



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial

Cristina Andrea Raposo Dâmaso

**OS BENEFÍCIOS DA EQUITAÇÃO TERAPÊUTICA NA AUTOESTIMA,
NA MOTIVAÇÃO E NO RENDIMENTO DAS CRIANÇAS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

- um estudo de caso -

Porto, 2013

Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial

**OS BENEFÍCIOS DA EQUITAÇÃO TERAPÊUTICA NA AUTOESTIMA, NA
MOTIVAÇÃO E NO RENDIMENTO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS**

- um estudo de caso -



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2013

Cristina Andrea Raposo Dâmaso

**OS BENEFÍCIOS DA EQUITAÇÃO TERAPÊUTICA NA AUTOESTIMA,
NA MOTIVAÇÃO E NO RENDIMENTO ESCOLAR DAS CRIANÇAS
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

- um estudo de caso -

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial no domínio cognitivo motor, sob orientação da Prof. Doutora Tereza Ventura

Cristina Andrea Raposo Dâmaso

Autora: Cristina Andrea Raposo Dâmaso

Resumo

A **equitação terapêutica** é um método terapêutico que utiliza o cavalo numa perspectiva interdisciplinar nas áreas da equitação, da saúde e da educação, proporcionando o desenvolvimento global do indivíduo portador de deficiência. O **objetivo** primordial desta investigação é compreender os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com necessidades educativas especiais. Portanto a parte inicial deste trabalho baseia-se numa revisão da literatura existente sobre a equitação terapêutica e seus benefícios no praticante ressaltando a influência positiva na autoestima, na motivação e no desempenho escolar dos alunos. **Metodologia:** Para além da revisão bibliográfica, a elaboração de questionários a alunos e de entrevistas aos terapeutas envolvidos nas atividades de equitação terapêutica e aos pais/encarregados de educação, serão os métodos de recolha de dados e informação para verificar empiricamente o estímulo desta atividade na autoestima, na motivação e no desempenho escolar. Participaram no estudo um conjunto de **6** alunos que frequentam a equitação terapêutica na ilha da Graciosa e na ilha de S. Miguel, observados numa fase inicial e comparados numa fase posterior a fim de se constatar a sua perceção no que se refere à autoestima, à motivação e ao nível escolar. Numa segunda fase foram realizadas entrevistas aos pais e aos terapeutas com o intuito de recolher dados informativos que complementam esta investigação.

Concluiu-se que a utilização do cavalo como fonte terapêutica promove a autoestima e a motivação dos alunos com necessidades educativas especiais, sendo um recurso potencial para fomentar a inclusão, a diferenciação do ensino e um pequeno contributo para melhorar o rendimento escolar desses alunos.

Palavras-chave: Equitação terapêutica. Necessidades educativas especiais. Autoestima.

Motivação. Rendimento Escolar.

Abstract

Riding therapy is a therapeutic method that uses an interdisciplinary horse riding areas, health and education, providing the overall development of the individual with a disability. The primary objective of this research is to understand the benefits of therapeutic riding in self-esteem, motivation and performance of pupils with special educational needs. Therefore, the initial part of this work is based on a review of existing literature on the therapeutic riding and its benefits in the practitioner highlighting the positive influence on self-esteem, motivation and academic performance of students. Methodology: In addition to literature review, development of questionnaires to students and interviews with therapists involved in therapeutic riding activities and parents / guardians, are the methods of collecting data and information to verify empirically the stimulation of this activity in self-esteem, motivation and academic performance.

A sample of a set of 6 students who attend therapeutic riding on the island of Graciosa and the island of S. Miguel, seen at an early stage and a later stage compared in order to verify the progress in self-esteem and its perception as regards self-esteem, motivation and educational level.

In a second step and in order to complement the study, interviews were conducted with parents and therapists in order to collect informative data that complement this research. It was concluded that the use of the horse as a therapeutic source promotes self-esteem and motivation of pupils with special educational needs, and a potential resource for fostering inclusion, differentiation of teaching and a small contribution to improving the academic performance of these students.

Keywords: therapeutic riding Special educational needs. Self-esteem. Motivation. Educational Achievement

Agradecimentos

Esta investigação consistiu num incentivo à descoberta, ao contacto com novas pessoas/profissionais e despertou sobretudo a necessidade de experimentar aulas de equitação, nas quais foi possível vivenciar laços afetivos com cavalos. Por este motivo, a conceção deste trabalho só foi possível com a colaboração da Seara de Trigo, da Associação Amigos e Deficientes da ilha de S. Miguel e da ilha do Faial, da Quinta da Terça, da Quinta do Vento- Equiaçores, da Associação Equestre de Santana, da Quinta do Malhinha, da Associação Equestre Graciosense que prestaram auxílio valioso com disponibilidade para a recolha de dados com os alunos com necessidades educativas especiais e para as entrevistas.

Agradeço de igual modo a minha orientadora Doutora Tereza Ventura pelos seus conselhos metodológicos e pelo seu apoio que permitiram prosseguir com este estudo de forma adequada e científica.

Não poderei esquecer de reconhecer a ajuda que os terapeutas de equitação concederam na entrevista, como outros que através da internet possibilitaram a validação daquela nomeadamente:

- a pedagoga Clarisse Candiota pela sua generosidade, simpatia e auxílio prestado na validação das entrevistas; a estagiária de equoterapia Elisangela Reis pelo seu encorajamento e ajuda na recolha de dados; o fisioterapeuta Thomas Spiker pelo apoio facultado na entrevista e pelos seus incentivos na continuação da investigação; o professor de equitação da Associação Equestre Graciosense da ilha da Graciosa José Guilherme Gonçalves que muito pacientemente colaborou no preenchimento dos questionários conjuntamente com os alunos que frequentam a equitação terapêutica; a responsável pela ANDE Brasil, Helen Munique, psicóloga da ANDE Brasil, centro básico de equoterapia, que prestou informações relevantes na aplicação da entrevista; o professor de equitação Miguel Gonçalves da Associação Equestre Micaelense de Santana, a professora de equitação Maria João Gouveia da Quinta do Vento que participaram prontamente na entrevista; a psicóloga Dr. Alexandra Rodrigues que cooperou sempre com muita dedicação na aplicação dos questionários e em fornecer alguns conselhos metodológicos; o Centro Hípico de Varadouro na Horta do Faial, os

encarregados de educação de alunos da Associação Equestre da ilha do Faial e especialmente a Dr^a Marta Faria que com a sua simpatia proporcionou ajuda nas entrevistas aos encarregados de educação; a psicóloga da Seara de Trigo Dr^a Ana Nabais, pela sua atenção em dedicar um pouco do seu tempo com os seus alunos na construção deste trabalho. De igual forma, não poderei deixar de agradecer à Dr^a Olga Pontes pela sua cooperação na entrevista nem à senhora Joana Teixeira da Academia Equestre Arte Lusitana (centro hípico) da ilha do Porto Santo.

Os meus sinceros agradecimentos ao professor José Guilherme Perreiral profissional da Quinta da Conraria em Coimbra que contribuiu com informações importantes na entrevista sobre a temática desta investigação.

A fisioterapeuta Sara Pereira da APC de S. Miguel, não poderá deixar de ser destacada pelo seu auxílio na recolha de dados e em fornecer contactos de encarregados de educação que coadjuvaram nesta investigação com muito entusiasmo e simpatia.

Ainda não poderei deixar de expressar o meu sincero agradecimento aos professores da Universidade Fernando Pessoa que muito contribuíram para a validação das entrevistas, em particular à Doutora Fátima Paiva, aos Mestres Armindo Nunes, Leocádia Madeira e Laura Nunes. Devo ainda muito apreço e gratidão aos colegas: Cristina Vicente, Carla Fontes, Daniel Serrão, Salomé Oliveira, Aida Caetano, Marlene Dâmaso, Teófilo Braga e Zulmira Pinto que dispensaram o seu tempo para verificar e criticar a construção das entrevistas.

Muito agradecida às assistentes de equoterapia do Centro Básico de Equoterapia do Brasil Vandete Lima e Salomé Oliveira que auxiliaram muito na realização desta pesquisa com dedicação, conselhos, sugestões e disponibilidade.

Um muito obrigado também à minha família que me apoiou financeiramente e emocionalmente. Aos alunos que participaram do projeto, um muito obrigada e um voto de que sejam muito felizes por toda a vida.

Finalmente não poderia deixar de lado os animais com quem lidei nas aulas de equitação, obrigada pelo companheirismo e carinho. Por último, um especial agradecimento ao professor de equitação Luís Silva pelo seu apoio, est ímulo, paciência

e atenção disponibilizada nas aulas, as quais foram sem dúvida momentos de aprendizagens fulcrais não só de técnicas de equitação como de conhecimento interior. Além desse apoio proporcionado por este professor tenho ainda a realçar a sua insistência em nunca desistir de investir na minha pessoa, tentando sempre reajustar as suas estratégias, fornecendo sempre reforço positivo e motivação no sentido de suscitar a minha auto-confiança, muito embora tenha evidenciado cansaço, algum desapontamento, muitas dificuldades de aprendizagem e inclusive retrocessos no meu processo de aquisição de competências equestres.

As últimas palavras de apreço vão para Christina Laval, Claude de Laval e para toda a sua equipa, que me proporcionaram momentos de felicidade e de encorajamento na sua Quinta da Terça com os seus animais e com a sua atenção.

Índice

Resumo.....	v
Abstract	vi
Agradecimentos	vii

I - Conceção do estudo

1- Introdução	1
---------------------	---

II - Revisão da literatura

i- Conceito de deficiência e N.E.E.....	4
i.i- A deficiência ao longo da história	8
ii - Conceito de equitação terapêutica	12
ii.i- História breve da equitação terapêutica	16
ii.ii - Áreas da aplicação na equitação terapêutica.....	20
ii.iii- Programas de Equoterapia no Brasil	21
ii.iv- Modelos da ET em Portugal	23
ii.v- Contraindicações	26

iii-Autoestima, autoconceito, motivação e rendimento escolar

iii.i- Conceito de autoestima e de autoconceito.....	26
iii.ii- Características do autoconceito e da autoestima.....	30
iii.iii- Factores da autoestima e do autoconceito	33

iv- Motivação

iv.i- Teorias da motivação	42
iv.i.i- Teoria da motivação para a realização.....	42
iv.i.ii- Teoria dos objetivos.....	44

v- Rendimento escolar

v.i- Abordagem cognitivista da aprendizagem.....	49
v.ii- Abordagem comportamentalista da aprendizagem	53
v.iii- Abordagem human ísta da aprendizagem.....	55
v.iv- Processos e fatores do rendimento escolar.....	57
v.iv.i- Estruturas cognitivas do aprendente	57
v.iv.ii- Personalidade do aprendente.....	58
v.iv.iii- Motivação do aprendente.....	59
v.iv.iv- Relação pedagógica e o papel do professor	62
v.iv.v- Interação social e rendimento escolar	69
v.iv.vi- Influência da autoestima, do autoconceito e da motivação no rendimento escolar	71

vi- Benefícios da ET

vi.i- A influência da ET na motivação e nos resultados escolares.....	81
vi.ii- Estratégias para aumentar a autoestima e a motivação em ET	86

III- Estudo empírico

1- Metodologia	88
i- Questões da investigação	89
ii- Objetivos gerais.....	89
ii.i- Sub-objetivos	90
iii- Técnicas e instrumentos de recolha de dados e informação	91
iv- Caracterização da população inquirida	94
v- Procedimentos da análise de dados das entrevistas	94

IV- Apresentação dos resultados

i-Análise dos dados	95
i.i- Questionário dos questionários	95
i.ii- Entrevistas dos encarregados de educação	101
i.iii- Entrevistas dos profissionais de ET.....	115

V-Discussão dos resultados

i-Limitações deste estudo	135
ii-Recomendações	137

VI-Considerações finais

VII- Bibliografia

Índice de gráficos

Gráfico 1-Gênero	96
Gráfico 2-Idade	97
Gráfico 3-Autoestima-média	981
Gráfico 4- Conceito de ET	101
Gráfico 5 - Diagnósticos indicativos para ET	102
Gráfico 6- Meio de conhecimento da ET	103
Gráfico 7- Aconselhamento da ET	103
Gráfico 8- Crença na ET antes da iniciação da terapia	104
Gráfico 9 - Idade dos alunos da ET	104
Gráfico 10- Diagnósticos dos utentes	105
Gráfico 11-Tempo de frequência na ET.....	105
Gráfico 12-Mudanças com o tratamento da ET.....	106
Gráfico 13-Influência da ET na autoestima	107
Gráfico 14 - Efeito da ET na motivação	108
Gráfico 15- Efeito da ET no rendimento escolar.....	108
Gráfico 16-Reação do utente na impossibilidade de não ir à sessão de ET.....	109
Gráfico 17-Recomendação desta terapia.....	110
Gráfico 18- Idade dos encarregados de educação.....	110
Gráfico 19- Profissão dos inquiridos	111
Gráfico 20-Escolaridade dos inquiridos.....	111
Gráfico 21- Comentários dos encarregados de educação	112

Gráfico 22- Benefícios da terapia na motivação segundo a frequência na ET.....	113
Gráfico 23- Benefícios da terapia no rendimento escolar segundo a duração na ET.....	113
Gráfico 24- Benefícios da terapia na autoestima segundo a duração na ET.....	114
Gráfico 25- Profissão dos profissionais de ET.....	115
Gráfico 26- Tempo envolvido na ET.....	115
Gráfico 27- Função exercida pelo profissional da ET.....	116
Gráfico 28- Número de alunos a frequentar a ET.....	116
Gráfico 29- Diagnóstico dos alunos que frequentam a ET.....	117
Gráfico 30- Tempo de frequência na ET.....	117
Gráfico 31- Conceito de ET.....	118
Gráfico 32- Diagnósticos indicados para a ET.....	119
Gráfico 33- Frequência para obter alguma evolução.....	120
Gráfico 34- Tempo de sessão diária ideal.....	120
Gráfico 35- Diagnósticos que se afastam das médias.....	121
Gráfico 36- Particularidades da ET.....	122
Gráfico 37- Benefícios da ET.....	123
Gráfico 38- Valências disponibilizadas.....	124
Gráfico 39- Influência da ET na autoestima e nas relações afetivas.....	125
Gráfico 40- Atividades/estratégias utilizadas para desenvolver a autoestima.....	126
Gráfico 41- Influência da ET na autoestima.....	127
Gráfico 42- Constituição da equipa.....	127
Gráfico 43- Apoios.....	128
Gráfico 44- Mudanças positivas nos alunos na ET.....	128
Gráfico 45- Influência da ET na motivação e no desempenho escolar.....	129

Gráfico 46- Motivos para apostarem na ET	130
Gráfico 47- Colaboração dos pais na ET	131
Gráfico 48- Comentários dos profissionais	132

Índice de abreviaturas

NEE- Necessidades educativas especiais

FRDI- Federation of Riding for the disabled International

NARHA- North American Riding for the Handicapped Association

EPE- Equitação Psico-educacional

CIF- Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde

ET- Equitação terapêutica

ANDE- Associação nacional de equoterapia do Brasil

SPP-PC- Self perception profile for children

RGAPA- Regulamento de gestão administrativa e pedagógica de alunos

“O que eu queria mesmo era dizer como este animal tinha tocado as nossas almas e ensinado algo muito importante, (...) ensinou-me a viver cada dia como uma exuberância e alegria ilimitadas, a aproveitar o momento e a seguir o meu coração. Ensinou-me a aproveitar as coisas simples da vida (...) essencialmente, ensinou-me a importância da amizade, da abnegação e acima de tudo da lealdade. Lealdade, coragem, devoção e simplicidade (...) é possível mostrar aos humanos as coisas realmente importantes na vida? Um animal não julga os outros (...) dêem-lhe o coração que ele dar-vos-á o seu. No entanto, somos nós os humanos quem sempre teve dificuldade em discernir o que é realmente importante (...) basta abrir os olhos para reconhecer o que está à nossa volta. Marley fez-me pensar no carácter efémero da vida, nas suas alegrias passageiras e oportunidades perdidas. Fez-me lembrar que só temos uma oportunidade de ouro, sem repetições”.

In “Marley e Eu – A vida e o amor do pior cão do mundo”, John Grogan, Casa das Letras (5ª Edição) in <http://blog.helenamonteiro.net?m=2007>)

I- Conceção do estudo

Introdução

A convivência entre seres humanos e animais remota há milhares de anos e embora esta relação tenha sido alterada e subestimada na sociedade atual, na realidade diversos autores realçam a Equitação Terapêutica (ET) como um dos instrumentos cruciais no tratamento de doenças quer do foro emocional quer físico ou cognitivo.

Se atualmente o homem evoluiu tecnologicamente e no modo de viver, há determinados momentos da vida humana em que o contacto com animais jamais poderá ser dispensado devido à especificidade destes (Matos, 2010).

“Vivemos onde, apesar de todas as tecnologias, sempre necessitámos e continuaremos a precisar das capacidades “dos animais”, quase que sobredotados em relação às nossas. De uma forma prática, apercebemo-nos de que os animais fazem efectivamente muito mais por nós do que o oposto. Muitas são as funções que têm vindo a desempenhar ao longo da História, ao longo de uma existência em harmonia com os humanos” (Matos, 2010).

A utilização dos animais de forma terapêutica e mais especificamente a ET já é conhecida há muito tempo (Hipócrates, 377 A.C; Asclepídes de Prussia, 124 a.C.; Galeno 199 d.C., cit. in Ferreira, 2008; Vidrine, Faulkner, 2002 cit. in Macdonal, 2007; Miller, 2004; Trissot, 1782, Freire, 1999, cit. in Campos, 2007). Mas é de toda a pertinência continuar a estudar e a aprofundar os benefícios das experiências vivenciadas por crianças com necessidades educativas especiais com os cavalos, de forma a não só propiciar um ambiente diversificado e integrador, mas também conhecer novas formas de estimular a motivação nestes alunos que já à partida se encontram fragilizados e em desvantagem.

Compreender que tipos de benefícios poderão trazer os contactos entre alunos NEE e os cavalos, descobrir novas formas de lidar com a população estudantil com NEE através da intervenção animal e verificar como é que esta poderá ser feita, foram as questões que se pretendeu esclarecer. Assim, colocaram-se as seguintes questões de investigação:

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Que benefícios poderá trazer para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) a equitação terapêutica (ET)? Será que os alunos com NEE que frequentam programas de equitação terapêutica melhoram a sua autoestima? Será que os alunos NEE que frequentam a ET melhoram a sua motivação e o seu desempenho escolar?

Não obstante a maioria das pessoas não valorizar as potencialidades que as relações que se desenvolvem com animais podem trazer, muitos autores enfatizam que conviver com animais é claramente dignificante e torna qualquer ser humano muito melhor.

Wilson (1998, *cit. in* Salto 2004) realça que o contacto com animais ajuda a criança a aprender a lidar com o luto, facilita processos de aprendizagem tais como a leitura, a memorização, a concentração e a socialização. Lidar com animais faz com que a criança se exponha emocionalmente com maior segurança pois não sente qualquer tipo de censura e estabelece laços de amizade que elevam a sua autoestima.

