

Rocky: Eu gostei mais da festa do cavalo

No capítulo a seguir estes dados serão discutidos à luz da Psicologia Histórico-Cultural, base teórica que ancorou este estudo.

Capítulo 6 – Discussão dos Resultados

Seguindo a proposta central de investigação desta pesquisa, foi necessário um processo de idas e vindas às informações construídas em campo, para ouvir as crianças em suas narrativas a respeito da equoterapia, buscando desvelar seus posicionamentos sobre a prática de equoterapia. O fio condutor de análise das informações desde o início do percurso metodológico ancorou-se nos pressupostos assumidos por Bakhtin (1992), Vygotsky (1984)

como teóricos representantes da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, com a utilização do método Análise temática dialógica.

O estudo foi realizado num contexto histórico-social da Pandemia Covid -19, contexto de isolamento e calamidade pública que afetou todo o mundo. Por ter se tornado um estudo deste momento de transição cultural, teremos um recorte dos posicionamentos das crianças sobre a equoterapia após a vivência de um isolamento social não experienciado antes.

Considerando o referencial teórico do estudo, no encontro dialógico entre pesquisadora e participantes, havia uma intenção planejada entre a pesquisadora e as crianças pautada na interação pré-pandemia. Entretanto na concretude da interação realizada, foi necessário lidar com situações de novidade tanto no quesito de reaproximação quanto na construção de uma nova forma de interagir com os participantes, fato que pode ter implicações nos resultados das pesquisas realizadas desde à instauração ao término deste evento natural impactante.

Foi diante de uma realidade reconfigurada, nomeada como novo normal que a pesquisa foi desenvolvida. Na entrada no campo, os participantes estavam iniciando o retorno às sessões de equoterapia, após um período vivido na condição de isolamento que durou um ano e meio, demandando um novo modo de lidar com as situações interacionais.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, é reconhecido, portanto, que os resultados obtidos não podem ser generalizados e atribuídos aos posicionamentos de todas as crianças com TEA que praticam equoterapia. No entanto possibilitam direcionamentos para uma melhor compreensão desse fenômeno.

A discussão dos dados obedecerá à ordem crescente numérica das Categorias. Os posicionamentos no discurso dos participantes na Categoria Interesse pelo cavalo foram apresentados por meio de situações comunicativas desenvolvidas em dinâmicas conversacionais. Os temas construídos nesses discursos (TG2) interação com o cavalo e (TG4) reconhecimento e reprodução do som do cavalo foram apontados nas construções dialógicas

nas quais os participantes utilizaram a comunicação verbal e não-verbal, se posicionando a respeito desses temas.

Nessas construções dialógicas, foram levadas em consideração a singularidade e a individualidade de cada participante, sendo respeitados como sujeitos de seus processos. Tanto as teorias de Vygotsky como as de Bakhtin, segundo Pacheco (2019), foram construídas a partir da elaboração de uma síntese dialética entre objetividade e subjetividade, em que o sujeito é concebido em sua singularidade e é situado em relação ao seu contexto histórico e social.

Os autores enfatizam a importância do papel da linguagem na constituição do indivíduo, sendo por meio dela viabilizada a interação entre o individual e o coletivo, conforme afirmam que “a linguagem que constitui o homem e sua consciência: um ser social, datado e marcado pela cultura de seu tempo” (Pereira et al., 2010, p. 54). Levar em consideração o contexto histórico e social no qual as crianças vivenciavam no momento de realização desta pesquisa contribuiu para uma melhor percepção dos processos comunicativos nos quais as crianças estavam participando.

A comunicação e a interação social da criança com TEA são caracterizadas no DSM-5 como limitações, além dos comportamentos repetitivos e restritos. Apesar das dificuldades impostas pelo transtorno, ficou evidenciado neste estudo o posicionamento das crianças sobre a equoterapia e nas relações estabelecidas com todos os integrantes do contexto institucional onde se realizava a equoterapia, por meio de suas manifestações verbais, não verbais, envolvendo gestos, sonoridade, apontar objetos, dentre outros.

Tanto a interação com o cavalo quanto o reconhecimento e reprodução do som do cavalo foram temas significados pelos participantes. Reconheceram o animal, nomeando e reproduzindo o som que fazia. Ficou constatado nesse reconhecimento, lembrança do nome, indícios da relação de afeto construído na interação com o animal, nas formas personalizadas de expressão de cada criança, no modo como manifestaram seus posicionamentos. Segundo

Schmidt *et al* (2018), com as informações analisadas acerca dos processos comunicacionais, o que se produz como resultado da linguagem é a capacidade de significação do que um comunica ao outro. Os posicionamentos dos participantes se configuraram como uma forma de comunicação, onde foram construindo significados acerca da equoterapia e de todo o contexto.

De acordo com Bakhtin (1994), a produção de significados ocorre, assim, nas tensões entre coletivo e individual e entre a emoção e ideologia. A produção de significados é impregnada, necessariamente, por elementos da ideologia cultural e social, contextualizando-a no campo enunciativo-discursivo. Os significados que foram construídos pelos participantes em seus discursos retratam essa ideologia cultural e social, das quais as crianças participam no tempo e nos espaços nos quais estão inseridos. As interações dos participantes com o cavalo, reconhecendo-o, reproduzindo seu som, falando o nome do cavalo, destacam a formação de vínculos que foram fortalecidos e culturalmente contextualizados. O cavalo assume um significado para os participantes, bem como todo o contexto institucional da equoterapia.

Segundo Vygotsky (1997), a cultura tem um papel qualitativo no desenvolvimento da criança atípica. Para o autor, a deficiência está para além das limitações impostas pelo defeito, pois reconhece o desenvolvimento de vias alternativas para superação dessas limitações. Em seus estudos defectológicos, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, defende a ideia de que a pessoa com deficiência é beneficiada nos aspectos cognitivo e social pelo processo de inclusão, pois considera que ela não é menos desenvolvida em relação às outras pessoas, apenas se desenvolve de outro modo.

Considera, portanto, o aspecto individual do desenvolvimento do sujeito, pois cada um, dependendo da sua condição, seja física, social ou psicológica, se desenvolve de forma particular, mas sempre se desenvolve. Essa individualidade no desenvolvimento é o que a diferencia e torna singular a criança com desenvolvimento atípico, aspecto evidenciado pelos participantes nesta pesquisa. As limitações trazidas pela condição de TEA não representaram

barreiras para que pudessem se comunicar, mostrarem o que sentiam e o que pensavam acerca do que foi proposto nas dinâmicas conversacionais.

Houve uma construção dialógica no discurso dos participantes, com dois interlocutores, pesquisadora e participantes. Exatamente como está definido no dialogismo, que segundo Bakhtin se representa no princípio constitutivo da linguagem e na condição do sentido do discurso. Ele insiste no fato de que o discurso não é individual, pois se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que por sua vez são seres sociais; não é individual porque se constrói em um diálogo entre discursos, mantendo relações com outros discursos. (Brait, 2008). Assim, nos diálogos analisados, os participantes se posicionaram, demarcando sua condição enquanto seres individuais, sociais e históricos, construindo diálogos na relação com outros discursos, na interação com o outro, nas narrativas construídas. Esta oportunidade de comunicação que viabilizada pela pesquisa às crianças com TEA, segundo Schmidt *et al* (2018) é favorecedora da interação social e de fundamental importância para proporcionar aquisições importantes que podem oferecer à criança com TEA formas positivas e seguras de desenvolver relações e vínculos.