A autoestima é elemento fundamental para o bem-estar do indivíduo e para o processo de ensino-aprendizagem (Lopes 2008; Silva 2006; Araújo 2010; Rothe 2004; Queiroz 2004; Emídio 2008); sendo que a ET poderá ser um contributo para elevá-la e assim, será relevante compreender os seus benefícios no desempenho escolar.

De facto, deve-se começar a olhar para os animais com outros olhos, atribuir-lhes o devido mérito e importância como participantes indispensáveis em novas formas de ação terapêutica que podem ser utilizadas para chegar a alunos com necessidades educativas especiais e melhorar a sua situação.

Em particular, na Região Autónoma dos Açores existe a necessidade de aprofundar o tema equitação terapêutica: Assim sendo procurou-se com este estudo contribuir para preencher algumas das muitas lacunas ainda existentes sobre este assunto, por se acreditar que o conhecimento científico é de fundamental importância para a sociedade como um todo e principalmente para a melhoria de qualidade de vida das pessoas com deficiência.

Apesar de esta área ser recente, muitos dos envolvidos na educação começam a evidenciar interesse e vontade em verificar se a ET traz benefícios terapêuticos aos alunos com NEE, em particular se influencia a autoestima nos alunos com NEE e se é adequado considerá-la um recurso psico-terapêutico a ser valorizado no contexto escolar para o desenvolvimento escolar do aluno com NEE.

Este trabalho difere dos demais referenciados na revisão da literatura na medida em que aborda a autoestima sob um ponto de vista diferente, numa dimensão de amostra maior e porque se desenvolve no contexto regional da ET dos Açores. A maioria dos estudos científicos anteriores estuda a autoestima sob um ponto de vista exploratório, geralmente em amostras reduzidas. Neste estudo foi possível constatar a influência da ET numa população de utentes, na sua motivação e desempenho escolar, quer sob o ponto de vista pessoal ou dos terapeutas quer na perspetiva dos encarregados de educação, sendo estes agentes cruciais da observação diária dos efeitos da ET nos seus filhos. Na discussão de resultados este estudo apresenta-se como um contributo inovador para a investigação na área dos Açores, pois para além de incluir e confrontar a opinião dos profissionais ligados à ET nos Açores com as dos profissionais de diferentes regiões do país, regista a de outros países (Brasil), permitindo constatar a influência da ET no rendimento escolar dos seus praticantes independentemente da sua cultura.

Nesta ótica, surge de extremo interesse olhar para os animais e mais concretamente para a equitação terapêutica, como uma nova forma de lidar e de chegar às crianças com necessidades educativas especiais. Este trabalho poderá ser um pequeno incentivo para despertar a sensibilidade e a atenção de muitos dos envolvidos na educação especial, para a utilização dos animais de forma terapêutica.

O trabalho é apresentado em duas partes.

O enquadramento teórico, fruto de revisão da literatura científica sobre o tema, tem como objetivo obter uma visão de carácter científico acerca dos seguintes temas: equitação

terapêutica, necessidades educativas especiais, autoestima, motivação e rendimento escolar.

O estudo empírico aborda o trabalho de recolha, tratamento, análise e interpretação da informação que, através da aplicação de questionários e de entrevistas, tenta responder às questões inicialmente geradas.

Defrontaram-se limitações de caráter temporal e espacial, ou seja, a exiguidade de tempo e a limitação do número de profissionais e utentes envolvidos nesta área, na Região dos Açores constituiu obstáculo à generalização dos resultados. No entanto foi possível concluir ser positiva a influência da ET na motivação, na autoestima e, indiretamente, no rendimento escolar dos alunos com NEE.

2 - Revisão da Literatura

i- Conceito de deficiência e necessidades educativas especiais

O significado da deficiência, na vida de um indivíduo, é a consequência do entrelaçamento de sua história pessoal com o meio social onde vive. Sobre o indivíduo recairá o estigma da incapacidade, do impedimento e o peso da opressão, da impotência e da diferenciação (Ferreira, Guimarães, 2003, *cit. in* Silva, 2006). Para as autoras a criança com deficiência deve ser vista com potencialidades e possibilidades e não somente pelas suas limitações ou defeitos.

Carmo (1991, *cit. in* Silva, 2006) considera que o conceito de deficiência

“(...) depende do ponto de vista ou da concepção da pessoa que atribui e de quem recebe o atributo. Constituído no movimento histórico das relações entre os homens, o conceito “deficiência” só pode ser entendido se analisado de forma bipolar, ou seja, o que é deficiente para uns não o é para outros, tudo vai depender de a que homem, sociedade e mundo estamos nos referindo”.

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Ballone (2003, *cit. in* Silva, 2006) afirma que um indivíduo pode ser considerado deficiente em certa cultura e não deficiente noutra, variando a classificação conforme a capacidade desse indivíduo em atender as necessidades dessa cultura, tornando o diagnóstico relativo.

Ferreira e Guimarães (2003, *cit. in* Silva, 2006) destacam que é o grupo social que define o conceito de normalidade, que este varia de cultura para cultura e de acordo com a época.

Sasaki (2003, p. 15, *cit. in* Silva, 2006) salienta alguns princípios básicos a adotar em relação à deficiência:

1- Não esconder a deficiência; 2- Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; 3- combater neologismos tais como: pessoas deficientes; defender a igualdade entre as pessoas com deficiência, fornecendo-lhes oportunidades, atendendo às suas necessidades individuais e necessidades especiais; facultar-lhes medidas específicas de forma a diminuir-lhes as restrições de participação (dificuldades ou barreiras causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência).

A autora Silva (2006) define a deficiência conforme o artigo 3º do Decreto nº 914, de 6 de Setembro de 1993

“(...) aquela que apresenta, em carácter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica, ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de actividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

Segundo Cruz (2012) o termo necessidades educativas especiais (NEE) surgiu nos anos 60 com o Warnok Report (1978) que revolucionou as perspectivas de intervenção dentro do campo educativo e pedagógico, em crianças com problemas. Para esta autora

possuir necessidades educativas especiais não é necessariamente ter uma deficiência. Por este motivo define necessidades educativas especiais como

“uma falta de interação entre o indivíduo e o meio envolvente em que se destacam o ambiente familiar e a comunidade educativa. Ter necessidades educativas especiais é sinónimo de precisar de complementos educativos, adicionais ou diferentes daqueles que são normalmente praticados nas escolas pelo ensino regular, sendo o objetivo principal promover o desenvolvimento e a educação do aluno, para que este possa viver como cidadão pleno e efetivo, autónomo e ajustado aos padrões sociais vigentes.

Esta autora afirma que em qualquer momento da nossa vida podemos ter determinada necessidade ou mesmo deparar com barreiras/dificuldades na aprendizagem, requerendo um complemento educativo individualizado.

Brennam, W. K., (1990 *cit. in*, Cruz 2012) estabelece que

“Necessidades educativas especiais são aquelas que têm certos alunos com dificuldades maiores que o habitual (mais amplas e mais profundas) e que precisam, por isso, de ajudas complementares específicas. Determinar que um aluno apresenta N.E.E. supõe que, para atingir os objectivos educativos, necessita de meios didácticos ou serviços particulares e definidos, em função das suas características pessoais”.

O conceito NEE foi introduzido no sistema educativo português pelo Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto. Correia (1993, *cit. in* Cruz 2012) determina que Necessidades Educativas Especiais abrangem crianças e adolescentes com problemas sociais, físicos, intelectuais e emocionais, bem como com dificuldades de aprendizagem, resultantes de fatores orgânicos ou ambientais. Para o autor, as NEE abrangem crianças que não conseguem acompanhar o currículo normal, sendo necessário proceder à realização de adaptações, mais ou menos generalizadas de modo a que façam parte de um método integrativo e não discriminatório. Assim sendo

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou

com NEE

modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”. (Brennan, 1988:36, cit. in Cruz, 2012).

É pertinente esclarecer que atualmente o conceito N.E.E. deve incluir

“crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas; étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Sendo assim a expressão N.E.E. refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm N.E.E., em algum momento da sua vida escolar”. (Declaração de Salamanca, 1994)

O diploma Regional nº 15/2006 (Região Autónoma dos Açores) utiliza na sua legislação o termo deficiência como

“a anomalia ou perda de uma estrutura corporal ou de uma função fisiológica, incluindo as funções mentais, referenciando, estritamente, um desvio significativo em relação à norma estatística estabelecida”.

Segundo o mesmo diploma, a educação especial visa responder a NEE decorrentes de limitações ou incapacidades, que se manifestam de forma sistemática e com caráter prolongado, inerentes ao processo individual de aprendizagem e de participação na vivência escolar ou comunitária. As limitações ou incapacidades são oriundas de fatores endógenos ou adquiridas e podem ser agravadas ou atenuadas por fatores ambientais. As limitações podem ser ao nível das funções ou das estruturas do corpo, nos domínios auditivo, visual, cognitivo, comunicacional, emocional ou motor.

Com o objetivo de utilizar uma nomenclatura com base científica e que permita uma comparação entre diferentes escolas, optou-se por um sistema de classificação sistemática e uniforme, preconizado pela Organização Mundial de Saúde, na sua Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) em 2001.

Esta organização propõe uma classificação da funcionalidade e de incapacidade dinâmica, interativa e multidimensional.

A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais é hoje vista na Região dos Açores como um direito básico, independente da condição física, social, linguística ou outras, proporcionando igualdade de oportunidades. Assim, a educação especial funciona como um meio integrador, coerente e harmonioso, adotando um modelo de participação social, com uma perspectiva de intervenção centrada no exercício de direitos de cidadania.

i.i.- A deficiência ao longo da história

Em Portugal o interesse pelas “crianças inadaptadas” teve início nos finais do século XIX, com o rei D. João VI que incentivava a educação para surdos e para cegos. Desde essa altura, foram tomadas muitas atitudes no sentido de melhorar a qualidade de vida dos deficientes, sendo criadas associações, institutos, ligas e asilos etc. Todavia era, ainda, uma educação segregadora.

Uma vez que este tipo de educação começava a ser questionado na Europa, o princípio da normalização começou a instituir-se no nosso país através do Decreto-Lei nº 174/77 que contempla, pela primeira vez, um regime de matrícula, tipo de frequência, avaliação de conhecimentos e dispensa de frequência para alunos portadores de deficiência integrados no ensino público.

Em 1979, é assegurada pelo Estado através do Decreto-Lei 301/84 de 7 de Setembro a obrigatoriedade de frequência escolar de crianças com deficiência, sendo certo, no entanto, que podiam ser dispensadas as crianças com incapacidades graves comprovadas.

Com o Decreto-Lei nº 35/90, a legislação abrange a frequência de todas as crianças sem nenhum tipo de exceções. Em 23 de agosto de 91 com a saída do Decreto-lei 319/91, passa a estar regulamentada a integração de crianças deficientes no sistema de ensino, em Portugal, ao serem definidos e estabelecidos regimes educativos especiais.

É de salientar que este decreto-lei consagra um conjunto de medidas que assentam no princípio de que a educação para as crianças com necessidades educativas especiais deverá processar-se num meio menos restrito possível, pelo que as medidas só deverão ser adoptadas quando se revelem indispensáveis para atingir os objetivos educacionais definidos.

O despacho normativo nº 98-A/92 publicado no Diário da República – I série B nº 140 de 20/6 apresenta alguns aspetos que adquirem relevância para a educação especial, concretamente, para a possibilidade de existência de adaptações curriculares, currículos alternativos e avaliação especializada.

Em 1994, de 7 a 10 de Junho realizou-se, em Salamanca, uma conferência mundial da Unesco sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade.

O documento resultante inspira-se no princípio de inclusão e no reconhecimento de que a escola é para todos, aceitando as diferenças de cada um, apoiando-os nas suas dificuldades e respondendo às suas necessidades. Assim, pretende-se que estes ideais estabelecidos constituam um guia para os estados membros e para as organizações governamentais e não governamentais na implementação de uma Declaração de princípios, política e prática no setor das necessidades educativas especiais.

Na Região Autónoma dos Açores houve uma reestruturação profunda na educação especial desde 1998. Desde então foram criadas escolas básicas integradas que praticam uma filosofia educativa de inclusão. O decreto-lei Regional nº 15/2006 legisla o regime jurídico da educação especial e do apoio educativo com o intuito de consolidar uma reforma assinalável, de modo a encarar e a concretizar, no sistema açoriano, a educação especial e o apoio educativo ajustável à realidade da sociedade atual.

O diploma anteriormente citado assenta em quatro princípios que merecem ser destacados:

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

- a) Modelo de escola inclusiva em consonância com os objetivos da Declaração de Salamanca, com a conseqüente extinção das instituições especializadas de educação especial e integração dos seus alunos, e dos recursos que lhes estavam afetos, nas escolas do ensino regular;
- b) Intensificação do combate ao insucesso e ao abandono escolar através da diversificação e flexibilização dos recursos e dos percursos educativos, criando desta forma, condições propícias para que os alunos com necessidades educativas especiais e com dificuldades de aprendizagem possam usufruir, de uma forma adequada, da escolaridade;
- c) Promoção da interligação entre o ensino especial e o apoio educativo, através da partilha de recursos e da colocação de ambos os regimes na dependência dos serviços especializados das escolas;
- d) Criar estabilização dos quadros docentes.

As estruturas de educação especial dos Açores têm origem no Centro de Educação Especial, criado pelo Decreto-Lei n.º 35 108, de 7 de Novembro de 1945. Este Centro sofreu várias transformações e foi estendendo a sua atividade às várias ilhas do arquipélago. Esta instituição foi extinta pelo Decreto regulamentar regional n.º 5/93/A, de 4 de março, sendo criadas, em sua substituição, as Escolas de Educação Especial de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo e uma rede de equipas de educação especial, regulamentada pelo Decreto - regulamentar n.º 2/93/A, de 23 de Fevereiro.

Estas instituições estão vocacionadas para prestar apoio às crianças com necessidades educativas especiais a fim de estas conseguirem cumprir a escolaridade obrigatória e convém salientar que estes centros educacionais são dependentes da Direção Regional da Educação e de Formação dos Açores.

A partir de 1998, foram criados diplomas regionais que concebem um sistema educativo que promove a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

nas Escolas Básicas Integradas. Neste contexto, foi cometida às escolas a função de assegurar a escolaridade das crianças portadoras de deficiência e foi necessário criar recursos humanos, materiais e serviços especializados que as apoiassem de forma a suprir as suas necessidades educacionais.

Em 1999 saía o diploma nº 121/99, de 22 de Junho que regulamentava o Programa Cidadania que tentava integrar as crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Posteriormente, com o Decreto-lei regional nº 15/2006 pretendeu-se não só contribuir para a inclusão, mas também combater o insucesso escolar através da adequação da educação, da individualidade e da diversidade de respostas educativas proporcionadas à população estudantil dos Açores.

Atualmente, o RGAPA, portaria regional nº 60/2012 de 29 de Maio de 2012 que rege o regime da educação da Região Autónoma dos Açores, define que um aluno com NEE de caráter permanente é um aluno que exige particular atenção do docente quando, em consequência da sua deficiência, apresente comportamentos que impedem o normal funcionamento da atividade letiva, ou quando implique cuidado especial na realização de tarefas básicas de autonomia pessoal, nomeadamente higiene pessoal, mobilidade, manuseamento dos materiais escolares em contexto de sala de aula. Este documento estabelece de igual forma a adequação de medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente. Segundo este diploma, o regime educativo especial consiste num conjunto de respostas educativas destinadas a crianças e jovens com necessidades educativas especiais de caráter permanente, aproximando as condições de frequência destes alunos às dos alunos do regime educativo comum. Cabe ao conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, proceder à aprovação do programa de educação especial elaborado pelo núcleo de educação especial, para garantir as adequações de caráter organizativo e de funcionamento necessárias, para responder adequadamente às

necessidades educativas especiais de caráter permanente das crianças e jovens da unidade orgânica.

Contudo, e apesar de atualmente ter havido alterações muito positivas em relação à compreensão e forma como são vistos os deficientes, na realidade há ainda muito a fazer na integração das crianças com necessidades educativas especiais não só na escola como também, mais tarde, no campo profissional.

ii- Conceito de equitação terapêutica

Apesar de haver uma diversidade de designações para o conceito de equitação terapêutica (ET), este, em termos gerais, é idêntico em vários países verificando-se uma diversidade de disciplinas/programas ao serviço da particularidade dos seus utentes, enquadrados na cultura científica vigente no país.

As terminologias são diferentes de país para país, as designações variam conforme as escolas, sendo quase equivalentes os termos “reeducação através da equitação (ERA)”, “terapia com cavalos”, “equoterapia” (Brasil) ou “equitação terapêutica”, atualmente utilizada em diversos países como a Alemanha e Portugal (Associação Nacional de Equoterapia, 2005). Também se usam como equivalentes as expressões “terapia por meio do cavalo”, “ambiente equoterapêutico”, “terapia com o cavalo” (therapie avec le cheval), “reeducação equestre” e outros análogos.

Leitão (2008) apresenta a preocupação em definir e precisar o conceito de equitação terapêutica, enfatizando que a hipoterapia, a equitação psico-educacional e a equitação desportiva e adaptada são disciplinas da equitação terapêutica. Refere ainda que cada país utiliza diferentes designações consoante as suas ideologias: os Estados Unidos da América, por exemplo, empregam os termos equitação terapêutica desenvolvimental ou terapia assistida por equinos para designar a equitação terapêutica.

Leitão (2008) menciona ainda que os congressos internacionais de equitação terapêutica começaram a dar divulgação e importância a este tipo de terapia e, como consequência

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

disso, verificou-se uma evolução no conceito de equitação terapêutica, integrando-o, cada país, em diferentes áreas (medicina, psicologia, fisioterapia, desporto, neurologia, psicomotricidade etc), consoante o paradigma de conhecimento científico vigente no país.

De acordo com Leitão (2008) a equitação terapêutica deverá ser entendida

“como uma área de intervenção terapêutica que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar nos planos da saúde e do desporto, na procura incessante do bem-estar físico, psíquico e social de indivíduos portadores de deficiência e/ou com necessidades especiais”.

Lobo (2003) esclarece que a equitação terapêutica é um termo vasto que abrange cavaleiros com diversas disfunções, entre as quais dificuldades de aprendizagem, de linguagem, de comportamento, de cognição e disfunções gerais de movimento. Afirma que esta modalidade poderá ser um complemento a outras formas de tratamento ou numa forma de transição.

“É um método complexo de tratamento que se destina a tratamentos psíquicos e mentais de deficientes e inadaptados, com os quais estes vão obter efeitos benéficos. Esta globalidade do tratamento tem efeitos simultaneamente a nível físico e psíquico. Assim, é preciso encarar a equitação terapêutica considerando-a igualmente de um ponto de vista somático e não só do ponto de vista psicológico (Garrige, 1996; Heipertz, 1981; Watson, 1995 cit. in Lobo, 2003).

A autora anteriormente citada destaca que o termo equitação terapêutica (ET) engloba

“todas os meios reeducativos utilizando o efeito terapêutico de montar a cavalo, assegurando uma influência pedagógica e psicológica sobre os indivíduos portadores de deficiências físicas, mentais ou sociais”.

Deste modo, nesta abordagem terapêutica, o utente poderá adquirir técnicas de montar a cavalo à medida que beneficia desta terapia, devendo estar sempre em consideração as capacidades do cavaleiro que possui um programa individual de trabalho seguido por uma equipa pluridisciplinar. Nesta modalidade, o praticante pode ser mais ou menos

dependente do auxiliar guia e lateral podendo, em alguns casos, estes serem excluídos. Os frequentadores desta modalidade poderão vir a alcançar a equitação desportiva ou simplesmente praticar equitação por lazer.