Os posicionamentos do participante Rocky são bastante representativos para ilustrar o interesse pelo cavalo, conforme evidenciado nas expressões emocionais e verbais relacionadas ao animal. Os diálogos construídos acerca do cavalo e da equoterapia possibilitaram ao participante compartilhar de sua rotina, as coisas que ele gostava de fazer, brincadeiras que costumava brincar, filmes que assistia, situações não relacionadas ao cavalo ou à equoterapia, mas que lhe permitiram um lugar de fala. No discurso de Rocky foram observadas associações com outros espaços discursivos, numa construção dialógica onde a linguagem dava sentido para o seu relato. E à luz da teoria bakhtiniana, segundo Brait (2008), o dialogismo se configura no princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso.

A segunda categoria encontrada no discurso dos participantes foi o Interesse pelo brincar. Para a criança com autismo, a importância do brincar tem sido um tema bastante estudado em pesquisas recentes (Ribas, 2021; Silva e Silva, 2017; Silva et al, 2021). O desejo de brincar em diversas situações (TG3) foi apontado pelos participantes da pesquisa em posicionamentos nos quais verificou-se que o brincar também estava presente no desejo e no cotidiano das crianças com TEA. Conforme relatado em seção anterior, foi um tema que surgiu espontaneamente em seus discursos, de uma forma natural, assim como é a própria ação de brincar.

Para Vygotsky (2008), a origem da brincadeira ancora-se na necessidade cultural, e não no prazer e/ou na satisfação, pois na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira como uma forma imaginativa e criativa de representar o real.

A ação de brincar, para os autores da perspectiva histórico-cultural, não se restringe à mera reprodução imitativa das crianças com TEA. Vygotsky e outros teóricos da abordagem histórico-cultural argumentam que o brincar é uma atividade fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança e dão ênfase à brincadeira imaginativa ou jogo de papéis. (Martins e Goes, 2013).

Para Vygotsky (1984) essa forma de jogo surge num momento em que a criança pequena vivencia “tendências não realizáveis”, quando ela busca a satisfação de forma imediata, mas se depara com limites da realidade, e no brincar essa satisfação torna-se possível.

O participante Rocky apontou por diversas vezes, em sua fala, a categoria interesse por brincar. Portanto esta categoria apareceu no discurso de 3 participantes: Rocky, Pandinha e Pollyvalen. Todos eles falaram do interesse pelo brincar em momentos diferentes em cada entrevista, ainda que não houvesse perguntas no roteiro a esse respeito.

O desejo de brincar surgiu espontaneamente nas entrevistas, surgindo como um indicador importante de que as crianças com TEA também gostam de brincar, brincam e querem fazê-lo no momento que julgam oportuno, ou seja, também têm suas próprias escolhas. E o fato de ter surgido esta necessidade dos participantes em falarem sobre o brincar, em demonstrarem esta necessidade de brincar, sinaliza uma reflexão sobre o brincar na equoterapia, a importância da inserção de mais atividades que envolvam a ludicidade, o brincar, as brincadeiras, como uns aspectos fundamentais ao desenvolvimento infantil.

O brincar é imprescindível ao desenvolvimento emocional infantil. Por meio da brincadeira, a criança não somente revela suas angústias, raivas, ansiedades, mas aprende a compreender a realidade atribuindo-lhe sentido. Para Bagarollo & Panhoca (2013), ao permitir a elaboração e internalização dos modos culturais, o brincar tem uma estreita relação com o desenvolvimento da cognição, possibilitando transições de significados, abstrações, generalizações, permitindo, então, que a criança se desprenda do campo perceptual imediato, da esfera visual e, portanto, das ações guiadas pelos objetos, levando-a a agir cognitivamente, além de favorecer o desenvolvimento da autoavaliação e autorregulação do comportamento.

O brincar, no discurso do participante Rocky nos chamou atenção por associar-se a outros contextos para além da equoterapia: brincar em casa com seus brinquedos, com sua mãe ou brincadeiras que fazia com um coleguinha. No momento em que Rocky brincava com seu coleguinha, estava desenvolvendo habilidades de socialização, favorecedoras de seu próprio desenvolvimento. Ao oportunizar a brincadeira à criança com TEA, pode ser representativo no sentido de mobilizá-la a ter iniciativa na interação para a brincadeira, sem necessitar intervenções do adulto para que isso aconteça e sem limitar o potencial de imaginação e fantasia da criança. De acordo com Schimdt (2013) pode haver para as pessoas com autismo dificuldades importantes ou até ausência de iniciativa, para uma interação social, em grande

parte causada pelos déficits de comunicação, ou, até mesmo, pelo excesso de intervenção dos adultos querendo conduzir o momento da brincadeira infantil.

É importante possibilitar à criança com TEA sua inserção no mundo da cultura por meio do brincar e das brincadeiras, possibilitando-lhe sua construção social e histórica. Para Vygotsky, a brincadeira não é uma mera fonte de prazer, mas uma necessidade vital que a criança experimenta no processo de apropriação do universo circundante, a saber: o mundo da cultura. Sendo assim, a brincadeira não emerge do nada, não é algo natural, mas uma construção histórica e social, que revela um modo específico de inserção da criança na cultura.

Segundo Ribas (2021), para além das discussões acerca das dificuldades sociais específicas que parecem limitar a brincadeira da criança com autismo, além das afirmações em manuais de diagnóstico (APA, 2014) que ainda descrevem o TEA com foco em déficits, pesquisas já mostram que essas crianças possuem um brincar significativo, ainda que nem sempre hegemônico. Assim, um modo de brincar sutil ou até peculiar pode passar despercebido, ou ser considerado ainda disfuncional e descartado em relações sociais de crianças com autismo. Daí a importância de dar voz à criança, considerando suas diferentes expressões sejam: palavras, gestos, sons. Aspecto que, certamente poderá favorecer a intervenção eficiente em seu atendimento.

A Categoria 3, nomeada por Interesse pelo ambiente equoterápico, foi apontada no discurso de 04 participantes. Os temas que compuseram essa Categoria abordam a interação do participante com a equoterapia (TG1), a interação do participante com a professora que realizava o atendimento da criança (TG5) e a participação nas festas e eventos promovidos pelo Centro de Equoterapia (TG7).

Os posicionamentos dos participantes acerca desta categoria apontaram para esses temas, que tratavam de relações de interação estabelecidas na equoterapia. Todos os participantes apontaram em seus discursos a interação com a equoterapia, em falas onde

disseram que gostavam da equoterapia e também de ir para a equoterapia. O Centro de Equoterapia é um espaço de convivência e inclusão, que promove também a socialização das crianças com TEA que praticam equoterapia. A relevância da inclusão para essas crianças é citada em estudo realizado por Lima e Legnani (2020). Na realização de um estudo de caso com um estudante autista de 06 anos, matriculado 1º Ano do Ensino Fundamental, as professoras evidenciaram no relato da professora regente, a potencialização dos espaços de convivência com o outro como efeitos do processo inclusivo, reconhecendo como imprescindível à formação do aluno. Todavia reforçam o lugar que ocupa a aprendizagem escolar tão importante quanto à socialização.

O tema geral que trata da interação do participante com a professora (TG5) foi apontado no discurso de 02 participantes. Ambas apontaram em seus posicionamentos o desejo de ver a professora e de estar com ela, demonstrando que vínculos de afeto foram formados entre as crianças e o professor. Por meio da linguagem expressa pelas crianças em seus discursos, verificou-se a interação das crianças com o professor, condição importante para o desenvolvimento não somente para as crianças com TEA.

De acordo com Forcione, Neves e Prata (2021), os posicionamentos se concretizam em processos discursivos, a partir de narrativas em diálogos, nas interpretações das atribuições de significados a si, ao outro e ao mundo. Os posicionamentos entalham o que é importante para os participantes e como significam o mundo ao seu redor. Por meio de narrativas construídas emergiram as emoções que faziam parte da constituição de cada ser, revelando assim o que era importante para cada participante. Segundo Souza (2021) as narrativas são “alternativas metodológicas” que desvelam experiências que entalham os processos emotivos, por meio da linguagem, comunicação, que, por sua vez, revelam o que é importante para o indivíduo. Foi por meio destas narrativas que ficaram evidenciados alguns aspectos do que era importante para os participantes da pesquisa.

O TG7, participação das crianças em festas e eventos do Centro de Equoterapia foi apontado no discurso do participante Rocky. Os demais participantes não apontaram acerca da participação deles em festas ou em eventos. Para Rocky, o tema foi apontado porque revelou que o participante gostava da equoterapia, das festas que acontecem naquele espaço, justificando pelo motivo de ter cavalos e brinquedos naquele espaço. O interesse do participante em frequentar as festas e eventos traz uma reflexão acerca da socialização, de que crianças com TEA podem e querem se socializar.

Compreendemos que festas e eventos são momentos de socialização, e no contexto da equoterapia, participantes têm a oportunidade de interagir com seus pares, familiares, equipe multidisciplinar de atendimento, o que se torna uma oportunidade para interação e socialização, constituição de si e do outro. Para Bakhtin (2001) citado por Fernandes *et al* (2021) achar essa a importância da interação verbal do sujeito com outros sujeitos é fundamental para a constituição de si: o outro direciona o sujeito e a constituição de sua identidade, pois é no meio social que o sujeito adquire sua linguagem tendo nela suas significações e apreciações.

Os dados apresentados nesse estudo trazem uma reflexão da importância em se ouvir as crianças com TEA, valorizar as suas falas, emoções, o ser único que está por detrás de um diagnóstico. O referencial teórico no qual nos ancoramos, faz todo o sentido ao se confrontar esses dados com a abordagem da psicologia histórico-cultural como referencial para estudos que investigam posicionamentos, que foram expressos na ação de comunicar de uma criança com TEA, acerca de uma prática que ouvimos diariamente sobre seus efeitos benéficos, mas a partir do olhar dos adultos, pais, responsáveis, professores e profissionais que atuam na área.

Capítulo 7 – Considerações Finais e Implicações do Estudo

Pesquisar acerca da criança com TEA que pratica equoterapia foi bastante desafiador, pois apesar de reconhecermos a importância desse método terapêutico e os benefícios que ele proporciona às pessoas com deficiência, não sabíamos como as crianças a significavam, o que sentiam e pensavam a respeito, a partir de seus posicionamentos.

As expectativas com relação à pesquisa foram muitas desde o início. Partindo do pressuposto de que o estudo envolveria crianças como participantes, tínhamos alguns receios de não alcançarmos as respostas que contemplassem o interesse do nosso estudo, especialmente, pela preocupação de que a seleção de instrumentos para levantar as informações em campo não fosse apropriada para motivar o diálogo com as crianças. Com o decorrer do trabalho em campo, tendo a possibilidade de ouvir as crianças em suas narrativas, percebemos a formação tão importante do vínculo entre pesquisador/participante e a integração da pesquisadora ao contexto daquelas crianças. Diante disso, as inquietações iniciais foram diminuindo.

Oferecer uma escuta qualificada que permitiu acolher as crianças foi muito representativo e valioso para o tema desta pesquisa. As crianças não se constituíram objeto do estudo, mas sim sujeitos ativos e participantes do processo investigativo. Escutar os posicionamentos e significados dessas pessoas implicou na compreensão delas como atores sociais, com suas subjetividades e concepções de mundo, valorizando-a como um sujeito histórico e social, individual e singular.

Em suas diferentes formas de expressão e comunicação: palavras, enunciados, sons, gestos, entonação de voz, figuras de linguagem, foram constituindo seus discursos permeados de outros discursos e os significando, apresentando sua forma de sentir e agir no mundo. Para Bakhtin (1992), na enunciação, participam elementos verbais (palavra, som, etc.) e não verbais

(contexto, entoação, etc.), e que a palavra permite muitos significados (polissemia), pois sua significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Ao mesmo tempo, estão presentes na fala não apenas a palavra do locutor, mas múltiplas vozes (polifonia), oriundas do horizonte social, das experiências passadas e presentes do sujeito, que dialogam e ressignificam o discurso.

Segundo Vygotsky (2009), a linguagem é o mais importante sistema de signos no processo de desenvolvimento. É pela linguagem que o ser humano se apropria das significações da cultura em que está imerso; nesse processo, não apenas é afetado pelos signos como se constitui por meio deles, sob a égide das significações que lhes são atribuídas na cultura em que vive, historicamente produzidas. Os resultados mostraram que as crianças com TEA do estudo se comunicaram, expressando seus posicionamentos acerca da equoterapia, e o que, de fato, se tornava significativo para elas, agindo conforme seus próprios interesses como é habitual nas ações de toda criança. Significa dizer que a criança com TEA também tem as suas escolhas e preferências.

Percebemos possíveis contribuições deste estudo para a Psicologia na perspectiva do valor das narrativas como uma via de compreensão de fenômenos complexos da natureza humana, pela possibilidade de os sujeitos contarem suas histórias, compartilharem suas experiências, e visões de mundo. Compreendendo melhor esses fenômenos, poderemos construir alternativas personalizadas de ludicidade, de acompanhamento psicológico, de cuidado, dentre outras. Além disso, por apresentar evidências do quanto o desenvolvimento humano se potencializa no contexto das relações com o outro e com o brincar. A criança com TEA também pode e deve interagir por meio das relações, pois nessa relação com o outro se constitui e é constituída.

Sugerimos outros desdobramentos deste estudo para ampliar a compreensão de fenômenos que envolvam os processos de inclusão escolar e social, TEA e equoterapia, dentre

eles, os significados da equoterapia para as crianças com TEA e suas possíveis relações com os processos de inclusão escolar, os significados construídos na relação entre a equoterapia e a inclusão escolar no relato das crianças. Foram, inclusive, questionamentos iniciais deste estudo, entretanto não houve condições de tempo suficientes para seguir nessa proposta acerca da equoterapia e as possíveis relações com a inclusão escolar. Também enfatizamos que a participação de crianças com TEA, em estudos futuros, seja mais considerada, a fim de que tenhamos mais oportunidades de oferecer uma escuta qualificada das crianças, como sujeitos protagonistas de suas próprias histórias. E também estudos na área da equoterapia que investiguem os benefícios desta prática para a criança com TEA nos aspectos cognitivos e emocionais, pois há uma carência de estudos com essa abordagem.