Apesar de haver uma diversidade de outras expressões para identificar a equitação terapêutica no mundo (equinoterapia, equitação para deficientes, equoterapia, reabilitação equestre etc), a designação “equoterapia” é a adoptada pela ANDE Brasil – Associação Nacional de Equoterapia (Ribeiro, 2011). Segundo este autor, a equoterapia é uma metodologia de reabilitação para crianças com e sem deficiência física, por esse motivo pode-se também atribuir à equoterapia a designação de “equitação terapêutica” uma vez que esta prática introduz a equitação como um processo de estimulação ao desenvolvimento global da criança.

Aliás, o termo equoterapia foi criado pela ANDE-Brasil, em 1989, para designar todas as atividades que são realizadas com o cavalo, quer impliquem técnicas de equitação ou atividades equestres, visando a reabilitação e/ou educação de pessoas de deficiência (Associação nacional de equoterapia 2005, *cit. in* Silva, 2006).

A ANDE Brasil (2005) adotou o radical equo que vem do latim equus, que se juntou à palavra terapia, que vem do grego therapia. Não se optou pelo termo hipo, que é hoje considerado um dos programas da equoterapia, por significar diminuição ou posição em grau inferior.

Conforme a ANDE Brasil (1999, p. 13 *cit. in* Silva, 2006) a equoterapia é:

“(...) um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar, nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas portadoras de deficiência e/ou com necessidades educativas especiais. Na equoterapia o cavalo atua como agente cinesioterapêutico, facilitador do processo ensino-aprendizagem e como agente de inserção e reinserção social”.

Segundo Wicket (1999, p 101, *cit. in* Silva, 2006), a equoterapia é um processo através do qual se utiliza o cavalo, com acompanhamento de uma equipa de profissionais

especializados, para desenvolver a reabilitação de pessoas com NEE melhorando as suas condições físicas e psíquicas.

Para Gavarini (Freire, 1999, *cit. in* Silva, 2006) a equoterapia

“pode ser principal ou complementar, dependendo da patologia. O tratamento equoterapêutico pode proporcionar uma reabilitação global, uma vez que o indivíduo tem acesso a uma ajuda psicológica e psicossomática, assim como a fisioterapia sobre o cavalo.”

Leitão (2004), pretendendo clarificar a epistemologia e o conceito da equitação terapêutica (ET) desenvolvida em Portugal, baseando-se nos modelos europeus nomeadamente estabelecidos na Federation of Riding for the Disabled International (FRDI, 2001), considera a ET como uma área de intervenção tridimensional onde existe permeabilidade e dinâmica entre diferentes agentes de diversas áreas: medicina e reabilitação, psicologia e desporto. Promove desta forma diferentes intervenções que se distinguem pelos objetivos concretizáveis e pelas estratégias estabelecidas. Explica ainda que cada intervenção possui objetivos e equipa profissional adequada, pondo em prática um conjunto de técnicas e de estratégias apropriadas ao praticante em questão, respeitando as suas características, singularidade e ritmo de aprendizagem.

O conceito de ET é influenciado por trabalhos de diversas áreas científicas de vários países, fruto de diferentes conceções que cada autor ou organização nacional destes países estabelecem para esta terapia o que origina, segundo Leitão, dificuldades de compreensão por parte dos leitores e fragilidade neste campo. Neste sentido e apesar da diversidade de termos utilizados para definir a equitação terapêutica por todo o mundo, a FRDI, enquanto entidade internacional, pretende regulamentar e fornecer coesão nesta prática terapêutica e tomou as seguintes medidas:

- regulamentação de programas de formação, treino e supervisão usando: formação contínua; reuniões clínicas; congressos, seminários, partilha de trabalhos científicos; apoio financeiro a projetos de investigação; partilha de informação e procura de resoluções; legislação que pretende ser adequada aos alunos/utentes à qual se destina.

ii.i- História breve da equitação terapêutica

Horne & Cirillo (2005, *cit. in* Silva, 2006) mencionam que Asclepíades de Púrsia (124-40 a.c.), médico grego, já recomendava a equitação aos pacientes epiléticos, caquéticos e paralíticos.

Na época de 1772, na Itália, Giuseppe Benvenitti, afirmava que a equitação conservava um corpo saudável e promovia diferentes funções orgânicas, tendo uma função terapêutica. (Horne & Cirillo, 2005 *cit. in* Silva, 2006).

O poeta alemão Goethe (1740-1832, *cit. in* Silva, 2006) afirmava que

“(...) o motivo pelo qual o adestramento tem uma acção tão benéfica sobre as pessoas dotadas de razão é que, aqui é o único lugar do mundo onde é possível entender com o espírito e observar com os olhos a limitação oportuna da acção e a exclusão de qualquer arbúrio e do acaso. Aqui o homem e o animal fundem-se num só ser, de tal forma que não saberia dizer qual dos dois está efectivamente adestrando o outro”.

Na perspectiva de Naschert (2006, *cit. in* Silva, 2006), a equitação terapêutica surgiu depois da 2ª Guerra Mundial, na Escandinávia e na Alemanha, onde se conhecem trabalhos com pessoas com paralisia cerebral. A partir daí a equitação passa a ser vista como uma prática terapêutica e, em 1954, na Noruega, surgiu a primeira equipa interdisciplinar composta por uma fisioterapeuta, um psicólogo e um instrutor de equitação.

Horne & Cirillo (2005, *cit. in* Silva, 2006) referem que a equitação como terapia para crianças com deficiência já era utilizada desde 1965, tendo-se constatado a recuperação das suas potencialidades, tornando a equitação terapêutica uma matéria didática objeto de interesse por parte de médicos e de investigadores.

Nos países escandinavos a equitação desportiva praticada por uma dinamarquesa vítima de poliomielite despertou o interesse para o desenvolvimento da equitação terapêutica especialmente na classe médica, dando ímpeto à moderna conceituação da equitação

enquanto terapia adjuvante da reabilitação, não só de índole médica mas também psicológica (Leitão, 2008).

Em 1953 foi fundada na Inglaterra a Associação de equitação terapêutica para inválidos, depois expandida para vários países, nomeadamente para a América do Norte e Toronto, no Canadá, com programas preconizados por Bauer e Renaud. No entanto só em 1968 foi fundada a Associação Comunitária de Equitação Terapêutica para Inválidos (CARD).

A partir de 1960, a equitação terapêutica adquiriu divulgação em muitas nações europeias, advinda do conhecimento científico que comprova as qualidades terapêuticas do cavalo para a mente e para o corpo humano.

Por volta de 1967, nos Estados Unidos, Maudie Field funda um centro de equitação terapêutica, e dois anos depois Lida Mccowan cria a NARSHA (American Hippotherapy Association) inspirada no modelo alemão.

Em 1970 os alemães propõem um modelo de equitação com três áreas, que integra a medicina, a psicologia/educação e o desporto e que abrange uma diversidade de profissionais. Este modelo determinou formação universitária e gerou inúmeros trabalhos de investigação por toda a Europa (Leitão, 2008).

A partir de 1974, foram proporcionados congressos de três em três anos, em diversos países, com o intuito de divulgar, financiar e orientar métodos de investigação nesta área terapêutica. É em 1976 que surge o termo hipoterapia e a designação equitação terapêutica que passou a designar todos os possíveis usos terapêuticos do cavalo.

Em 1982 a equitação terapêutica passou a abranger três disciplinas distintas: a hipoterapia, a equitação psico-educacional e a equitação desportiva adaptada sendo que cada uma utiliza o cavalo de forma terapêutica diferente. (Leitão, 2008).

Na Itália, em Milão, em 1985, foi criada a primeira federação internacional de equoterapia, a Federation Riding Disabled International (FRDI), com sede na Bélgica. Esta associação atende crianças e adolescente em tratamento, promove cursos nacionais de aperfeiçoamento e formação de técnicos nesta área, nomeadamente médicos, terapeutas de reabilitação, professores de equitação e de educação física (Horne & Cirillo, 2005, *cit. in* Silva 2006).

Estes autores acrescentam ainda que, no Canadá, em 1988, ocorreu o 7º congresso internacional, no qual foram abordados temas referentes à equitação terapêutica. Comentam ainda que, na Alemanha, na Suíça e na Suécia, este tipo de equitação é visto como uma prática de reeducação, reconhecida como uma modalidade de tratamento sendo inclusive financiada pelos governos.

Na década de 90 a equitação terapêutica foi abordada pela área da psicologia que contribuiu com trabalhos científicos para definir cada uma das especialidades desta terapia. Nesta fase, a psicologia encontra-se ligada à hipoterapia e à equitação desportiva adaptada segundo um paradigma cognitivo-comportamental. Em congressos seguintes abordou-se a prática da equitação psico-educacional, influenciada pelo paradigma psicanalítico, em que o cavalo se assume como um elemento facilitador de uma psicoterapia. Em congressos seguintes, os estudos científicos incidiram sobre a área da saúde, medicina e fisioterapia que se associam essencialmente à hipoterapia.

Em conferências recentes a comunidade científica dá ênfase à relação entre a equitação terapêutica e a psicologia, psiquiatria, psicanálise, psicoterapia de inspiração psicanalítica, psicopedagogia e geriatria. No entanto, existem outras áreas implícitas tais como a terapia da fala, reabilitação motora, neurologia e desporto que não deixam de dar relevância às suas relações com as variáveis psicológicas: comportamentos, emoções, sócio-afetos, cognição etc (Leitão, 2008).

Em Portugal, a equitação terapêutica iniciou-se nos anos 80 no Algarve com Beverly Gibbons, professora de equitação, que desenvolveu trabalho com uma enfermeira. Estas dirigiram a “Associação Hípica para Deficientes de Faro”.

Mais tarde, Katheryn Watson desenvolveu uma associação na região de Lisboa, a “Associação Hípica para Deficientes de Cascais” para realizar atividades de equitação terapêutica para crianças com deficiência. Estas duas associações, em colaboração com outros serviços e outros núcleos, vieram a implementar atividades desta natureza noutros distritos de Portugal, originando grande procura em oposição à pouca oferta de atividades nomeadamente para crianças autistas e para problemas de comportamento entre outros.

De acordo com Lobo (2003), atualmente Portugal depara-se com formação reduzida de técnicos nesta área, carência derivada das ações de formação serem dispendiosas, esporádicas e de pouca duração; do número reduzido de terapeutas e de fisioterapeutas especialistas nesta área e do número reduzido de centros hípicos com infra-estruturas adaptadas a esta terapia. A dificultar esta situação Lobo (2003) acrescenta que alguns centros de equitação apenas aceitam utentes com idades entre os 3 e os 8 anos devido à falta de recursos humanos disponíveis, que existem ainda outros que mencionam limitações aos utentes devido ao seu peso e que, noutros casos, se verifica a sobrelotação de utentes.

Apesar de tudo, no presente momento existe uma variedade de centros de equitação espalhados por todo o país nos quais se promove a equitação terapêutica. Destaca-se o trabalho desenvolvido no centro de equitação da APCL em Lisboa, da Quinta da Conraria em Coimbra e da Academia Equestre João Cardiga em Barcarena, que possuem equipas multidisciplinares que incrementam campeonatos de equitação desportiva adaptada e promovem atividades de equitação terapêutica e de hipoterapia. Esta última academia equestre tem uma equipa de equitação psico-educacional constituída a partir de 2001, que pretende realizar não só registos de trabalhos obtidos

no campo experimental como também intervir de forma psico-terapêutica nas crianças com síndrome de autismo.

A Região Autónoma dos Açores caracteriza-se pela existência de poucos centros de equitação e pela pouca formação na área da equitação terapêutica. No entanto, assiste-se a uma maior sensibilização, a uma maior procura de formação e a um maior investimento nesta área. Na ilha Terceira, o centro equestre terceirense Quinta do Malhinha conta com uma diversidade de utentes, com uma equipa mais vasta e com algum investimento na formação das pessoas envolvidas nesta terapia. Em S. Miguel, a EquiAçores Quinta do Vento possui algum equipamento mais sofisticado e com uma pequena equipa. Destaca-se a Quinta da Terça a qual oferece passeios turísticos, aulas de equitação e apoio equestre a alunos com NEE, com cavalos resgatados de maus tratos. Existe ainda a escola de equitação em Santana que se encontra mais vocacionada para o desporto equestre e não se poderá deixar de frisar as atividades pedagógicas e equestres desenvolvidas pela Associação dos Jovens Agricultores Micaelenses, cooperativa da juventude agrícola nas Arribas, nos Arrifes, a qual faculta visitas de estudo e aulas de equitação para escolas. Na ilha da Graciosa a Associação Equestre Graciosense embora não tenha uma equipa multidisciplinar tão diversa, permite o desenvolvimento de equitação terapêutica a alguns frequentadores. Na ilha do Faial, o centro hípico de Varadouro, na Horta usufrui de uma equipa multidisciplinar que propõe atividades de equitação terapêutica a uma diversidade de praticantes. Em Santa Maria, o centro de equitação já fomentou atividades desta natureza embora não envolvesse uma equipa mas, na atualidade, somente proporciona equitação. As restantes ilhas do arquipélago não oferecem atividades deste caráter pois não existem centros de equitação.

ii.ii- Áreas de aplicação na equitação terapêutica

A equitação terapêutica destina-se a qualquer tipo de pessoa, no entanto, é muito aconselhável para pessoas que possuem deficiências motoras, sensoriais e mentais,

doenças mentais e inaptações sociais (tóxico-dependentes, delinquentes, pessoas com perturbações emocionais, etc).

Segundo a ANDE Brasil (2005, *cit. in* Silva, 2006), a equitação terapêutica é aplicada às áreas de saúde, educação e social. É necessário, todavia, que a equipa interventiva trace um plano de tratamento conforme as necessidades de cada paciente pois, assim, o tratamento terá maior impacto e eficácia.

O paciente que procura a ET deverá primeiramente ser avaliado por um médico, que irá indicar ou contraindicar o tratamento e dará também apoio à equipa, tanto nos aspetos clínicos como na alta do paciente.

Lermontov (2004, *cit. in* Silva 2006) é da opinião de que a equipa deve ser formada por:

- **profissionais da área da saúde** (fisioterapeuta, fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional, psicomotricista e/ou médico);
- **profissionais da área da educação** (pedagogo, psicopedagogo, professor de educação física, professor de educação especial e/ou psicólogo);
- **profissionais da área da equitação** (instrutor de equitação, auxiliar-guia, tratador, veterinário e/ou zootecnista).

ii.iii- Programas de equoterapia no Brasil

O termo equoterapia é somente utilizado no Brasil e conforme Uzun (2005, *cit. in* Silva, 2006) os seus programas básicos segundo o modelo brasileiro são:

Hipoterapia: Programa essencialmente da área de reabilitação, dirigido para pessoas portadoras de deficiência física, sensorial e/ou mental. O paciente não apresenta condições físicas e/ou mentais para permanecer sozinho sobre o cavalo, precisa, portanto de um auxiliar-guia para lhe dar segurança. As ações dos profissionais da área da saúde adquirem muita ênfase, necessitando-se de um terapeuta ou mediador, a pé ou

montado, para a execução dos exercícios programados. O cavalo é utilizado essencialmente como instrumento cinesioterapêutico;

Educação/reeducação: Este programa pode ser aplicado à área da saúde, da educação ou da equitação. O paciente tem algumas condições de exercer alguma atuação sobre o cavalo e conduzi-lo, dependendo em menor grau do auxiliar-guia. O objetivo é utilizar a arte equestre para trabalhar a capacidade para conduzir o cavalo. O profissional de equitação exerce uma atuação mais intensa, embora os exercícios necessitem de ser programados por toda a equipa. O cavalo continua a ser o elemento principal facilitador do processo de ensino-aprendizagem e o paciente passa a interagir com mais intensidade.

Pré-esportivo: São aplicados nos programas das áreas da educação e do social. O paciente possui boas condições de autonomia, realizando exercícios específicos de hipismo. A atuação do profissional de equitação reporta-se à orientação de forma que o paciente adquira algumas competências equestres e sociais. O paciente desempenha grande influência sobre o cavalo, e este é utilizado como agente de inserção/reinserção social. No entanto, os profissionais das áreas da saúde e da educação possuem a função de orientar, de modo a obter melhorias físicas, psíquicas e na inserção social do doente.

Desportivo: Neste programa, que será aplicado nas áreas da reabilitação e da educação, o cavalo é também promotor de inserção social. O praticante tem boas capacidades para montar um cavalo, podendo mesmo participar em competições hípcas. A ação do profissional de equitação é mais preponderante, mesmo assim ainda é necessário o acompanhamento de profissionais das áreas da saúde e da educação. Este programa visa: o prazer, o desporto, a competição, a inserção social em diferentes modalidades: o hipismo adaptado, as para-olimpíadas e as olimpíadas especiais, o bem-estar e a qualidade de vida.

Conforme a Associação Nacional de Equoterapia (2005), a equoterapia é implementada por meio de programas específicos, organizados segundo as necessidades e

potencialidades da pessoa que o irá frequentar, do objetivo do programa e das metas a serem alcançadas.

ii.iv- Modelo de equitação terapêutica em Portugal

Leitão (2008), menciona que a ET a partir de 1982, passou a abranger três disciplinas distintas: a **Equitação Terapêutica/Educacional e Volteio**, a **Hipoterapia** e as **Atividades Equestres Desportivas de Reabilitação**.

Em Portugal, utiliza-se o modelo da FRDI (2006), que conjuga aspetos das três disciplinas anteriormente mencionadas (Martinho, 2011).

Segundo a FRDI (2006), a Equitação terapêutica divide-se em três grandes valências, cada uma com características muito específicas relativamente ao utente, aos objetivos, à equipa responsável e às formas de atuação. (Martinho, 2011).

A primeira valência - **Equitação Terapêutica-Educacional e Volteio** - atinge um tratamento de cariz psíquico e mental de crianças com NEE, mais direccionado para as necessidades específicas na área educacional, psicológica e cognitiva. O efeito terapêutico de montar o cavalo assume uma influência relevante na formação pedagógica e psicológica dos indivíduos com NEE. Neste caso, o aluno poderá apreender algumas técnicas de montaria e beneficiar de atividades estabelecidas no seu programa individual de trabalho seguido por uma equipa pluridisciplinar que as adapta consoante as características e ritmo de aprendizagem do utente. Os praticantes são pouco dependentes dos auxiliares guias (podendo mesmo este ser excluído). Espera-se que estes frequentadores adquiram algumas técnicas equestres, sejam independentes podendo mesmo chegar à equitação desportiva adaptada. Nesta modalidade, segundo Leitão (2008), pretende-se essencialmente desenvolver o bem-estar, a autoestima, a autoconfiança, a atenção, a concentração, a tolerância para a frustração, comportamentos desejados, o auto-controlo, o respeito etc. Segundo este autor esta equitação psico-educacional pretende atender às necessidades psicológicas ou educacionais, através da experiência que o utente adquire no passo, trote e galope. Os

utentes são vistos de uma forma holística, e para eles é estabelecida uma terapia de relação-emocional que valoriza o melhor do ser humano, respeitando-o como indivíduo, através dos exercícios equestres realizados com os equinos.

De acordo com Seixas (2011) **Hipoterapia**, significa usar o movimento rítmico, dinâmico, proporcionado pelo cavalo para influenciar a postura do praticante, o seu equilíbrio, e a mobilidade. Trata-se de um tratamento individualizado que conta com a colaboração de uma equipa especialmente treinada. A equipa pluridisciplinar é essencial na hipoterapia, podendo variar consoante a problemática dos alunos e os terapeutas disponíveis, podendo incluir profissionais de fisioterapia, educação física, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, psicólogos, pedagogos, etc.

Seixas (2011) confirma que a hipoterapia, em Portugal, segue um programa básico de equoterapia, semelhante aos adotados pela ANDE, no Brasil. O passo é a andadura mais indicada devido à sua regularidade.

Na hipoterapia, o cavalo possui qualidades de estimulação motoras, emocionais e neuro-sensíveis. O praticante tomará posições diferentes para estimular os músculos. Os objetivos não são essencialmente motores, mas podem ser cognitivos, comportamentais etc dependendo da avaliação inicial preparada pelo terapeuta com a ajuda da equipa do praticante.

“A Hipoterapia é um método único que estimula crianças a superar os seus problemas; melhora o seu estado psicológico; estende os seus horizontes; desenvolve uma sensação de orgulho e vitória contra a doença; e, conseqüentemente, facilita a remoção do complexo de inferioridade”.
(Seixas, 2011).

Lobo (2003) esclarece que a hipoterapia praticada em Portugal não é propriamente uma forma de equitação, mas sim uma atividade que utiliza o cavalo como instrumento terapêutico, na qual o paciente não aprende a montar. Na opinião desta autora, o trabalho deve ser feito em parceria entre o instrutor de equitação e o fisioterapeuta. O primeiro tem a função de controlar a velocidade e andamentos do cavalo em

conformidade ao requerido pelo fisioterapeuta de modo a provocar mudanças posturais no utente. É muito importante a presença de um auxiliar guia e de um auxiliar lateral, para que a sessão possua segurança. Alguns alunos abrangidos por esta modalidade requerem *back riding*, ou seja a presença de um profissional que monta conjuntamente com o aluno a fim de manter uma postura correta na montaria.

Seixas (2011) reforça que o praticante, para frequentar as aulas num centro especializado de equitação, deverá apresentar o parecer médico, autorizando-o a praticar a hipoterapia. Após esta análise, ele será encaminhado para uma equipa interdisciplinar que o acompanhará. Periodicamente, esta equipa reunirá para atualizar as informações do praticante e analisar o seu desenvolvimento. A duração de uma sessão de hipoterapia varia de centro para centro, podendo encontrar-se locais de 10 minutos a 30 minutos.

A Atividade Equestre Desportiva de Reabilitação é uma modalidade que se apresenta como alternativa e/ou complemento à exploração das potencialidades do cavalo como instrumento cinesioterapêutico. (Morais, Corrêa, Machado et al, 2008, *cit. in* Seixas, 2011).

Esta modalidade refere-se à Equitação como uma atividade desportiva, dirigida a pessoas portadoras de deficiência num sentido alargado, incluindo jogos, percursos seguindo pistas, aprendizagem de competências de equitação, dressage e manutenção de estábulos (Garrige,1996; Heipertz, 1981; Watson, 1995, *cit. in* Lobo, 2003).

Esta terapia diferencia-se pela sua finalidade, ou seja, o papel do terapeuta é menos interveniente, uma vez que os cavaleiros aprendem dressage e equitação com possibilidades de participar em competições. Aqui utilizam-se exercícios que promovem a relação com os cavalos, tornando-se num factor motivante para a vida pessoal e social do deficiente (Lobo, 2003).

Para Lobo (2003) as três classificações (Equitação Terapêutica/Educacional e Volteio, Hipoterapia e Atividades Equestres Desportivas) anteriormente citadas estão

interligadas e os cavaleiros poderão progredir nas diferentes terapias, até onde as suas aptidões equestres o permitirem.

ii.v- Contraindicações

Ventrella e Prudenciatti (2006, *cit. in* Lopes 2008) lembram que a ET tem como contraindicação hérnia de disco, epífise do crescimento, afeções de fase aguda, escoliose superior a trinta graus, quadros inflamatórios e infecciosos, luxação e subluxação de quadril, espinha bífida, obesidade, alergia ao pêlo do cavalo, medo excessivo e problemas comportamentais do praticante devido à insegurança. Porém, apesar da existência destas contraindicações, algumas poderão ser superadas ou até mesmo reduzidas através da adaptação ao ambiente, aproximação ao cavalo, diálogo com o animal ou seja aceitar montar o equino. Este trabalho de ambientação deverá ser feito uma vez que os benefícios da equitação são, em geral, muito superiores às contraindicações.

iii-Autoestima, Autoconceito, Motivação e Rendimento Escolar

iii.i- Conceito de autoestima e autoconceito

A autoestima é um conceito complexo não só porque é designada por uma diversidade de expressões e de sinónimos mas também porque engloba diferentes domínios abstratos.

Segundo Silva (2009), muitos investigadores têm utilizado uma multiplicidade de termos que contribuem para uma conceptualização não consensual, gerando a controvérsia nesta área, assim os termos autoimagem, autoconceito, percepção de si mesmo e “*self*” são algumas expressões que surgem para se referirem à autoestima (Veiga, 1996; Martins 1999, *cit. in* Gouveia 2003; Bernardo & Matos, 2003 *cit. in* Saleiro 2004).

Para muitos autores o termo “*self*” engloba: autoconceito, autoimagem, autoestima, autoavaliação, auto-percepção, auto-representação, entre outros. Neste sentido, a enorme gama de conceituações existentes nesta área contribuem para originar problemas de interpretação uma vez que diversos autores atribuem diferentes conotações segundo a orientação teórica atribuída à palavra autoestima. (Allport, 1943, Sarbin, 1954, *cit. in* Santos, 2009; Campos, 2004; Hatter, 1999; Byrne, 1996 *cit. in* Saleiro, 2004).

Embora nem sempre tenha sido clara a diferenciação entre autoconceito e autoestima, muitos autores esforçaram-se no sentido de esclarecer a distinção entre estes dois conceitos (James, Cooley Mead, in Hattie, 1992 *cit. in* Gomes 2007).

Neste sentido, Harter (1993, *cit. in* Gomes, 2007), define o autoconceito como

“é a imagem que temos de nós próprios, é aquilo que acreditamos ser, no quadro global das nossas capacidades e traços. É uma estrutura cognitiva com matizes emocionais e consequências comportamentais e é um sistema de representações descritivas e avaliações acerca do ‘self’, que determina como nos sentimos acerca de nós próprios e que orienta as nossas acções”

Burns (1977, *cit. in* Gomes, 2007) esclarece que o autoconceito é o

“Self como conhecimento. “(Me)” as percepções individuais, conceitos e avaliações acerca de si próprio, incluindo a imagem que ele sente que os outros têm de si, e da pessoa que ele gostaria de ser, isto é, uma ideografia como elemento individualiza-o”

Este autor sugere que será o crédito que a pessoa tem acerca de si própria, baseada na avaliação que os outros significativos fazem de si, ou seja, o incorporar do que a pessoa pensa de si, a avaliação dos outros sobre si, assim como a boa aceitação social, o respeito de iniciativas individuais e o estabelecimento claro de limites comportamentais constituem em fatores determinantes para o desenvolvimento positivo do autoconceito (Santos, 2009 e Gomes, 2007).

PurKey (1976, Hattie, 1992 Veiga, 1996, *cit. in* Saleiro, 2004) atribui um significado um pouco diferente ao autoconceito e refere-se a este como

com NEE

“um sistema complexo e dinâmico de crenças, cada uma com o seu valor próprio, que o indivíduo mantém acerca de si próprio. Cada crença tem dentro dos sistemas o seu próprio valor, positivo ou negativo e o êxito ou fracasso geram-se dentro do sistema, em que o êxito numa característica importante eleva a valorização de outras características pessoais e o fracasso reduz”.

Sendo o autoconceito uma parte integrante da nossa personalidade que influencia o comportamento de várias formas (Gomes, 2007; Fontaine 1991, *cit. in* Santos, 2009). Viegas (1995, *cit. in* Silva, 2009) complementa que o autoconceito pode facilitar a promoção de outros fatores da personalidade e acrescenta que o autoconceito constitui um dos núcleos da personalidade na medida em que influencia os pensamentos, os sentimentos e os comportamentos. Segundo Wells e Marwell (1976, *cit. in* Silva, 2009) o autoconceito prediz o comportamento humano e permite fazer uma ideia de como o indivíduo se concebe e considera de si próprio.

Oñate (1989, *cit. in* Saleiro, 2004) sustenta que

“uma das mais recentes e significativas interpretações da personalidade humana está localizada no construto do self. Grande número de psicólogos contemporâneos atribui ao auto-conceito uma função importante na estruturação da personalidade, na motivação do comportamento e no desenvolvimento da saúde mental”.

Estudos de Petrovski (1989, *cit. in* Franco, 2009) ressaltam as autoavaliações como aspetos relevantes da personalidade, esclarece que

“ a imagem do ego é um sistema relativamente estável, que se encontra relativamente consciencializado. É percebido como um sistema único de noções do indivíduo sobre si próprio, na base do qual ele organiza a sua interacção com os outros [...]. Desta maneira, a imagem do ego inscreve-se na estrutura da personalidade, passando a ser uma orientação em relação a si próprio”.

Marsh (1993, *cit. in* Silva 2009) e Tamayo e colaboradores (2001, *cit. in* Henriques, 2009) defendem que autoconceito é diferente da autoestima no sentido em que o primeiro reúne componentes cognitivas, afetivas e comportamentais, sendo que o

segundo representa uma parcela desse conceito mais vasto. A parte cognitiva do autoconceito refere-se a um conjunto de especificidades que o indivíduo utiliza para se caracterizar, se descrever, para organizar as suas experiências, e para exercer uma função de auto-regulação enquanto a autoestima constitui a componente avaliativa do autoconceito. Por isso, segundo Vaz Serra (1988, *cit. in Saleiro, 2004*) o autoconceito pode

“adquirir características positivas ou negativas e é a percepção que o indivíduo tem de si próprio e devido a isso o conceito que forma de si, e a auto-estima é a avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades ou desempenhos”.

Rosenberg (1965, *cit. in Saleiro, 2004*) concetualiza a autoestima como

“uma atitude positiva ou negativa relativamente (...) a self, assim um sujeito com elevada auto-estima considera-se uma pessoa com valor, que se respeita a si mesmo pelo aquilo que é, pelo contrário, um sujeito com baixa auto-estima sente-se desvalorizado, insatisfeito e com falta de respeito relativamente a si próprio”.

Coopersimth (1967, *cit. in Oliveira 2007*) institui que a autoestima é

“ (...) a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo. Expressa uma atitude de aprovação ou de repulsa de si e engloba o auto-julgamento em relação à competência e valor. É o juízo pessoal de valor revelado através de atitudes que um indivíduo tem consigo mesmo, sendo uma experiência subjectiva acessível às pessoas através de relatos verbais e comportamentos observáveis”.

Gergen (1971, *cit. in Gouveia, 2003*) utiliza um conceito mais específico da autoestima:

“a componente avaliativa da autoconcepção, ou seja, o grau de percepção favorável de si próprio que o indivíduo tem.”.

Vaz Serra (1986, *cit. in Ferraz, 2006*) explana que a autoestima

“consiste no processo avaliativo que o indivíduo estabelece acerca das suas qualidades e desempenhos. A Auto estima está relacionada com a parte afectiva do Auto conceito, em que a pessoa faz julgamentos de si própria, em que liga sentimentos de bom e de mau aos diferentes

dados da sua própria identidade. É indiscutivelmente a faceta mais importante do Auto conceito".

Weiss (1987, *cit. in* Ferraz, 2006; Gouveia, 2003) considera que a autoestima

"representa o comportamento efectivo e de avaliação do Auto conceito próprio: refere-se aos juízos e sentimentos qualitativos ligados às descrições que cada um se atribui".

Gomes (2007) determina a autoestima como

"grau de confiança na maneira de pensar e de lidar com os desafios colocados, e à capacidade de lutar pelos objectivos que nos propomos alcançar".

Silva (2007) define a autoestima

"como o valor que o indivíduo dá a si próprio, quantidade de amor-próprio".

Assim, segundo a perspectiva dos autores anteriormente mencionados o conceito de autoestima é distinto de autoconceito. Neste sentido, a autoestima e o autoconceito são considerados dois aspetos distintos que se relacionam com a autoperceção (Harter, 1983; Wylie 1979, *cit. in* Gouveia, 2003).

Para Harter (1999, *cit. in* Campos, 2004) os termos auto-representação, auto-perceção e auto-descrição podem ser usados como sinónimos e indicam características que cada indivíduo usa para se descrever. No entanto, esta autora entende que o valor que a pessoa atribui a si própria se distingue das precedentes designações e representa a autoestima ou auto-valor ou autoavaliação global implicando um juízo de valor. Harter (1983, *cit. in* Gouveia, 2003) é da opinião de que a autoestima e o autoconceito são componentes da auto-perceção, sendo a autoestima o aspeto avaliativo da perceção e o valor que esta perceção tem para o indivíduo.

iii.ii- Características do autoconceito e da autoestima

Shavelson e colaboradores (1982 *cit. in* Silva 2009) elucidam que o autoconceito é definido através de sete características: 1- *organizado ou estruturado*, ou seja as pessoas

organizam e seleccionam informação acerca de si e dos outros através de categorias que se refletem em diferentes facetas tornando assim o autoconceito multifacetado ou multidimensional. 2- *multidimensional*, isto é dependente de muitos fatores, sendo que o autoconceito se constrói em diferentes domínios; 3- *hierárquico*, as percepções são estruturadas em pirâmide, estando na base as de comportamentos específicos, no meio deduções referentes ao autoconceito e no topo a percepção global de si próprio; 4- *estável*, a estabilidade encontra-se no topo da hierarquia diminuindo nos domínios; 5- *desenvolvimentista* uma vez que se desenvolve ao longo da vida do indivíduo, tornando-se mais específico e diferenciado à medida que a idade avança 6- *avaliativo e descritivo*, permite que o indivíduo se autoavale, o que lhe possibilita a realização de uma retrospectiva dos seus comportamentos face a uma determinada situação, retirando informação que lhe seja útil em novas situações; 7- *diferenciável* - pode ser diferenciado de outros construtos.

Shavelson et al (1972, *cit. in Ferraz, 2006*) estabelece que o autoconceito

"(...) não é mais do que a Auto – percepção que cada um faz do envolvimento que o rodeia, com base nas suas experiências e interpretações. O Auto – conceito não constitui uma entidade no interior do indivíduo, mas sim um constructo hipotético que é potencialmente útil na explicação e predição do modo como o indivíduo age. Estas Auto – percepções influenciam o modo como cada indivíduo age e por sua vez, o modo como o indivíduo age vai igualmente influenciar as suas Auto – percepções".

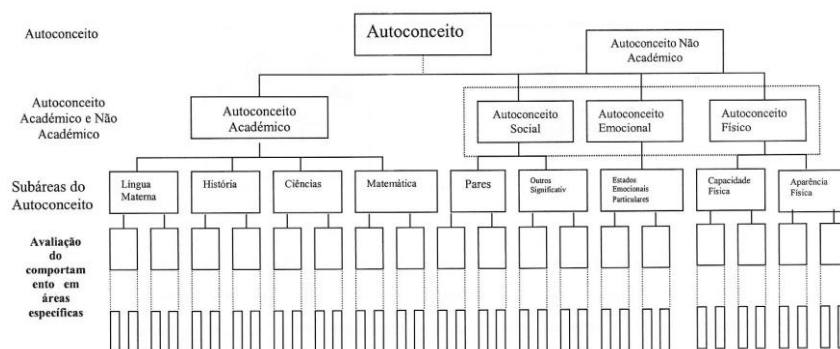


Figura 1 – Construto hierárquico do Auto conceito (Shevelson, Hubner, & Stanton, (1976)

Este modelo foi enriquecido com a introdução de outras conceções hierárquicas (Fox & Corbin, 1989, *cit. in* Ferraz, 2006) e foi ainda proposto que a influência de uma dada componente do modelo está relacionada com a sua importância subjetiva, ou seja, essa subjetividade pode ser entendida como um filtro que modula o respetivo peso da componente dum nível.

O modelo sugerido por Fox (1988, 1990, *cit. in* Matos e Bernardo, 2003) e Fox e Corbin (1989, *cit. in* Matos e Bernardo, 2003) sustenta a existência de um nível global de autoestima estável que se encontra no topo, resultante de perceções avaliativas em vários domínios da vida (social, emocional, académica, física etc). A autoestima possui níveis inferiores de hierarquia denominados por domínios na qual cada um reúne perceções fracionárias e específicas com diminuição da estabilidade à medida que se desce na hierarquia. A autoestima possui três subdomínios: competência profissional, competência corporal e competência social. A segunda competência depende de quatro dimensões: competência desportiva, corpo atraente, força física e condição física. Neste modelo existem fortes relações entre um nível acima ou abaixo, porém fracas entre níveis afastados. Este modelo implica que embora as facetas da autoestima estejam interrelacionadas podem ser construtos separados.

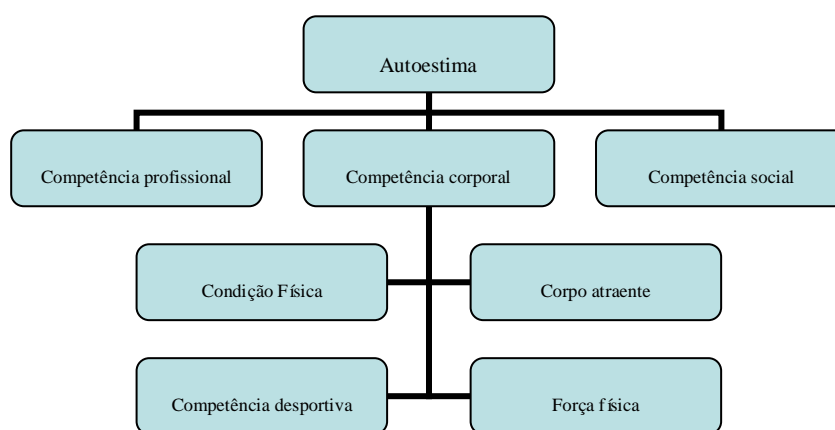


Figura 2 – Modelo hierárquico da autoestima (adaptado de Fox & Corbin, 1989)

Rosenberg (1979, *cit. in* Lila, 2009), indica quatro princípios que pretendem explicar o desenvolvimento da autoestima: a forma como o sujeito avalia as suas ações (autoatribuição); as apreciações que o indivíduo pensa que os outros elaboram sobre ele; comparações que acontecem nas interações sociais, podendo o indivíduo sair favorecido ou depreciado; e a importância e o valor relativos das várias dimensões do autoconceito.

Pelham e Swann (1989, *cit. in* Henriques, 2009), consideram que a autoestima possui uma organização complexa e multifacetada, com três componentes: tendência para experimentar estados afetivos positivos e negativos; a forma como as pessoas interiorizam as suas autoimagens; as concepções específicas de si mesmo, dos seus aspetos positivos e dos aspetos menos positivos.