Percebemos também a necessidade de uma proposta pedagógica estruturada a partir da adequação curricular que inclua um planejamento pedagógico com ações pedagógicas efetivas com vistas à inclusão da criança com TEA, inclusive, na fase adulta, em possibilidades de sua inserção no mercado de trabalho, que valorize a importância de promover o desenvolvimento de sua autonomia. Além disso, reforçamos a importância da criação de políticas públicas que atendam às necessidades da criança com TEA bem como que ofereçam formação continuada para os profissionais que atuam com esse público, para que possam desenvolver um trabalho com mais qualidade no Ensino Especial na perspectiva da inclusão.

Reiteramos que o momento histórico e social da pandemia da Covid-19 vivenciado no período da pesquisa nos impossibilitou de seguirmos o planejado inicial delineado, em virtude do tempo que demandaria em campo e com as crianças. Consequentemente, mais tempo para analisar os dados. Entretanto, acreditamos que o objetivo, para o momento, foi atingido, pois conseguimos identificar nas narrativas das crianças seus posicionamentos acerca da equoterapia, em significações que expressaram o interesse pelo cavalo, pelo brincar e pelo ambiente equoterápico numa forma singular de expressão da infância.

Referências

- Albuquerque, I., & Benitez, P. (2020). O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1939-1953.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5a ed.). American Psychiatric Publishing.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2018, novembro). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name? *Quality & Quantity*, 52(6), 2757–2770.
<https://doi.org/10.1007/s11135-018-0700-2>
- Araújo, M. V., Rusche, R. J., Molina, R., & Carreiro, L. R. R. (2010). Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. *Rev. Psicopedagogia*, 27(84), 405-416.
<https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/195/formacao-de-professores-e-inclusao-escolar-de-pessoas-com-deficiencia--analise-de-resumos-de-artigos-na-base-scielo>
- Associação Nacional de Equoterapia. (2017). *Curso básico de equoterapia*.
<http://equoterapia.org.br/curso-basico-de-equoterapia>
- Araújo, A.S & Dourado, J.L.G (2022) Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a empregabilidade: entre a formação e a inclusão. *Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade*,9(20), 291-306. <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i20.15378>
- Bagarollo, M. F., Ribeiro, V. V., & Panhoca, I. (2013, janeiro/março). O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 19(1), 107-120. <https://doi.org/10.1590/S1413-6538201300010000>

- Bagarollo, M. F. (2005). A ressignificação do brincar das crianças autistas [Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba] Piracicaba, SP).
- Bagarollo, M. F., Ribeiro, V. V., & Panhoca, I. (2013, janeiro/março). O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 19(1), 107-120. <https://doi.org/10.1590/S1413-6538201300010000>
- Bakhtin, M (2011). *Estética da criação verbal* (6a ed., P. Bezerra Trad.). WMF Martins Fontes.
- Bakhtin, M (1922). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. (6a ed., Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira Trad.). Editora Hucitec. São Paulo.
- Barbato, S. B; Alves, P.P; Oliveira, V.M (2019). Narrativas e dialogia em estudos qualitativos sobre a produção do si. *Revista Valore, Volta Redonda*, 5 (Edição Especial): 22-36, 2019 23
- Barbato, S; Beraldo, R; Mietto, G e Maciel, D (org). *Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: trajetórias Volume 2*. Editora Universidade de Brasília, 2023.
- Brait, B. (Org). (2005). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido* (2a ed.). Editora da Unicamp.
- Brasil. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997. Salamanca, D. (1994). *Princípios, políticas e prática em educação especial*. Espanha:[Sn].

- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei federal nº 8.069 de 03 de julho de 1990.
- Brasil (2011). Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011
- Brasil (2009) Decreto nº 6449/ 2009. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2009.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Brasil (2019) Lei n. 13.830, de 13 de maio de 2019. Dispõe sobre a prática de equoterapia. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13830.htm
- Braun, V & Clarke, V(2006, janeiro) Using thematic analysis in Psychology . Qualitative research in Psychology, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bento, J. L. R. (2012). *A equoterapia na educação: Desafios e perspectivas na inclusão social* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso]. Repositório. <https://ri.ufmt.br/handle/1/893?locale=en>
- Boucherville, G, C., & Pinto, V. P. (2007, 29 a 31 de outubro). O papel do pedagogo em uma equipe multidisciplinar de equoterapia. In *Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/315.pdf>
- Breitenbach, F. V., Honnelf, C., & Costas, F. A. T. (2016, abril/junho). Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 24(90), 359-379. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005>

- Campos-Ramos, P. C., & Barbato, S. (2014, julho/setembro). Participação de crianças em pesquisas: Uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia, 19*(3), 157-238. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300004>
- Castro, R., Engel, C., & Martins, R. (Orgs.). (2018). *Antropologia, saúde e contexto de crise*. Sobrescrita.
- Cruz, S. H. V., & Schraman, S. M. O. (2019, outubro/dezembro). Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. *Cad. Pesqui., 49*(174), 16-34. <https://doi.org/10.1590/198053146035>
- Cruz, F. D. Q. F. (2016). Equoterapia educacional: um aporte colaborativo na inclusão da criança com transtorno do espectro autista na escola.
- Cunha, M. S., & Ferrete, A. A. S. S. (2021, maio/agosto). Formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva: análise sobre a produção científica em periódicos CAPES. *Linguagens, Educação e Sociedade, 26*(8), 60-85. <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2452/3344>
- Daxenberger, A. C. S., Castro, J. M. C., Cândido, M. L. A., & Henriques, L. T. (2020, julho). Equoterapia como ação extensionista de inclusão social e escolar. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte, 34*(esp.), 29-38. <http://dx.doi.org/10.11606/1807-5509202000034nesp029>
- Dessen. M. A., & Costa, A. L., Jr. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras*. Artmed.
- Ercole, F. F., Melo, L. S. D., & Alcoforado, C. L. G. C. (2014). Revisão integrativa versus revisão sistemática. *Reme: Revista Mineira de Enfermagem, 18*(1), 09-11. <http://dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20140001>
- Falcão, C. S. N., Stelko-Pereira, A. C., & Alves, D. L. G. (2021). Envolvimento de alunos com TEA em situações de bullying de acordo com múltiplos informantes. *Educação e Pesquisa, 47*. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147217359>

Fernandes, O. P. P. (2021). Percepções de discentes de Língua Francesa sobre a escolha da profissão: um estudo dialógico do discurso.

DOI: 10.12957/teias.%Y.50727

Fine, A. H., & Andersen, S. J. (2021, maio). A commentary on the contemporary issues confronting animal assisted and equine assisted interactions. *Journal of Equine Veterinary Science*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.jevs.2021.103436>

Florêncio, R. R., & Moreira, M. C. S. (2020). As contribuições de Vygotsky sobre a linguagem das crianças. *Cadernos Cajuína*, 5(1), 113-126. <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/357/249>

Fouraux *et al* (2021). Desenvolvimento psicomotor da criança com transtorno do espectro autista na equoterapia: diálogo da educação física com a psicologia. Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada. V.22. n.02. DOI: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2021.v22n2.p333-354>

França, T. H. (2013). Modelo social da deficiência: Uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, 17(31), 59-73. <https://doi.org/10.23925/lis.v17i31.25723>

Francês, Lyanny Araujo; Mesquita, Amélia Maria Araújo. As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260026>. Acesso em: 01 set. 2022.