Vaz Serra (2001, *in* Castelo-Branco, 2006, *cit. in* Henriques, 2009) a autoestima apresenta dois componentes: **sentido de competência** relacionado com o desempenho eficaz, tendo em consideração os processos de autoatribuição e comparação social e **a virtude**, que engloba o valor pessoal em função dos valores do comportamento pessoal e interpessoal.

iii.iii- Fatores da autoestima e do autoconceito

Silva (2007) refere que a autoestima é fruto de padrões definidos pessoalmente, mas que também é influenciada por características demográficas, pela dinâmica psicossocial e pelo ambiente social e cultural. Afirma que é necessário ter em conta a cultura na qual o indivíduo se encontra inserido pois esta irá influenciar as ideias e os valores daquele. Existe uma tendência em adotar o Eu que reflete a forma como os outros nos vêem.

Para Burns (1979, *cit. in* Silva 2007; Gomes, 2007) a autoestima constrói-se através da contemplação pelo indivíduo das próprias performances, das suas capacidades e das suas qualidades tendo sempre como base os padrões pessoais e os valores que foram influenciados pela sociedade a que pertence, podendo sentir-se satisfeito ou insatisfeito. Neste sentido o autoconceito e a autoestima ajudam a compreender a consistência e a

coerência do comportamento, a formação de identidade pessoal e por que razão determinados padrões de conduta se mantêm com o evoluir do tempo.

De acordo com (Sullivan, 1953, Rosenberg, 1979, Bizarro, 1999, *cit. in* Lila, 2009) a autoestima é

“uma atitude global do sujeito em relação a si próprio, uma avaliação das suas características globais, que reflecte a relação entre aquilo que o sujeito percebe como sucessos e as suas aspirações em relação aquilo que deseja ser e alcançar. Esta avaliação do próprio e influenciada pela imagem que os outros (principalmente, aqueles que lhe são mais próximos) criam e transmitem do indivíduo: a qualidade do feedback recebido dos contextos onde actua afecta o funcionamento do sujeito e a sua percepção em relação a esse funcionamento”.

Os sentimentos do sujeito são ainda influenciados pela construção cognitiva e pela interação social com base nas experiências vividas com os outros significativos. Vários teóricos destacam as relações afetivas como elementos importantes na formação da autoestima e dos modelos internos do “*self*”. (Papália, Olds & Feldman, 2001; Gleitman et al, 2003; Peixoto, 2004; Faria, 2005 *cit. in* Silva, 2009)

*“Quando a história das experiências infantis com a figura de vinculação à criança é marcada pela sensibilidade, responsividade e acessibilidade, a criança constrói provavelmente (...) um modelo de “self” correspondente, como valorizado ou merecedor de afeto e cuidados (...) Se pelo contrário, as experiências forem sistematicamente caracterizadas por trocas frustrantes, envolvendo insensibilidade ou rejeição, provavelmente irá construir modelos internos negativos da figura de vinculação e do “self”. Estas diferenças a nível cognitivo/afetivo (expectativas em relação ao comportamento materno) conduzem assim a diferentes respostas por parte da criança” (Bowlby, 1973; Ainsworth, 2000 *cit. in* Emídio, 2008).*

Para além dos factores anteriormente mencionados para o desenvolvimento da autoestima tais como afecto, elogios (percepção do valor que os outros lhe atribuem); percepção do estatuto (experiências com sucesso realizadas pela criança); sucesso (as aspirações que a criança tem em relação a si próprio); Coopersmith (1967, *cit. in*

Henriques, 2009) realça uma muito relevante o criticismo - a forma como lida com as informações negativas.

A perceção da competência do “*self*” e da autoestima está relacionada tanto com fatores ambientais (sociedade, feedback de grupo de pares, de família e de professores e representações dos outros significativos) como fatores internos (fase de desenvolvimento) (Jambunathan e Hurlbut, 2000 e Susan Harter, 1999, *cit. in* Emídio, 2008).

Importa referir que tanto o autoconceito como a autoestima vão sofrendo alterações provocadas tanto pelo desenvolvimento da criança como pela interação com o meio ambiente. São também influenciados pelo desenvolvimento cognitivo e pelo desenvolvimento da linguagem na medida em que a capacidade do sujeito se auto-representar se encontra intimamente relacionada com a comunicação e com a representação do real contribuindo deste modo para progressos linguísticos, para o enriquecimento dos processos de socialização e das emoções interpessoais (Hattie, 1992 *cit. in* Emídio, 2008).

Segundo Susan Harter (1999, *cit. in* Emídio, 2008) o autoconceito é um processo complexo e multidimensional fortemente influenciado por componentes psicológicas que evidencia as perceções do sujeito relativas ao grau de competência em diferentes domínios, independentes uns dos outros.

Harter sustenta que o autoconceito e a autoestima evoluem com o decorrer do tempo, com a maneira como as crianças se vêem e exteriorizam esta perceção. As crianças mais novas tendem a avaliar as suas habilidades e capacidades de uma forma dicotómica, ou seja, ou são boas ou são más. Pelo contrário as crianças mais velhas, avaliam-se através de um *continuum* que vai desde muito boas até muito más (Silva, 2009).

De igual forma à medida que crescem, as crianças vão adquirindo e desenvolvendo a sua perceção em diferentes domínios, evidenciando a capacidade de se avaliar

globalmente relativamente à satisfação consigo próprias. (Fontaine e Faria 1995, *cit. in* Silva, 2009).

Harter (1996, *cit. in* Silva, 2009) é da opinião de que as crianças são capazes de se auto-percecionar e de avaliar uma variedade de domínios, sendo que estes irão aumentando com a idade. Assim, as crianças mais novas têm a noção de que a sua perceção irá modificar-se consoante o esforço e dedicação, sendo que as mais velhas tendem a percecionar as suas capacidades como algo estável (Martins, 1999 *cit. in* Silva, 2009).

Como indicam Harter e Hurlbut (1984, *cit. in* Emídio, 2008) as crianças desde os 6 anos já começam a tomar consciência da relevância da aceitação social e da popularidade na construção da autoestima, pois estas desde cedo valorizam as capacidades do domínio cognitivo e físico. Para esta mesma autora (1999, *cit. in* Bandeira, 2008) é na adolescência que a autoestima é baseada em

“abstrações a respeito do Self, uma vez que as habilidades cognitivas são desenvolvidas nesta etapa do desenvolvimento. (...) é nesta fase de desenvolvimento que o jovem mostra-se mais preocupado com o que outras pessoas pensam sobre ele (...)”.

Na verdade o adolescente desenvolve diferentes autoconceitos em função de diferentes papéis que tem de assumir, como por exemplo como filho, como aluno, como neto, como namorado, como colega e como pessoa. Deste modo, a construção do autoconceito na adolescência exige integração num todo coerente e organizado, internamente consistente, implicando introspeção, procura do verdadeiro “eu” através da capacidade de observar e de se autoavaliar, bem como pela capacidade de perceber a posição que os outros tomam acerca de si mesmo (Kolligian, 1990, *cit. in* Faria, 2005).

Na fase da adolescência, o sujeito sente a necessidade de considerar as suas experiências, tendo de estabelecer as fronteiras entre o seu “self” e a perceção dos outros, definindo a sua autoestima e perceção, encontrando assim aspetos de si próprio suscetíveis de evolução/mudança (Harter, 1993, *cit. in* Faria, 2005).

Emídio (2008) aponta que a autoestima se encontra relacionada com as relações sociais e com a aceitação social, acrescentando que os indivíduos com boa aceitação social irão desenvolver positivamente as suas percepções sociais, mantendo boas relações com os outros e elevando a sua autoestima. Desta forma conforme Berndt e Burgoyne (1996, *cit. in* Emídio, 2008) o baixo autoconceito social conduz a que se desenvolva uma percepção como sendo pouco aceite pelos outros e que estes esperam um comportamento negativo. Por sua vez, esta expectativa induz os sujeitos a adotarem um comportamento negativo para com os outros, reduzindo com fortes probabilidades a vontade de interagir tornando-os fracos nas competências sociais.

É necessário frisar que a percepção da aceitação social das crianças deriva em parte da sua aceitação social real, contudo esta poderá ser influenciada pela percepção do indivíduo sobre os seus comportamentos para com os outros. Assim, como indicam Boivin e Bégin (1989, *cit. in* Emídio, 2008) o autoconceito está relacionado com os comportamentos sociais, com a reputação, com a percepção e com a aceitação social. Deste modo, uma percepção positiva da aceitação social poderá ser uma medida protetora face ao futuro desenvolvimento da criança.

Simões & Meneses (2007) sublinham a importância que a satisfação que se possui com o próprio corpo, ou seja a autoimagem influencia positivamente/negativamente a autoestima.

“ (...) quanto mais profundo for o conhecimento do sujeito acerca da sua competência e aparências físicas, mais fácil se torna a auto-avaliação das suas potencialidades e limites, mais fácil se torna a mudança e o reconhecimento do valor pessoal neste domínio (...)” Faria (2005).

A aparência física desempenha um papel fundamental na autoestima no sentido em que o feedback direto ou indireto acerca da própria atratividade física, da condição física, do peso, da altura e da forma como se veste ou se apresenta influencia positiva ou negativamente a autoestima.

Deste modo, as reações dos outros significativos, bem como as comparações que a criança faz entre os seus atributos e a sua competência física e as dos seus pares contribuem para o seu autoconceito físico e para a sua autoestima global. Faria & Fontaine (1992, *cit. in* Faria, 2005) realizaram estudos em contexto português que evidenciaram o contributo da dimensão física para a melhoria do relacionamento social com os pares, bem como para o elevar da autoestima, refletindo a importância que a sociedade atual atribui a essa dimensão (boa forma física, boa aparência física, sentir-se bem com o seu corpo, corpo perfeito) como motores da aceitação social e para a construção de uma estabilidade emocional.

A autoestima não é apenas a soma das autoavaliações, mas uma capacidade de também aceitar as suas limitações, de tentar ultrapassá-las, criando defesas contra as avaliações negativas de outros indivíduos, atribuindo-lhes pouco valor. Por outro lado, as avaliações de familiares ou amigos chegados poderão ser consideradas relevantes ou não consoante o indivíduo, ou as situações. A natureza organizativa e estruturante do autoconceito implica que os sujeitos no processo de avaliação resistem a informações ameaçadoras procurando sentimentos de competência de modo a melhorar a sua autoestima.

De acordo com Garcia (1983, *cit. in* Saleiro, 2004) as pessoas podem mudar as suas autoavaliações, temporariamente e em determinadas situações, no entanto, a perceção geral do autoconceito não muda, somente muda superficialmente. Rosenberg (1979, *cit. in* Saleiro, 2004) salienta que

“ os indivíduos resistem à informação contrária dos seus pontos de vista mais predominantes e desvalorizam ou rejeitam a importância das ocorrências opostas à sua actuação (...) Existe uma necessidade de uma relativa estabilidade e consistência que permitam um sentimento de identidade reconhecível próprio, nos processos de relação com o exterior”

A teoria elucidada por Hattie e Harter (1999, *cit. in* Ferraz, 2006) sustenta que, o autoconceito geral

com NEE

“será afetado por percepções de competência em domínios julgados altamente importante pelo indivíduo, considerando que a autoavaliação em domínios interpretados como não tendo importância, terá pequeno impacto no autoconceito geral. Um indivíduo pode descurar a importância de alguns domínios que considere de competência baixa, protegendo a autoestima, reduzindo o impacto negativo de uma possível discrepância de competência/importância. Alguns domínios, porém, são mais difíceis de descurar, devido ao fato que eles constituem características altamente avaliadas por outros. Como consequência, estes domínios são mais poderosos e mais predicáveis do esforço pessoal e autoestima global”.

A autoestima e o autoconceito são dois fatores que influenciam o comportamento humano, quer no domínio acadêmico, como em atividades sociais. Uma baixa autoestima tem repercussões negativas no dia-a-dia do indivíduo nos vários domínios da sua realização. A grande maioria dos problemas atuais tem origem na baixa autoestima. (Gouveia, 2003).

“A violência familiar, o abuso de drogas, a gravidez precoce, o fraco desempenho escolar, a delinquência, o suicídio, as agressões escolares, a depressão e a prostituição são alguns dos problemas ditos contemporâneos associados à baixa autoestima” (Assis, Avanci, 2003 et al cit. in Oliveira, 2007).

As crianças com baixa autoestima, têm expectativas negativas acerca da sua realização futura, evitam a ação, pensam que os outros esperam menos deles e percebem os seus esforços como menos eficazes. De facto, a desvalorização de si próprio origina um subaproveitamento das potencialidades e, frequentemente, menores expectativas por parte dos outros em relação aos próprios. (Reuchlin, 1991 cit. in Faria, 2005).

“Indivíduos com baixa autoestima têm uma visão menos clara do autoconceito e ao auto conhecimento muito menos definido (Campbell, 1995; Campbell al de et., 1996); eles têm menos e simples elementos ligados ao autoconceito deles próprios, resultando menos oportunidades para a autoafirmação aquando de ameaça, têm maiores discrepâncias em compreender competências e aperceber-se da importância ligada aos domínios dessa questão (Harter, 1990); e, o apoio social é condicionante para as suas relações” (Harter, 1993, 1996, 1999, cit. in Ferraz, 2006).

O bem-estar consigo próprio e o sentido de valor pessoal

“ocupam um papel fundamental no desenvolvimento da pessoa e (...) de forma parcial dependem o bem-estar, a motivação para agir e mesmo a orientação da acção nos vários domínios da sua existência” (Ferreira, 2004 cit. in Simões, 2007).

Como já foi referido anteriormente, uma elevada autoestima está relacionada com um maior bem-estar ao nível psicológico e com uma melhor qualidade de vida, pois determina as relações interpessoais, os objetivos que os indivíduos irão traçar e a estabilidade emocional. (Serra, 1986 cit. in Silva, 2009).

iv- Motivação

A motivação de acordo com Abreu (2002, cit. in Saleiro, 2004) está na origem do comportamento humano, ou seja a qualquer atividade humana encontra-se subjacente um ou um conjunto de motivos.

A motivação é um conceito explicado por várias teorias e não isento de controvérsias e de consenso (Mook, 1987, cit. in Gomes 2007, Pereira, 2012).

Abraham Maslow (1970, cit. in Silva, 2009) apresenta a conceção da motivação humana sob uma perspetiva humanista, na qual estabelece que a motivação se encontra ligada às necessidades básicas do ser humano. Atesta ainda que estas necessidades são de duas naturezas: primárias e secundárias estabelecendo uma hierarquia entre elas. Certifica que as necessidades não satisfeitas são os motivadores principais do comportamento humano, havendo precedência das necessidades primárias sobre as secundárias.

Na década de 70, Heider (1970, cit. in Pereira, 2012) sugere que a motivação é

“a capacidade do Homem para despender os esforços que considera necessários para compreender os acontecimentos que vivencia, fazendo uma distinção entre causas disposicionais - referentes ao indivíduo – e as causas situacionais - atribuídas à situação, ao contexto”

Nos anos 80, surgem outras perspectivas que estabelecem ligação entre motivação e comportamento dirigido para um objectivo. Na mesma linha de pensamento, Murray (1986, *cit. in* Pereira, 2012) acrescenta que a motivação representa um fator interno que inicia, dirige e integra o comportamento humano. Por sua vez, Pfromm (1987, *cit. in* Pereira, 2012) sustenta que a motivação desperta o organismo, dirigindo-o para um alvo em particular e mantendo-o em ação.

Na visão de Perrenoud (1993, *cit. in* Pereira, 2012) a motivação é um conceito que enfatiza as necessidades, vontades, desejos e interesses que surgem em indivíduos que pertencem a uma comunidade, a uma cultura, a uma classe social, a uma organização, na qual aqueles são atores que estabelecem estratégias, de relações de poder, de conformismo ou inconformismo, entre outras.

Para Lieury e Fenouillet, (1997, *cit. in* Saleiro, 2004) a motivação define-se como

“o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, da orientação e finalmente da intensidade e da persistência: quanto mais se está motivado maior é a actividade e mais persistente”

Fontaine (1997, *cit. in* Gomes, 2007) refere que a motivação

“não é percebida como sendo um traço geral interno, estável susceptível de influenciar o comportamento em todas as situações, mas sim como algo variável consoante as tarefas a executar. Motivação para si apresenta-se como um conceito multifacetado”.

Bergamini (1997, *cit. in* Moreira, 2005) menciona o termo motivação:

“no início do século, o desafio era descobrir aquilo que se deveria fazer para motivar as pessoas, mais recentemente tal preocupação muda de sentido. Passa-se a perceber que cada um já traz, de alguma forma, dentro de si, suas próprias motivações. Aquilo que mais interessa, então, é encontrar e adotar recursos organizacionais capazes de não sufocar as forças motivacionais inerentes às próprias pessoas (...) não existe o pequeno gênio da motivação que transforma cada um de nós em trabalhador zeloso ou nos condena a ser o pior

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

dos preguiçosos. Em realidade, a desmotivação não é nenhum defeito de uma geração, nem uma qualidade pessoal, pois ela está ligada a situações específicas”.

De acordo com Pintrich e Schunk (2002, *cit. in* Pereira, 2012), Lourenço e Paiva (2010, *cit. in* Pereira, 2012) a motivação é

“um processo e não um produto que se pode inferir a partir de um determinado comportamento. Sustentam, do mesmo modo, a conceção de metas como orientadores de ação e de motivação e como desencadeadores e suporte da mesma”.

Davis (2005, *cit. in* Pereira, 2012), nos seus estudos refere que a motivação

“é caracterizada como por uma situação energética que leva o indivíduo a despende um determinado esforço para atingir uma dada meta, fazendo, para isso, uma seleção de todos os dados pertinentes, organizando uma sequência integrada de estratégias de ação, persistindo no seu esforço enquanto que os objetivos pré-estabelecidos não forem atingidos”.

De acordo com Valim *et al.* (2006, *cit. in* Pereira, 2012), a motivação é um fenómeno de cariz individual, intencional e multifacetado e define-se como o desejo de despende esforços elevados para a consecução de um determinado objetivo, estando o sujeito limitado pela indigência de, paralelamente, satisfazer algumas necessidades individuais.

Importa salientar que, segundo Pereira (2012) o conceito de motivação foi alvo de mudanças paradigmáticas ao longo dos anos, passando por teorias que pretendem explicar o comportamento motivado para outras que enfatizam fatores motivacionais específicos. Pode-se inferir que existem vários contributos e visões teóricas que pretendem concetualizar a motivação num contexto social, em que a interação e a motivação caminham lado a lado.

iv.i.-Teorias da motivação

No século XX surgem diversas teorias que tentaram explicar a motivação nos mais diversos contextos (Pereira, 2012).

A existência de uma variada panóplia de modelos/teorias que tentam explicar o fenómeno da motivação, a escolha recaiu por apresentar as mais generalistas e as que mais se debruçam sobre os fatores motivacionais na aprendizagem.

iv.i.i.-Teoria da motivação para a realização

Murray (1938, Fontaine, 1990 *cit. in* Saleiro, 2004), definiu a necessidade de realização como

“o desejo do indivíduo se esforçar para realizar tarefas difíceis de forma rápida e independente, de ultrapassar obstáculos e aceder a um nível elevado, de exceder poder, de se exceder a si próprio, rivalizar e de ultrapassar os outros”

Pereira (2012) explica que esta teoria é de motivação intrínseca, que assenta no impacto motivacional decorrente da prossecução de objetivos de realização.