Freire, H. B.G. (1999). *Equoterapia: Teoria e técnica: Uma experiência com crianças autistas*. Vetor.

Grubits Freire, H. B., de Andrade, P. R., & Motti, G. S. (2016). Equoterapia como recurso terapêutico no tratamento de crianças autistas. *Multitemas*, (32). Recuperado de <https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/709>

- Garcez, A., Duarte, R., & Eisenberg, Z. (2011, maio/agosto). Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 249-262. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200003>
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (Orgs.). (2009). *Métodos de pesquisa*. Editora da UFRGS.
- Gomes, R. C., & Nunes, D. R. (2014). Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. *Educação e Pesquisa*, 0(01), 143-161.
- Gonçalves, W. R. D., Graup, S., de Souza Balk, R., da Cunha, Á. L. A., & Ilha, P. V. (2019). Barreiras e Facilitadores para a Prática de Atividades Físicas em Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro Autista de Uruguaiana-RS. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 20(1). <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2019.v20n1.02.p17>
- Gonçalves, L. M. (2021). *Interações triádicas na educação precoce: Análise dos sistemas semióticos do bebê prematuro* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília].
- Governo do Distrito Federal, & Secretaria de Educação. (2018). *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil* (2a ed.).
- Governo do Distrito Federal, Secretaria de Estado de Educação, Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional, Diretoria de Execução de Políticas e Planos Educacionais, Gerência de Educação Especial. (2010). *Orientação Pedagógica: Educação Especial*.
- Governo do Distrito Federal (2019). Recomendação nº1/2019- Proeduc, 22 de agosto de 2019. Intimidação Sistemática (bullying). Diagnose. Prevenção. <https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=PROEDUC,+de+22/08/2019+bullying>

- Júnior, M. M. C., Freire, C. B., ... & Costa, M. M. L. (2021). Transtorno do espectro autista: o impacto na dinâmica familiar e as habilidades no cuidado. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 13(10), e9036-e9036.
<https://doi.org/10.25248/reas.e9036.2021>
- Kozibroda, Larysa et al. Socio-pedagogical aspects of inclusive education of children in schools. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 15, n. 34, p. 8, 2022.
- Krüger-Fernandes, L., Ribeiro, L. D. M., & Borges, F. T. (2021). Análise temática dialógica aplicada a uma roda de conversa com crianças: Uma explanação baseada em relato de pesquisa. *Revista Teias*, 22(64), 226-240.
<https://doi.org/10.12957/teias.%Y.50727>
- Kamita, M. K., Silva, L. A. F., & Matas, C. G. (2021, May). Potenciais evocados auditivos corticais no transtorno do espectro do autismo: revisão sistemática. In *CoDAS* (Vol. 33). Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.
<https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019207>
- Leal, M. P., Oliveira, A. F., & do Rosário, G. C. D. S. (2021). Práticas pedagógicas inclusivas destinadas aos estudantes público-alvo da educação especial. *Revista Prática Docente*, 6(3), e075-e075.
<http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n3.e075.id1075>
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 14 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (2012, 28 de dezembro). Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm

- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015, 7 de julho). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Leite, F. P. A. (2012). A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: amplitude conceitual. *Revista de Direito Brasileira*, 3(2), 31-53.
DOI:10.5585/rdb.v3i2.29
<http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2358-1352/2012.v3i2.2654>
- Lima, R. C., Couto, M. C. V., Solis, F. P., Oliveira, B. D. C. D., & Delgado, P. G. G. (2017). Atenção psicossocial a crianças e adolescentes com autismo nos Capsi da região metropolitana do Rio de Janeiro1. *Saúde e Sociedade*, 26, 196-207.
<https://doi.org/10.1590/S0104-12902017168443>
- Lima, I. L. S. D., & Legnani, V. N. (2020). Um olhar psicanalítico sobre a inclusão de um aluno com autismo. *Linhas Críticas*, 26.
DOI 10.26512/lc.v26.2020.27244
- Mandrá, P. P., Moretti, T. C. F., Avezum, L. A., & Kuroishi, R. C. S. (2019). Terapia assistida por animais: Revisão sistemática da literatura. *CoDAS*, 31(3), 1-13.
<https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018243>
- Mantoan, M. T. E. (2017, janeiro/junho). Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inc. Soc.*, 10(2), 37-46.
<https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>
- Martins, A. D. F., & Góes, M. C. R. D. (2013). Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 25-34.
- Martins, A. D. F., & Monteiro, M. I. B. (2017, maio/agosto). Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 215-224. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>
- Medeiros, M., & Dias, E. (2002). *Equoterapia: Bases e fundamentos*. Revinter.

- Mello, L. S., & Cabistani, L. G. (2019). Capacitismo e lugar de fala: Repensando barreiras atitudinais. *Revista da Defensoria Pública RS*, (23), 118-139.
<https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112/97>
- Mieto, G. S. M. (2010). *Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual* [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília].
- Mieto, G. S. M., Barbato, S., & Rosa, A. (2016). Professores em transição: Produção de significados em atuação inicial na inclusão escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(esp.), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne29>
- Ministério da Educação, & Secretaria de Educação Especial. (2008, janeiro). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*.
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Ministério da Educação, & Secretaria de Educação Especial (Coords.). (2003). *Declaração de Salamanca: Recomendações para a construção de uma escola inclusiva* (M. S. F. Aranha Org.). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Moraes, A. G. (2014). *Efeitos da prática de equoterapia no equilíbrio postural, funcionalidade e distribuição de pressão plantar em crianças com paralisia cerebral* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16479>
- Moraes, A. G., Rezende, A., & David, A. C. (2020). *Equoterapia e ciência: Passos que transformam vidas*. CRV.
- Oliveira, F. L. (2020, 8 de setembro). Autismo e inclusão escolar: Os desafios da inclusão do aluno autista. *Revista Educação Pública*, 20(34).
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>

- Oliveira, A. L. M., Shecaira, T. P., Rodrigues, L. M., Bueno, G. C., & Bernardes, N. (2021). Transtorno do espectro autista e tratamento com canabidiol: uma revisão bibliográfica. *Brazilian Journal of Development*, 7(4), 39445-39459.
<https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-417>
- Pacheco, M. C. (2016). Contribuições da análise microgenética às pesquisas em neurolinguística. *Estudos Linguísticos*, 45(2), 582-594.
<https://doi.org/10.21165/el.v45i2.662>
- Paula, J. B., & Peixoto, M. F. (2019, outubro/dezembro). A inclusão do aluno com autismo na Educação Infantil: Desafios e possibilidades. *Cadernos da Pedagogia*, 13(26), 31-45. <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1289/473>
- Pereira, G. B., Sanchis, I. P., & Moreira, L. R. (2010). Sujeito, sociedade e discurso. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(2), 2-13.
- Pereira, E. L., Bataglioni, G. A., & Mazo, J. Z. (2020, julho/setembro). Equoterapia, saúde e esporte: Figurações da prática da equoterapia no Rio Grande do Sul, 1970-2000. *História, Ciências e Saúde – Manguinhos*, 27(3), 879-897.
<https://doi.org/10.1590/S0104-59702020000400010>
- Prado, D. N. M., & Piotto, M. R. (2022, março). Psicologia Histórico-Cultural e Educação Escolar Inclusiva: Visitando alguns conceitos. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(esp. 1), 810-824.
<https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16407>
- Prieto, A.V (2021) Escala de avaliação de mobilidade para equoterapia (EAMEQ): Desenvolvimento e evidências de qualidade. Tese de doutorado. Faculdade de Educação Física- Universidade de Brasília.
- Quarto *et al* (2019). A evolução das pesquisas científicas acerca da equoterapia: um estudo bibliométrico. *Consciencias*, UEdSL 2019-24 a 28 de junho.

- Ramos, C. C. R. C., & Silva, K. A. C. P. C. (2022, dezembro). Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão com estudantes do Transtorno do Espectro Autista. *Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)*, 7, 1-23.
- Ribas, G. L. (2021) O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação-emoção e o coletivo. [Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia- Universidade de Brasília].
- Ribas, G. L. (2021, 27 de setembro/1º de outubro). Fórum Municipal de Inclusão Escolar. In *Salão de Extensão*. Repositório Digital LUME.
<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/251310>
- Rubim, V. M. (2012). *Equoterapia, escola e subjetividade: Promoção da saúde, aprendizagem e desenvolvimento da criança* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/11093>
- Santana, W. K. F. (2018). O princípio dialógico da linguagem e a identidade alteritária do sujeito. *Revista Interfaces*, 9(4), 50-62.
DOI 10.5935/2179-0027.20180052
- Santos, J. M. O., & Lima, P. G. (2020). A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. *Revista Docent Discunt*, 1(1), 63-70.
<https://doi.org/10.19141/docentdiscunt.v1.n1.p63-70>
- Santos, C. C. C., dos Santos Júnior, J. D., de Holanda, A. C. S., Silva, A. G., Júnior, E. J. F., Lopes, R. F., ... & da Silva Neto, J. M. (2022). Efeitos da Fisioterapia precoce na reabilitação de crianças com TEA: uma revisão Sistemática. *Research, Society and Development*, 11(14). Acesso em: 23 maio. 2022
DOI: 10.33448/rsd-v11i14.35246. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35246>
- Setubal, J. M., & Fayan, R. A. C. (Orgs.). (2016). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada*. Fundação FEAC.

- Silva, C. C., & Borges, F. T. (2017, julho/setembro). Análise temática dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, 23(51), 245-267.
- Silva, M. A. D. (2017). O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia - UnB
- Silva, H. M. M. (2019). *Autismo, formação de conceitos e constituição da personalidade: Uma perspectiva histórico-cultural* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-23052019-170744/pt-br.php#:~:text=O%20presente%20trabalho%20visa%2C%20a,defesa%20dos%20direitos%20da%20comunidade>
- Silva, M. C. (2019). *A compreensão de pessoas com deficiência intelectual sobre o ambiente de trabalho* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília].
- Silva, M. A., & Silva, D. N. H. (2017). O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 22(3), 485-496.
- Silva, M.C *et al* (2019). Estudos recentes sobre inclusão laboral da pessoa com deficiência intelectual. *Revisão de Literatura Rev. bras. educ. espec.* 25 (3) Jul-Sep 2019•<https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300008>
- Silva, Marília Marluce; Nunes, Cícera Alves; Sobral, Maria do Socorro Cecílio. A Inclusão Educacional de Alunos com Autismo: Desafios e Possibilidades. *ID on line revista de psicologia*, v. 13, n. 43, p. 151-163, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1519>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- Silva, E. F. .; triches, J. C. .; Paula, W. S. de .; Soares, A. C. P. . The importance of equotherapy for Autism Spectrum Disorder: benefits detected from the national

scientific literature. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 4, p. e23911427263, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i4.27263.
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/27263>.
Acesso em: 23 May. 2023.

Silva, m. C. D., & Carvalho, V. D. P. (2017). Educação inclusiva. *A escola*, 3.

Silva, F. B., & Boncoski, I. F. M. (2020). O processo de aprendizagem do aluno com TEA. *Brazilian Journal of Development*, 6(9), 66303-66313.
<https://doi.org/10.34117/bjdv6n9-168>

Schmidt, C. et al (2018). *Transtorno do Espectro Autista: Perspectivas atuais e desafios futuros*. IberAM.

Talarico, M. V. T. S., Pereira, A. C. S., & Goyos, A. C. N. (2019). A inclusão no mercado de trabalho de adultos com Transtorno do Espectro do Autismo: Uma revisão bibliográfica. *Revista Educação Especial*, 32, 1-19.
<https://doi.org/10.5902/1984686X39795>

Teixeira, D. S. R. (2019). *Lucas: Presente! Por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas Políticas Públicas* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36186>

Twomey, M. (2020). Você pode me ouvir?-Acessando a voz da criança com Autismo e seus pais. *Educação*,43(1).
<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.1.35477>.

Vygotsky, L. S. (1983). *Obras Escogidas: Volume 6: Herencia científica*. Visor.

Vygotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas: Volume 3: Problemas del desarrollo de la psique*. Visor.

- Vygotsky, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (1991). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (3a ed., M. P. Villalobos Trad.). Ícone.
- Vygotsky, L. S. (1984). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Editora Martins Fontes Ltda.
- Vygotsky, L. S. (1984). A formação social da mente (J. Cipolla Neto, LSM Barreto, & SC Afeche, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1935).
- Vygotsky, L. S., Cole, M., & Lurii, A. R. (1996). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (p. 66). Barcelona: crítica. Orgs (Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman)
- Vygotsky, L. S. Fundamentos da Defectologia. La Habana: Pueblo y Educacion, 1989. (Obras completas, tomo 5).
- Vygotsky (2008), Pensamento e linguagem.
- Vygotsky, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37, 863-869.
- Vygotsky, L.S. Pensamento e linguagem. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.
- Weizenmann, L. S., Pezzi, F. A. S., & Zanon, R. B. (2020). Inclusão escolar e autismo: Sentimentos e práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>
- Wood, W., Alm, K., Benjamin, J., Thomas, L., Anderson, D., Pohl, L., & Kane, M. (2021, janeiro). Optimal terminology for services in the United States that incorporate horses to benefit people: A consensus document. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 27(1), 88-95. <https://doi.org/10.1089/acm.2020.0415>

Apêndices

Apêndice 1- Carta ao Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas



Universidade de Brasília- UnB

Instituto de Psicologia (IP-PED)

Universidade de Brasília Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PG-PDE)

Senhor(a) Coordenador(a),

Encaminho a Carta de Revisão Ética do projeto Equoterapia como prática inclusiva para crianças com TEA no ambiente escolar, sob minha responsabilidade, para análise e parecer deste Comitê. Apresento a seguir as razões com base nas quais creio que o estudo empírico a ser realizado não constituirá qualquer ameaça à integridade psicológica dos participantes.

- Antes dos procedimentos de coleta de dados a serem realizados de forma presencial e/ou remota os participantes serão informados sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento, poderão esclarecer dúvidas e ficarão cientes de que podem optar por desistir da pesquisa quando bem quiserem.

O responsável pelo participante assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a pesquisadora dará o seu consentimento por meio do Termo de Assentimento.

Os pais e ou responsáveis serão convidados a participarem de um encontro no qual será apresentada a pesquisa e a autorização dos mesmos para que os filhos participem.

A pesquisa será realizada com crianças entre 4 e 7 anos necessitando, portanto, da autorização dos pais e/ou responsáveis.