McClelland (1989, *cit. in* Saleiro, 2004) define a motivação como

“uma disposição da personalidade, relativamente estável, que luta pelo sucesso, dentro de certas situações em que os processos cognitivos são aplicáveis”.

O autor anteriormente citado define três tipos de motivações humanas fundamentais que influenciam o indivíduo de forma diferente consoante a sua personalidade: motivo de realização, o motivo de afiliação e o motivo de poder.

O primeiro prende-se com o desejo do indivíduo fazer as coisas melhor, através do esforço para atingir sucesso ultrapassando os padrões de excelência (processos cognitivos). Geralmente são indivíduos que tendem a estabelecer tarefas de dificuldade moderada e a enfrentar riscos calculados. Preferem assumir responsabilidade e sentem a

necessidade de obter feedback do seu trabalho. Segundo Arends (1995, *cit. in Saleiro, 2004*) são alunos motivados para o sucesso, onde o esforço e o empenho adquirem ênfase para a aquisição de um conteúdo.

O motivo de afiliação representa segundo este autor, o desejo de estabelecer relações positivas com outros. Estes indivíduos atribuem grande relevância às relações interpessoais, preocupam-se com situações de rejeição na interação com os outros e preferem o feedback de sentimento (Moreno 1995, *cit. in Saleiro, 2004*). Mckeachie (1961, *cit. in Saleiro, 2004*) verificou que alunos mais afiliativos trabalham mais e obtinham melhores desempenhos.

O motivo de poder considera o interesse que o indivíduo tem em ter impacto sobre as pessoas, de influenciar e controlar o comportamento dos outros. Associa-se a atividades competitivas, de afirmação e com interesse em conseguir conservar prestígio e reputação. Estes indivíduos tendem a buscar prestígio e reconhecimento através do desempenho escolar. Alunos motivados para o poder esforçam-se por ter maior controle sobre a própria aprendizagem.

iv.i.ii-Teoria dos objetivos

Segundo Mouratidis (2009, *cit. in Pereira, 2012*) existem dois tipos de orientação para os objetivos: objetivos de aprendizagem e objetivos de desempenho. Os primeiros aparecem centrados na vontade de compreender e dominar tarefas cada vez mais complexas, aperfeiçoando a sua competência. Os alunos orientados por objetivos de aprendizagem avaliam o seu desempenho através de critérios estabelecidos de si para si. Por sua vez, os objetivos de desempenho estão baseados no rendimento em tarefas de avaliação do desempenho e na forma como podem conduzir ao sucesso.

Matos (2005, *cit. in Pereira, 2012*), refere que no contexto escolar, a orientação dos objetivos dos alunos apresenta uma relação estreita com o seu desempenho e interesse académico e com a seleção das estratégias de aprendizagem. Com efeito, o papel do

professor, na opinião de Cordeiro (2010, *cit. in* Pereira, 2012), reporta-se à orientação dos objetivos enfatizada nas aulas que vai influenciar a adoção de estratégias apropriadas pelos alunos, a seleção de estratégias específicas e adequadas para cada tipo de atividade.

A essência da Teoria dos objetivos, centra-se no facto da motivação dos alunos se encontrar ligada ao atingir objetivos que pretendem. Sendo o foco destas pesquisas identificar quais os objetivos e comportamentos a eles associados (Seifert, 1995, *cit. in* Saleiro, 2004). Neste sentido, o conceito de objetivo refere-se ao que o sujeito quer, o que valoriza ou procura conseguir e é visto como conjunto de cognições orientador da ação (Lemos 1993, *cit. in* Saleiro, 2004).

Os objetivos têm uma função causal na ação, porque segundo Nicholls (1984, 1989, *cit. in* Saleiro, 2004) os indivíduos têm realizações diferentes em função das suas capacidades, conhecimentos, estratégias e objetivos. Estes últimos correspondem a diferentes formas de julgamento dos níveis de habilidade e da interpretação do fracasso e do sucesso.

Seegers, Putten & Brabander (2002, *cit. in* Saleiro, 2004) referem que os objetivos afetam não só o modo como os sujeitos experienciam tarefas na realização mas também o sentido que dão às aprendizagens. Os objetivos pessoais de aprendizagem estruturam o modo como os estudantes interpretam, avaliam a realização e o esforço que despendem.

Lemos (1993, *cit. in* Saleiro, 2004) menciona que o comportamento é dirigido por e para objetivos, assim sendo os objetivos orientam os comportamentos e são elaborados cognitivamente, conscientemente e inseridos numa dinâmica.

Muitos investigadores têm centrado as suas investigações em especificar os tipos de objetivos e as suas influências no funcionamento motivacional Ames (1992, *cit. in*

Saleiro, 2004), Dweck (1986, *cit. in* Saleiro, 2004) e Nicholls (1984, *cit. in* Saleiro, 2004).

Dweck (1986, in Duda, 1995, *cit. in* Saleiro, 2004) distingue objetivos de aprendizagem (learning goals) e objetivos de desempenho (performance goals), os primeiros referem-se quando os indivíduos procuram aumentar a sua competência em adquirir algo novo e os segundos reportam-se à receção de julgamentos positivos acerca das suas capacidades e à tendência para evitar perceções negativas.

Estudos desenvolvidos por Bouffard, Boisvert, Vezeau e Larouche (1995, *cit. in* Saleiro, 2004) apuraram que os objetivos de desempenho se relacionam com o rendimento académico e que as raparigas são mais orientadas por este tipo de objetivos.

Nicholls (1984, Skaalvik, 1997, Thorkildsen & Nicholls, 1998 *cit. in* Saleiro, 2004) explicam que existem duas formas de orientação: para a tarefa e orientação do ego ou do eu, que suscitam dois modos diferentes de construir o nível de competência e de capacidades. Assim sujeitos orientados para a tarefa, experienciam sucesso quando adquirem conhecimento, empenhando-se porque o seu foco de atenção está na tarefa antes de obterem motivação extrínseca, ao passo que na orientação para o ego, os indivíduos experienciam o sucesso quando os seus desempenhos demonstram uma superioridade perante os outros.

Thorkildsen e Nicholls (1998, *cit. in* Saleiro, 2004) salientam que indivíduos com orientação para a tarefa relativamente à aprendizagem perspetivam o sucesso escolar e a participação nas tarefas como uma causa do interesse e do esforço, por outro lado a orientação para o ego está associada à tentativa de ultrapassar os colegas e por fatores extrínsecos, estes alunos preocupam-se em serem julgados aptos e consideram que as suas habilidades são avaliadas em comparação com os outros.

Ames (1995, *cit. in* Saleiro, 2004) estabelece que os objetivos podem ser de mestria e de desempenho. Esclarece que os primeiros se relacionam com o interesse, com a

capacidade de alcançar sucesso superando os outros, aliado a um conjunto internalizado de normas com pouco esforço e os últimos têm a haver com as habilidades implementadas pelo indivíduo, sendo o processo de aprendizagem valorizado em si e o sucesso fruto do esforço dispendido.

Valle e colaboradores (2003, *cit. in* Saleiro, 2004) constataam que os objetivos de aprendizagem com orientação para a tarefa e de mestria aumentam o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades. Em contrapartida, os objetivos de desempenho e de orientação para o ego suscitam nos alunos o desejo de aprender, refletindo o desejo de mostrar competências perante os outros levando-os a obter níveis positivos de julgamento de competência e a evitar os juízos negativos.

Seifert (1995, *cit. in* Saleiro, 2004), através de um estudo com 79 alunos do 5º ano observou que os estudantes com elevada mestria possuem altas percepções de habilidade, atribuem o sucesso a causas controláveis e os fracassos a causas incontroláveis, percecionam-se com elevado auto-valor, enquanto os alunos que adotam objetivos de desempenho atribuem o sucesso a fatores incontroláveis, à elevada percepção do auto-valor e à habilidade.

De acordo com Elliot & Cgurch (1997), Valle *et al* (2003), Middleton & Midgley (1997, *cit. in* Saleiro, 2004), Duda (1995, *cit. in* Saleiro, 2004) os objetivos podem ser delineados com o intuito de haver maior aproximação ou evitamento de determinadas situações com o intuito de atingir o sucesso ou julgamento favorável na aprendizagem. O ambiente no qual decorre uma situação poderá promover diferentes tipos de objetivos, isto é, em casos de competições ou de avaliações origina uma orientação para o ego, já em ambientes que enfatizem o processo de aprendizagem, o domínio de habilidade evoca uma implicação na tarefa, por isso as pessoas podem ser levadas a variar o tipo de objetivos consoante a situação.

Pintrich & Garcia (1991, *cit. in* Saleiro, 2004) sugerem que os estudantes se regem por múltiplos objetivos. Num estudo que realizaram, concluíram que alunos em diferentes

categorias referiam diferentes níveis de estratégias, de autoeficácia e de ansiedade. Estabelecem que os objetivos para a aprendizagem devem ser considerados como intrínsecos e extrínsecos, na medida em que os alunos procuram aprender pelo prazer e satisfação que provêm da aquisição de habilidades e de conhecimentos e também como um meio de conseguir aceitação social pelas competências demonstradas.

v-Rendimento escolar

Segundo Smith (2007, *cit. in* Sil, 2008), o rendimento académico é considerado o êxito que os alunos obtenham na escola, o qual pode perspetivar a noção de um elevado rendimento escolar ou de um baixo rendimento escolar sendo interessante referir a definição adoptada pelo Department for Education and Skills (DfES 2002, *cit. in* Sil, 2008) ao considerar que o aluno tem baixo rendimento quando está pelo menos dois níveis abaixo do nível *standard* (nível esperado), enquanto que o aluno terá um rendimento elevado quando se situa pelo menos um nível acima do nível esperado.

Na perspetiva de Formiga (2004) não se pode falar em rendimento escolar sem se fazer menção à aprendizagem; esta é um processo natural que faz parte do quotidiano de cada pessoa,

“é uma ação conjunta do indivíduo com o meio externo, a qual se dá entre acertos e erros, direcionando os indivíduos a caminhos diferentes no processo educacional”.

v.j- Abordagem cognitivista da aprendizagem

Segundo a literatura o conceito de aprendizagem, não é consensual, sendo que incorpora diferentes teorias e correntes.

Tavares e Alarcão (1990, *cit. in* Ferreira, 2005) apresentam uma definição de aprendizagem numa perspetiva cognitivo-construtivista

“é uma construção pessoal resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se manifesta por uma modificação de comportamento relativamente estável. Quem aprende acrescenta aos conhecimentos que possui novos conhecimentos, rentabilizando os já existentes”.

Esta teoria propõe

“analisar a mente, o ato de conhecer; como o homem desenvolve seu conhecimento acerca do mundo, analisando os aspectos que intervêm no processo estímulo-resposta”. (Santos s/d).

Para Moreira (1982, *cit. in* Santos, s/d) a psicologia cognitiva preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, envolvidas no plano cognitivo.

A abordagem cognitivista teve grande destaque nos anos 90, através de estudos desenvolvidos por Piaget e Vigotsky, que serviram de pressuposto para teóricos do campo educacional, que, apropriando-se desse referencial elaboraram a teoria da aprendizagem denominada de Construtivismo.

Os teóricos desta corrente defendem que, para haver aprendizagem, terá de ocorrer uma mudança da estrutura cognitiva do sujeito, na forma como ele percebe, seleciona e organiza os objetos, os acontecimentos e os significados que lhes atribui. Assim a capacidade de aprender novas ideias depende do conhecimento prévio e das estruturas cognitivas já existentes no indivíduo. As novas informações que os indivíduos recebem são relacionados umas com as outras e provocam alterações cognitivas na estrutura já existente. (Inácio, 2007; Lima *et al*, 2010; Pereira, 2012).

Na visão desta teoria segundo (Gonçalves, 2007, *cit. in* Pereira, 2012) o indivíduo passa a ser entendido como tendo um papel ativo enquanto estruturador, mediador entre o estímulo e a resposta.

Surge, assim, o conceito de determinismo pessoalista, pois atribui-se ao indivíduo capacidades cognitivas que lhe permitem procurar e selecionar alternativas comportamentais, contudo, não se considerou a dimensão sociocultural do comportamento humano (Pereira, 2012).

Na opinião de Inácio (2007) o ensino baseado na perspectiva cognitivista, motiva o aluno através da análise das suas necessidades pessoais e dos objetivos da própria aprendizagem, reconhece que a estrutura cognitiva do estudante depende da sua visão do mundo e da sua experiência. Os professores e os alunos são detentores de experiências pessoais que devem ser vistas como uma mais-valia no processo de aprendizagem.

“No ensino tutorial influenciado pelo cognitivismo, o tutor fornece informação, factos e pistas que ajudem o formando a compreender, organizar e reter os conhecimentos e adequa a educação/formação ao nível de desenvolvimento do aluno, ajudando-o a relacionar novos conhecimentos com os que o formando já possui. Ensinar não significa transmitir conhecimentos, mas orientar o formando no desenvolvimento das suas capacidades naturais, pelo que se devem adoptar metodologias activas de aprendizagem – os formandos aprendem fazendo”. (Inácio, 2007)

Na óptica das teorias cognitivistas, a aprendizagem é um processo ativo, de associação e de construção, os indivíduos (re)constróem novas ideias ou conceitos, baseados nos seus conhecimentos passados e atuais, e não são um produto direto do ambiente, das pessoas ou de fatores externos àquele que aprende. Para a abordagem cognitivista da aprendizagem, é importante ter em atenção a análise das necessidades de aprendizagem dos alunos para a definição rigorosa das tarefas de aprendizagem para assim haver construção de novos conhecimentos.

A perspectiva epistemológica do interacionismo, representada pelo pensamento de Piaget, insere-se nas teorias cognitivistas. Este autor defende que o sujeito constrói o conhecimento na interação com o meio físico e social, e essa construção vai depender tanto das condições do indivíduo como das condições do meio (Darsie, 1999, *cit. in* Neves, 2006).

“A idéia central da teoria de Piaget é a de que o conhecimento não procede nem da experiência única dos objectos, nem de uma ampla programação inata, pré-formada no sujeito, – embora sua teoria baseie-se na existência de alguns elementos inatos – mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas, as quais são resultantes da relação sujeito x objecto, onde um dos termos não se opõe ao outro, mas se solidarizam, formando um todo único.” (Neves, 2006).

Segundo a teoria Piagetiana a aquisição do conhecimento ocorre na criança ao interagir com o seu meio através de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio os quais permitem que ocorra a assimilação e a acomodação. Esses processos constituem os modos de funcionamento intelectual considerados como invariáveis funcionais pois permanecem por toda a vida. Para Piaget as constantes funcionais tornam possível o aparecimento das estruturas cognitivas do indivíduo a partir das interações organismo/ambiente resultante das ações humanas. (Santos, s/d).

“Não existe um novo conhecimento sem que o organismo tenha já um conhecimento anterior para poder assimilá-lo e transformá-lo. O que implica os dois pólos da atividade inteligente: assimilação e acomodação. É assimilação na medida em que incorpora a seus quadros todo o dado da experiência ou estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito. É acomodação na medida em que a estrutura se modifica em função do meio, de suas variações. A adaptação intelectual constitui-se então em um equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar” (Piaget, 1982).

A teoria Piagetiana considera o aluno um elemento ativo no seu processo de ensino de aprendizagem na qual

“O conhecimento não pode ser uma cópia, visto que é sempre uma relação entre objeto e sujeito. Se o indivíduo é passivo intelectualmente, não conseguirá ser livre moralmente” (Piaget, cit. in Ferrari, 2011).

Vygotsky, com a concepção epistemológica interacionista/construtivista, apresenta características diferentes das de Piaget, empenha-se em afirmar que o meio social é determinante no desenvolvimento humano e que isso acontece fundamentalmente pela aprendizagem da linguagem, que ocorre por imitação. (Neves, 2006).

“As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada” (Vygotsky cit. in Rosa, 2006).

Este autor atribui uma enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Para ele, o desenvolvimento está intimamente relacionado de forma dinâmica com as rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações no ser cultural. O sujeito é um ser ativo em que a relação com o mundo, com o seu objeto de estudo, reconstrói o pensamento e o conhecimento.

“O processo de ensino-aprendizagem inclui sempre aquele que aprende aquele que ensina e a relação entre essas pessoas” (Vygotsky, 1998).

Segundo Freitas (2000, cit. in Santos, 2005), Vygotsky concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais, culturais e psicológicas. Ele preocupa-se em perceber como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo. Considera que a consciência é construída no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade sócio-cultural (signos), portanto, pela mediação da linguagem. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, lhe provocam transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio-histórico.

“ um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar uma zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que

são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (Vygotsky cit. in, Rosa, 2006).

Para Vygotsky o professor deve trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal, de modo a fazer avançar a fronteira da Zona de Desenvolvimento Real, ou seja apresentar problemas que contenham elementos dentro da Zona de Desenvolvimento Real e da zona cognitiva que se encontra em fase de desenvolvimento, a Zona de Desenvolvimento Proximal. Neste sentido o trabalho em grupo e cooperativo entre os estudantes mais avançados (ou o próprio professor) fará com que os alunos avancem, transformando assim a Zona de Desenvolvimento Proximal em Zona de Desenvolvimento Real. (Rosa, 2006).

Segundo Inácio (2007) as teorias cognitivistas foram criticadas por se considerarem insatisfatórias sobre como se processa o conhecimento, a memorização e a conservação. No entanto, permitiram ultrapassar a antecedente visão redutora da aprendizagem, na medida em que ponderam que aprender é, sobretudo, atribuir um significado e daqui decorre que os significados que atribuímos dependem das nossas experiências anteriores.

v.ii- Abordagem comportamentalista da aprendizagem

A abordagem comportamentalista centraliza-se no comportamento observável desconsiderando os aspetos internos que ocorrem na mente do agente social. Essa perspectiva teórica teve como grande precursor o norte-americano John B. Watson, sendo difundida e mais conhecida pelo termo *Behaviorismo*.

O *Behaviorismo* enfatiza o comportamento na sua relação com o meio. Estabeleceu como unidades básicas para uma análise descritiva do Comportamento os conceitos de “Estímulo” e “Resposta” (Santos, s/d).

A partir da definição dessa base conceitual,

“o ser humano passou a ser estudado como produto das associações estabelecidas durante sua vida entre os estímulos do meio e as respostas que são manifestadas pelo seu comportamento”.
(Santos, s/d).

Segundo Pereira (2012) o behaviorismo é marcado pelo determinismo ambiental, em que o meio e os estímulos são os condicionantes da aprendizagem. Nesta teoria a aprendizagem é o resultado da manipulação e do controle dos estímulos proporcionados a um indivíduo ao longo do seu desenvolvimento, uma vez que moldar a sua personalidade seria apenas uma questão de modificar criteriosamente o seu ambiente e estímulos em função dos objetivos pretendidos (Gonçalves, 2007, *cit. in* Pereira, 2012).

Na visão behaviorista, a aprendizagem correspondia a uma mudança no comportamento fruto do encadeamento de associações simples entre estímulo e resposta (Gonçalves, 2007, *cit. in* Pereira, 2012).