Os participantes não serão identificados em artigos para periódicos ou capítulos de livros que poderão ser publicados com os resultados obtidos no estudo, o mesmo se aplicando a apresentações em eventos científicos.

Nos locais de observação e realização da entrevista, deverá ser garantido aos participantes um ambiente de segurança, tanto física quanto emocional, onde possam se sentir seguros e estaremos preparados para que toda a intervenção seja para o bem do participante, fazendo todo o possível para minimizar qualquer risco possível.

Pretendemos observar e avaliar com atenção qualquer mudança que o praticante demonstre, seja de ordem física ou emocional, pessoal ou familiar, que possa ocorrer no decorrer da pesquisa, a fim de que o participante seja assistido de forma a não acentuar os efeitos de quaisquer situações adversas que possam gerar desconforto ou impossibilidade de continuar participando da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa com crianças, considera-se que o risco para os sujeitos e instituições e os envolvidos será mínimo, pelo fato de serem preservadas suas identidades e integridade física, psicológica e emocional.

Prevendo que alguma das etapas da coleta de dados poderá acontecer em ambiente virtual, serão tomados os devidos cuidados:

- será usada a plataforma institucional da escola onde será realizada a pesquisa;
 - as gravações das entrevistas e dos encontros de formação ficarão apenas com a pesquisadora responsável;
 - nenhuma imagem e nenhum áudio serão expostos ou compartilhados, nem mesmo com os profissionais da escola;
 - os nomes dos participantes da pesquisa e o nome da escola serão preservados, utilizando-se pseudônimos para identificá-los.
- Entre os benefícios da pesquisa, cabe destacar:
- a pesquisadora aprimorará técnicas de pesquisa ao coletar dados pessoalmente ou à distância.

- as áreas de Psicologia e Educação terão acesso a resultados de uma pesquisa original.

Declaro estar ciente de que o protocolo de pesquisa deve estar de acordo com a resolução CNS 196/96 e posteriores. No aguardo de suas considerações, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Analice da Silva Nunes Dellepiane

Mestranda no PG-PDE

Apêndice 2- Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de Pesquisa



Universidade de Brasília- UnB

Instituto de Psicologia (IP-PED)

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PG-PDE)

Olá, [nome da criança]! Meu nome é Analice da Silva Nunes e eu sou pesquisadora de mestrado pela Universidade de Brasília. Gostaria de saber se você quer participar da nossa pesquisa; nela, falaremos sobre a equoterapia. O que pretendemos com esta pesquisa é entender como vocês, crianças, compreendem a equoterapia, se gostam ou não, do que mais gostam na equoterapia, do que não gostam, se vocês gostam do cavalo e do que ele faz, se vocês gostam de vir para a equoterapia e montar no cavalo.

Explicarei tudo o que precisarem, antes, durante e depois da pesquisa. Tudo o que conversarmos aqui será gravado e filmado, e mantido em segredo. Quando precisarmos falar deste estudo, na universidade, seu nome não será divulgado. Você pode escolher como gostaria de ser chamado quando eu for escrever ou falar sobre esta pesquisa (eu posso utilizar a primeira letra de seu nome ou um apelido inventado por você, por exemplo).

Eu guardarei com muito cuidado todo o material que produzirmos aqui: nas conversas que faremos eu e você. Quando eu terminar de escrever sobre esta pesquisa, voltaremos a conversar para eu contar o que aprendi com o que eu vi, ouvi e conversei com você.

Um documento será assinado por seu responsável (pai, mãe, outro); uma cópia ficará comigo e a outra com ele(s). Então, me diga Sim () ou Não (). Você concorda em participar desta pesquisa? Se sim, como quer ser chamado nas histórias que eu escrever sobre esta pesquisa?

Assinatura da pesquisadora

Brasília, _____ de _____ de 2021

Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade de Brasília- UnB

Instituto de Psicologia (IP-PED)

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PG-PDE)

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa “Equoterapia como prática inclusiva de crianças com TEA no ambiente escolar”, de responsabilidade de Analice da Silva Nunes Dellepiane, estudante de *mestrado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo geral desta pesquisa é investigar os posicionamentos de crianças com diagnóstico de TEA, que recebam atendimento de equoterapia. Os objetivos específicos são: a) compreender os posicionamentos da equoterapia para crianças com TEA e suas possíveis relações com os processos de inclusão escolar; b) identificar no relato das crianças sobre quais são os significados que constroem sobre a relação entre equoterapia e inclusão escolar.

Como a pesquisa será realizada com crianças e sendo elas as únicas participantes da pesquisa, entendemos que precisam ser respeitadas e questionadas se querem ou não participar. Seu(ua) filho(a) vai precisar dar o seu consentimento pelo Termo de Assentimento, que é um termo onde está escrito sobre a participação dele(a), com uma linguagem bem acessível para a faixa etária dele(a). Assim, gostaríamos de consultá-lo(a) sobre a possibilidade de seu filho colaborar conosco, por meio de uma assinatura autorizando seu(sua) filho(a) _____ a participar da pesquisa.

O seu filho (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes da pesquisa, durante a realização e após sua finalização. Asseguramos que seus nomes não serão divulgados, será mantido o mais rigoroso sigilo, por meio da omissão total de informações que permitam identificá-los (as), assim como não serão compartilhados com a equipe gestora/pedagógica os dados que serão coletados e vice-versa. Os dados provenientes da participação do seu filho (a) tais como questionários, entrevistas e gravações ficarão sob a guarda da pesquisadora e em

nenhuma hipótese e sob quaisquer circunstâncias serão divulgados. Disponibilizaremos para o senhor (a) um termo de autorização do uso da imagem e som de voz de seu filho por meio de gravação, que deverá ser assinado pelo (a) senhor (a), elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com a responsável pela pesquisa.

A construção dos dados será realizada por meio de conversas individuais (entrevista semiestruturada com dinâmicas conversacionais), observação participante e diário de campo, realizadas no Centro de Equoterapia com horários estabelecidos previamente. Serão realizados de 2 a 3 encontros, com intervalo de 15 dias. É para estes procedimentos que seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar.

A participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa implica em alguns riscos, mas considera-se que o risco para os sujeitos e instituições envolvidos será mínimo, pois serão preservadas suas identidades e integridade física, psicológica, profissional e institucional. Teremos o cuidado com a linguagem apresentada, de forma que seja compreensível, uma vez que serão participantes crianças com idade de 04 a 07 anos, necessitando assim desse cuidado.

Estaremos atentos ao tomar todas as medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos. Também será dada assistência aos participantes da pesquisa, caso ocorra danos imateriais no decorrer da pesquisa. O nome do Centro e dos participantes serão preservados, utilizando-se nomes fictícios para identifica-los. Além disso, prevendo que alguma das etapas de coleta de dados possa acontecer em ambiente virtual, serão tomados os devidos cuidados: será usada a plataforma institucional do centro onde será realizada a pesquisa, as gravações das entrevistas e dos encontros ficarão apenas com a pesquisadora responsável, nenhuma imagem e nenhum áudio serão expostos ou compartilhados, nem mesmo com os profissionais do centro.