“Os alunos têm, segundo esta teoria, uma atitude passiva, reagindo passivamente aos estímulos do seu meio exterior, sendo condicionados pelas recompensas ou punições advindas do seu comportamento. O professor é a autoridade máxima, detentor de todo o saber e transmissor de verdades absolutas. Entende-se a aprendizagem, essencialmente, como a aquisição de respostas certas, privilegiando-se, claramente, o saber fazer. Privilegia-se, inteiramente, os verbos de ação, evitando-se os verbos associados à compreensão ou à reflexão. Pretende-se criar indivíduos com um vasto saber enciclopédico, focados no trabalho e que se adaptam facilmente aos ambientes”. (Gonçalves, 2000, *cit. in* Pereira, 2012).

Na concepção pedagógica da teoria comportamentalista, o professor deverá dividir a tarefa em pequenos passos e em cada passo fazer uma exposição. Seguidamente, deve proceder à avaliação. Se o formando obtiver avaliação positiva, passar-se-á ao nível a seguir e nestas circunstâncias o professor deve dar *feedback* positivo; caso contrário, o formando deverá repetir os passos até que obtenha um *feedback* positivo. O *feedback* desempenha um papel relevante no desenvolvimento da aprendizagem. (Inácio, 2007)

Segundo esta teoria, o ensino é programado, linear; a repetição de exercícios é uma estratégia utilizada pelo professor com o intuito de proporcionar tarefas bem aprendidas

e executadas. O professor detém todo o conhecimento, ao aluno não compete refletir nem avaliar criticamente, mas, receber passivamente o conhecimento que lhe é transmitido e responder aos estímulos que recebe (Inácio, 2007).

Segundo Inácio (2007) esta teoria foi alvo de críticas por ser considerada uma concepção mecanicista e redutora do comportamento que se reflete na fórmula simplista estímulo-resposta. Acrescentar, as teorias comportamentalistas não consideram o que ocorre na mente do aprendiz durante o processo, assim o indivíduo é remetido para o segundo plano, passivo e moldável, totalmente dependente do professor.

v.iii-Abordagem humanista da aprendizagem

A abordagem humanista prioriza como base fulcral da aprendizagem, a auto-realização do aluno, havendo uma valorização do aspeto cognitivo, do motor e do afetivo. Segundo esta teoria, o desenvolvimento do sujeito na aprendizagem faz-se de forma integral (Santos, s/d).

As teorias humanistas preocupam-se com a particularidade de cada ser humano, com a complexidade e com a singularidade de cada pessoa, com os seus motivos e interesses. O foco desta abordagem está no desenvolvimento da pessoa humana e no papel determinante que tem, na aprendizagem, a qualidade da relação professor-aluno que assume destaque principalmente no que se refere à empatia, à confiança, ao clima afetivo do grupo de aprendizagem e à aceitação do erro como uma condição inerente ao processo de aprendizagem (Inácio, 2007).

O papel do professor consiste, sobretudo, em ajudar os alunos a aprender e a encontrar o sentido das aprendizagens, através da entajuda, pelo que as teorias humanistas convergem, nestes aspetos, com as teorias construtivistas.

Um dos principais teóricos da abordagem humanista foi o psicólogo norte-americano Carl Rogers, que desenvolveu uma abordagem globalizante centrada na pessoa. Para ele, a aprendizagem verdadeira e duradoura é a que o aluno faz por si próprio, com

autonomia e um elevado nível de independência. Contudo, precisa de ajuda para poder evoluir, daí a necessidade de técnicas de intervenção facilitadoras. Nesta visão, o professor deve privilegiar sempre a aprendizagem experimental, pois assim, as pessoas aprendem o que é necessário com mais facilidade e melhor. O interesse e a motivação são cruciais para uma aprendizagem efetiva e estas condições ocorrem mais facilmente se o aluno adquirir a aplicação prática do que está a aprender (Inácio, 2007).

Rogers parte do princípio de que

“o terapeuta deve ter o papel de levar o seu “cliente” à compreensão de seus males para conseguir modificar e superar seu estado atual. Partindo de tal conceção pressupõe um não-diretividade como forma de ação do terapeuta, o qual terá como função proporcionar um ambiente para que o sujeito explicita todos os males que traz consigo” (Santos, s/d).

Segundo Rogers o professor tem a função de facilitar a aprendizagem e de apoiar o crescimento do aluno, isto é, de ajudar o aluno a atingir níveis mais elevados de integração pessoal, de bem-estar e de autoestima. A tarefa do professor não é a transferência do conhecimento, mas sim a construção de um ambiente empático, onde haja comunicação livre e onde todos possam comunicar com autenticidade e sem medos e sem pressões. O ambiente deve ser livre de controlos exteriores que condicionam e oprimem a mente humana. O professor deve centrar a sua atuação no respeito pelos sentimentos e emoções do aprendente, numa relação de entreajuda que se aproxima da noção de companheirismo (Inácio, 2007).

Uma das críticas relacionadas com esta teoria prende-se com o facto de atender à espontaneidade, interesses e desejo dos alunos, que poderá conduzir a um impasse na aprendizagem, uma vez que metas e objetivos não são centrais para estes teóricos. Por outro lado, a ênfase na individualidade de cada um torna difícil a aplicação das suas teorias no ensino, que pressupõe uma cultura massificada (Inácio, 2007).

v.iv Processos e fatores do rendimento escolar

v.iv.i- Estruturas cognitivas do aprendente

A literatura atual alude acerca de vários fatores do rendimento escolar, nomeadamente condição socioeconómica, perspetiva e valorização profissional dos alunos, apoio social, entre outros (Coffin, Nava e Vega, 2001; Santin, 2001; Sarkissian, 2001, *cit. in* Formiga, 2004). Os fatores psicológicos também exercem influência sobre o rendimento escolar, tanto positiva quanto negativamente. Como exemplos, podem citar-se o desenvolvimento emocional e interpessoal do estudante, a criatividade do indivíduo e sua relação com o ambiente, a ansiedade e a personalidade (Omar, 1993; Omar e Malaneris, 1996; Kourilsky, Esfandiari e Wittrock, 1998, *cit. in* Formiga, 2004). Por outro lado vários estudos dão ênfase aos fatores fisiológicos e nutricionais, como a adequabilidade de uma dieta que venha garantir um desenvolvimento cerebral e cognitivo adequado (Ivanovic, 2001; Martin, 2001; Mongeau e Larivee, 2000; Vera-Noriega, 2000, *cit. in* Formiga, 2004).

Segundo Ferreira (2005) um dos fatores a considerar na aprendizagem será a estrutura cognitiva do aprendente. Bloom (1997, *cit. in*, Ferreira, 2005) destaca a influência do domínio cognitivo na aquisição dos conhecimentos e nas capacidades intelectuais.

Ausubel (1980, *cit. in* Ferreira, 2005), dá relevância às estruturas cognitivas estáveis como forma vantajosa de consolidar conhecimentos novos e de os relacionar com os anteriores. A estrutura cognitiva do aluno pode ser influenciada, quer pelo poder de exposição e pelos conteúdos e conceitos integrados, quer pela utilização de métodos adequados de apresentação e ordenação dos materiais. A escola e o professor devem utilizar as estratégias e métodos adequados e um *curriculum* bem estruturado, de modo que os conteúdos tenham determinada sequência e racionalidade.

Segundo Ausubel (1980, *cit. in* Ferreira, 2005) a estrutura cognitiva tem algumas variáveis de grande importância tais como o nível adequado de inclusividade,

generalidade e abstração das ideias pré-existentes. Assim os exemplos de aprendizagem utilizados com a intenção de facilitar a aprendizagem podem não ter qualquer valor se não tiverem relação com a estrutura cognitiva existente. Para o autor, o professor, atento deverá usar materiais adequados, relevantes, que sejam claros e estáveis, deste modo, o aluno poderá relacionar, associar e reconhecer elementos novos da aprendizagem. A capacidade de aprendizagem do aluno está relacionada com: a aquisição de conhecimentos novos, baseados na estrutura existente, sendo que irá tornar-se também a base do mecanismo de transferência desse conhecimento para a prática.

Em suma a estrutura cognitiva é um dos instrumentos de construção do conhecimento a qual tem de ser levada em linha de conta no processo de aprendizagem.

*“São os conhecimentos de fundo que influenciam o comportamento do aluno em cada momento. A disponibilidade na estrutura cognitiva de conhecimentos de base, de um nível apropriado de abstracção, generalidade e inclusividade é uma variável de grande importância, uma vez que disponibiliza os recursos para a aptidão”.*Ferreira (2005).

v.iv.ii- Personalidade do aprendente

A Personalidade será outro elemento influenciador do rendimento escolar. A noção de pessoa em Psicologia aparece-nos como

“uma totalidade individual, particular, que age de modo finalizado, que é e que vive voltada para si mesma e aberta ao mundo”.(Ferreira, 2005).

A personalidade é, portanto,

“o conjunto, a totalidade das características, das experiências e dos processos de um indivíduo, é a totalidade empírica que confere o seu sentido aos fenómenos psíquicos particulares” (Thinès, 1984, cit. in Ferreira, 2005).

A personalidade é vista hoje como um complexo padrão de características profundamente enraizadas e dificilmente irradicáveis, que se exprimem de forma

automática no funcionamento individual. Inclui a expressão emocional, os interesses, valores, crenças e também atividades imaginativas e criativas.

“A personalidade está intimamente ligada à estrutura cognitiva, influenciando-se mutuamente, através de muitos mecanismos, como por exemplo o da aptidão. A aptidão, (...) implica que o nível evolutivo de funcionamento cognitivo seja tal que torna uma dada tarefa de aprendizagem possível com razoável economia de tempo e esforço. Está relacionada com a maturidade cognitiva ou nível de funcionamento intelectual e não com o estado presente do conhecimento do aprendiz num dado campo” (Ausubel, 1980, cit. in Ferreira, 2005).

Neste contexto, a personalidade e a estrutura cognitiva são componentes essenciais do processo de aprendizagem.

v.iv.iii-Motivação do aprendente

A motivação consiste noutra fator condicionante da aprendizagem. Na perspetiva de Junior *et al.* (2009, cit. in Pereira, 2012) a motivação poderá despertar a curiosidade, o interesse e consequentemente, contribuir para a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes do seu papel social.

Muitos teóricos consideram a motivação essencial para o sucesso educativo, pessoal e social dos alunos (Engelmann, 2010, Lourenço e Paiva, 2010, cit. in Pereira, 2012; Inácio, 2007).

Segundo Pereira (2012) existem múltiplas variáveis a equacionar na motivação dos alunos. Alguns estudos apontam para diferenças motivacionais entre sexos. Esta é uma das variáveis motivacionais destacadas por Guimarães & Alliprandini (2006, cit. in Pereira, 2012), numa pesquisa no Brasil, integrando oitocentos e noventa e um estudantes de escolas públicas e particulares, com idades entre os oito e os dezasseis anos, puderam constatar que os índices de motivação foram menos expressivos em rapazes e em alunos mais velhos, sendo que as raparigas e os estudantes mais novos demonstraram uma maior propensão para a motivação intrínseca. Investigações realizadas por Zenorini & Santos (2003, cit. in Pereira, 2012) e Zenorini (2007, cit. in

Pereira, 2012) verificaram igualmente uma diferença motivacional significativa entre raparigas e rapazes, sendo que as meninas apresentaram melhores resultados académicos, fruto da motivação intrínseca, sendo que as diferenças na motivação e no rendimento escolar tendem a tornar-se mais evidentes por volta dos doze anos. Tal situação parece relacionar-se com o facto de as meninas permanecerem mais tempo na escola, serem mais atentas e organizadas, mais cuidadosas e meticolosas; preocupando-se em estabelecer vínculos com os professores e colegas, num ambiente que percebem como mais positivo, comparativamente com os rapazes (Finoto *et al.*, 2011; Marsh *et al.*, 2008; Peckel *et al.*, 2008; Dal’Igna, 2007; Martini e Del Prette, 2005; Neves e Burochovitch, 2004; Wigfield e Guthrie, 1997, *cit. in* Pereira, 2012).

Garrido (1990, *cit. in* Pereira, 2012), Lourenço e Paiva (2010, *cit. in* Pereira, 2012) destacam a motivação como um contributo para esclarecer o motivo por que alguns estudantes gostam e aproveitam a sua vida escolar, revelando comportamentos adequados e desenvolvendo todo o seu potencial.

Trindade (2009, *cit. in* Pereira, 2012), refere que a motivação é um dos fatores envolvidos na aprendizagem, que parece condicionar os resultados escolares, consagrando-se como um fator determinante do sucesso e da qualidade da aprendizagem. A investigação de Sérgio *et al.* (2010, *cit. in* Pereira, 2012), assente numa amostra composta por oitenta e dois alunos, realizada numa escola privada de Lisboa, demonstra, similarmente, uma correlação positiva significativa entre a motivação dos alunos e o seu nível de desempenho na aula de português.

Segundo Schunk, Boruchovitch e Trindad (2009, *cit. in* Pereira, 2012)

“através da motivação consegue-se que o aluno encontre razões para aprender, para melhorar, para descobrir e para rentabilizar competências, transformando-se, desta feita, num elemento fundamental no desempenho dos alunos e na adaptação total às solicitações do ambiente escolar”.

Segundo (Ausubel, 1980, *cit. in* Ferreira, 2005), os fatores motivacionais

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

“afetam a retenção, pelo facto de alterarem os limiares da disponibilidade e influenciarem o processo de reprodução ou reconstrução por meio do qual o material retido é expresso”.

Ausubel (1980, *cit. in*, Ferreira, 2005) defende que existe uma relação entre motivação e aprendizagem, que é recíproca e não unidireccional, pelo que não pode ser estudada de forma isolada.

Segundo Ferreira (2005) a motivação é um conceito interior à pessoa, na qual tem um efeito energizador sobre a aprendizagem, e o facto é que indivíduos possuidores de altas necessidades de realização são mais persistentes.

Na opinião da autora anteriormente mencionada, uma das grandes virtudes da motivação é melhorar a atenção e a concentração. A motivação é a força que nos move a realizar atividades. Motivação significa vontade de fazer alguma coisa e a capacidade de manter o esforço necessário durante o tempo necessário para atingir o objetivo a que se propõe. A motivação, na perspetiva desta autora, deverá ser considerada pelos professores de forma cuidadosa, procurando mobilizar as capacidades e potencialidades dos alunos a este nível.

Guimarães (2003, *cit. in* Neves, 2004) esclarece que

“no contexto escolar, há indicadores de que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho dos estudantes. O aluno intrinsecamente motivado envolve-se em atividades que oferecem a oportunidade para o aprimoramento de seus conhecimentos e de suas habilidades. Por sua vez, o indivíduo extrinsecamente motivado, realiza uma tarefa escolar para melhorar suas notas ou para conseguir prêmios e elogios”

Pereira (2012) destaca que um aluno motivado procurará novos conhecimentos e oportunidades, participando ativamente e encontrando estratégias de superação dos desafios. Aliás, na opinião de Lourenço & Paiva (2010, *cit. in* Pereira, 2012),

“a escola deve envidar esforços para motivar os seus alunos de modo a que os mesmos se sintam estimulados cognitivamente e aptos a participar ativamente no seu processo de aprendizagem”

Engelmann (2010, *cit. in* Pereira, 2012) considera as relações estabelecidas entre professor e alunos como um importante fator motivacional. Silva (2004, *cit. in* Pereira, 2012), numa pesquisa sobre motivação desenvolvida com alunos e professores de Física do Ensino Médio de Escolas Públicas do Estado de São Paulo, demonstrou que os alunos consideram o professor como um elemento importante para a sua motivação, permitindo, ainda, inferir que uma grande parte da motivação do aluno é decorrente do sentimento de bem-estar na sala de aula.

Guimarães & Boruchovitch (2004), destacam o ambiente afável na sala de aula como um fator motivador, desencadeando nos alunos o sentimento de pertença e integração, onde veja legitimadas as suas dúvidas e os seus pedidos de ajuda.

Inácio (2007) conclui que

“a aprendizagem só é efectiva se existir motivação. O formando terá de ter uma atitude favorável, o que nem sempre acontece. O formador terá de estar atento aos diferentes níveis de motivação e, para cada uma das situações, terá de encontrar estratégias de motivação”.

v.iv.iv-Relação pedagógica e o papel do professor

A relação pedagógica (professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno) há que ser considerada como um fator preponderante e decisivo no processo de ensino-aprendizagem. Na aula ocorrem ações que influenciam positiva ou negativamente o funcionamento da mesma ou seja

“O acto educativo nunca é abstracto, é sempre realizado por pessoas em determinados contextos e situações particulares...também nunca é uma relação qualquer. Se da relação entre duas ou mais pessoas, ou entre situação e pessoa ou pessoas, resultar uma mudança comportamental que implique desenvolvimento e aperfeiçoamento, estamos face a uma relação educativa” Boavida e Amado (2006, *cit. in* Carvalho, 2007).

Postic (1990, *cit. in* Carvalho, 2007), entende que a relação educativa é

“o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história”.

Compreendida assim, a relação pedagógica leva-nos a considerar duas grandes componentes que, embora distintas, estão inter-relacionadas e interdependentes: a componente didática e a componente afetiva. Estrela (2002, *cit. in* Carvalho, 2007).

No ensino, a relação não pode ser concebida apenas sob a forma de uma simples comunicação entre professor e alunos, mas sim numa matriz de relações afetivas. Aliás, sendo o processo educativo uma atividade social por excelência, tem-se que ter em conta a compreensão das relações que estabelecem entre si os principais atores em presença. Como afirma Felouzis (1984, *cit. in* Carvalho, 2007),

“a relação pedagógica é, tanto para os alunos como para os professores, muito mais do que uma simples relação profissional. É uma relação que se organiza não só à volta de representações e expectativas, mas também de elementos afectivos e pessoais que tomam toda a sua dimensão nos contactos regulares e ritualizados ao longo do ano”.

Segundo vários autores (Soares, 2006, Soares, 2008, Amado *et al*, 2009, *cit. in* Pereira, 2012), é inquestionável que a relação pedagógica é um dos elementos mais significativos para o sucesso da prática educativa.

Na perspetiva de Alves (2009, *cit. in* Pereira, 2012) a interação que o professor alimenta com os alunos é determinante para a aprendizagem dos mesmos, na medida em que, a construção do saber é como um ato partilhado com os agentes educativos, fundamental no processo de atividade construtiva do aluno e, conseqüentemente, na sua apropriação dos conteúdos. De igual forma, Faccin (2004, *cit. in* Pereira, 2012) vem realçar que, atendendo aos estudos realizados sobre a atuação e a influência do professor, a dimensão relacional no processo de ensino-aprendizagem apresenta-se como um importante fator pró-ativo para o sucesso global do aluno.

De acordo com Carvalho (2007) a qualidade da relação pedagógica é crucial para que o processo educativo se desenvolva em direcção ao sucesso escolar

“muito mais crucial do que aquilo que o professor está a ensinar, o modo como o faz ou a pessoa que se está a ensinar” (Gordon & Burch, 1998, cit. in Carvalho, 2007).

Ainda segundo estes autores, os alunos sentem-se motivados para aprender apenas quando for boa a relação professor-aluno.