Esperamos, com esta pesquisa, contribuir para a compreensão e divulgação a respeito do tema -equoterapia- conhecido em nosso país, mas ainda pouco acessível à maioria das

crianças com diagnóstico de TEA. Que possa contribuir na teorização sobre os benefícios que uma prática terapêutica e educacional pode contribuir para o desenvolvimento de crianças com TEA e sua inclusão no contexto escolar. Desta forma poderá contribuir para as áreas de Psicologia e Educação, e também na elaboração de projetos na Educação Básica- Ensino Especial, facilitando o processo de ensino -aprendizagem de crianças dessa modalidade de ensino, assim como na melhoria das políticas públicas para esse grupo de estudantes. A participação da criança é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Ela(e) será consultada(o) a respeito de sua vontade em participar, sendo livre para recusar-se; o(a) senhor(a) pode retirar o consentimento ou interromper a participação da criança, a qualquer momento, o que não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se vocês tiverem qualquer dúvida em relação à pesquisa, podem me contactar através do e-mail: analice3000@gmail.com. A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de dissertação que será produzida ao final do estudo, a qual estará disponível no repositório da UnB, podendo ser publicados posteriormente por livros, artigos e congressos científicos e internacionais.

Este projeto será revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos dos sujeitos da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107. 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

Assinatura do responsável pelo participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice 4- Instrumento de Construção das Informações

1. Sessões de observação

Para contextualização das crianças em sessões de equoterapia no Centro de Equoterapia onde será realizada a pesquisa, observando sua interação com o cavalo e com os mediadores. O foco das observações serão as habilidades comunicativas que são utilizadas ou desenvolvidas pelo/a estudante no momento das sessões de equoterapia.

Observaremos como a criança interage com o cavalo desde o momento que ela monta até o momento que ela desce do cavalo. Toda reação da criança será observada para posterior análise. Também observaremos como será sua interação com a professora, que em todo o tempo da sessão dá comandos à criança para que ele/a realize algumas atividades de relaxamento, alongamento, atenção, concentração, manipulação de objetos pedagógicos com comandos específicos, quando é solicitado/a que fique em pé nos estribos ou realize outras atividades de acordo com o planejamento individual realizado para cada um.

Também observaremos a interação da criança com o auxiliar-guia, que conduz o cavalo, como ele reage, se conversa com ele, se responde a perguntas quando solicitado. A reação / fala / gestos que exprime quando o cavalo para por conta própria ou é solicitado pelo auxiliar-guia. Observaremos a interação da criança com o auxiliar-guia, que conduz o cavalo, como ele reage, se conversa com ele, se responde a perguntas quando solicitado.

Será marcada uma sessão de observação para cada participante da pesquisa, em dias e horários combinados previamente com os pais, professora e o Centro de Equoterapia. Cada sessão de observação terá duração de 10 a 20 minutos. Serão observados aspectos individuais e interacionais com criança-cavalo, criança-professora e criança-auxiliar-guia.

Apêndice 5- Roteiro de Entrevista Individual Semiestruturada com Instrumento Adaptado para Crianças

A entrevista semiestruturada será composta por dinâmica conversacional e questões norteadoras. Antes de iniciar os procedimentos de coleta, iremos falar com a criança sobre a pesquisa. Faremos a leitura oral do termo de Assentimento e deixaremos que a criança faça perguntas sobre a pesquisa, tire dúvidas e entenda porque está ali e se quer participar da pesquisa. Com a confirmação, daremos início aos procedimentos planejados. Serão realizados dois encontros com cada criança.

1º Encontro 1. Dinâmica Conversacional.

Apresentaremos a elas alguns materiais como folha branca, giz de cera, canetinhas, lápis preto e caixas de lápis de cor. Solicitaremos à criança que desenhe ele e o cavalo, no ambiente da equoterapia. Algumas questões norteadoras podem ser realizadas no momento em que a criança estará desenhando.

1. O que você mais gosta nesse lugar?
2. Qual o cavalo que você mais gosta?
3. Como ele é?
4. O que você sente quando está montado(a) no cavalo?
5. O que você mais gosta que o cavalo faça quando você está montado?

Após a realização dessa atividade, perguntar para a criança como ela está, se ela gostou de desenhar o cavalo e em seguida dizer que encerraremos a atividade do dia, agradecendo pela participação dele(a).

2º Encontro- Dinâmica Conversacional com fotos e brinquedos em forma de cavalo

Iniciaremos esse encontro conversando com a criança sobre o encontro anterior, se ela gostou de desenhar o cavalo e ela própria, e que nesse encontro, iremos dar a oportunidade à criança de tirar uma foto do que ela mais gosta na equoterapia. Pode ser um lugar, um objeto,

um cavalo, etc. A pesquisadora vai se dirigir com a criança até esse local para que ela possa tirar a foto. Após esse momento, voltaremos para a sala e prosseguiremos com a atividade. Iremos apresentar a primeira pergunta norteadora. Ouviremos o que a criança vai falar sobre a ação de tirar a foto, se gostou ou não e porque. Após essa conversa, será apresentada uma caixa com fotos de vários cavalos e também com cavalos de brinquedo, para a criança manusear.

Deixaremos que ela manuseie os objetos por alguns minutos. No momento em que a criança estiver manuseando os objetos, iremos dar sequência às questões norteadoras:

1. Você gostou de tirar a foto?
2. Você gostaria de ver algumas fotos de cavalos?
3. Você conhece algum cavalo desses?
4. Qual o nome dele?
5. Você conhece mais algum cavalo? Quais os nomes deles?
6. Conta para mim qual foi o dia mais legal na equoterapia?
7. E qual o dia que você não achou legal? Por quê?
8. O que a gente poderia fazer para melhorar a equoterapia?

Anexo 1**Anexo 1 – Aceite Institucional**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
POLÍCIA MILITAR DO DISTRITO FEDERAL
Regimento de Polícia Montada
3º Esquadrão de Policiamento

Ofício Nº 38/2021 - PMDF/RPMON/3ºESQ

Brasília-DF, 26 de agosto de 2021.

ACEITE INSTITUCIONAL

O Sr Rafael Vieira Monção, coordenador do Centro de Equoterapia da Polícia Militar do DF, está de acordo com a realização da pesquisa “Equoterapia como prática inclusiva de estudantes com TEA no ambiente escolar”, de responsabilidade da pesquisadora Analice da Silva Nunes Dellepiane, estudante de *Mestrado Acadêmico no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento*, do programa de *Pós-Graduação de Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília*, realizada sob orientação de *Gabriela de Sousa Melo Mietto*, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de observações e entrevistas semiestruturadas com estudantes da Rede Pública de Ensino que praticam equoterapia, com idade de 04 a 07 anos e diagnóstico de TEA-Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa terá a duração de 04 semestres, com previsão de início em Fev /2021 e término em Dez/2022.

Eu, Rafael Vieira Monção, Tenente, Comandante do 3º Esquadrão do Regimento de Polícia Montada da Polícia Militar do Distrito Federal, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta

instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Atenciosamente,

RAFAEL VIEIRA MONÇÃO - 1º TEN QOPM

Coordenador do Centro de Equoterapia da PMDF



Documento assinado eletronicamente por RAFAEL VIEIRA MONCAO - 1º

TEN QOPM, Matr.0195714-7, Policial Militar, em 26/08/2021, às 14:45,

conforme art. 6º do Decreto nº36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site:

http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?

https://sei.df.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=78230322&infra_sistema=100000... ½

26/08/2021

SEI/GDF - 68723956 - Ofício