Um estudo desenvolvido por Lopes (2010, *cit. in* Pereira, 2012), no Brasil, incidindo sobre alunos do ensino público com idades compreendidas entre os onze e os dezasseis anos, concluiu que as intervenções pedagógicas podem motivar e sensibilizar os alunos a repensarem as suas ações e as suas práticas em contexto escolar, otimizando o processo de ensino-aprendizagem, buscando o sucesso. Também Cortez e Faria (2011, *cit. in* Pereira, 2012) certificam que a aprendizagem é influenciada positivamente por pessoas habilitadas e por processos de intervenção orientados por estímulos e técnicas adequadas. Como tal, o papel e a ação do professor parecem essenciais neste processo de orientação para o sucesso.

Lopes (2010, *cit. in* Pereira, 2012) alude a que a interação social e a mediação são os pontos fulcrais do processo educativo, sendo a qualidade da mediação exercida pelo professor de extrema importância para o aluno, na medida em que desse processo provirão os avanços e as conquistas do aluno em relação à sua aprendizagem.

Os autores anteriormente citados consideram que para a qualidade desta relação são fundamentais: (1) *Abertura ou transparência*, que possibilite a sinceridade e honestidade entre os protagonistas; (2) *Preocupação para com os outros*, quando cada um sabe que é apreciado pelo outro; (3) *Interdependência* (oposto a dependência) entre um e outro; (4) *Individualidade* para permitir que cada um desenvolva a sua singularidade, criatividade e carácter único; (5) *Satisfação das necessidades mútuas*, para que as necessidades de um não sejam supridas à custa do outro (Gordon & Burch, 1998, *cit. in* Carvalho, 2007).

Assim sendo o êxito do processo educativo, segundo Carita (1999, *cit. in* Carvalho, 2007), depende da criação de um clima favorável à partilha e à negociação em prol da construção de referências interpessoais. Acontece que, comumente, o contexto da sala de aula é estigmatizado por uma relação educativa assimétrica,

“na qual a transparência total não é considerada possível ou desejável”. Perrenoud (1995, *cit. in* Carvalho, 2007)

Este autor justifica que a relação é assim criada pelo facto desses atores terem papéis distintos – o papel de professor e o papel de aluno.

A relação pedagógica assente na complementaridade desses papéis, isto é, que gera uma relação na qual todos os intervenientes participam e compartilham, assegura a criação de um clima saudável para o desenvolvimento do processo educativo (Carita, 1999, *cit. in* Carvalho, 2007).

Neste sentido, é preponderante que

“o professor conceba o aluno como um interveniente ativo no seu processo de construção de conhecimento, conduzindo a aula por uma dinâmica interativa e cooperativa, numa relação de parceria, em que professor e aluno são afetados por essa troca interpessoal” (Conceição, 2011 e Gil, 2008, *cit. in* Pereira, 2012).

Lopes (2010, *cit. in* Pereira, 2012) destaca que, neste processo de interação, a escola deve ser um espaço de construção, de valorização e de respeito, na qual todos os intervenientes se sintam impelidos a pensar e a construir em conjunto.

Segundo Getzels e Thelen (1997, *cit. in* Carvalho, 2007), a relação pedagógica entre professor e aluno deverá ser compreendida como resultante de duas dimensões da vida na aula: a dimensão *peçoal* e a dimensão *social*. A primeira dimensão compreende o comportamento como determinado pelas personalidades e vontades dos sujeitos, isto é, os alunos e professores agem motivados pelas suas necessidades, motivos e atitudes pessoais. A segunda dimensão entende os comportamentos como determinados pelas

expetativas partilhadas e criadas pelos sujeitos, nesse contexto. Assim, é a interação entre ambas as dimensões, a pessoal e a social, que determina o comportamento no contexto da sala de aula e que marca o clima de ensino-aprendizagem que aí se vive.

“ (...) a realidade da vida quotidiana da escola, que é feita de tudo o que fundamentalmente interessa aos seres humanos: ser amado, aprovado, encontrar o seu lugar, exercer uma influência, arquitectar e realizar projectos, falar de si” Perrenoud (1995, cit. in Carvalho, 2007).

É esta situação que é preciso ter presente na sala de aula, de modo a que nas situações pedagógicas de aprendizagem a dimensão afetiva da relação pedagógica não seja negligenciada.

Cortez e Faria (2011, cit. in Pereira, 2012) destacam que é necessário que o professor, ainda durante a sua formação, seja consciencializado de que o seu papel é determinante como um ser facilitador de aprendizagem, na qual deverá ser recetivo a experiências novas e inovadoras, sabendo ainda que deverá compreender os problemas, sentimentos, necessidades e interesses dos seus alunos, desenvolvendo-lhes as capacidades de autorregulação e autodeterminação.

Na perspetiva de Carvalho (2007) o professor terá de ser capaz de orientar, estimular e fomentar nos alunos o desejo de elevar o nível concetual necessário à aquisição e compreensão das matérias;

“o desejo de aprender e de progredir nasce no aluno quando ele sente que o professor se interessa por ele, como pessoa, e que acredita nas suas possibilidades de sucesso” (Perrenoud 1995, cit. in Carvalho, 2007).

Segundo os mesmos autores, os alunos só se sentirão à vontade para aprender quando atribuírem uma qualidade significativa à relação que têm com o seu professor, verificando-se, novamente, o papel capital que uma boa relação pedagógica parece ter no êxito dos alunos (Carvalho 2007, cit. in Pereira, 2012).

com NEE

“A qualidade da relação pedagógica depende, fortemente, da ação do professor, da relação que ele cria com os seus alunos, da sua capacidade para com eles interagir num clima de parceria em que todos contribuem para um conhecimento estruturado e conjunto, numa lógica de entreatajuda e de respeito, em que o professor deverá ser capaz de criar pontes entre o seu conhecimento, o conhecimento dos alunos e o conhecimento desejado” (Pereira, 2012)

A ação educativa do professor está, deste modo, condicionada pela sua capacidade e perícia no desenvolver de uma boa relação pedagógica.

“Uma boa aprendizagem acontece no contexto de relações interpessoais organizadas, construtivas e afectivas” (Hargreaves et al 2001, cit. in Carvalho, 2007).

É essa capacidade de gestão, que gerará um cenário capaz de promover, paralelamente, o sucesso, a realização e a satisfação académica e pessoal dos alunos. É, igualmente, importante que o professor, seja capaz de ter um conhecimento do aluno que lhe permita obter otimização das suas capacidades e de enfraquecimento das dificuldades, buscando promover o sucesso do aluno, bem como, de todos os envolvidos neste processo (Miranda, 2008; Soares 2006, cit. in Pereira, 2012).

Segundo Freire (2005, cit. in Pereira, 2012), a valorização do diálogo surge como instrumento de construção de relações e saberes e também como promotor da curiosidade científica dos alunos, promovendo a mobilização do saber que lhes é transmitido para a vida ativa, dotando de significância as aprendizagens e, em última instância, da relação pedagógica estabelecida.

Também na perspectiva da valorização da voz do aluno, como um meio para compreender as suas condutas na sala de aula (Delamont, 1987, cit. in Carvalho, 2007) afirma que

“compreender as perspectivas dos alunos quanto ao ensino é tão importante para a compreensão dos encontros da sala de aula como a ideia que os professores fazem dos seus alunos. A única maneira de captar o sentido dos actos dos alunos consiste em compreender como eles definem a situação”.

Segundo Vasconcelos (2005) numa boa relação pedagógica e afetiva, é necessário que o professor dê ao aluno apoio moral, sentimentos de segurança e confiança, ou seja, estimule o autoconceito da criança. O educador deve evitar fazer críticas negativas para não aguçar a insegurança e o sentimento de incapacidade.

“O educador precisa reconhecer a sua significação para o educando, respeitando as limitações do mesmo, favorecendo uma relação baseada no respeito mútuo. Assim, propiciando um ambiente escolar favorável a uma aprendizagem significativa” Vasconcelos (2005).

As diferentes interpretações, por parte dos alunos, também entram em jogo na estabilidade da relação pedagógica e determinam muitos dos seus comportamentos na aula, perante o professor e perante os colegas Antão (2001, *cit. in* Carvalho, 2007).

Vários autores (Chalita, 2001; Sarkissian, 2000; Thums, 1999, *cit. in* Formiga, 2004) destacam que os seus estudos comprovam como o rendimento em sala de aula pode ser afetado a partir do tipo de relação que o professor estabelece com seus alunos. Certas qualidades do professor ou características de personalidade como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática facilitam a aprendizagem

Noutra perspetiva, a gestão do seu tempo de intervenção por parte do professor é crucial, cingindo a sua participação ao que é extremamente necessário, fazendo apenas o que o aluno ainda não tem ferramentas para conseguir fazer, dotando-o de competências para tomar em mãos a sua aprendizagem. Assim, uma partilha do tempo de intervenção, capaz de promover a autonomia e o espírito de iniciativa, contribuí para construir saberes mobilizáveis. A gestão do tempo é fundamental para sensibilizar o docente de que o aluno também tem direito a ver respeitado o seu tempo para aprender, numa perspetiva de proficiência e de rentabilização dos recursos humanos existentes.

Deste modo a gestão do tempo consegue

“permitir desenvolver uma estratégia individualizada, visando os interesses, capacidades e particularidades de cada aluno, numa otimização alargada da aptidão e método de aprendizagem

subjacente a cada sujeito. Trata-se do respeito da individualidade numa tentativa de fuga ao ensino de massas” (Portilho, 2009, cit. in Pereira, 2012).

v.iv.v- Interação social e rendimento escolar

A aprendizagem tem sido muito estudada, com o objetivo de se compreender os problemas do fracasso escolar, procurando focar as relações entre as necessidades educacionais do estudante, a família e a escola. A melhoria do processo de aprendizagem tem sido um interesse prioritário da Psicologia da Educação, gerando linhas de investigação e intervenção com diferentes enfoques (Ros, Grad e Martinez, 1996, *cit. in* Formiga, 2004). Em algumas linhas, os contextos sociais e culturais (Omar, Uribe, Ferreira, Assmar, Gonzalez e Beltran, 2000, *cit. in* Formiga, 2004) são apontados como justificativa desses problemas, salientando-os como um fenómeno numa perspetiva psicossocial.

Estudos promovidos por Koutsoulis e Campbell (2001, *cit. in* Saleiro, 2004) para constatar a influência do relacionamento familiar na autoestima e na motivação escolar, averiguaram que existe uma relação positiva entre um ambiente familiar saudável e uma elevada autoestima. Concluíram ainda que a pressão parental se relaciona negativamente com a motivação e que o suporte psicológico afeta positivamente a motivação e indiretamente o rendimento escolar. Neste estudo, as famílias com elevado estatuto sócio-económico fornecem maior suporte parental.

Ginsburg e Bronstein (1993, *cit. in* Saleiro, 2004) indicam que os pais têm um papel importante no desenvolvimento da motivação dos seus filhos e no desempenho académico dos mesmos. Estes autores realizaram um estudo com 93 alunos do 5º ano e seus respetivos pais e concluíram de igual forma que a motivação intrínseca e o elevado desempenho académico se relacionam com o encorajamento parental e com o suporte familiar ao nível da autonomia e que, pelo contrário, a pressão parental, a motivação extrínseca e o baixo desempenho se relacionam com o controlo negativo.

Ryan e Deci (1991, *cit. in* Saleiro, 2004) e Leung e Kwan (1998, *cit. in* Saleiro, 2004) salientam que a motivação e a percepção de si servem como mediadores entre os fatores familiares e a realização escolar. Marchant, Paulson e Rothlisberg (2001, *cit. in* Saleiro, 2004) concluíram que as percepções dos estudantes são influenciadas por fatores familiares, pelo ambiente escolar e pela atuação dos professores e prognosticam significativamente a realização escolar através da percepção que os estudantes têm da sua motivação e competência académica.

Por outro lado, Perrenoud (2001, *cit. in* Formiga, 2004) acredita que o insucesso escolar é também fabricado pela própria escola, devido ao molde do currículo ao qual o aluno tem de se adaptar, fazendo com que a instituição escolar adquira na maioria das vezes um carácter elitista, aumentando, assim, a relação aluno-norma escolar. Por outro lado, poder-se-á atribuir responsabilidade de igual forma ao ambiente escolar e aos seus docentes, que pretendem que os alunos atinjam o ápice do ensino-aprendizagem-formação cultural, desconsiderando a condição social, económica, psicológica e pedagógica em que alguns se encontram.

Atualmente, a cooperação e a interação social entre as pessoas são características presentes no contexto escolar e vivenciadas exaustivamente pelos estudantes, sendo capazes de influenciar positivamente a aprendizagem (Ovejero, 1996; Ros, 1995, *cit. in* Formiga, 2004). Dessa forma, pode existir uma relação entre o tipo de orientação cultural assumido pelo indivíduo na sociedade e o rendimento escolar.

No entanto é relevante considerar de igual modo, as perspetivas que centram a atenção nos aspetos intrínsecos dos alunos, devendo-se focar também os valores pessoais dos alunos que podem indicar as suas metas, as quais poderão influenciar a aprendizagem. (Formiga, Queiroga e Gouveia, 2001, *cit. in* Formiga, 2004). Com efeito o ensino deve ser orientado tendo em vista esses aspetos, e assim haverá a possibilidade de se operacionalizarem intervenções visando uma melhoria tanto no rendimento escolar

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

quanto na saúde física e psíquica dos indivíduos (Harkness e Keefer, 2000, *cit. in* Formiga, 2004).

v.vi.vi- Influência da autoestima, do autoconceito e da motivação no rendimento escolar

De acordo com Gomes (2007) o autoconceito e a autoestima condicionam a aprendizagem.

"A aquisição de novas ideias e aprendizagens está subordinada às nossas atitudes básicas; destas depende que os umbrais da percepção estejam abertos ou fechados, que uma rede interna dificulte ou favoreça a integração da estrutura mental do aluno, que se gerem energias mais intensas de atenção e concentração" (Ausubel, *cit. in* Gomes, 2007).

Muitas investigações têm sido feitas no sentido de averiguar a influência do autoconceito no rendimento escolar (Shunk, 1982, Seno, 1992, Veiga, 1996, Simões, 2001, Peixoto, 2003, *cit. in* Saleiro, 2004).

Cubeno e Moreno (1992, *cit. in* Saleiro, 2004; Neves, 2004) confirmam a importância ao autoconceito como condicionador positivo no sucesso escolar e nos resultados escolares, acrescentando ainda que os alunos que mantêm uma posição positiva relativamente às tarefas escolares obtêm melhores resultados reforçando de igual modo o autoconceito.

Segundo Harter (1985, in Senos, 1996, *cit. in* Gomes, 2007), A percepção que o indivíduo tem da importância do "self" para si vai ser determinante no modo como se comporta; ou seja, se pensa que é bom aluno, então os comportamentos vão ser adequados a esse papel. Se os comportamentos e atividades são favoráveis para com o sujeito, então este irá, por seu lado, desenvolver atitudes positivas face a si próprio (Hattie, 1992, *cit. in* Gomes, 2007).

O autoconceito e a autoestima possuem uma influência, direta ou indireta, na atenção e na concentração que por sua vez atuam na aprendizagem. (Gomes, 2007).

Franco (2009) e Gomes (2007) são da opinião de que a autoestima influencia a aprendizagem escolar, e vice-versa e ambas são construídas na relação com o outro. Segundo estes autores a constituição do sujeito passa pela avaliação que ele faz de si mesmo. Esta avaliação acaba por influenciar a forma como esse sujeito irá agir, sentir e pensar o mundo e vice-versa. Há uma relação dialética, ou seja, ao mesmo tempo em que, na interação com os outros, se avalia e se objetiva no mundo, é-se avaliado, o que implica, necessariamente, uma valoração, cujo significado pode ser internalizado.

Harter e Connell (1994, *cit. in Saleiro, 2004; in Henriques, 2000, in Neves, 2004*) destacam que a autoestima tem um efeito sobre a motivação, deste modo uma percepção de competência e uma autoestima elevada permitem prever uma motivação elevada, que, por sua vez promove melhor comportamento.

De igual forma Schunk (1982, *cit. in Saleiro, 2004, cit. in Neves, 2004*) afirma que

“os alunos que estão seguros das suas capacidades para a aprendizagem, revelam maior motivação e interesse pela escola, o que os ajuda a aumentar o seu rendimento escolar e que este, sendo elevado permite manter a autoestima elevada e ter confiança em si próprio.”

Segundo Poli (2003, *cit. in Franco, 2009*), discutir a questão da autoestima

“passa necessariamente pela proposta de um projeto político pedagógico que permita a promoção de princípios de solidariedade e identidade de classe. Não é possível transformar a autoestima fora de sua trama social. Mas não só isso. Tal como vemos, a escola é um locus importante de humanização, ou seja, de construção da consciência, tanto em seus aspetos cognitivos (apropriação crítica de conteúdos e operações) como afetivos e éticos”.

Barrera (2010) considera que o papel da motivação na aprendizagem e no desempenho parece incontestável e que este não se restringe à vida académica, mas se estende às diferentes habilidades e situações da vida quotidiana. Para esta autora, a motivação é necessária para que sejam colocados em ação os comportamentos e habilidades aprendidos.

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Os fatores motivacionais são considerados responsáveis pela utilização mais ou menos completa do potencial cognitivo dos alunos e

"determinam o investimento do sujeito nas aprendizagens e execução das tarefas exigidas, por exemplo, no domínio escolar" (Fontaine, 1987 cit. in Gomes, 2007).

Santos (2007) refere que a satisfação e o empenho ativo do aluno no processo de aprendizagem é fator de fundamental importância na permanência e empenho dispendidos nas atividades e no desempenho escolar.

"Há que se desejar estudar (...) os alunos que gostarem da escola, dos colegas e dos professores e de se empenharem no processo de aprendizagem (...) parece interferir no modo como aprendem, o que significa que as aulas e as atividades educativas dentro e fora delas são atraentes e envolventes, muitas vezes porque os professores se utilizam de estratégias e recursos pedagógicos adequados aos conteúdos e às características dos alunos. São escolas onde os alunos reconhecem e valorizam o trabalho dos professores e dos demais trabalhadores da educação e, também por essa razão, se envolvem mais no processo de aprendizagem" Santos (2007).

Santos (2007) é da opinião de que quando os alunos percebem que estão a aprender, tendem a projetar uma trajetória escolar, académica e profissional de sucesso, visão que tende a ser valorizada pelos pais, familiares e professores. As expectativas de sucesso, seja dos alunos, seja dos pais, dos professores ou da comunidade em geral, que se reforçam mutuamente, podem, portanto, ser consideradas fatores importantes para o sucesso no desempenho escolar.

Quando os alunos estão motivados e quando existem boas relações entre eles e os professores o ambiente escolar é agradável, educativo, eficiente e eficaz, o que leva os alunos a estudarem com mais afinco (Santos, 2007).

De igual forma Guimarães e Boruchovitch (2004) pondera que a motivação no contexto escolar é um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho dos alunos. Acrescenta que

com NEE

“um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios”.

No contexto da pesquisa educacional, a motivação intrínseca tem sido relacionada com o envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem, a persistência, o esforço, entre outros resultados positivos.

Ferreira (2005) destaca que no contexto educativo, a motivação, as percepções, as expectativas e as representações que os estudantes têm de si mesmos, e as metas que pretendem alcançar, constituem fatores de primeira ordem que guiam e dirigem as suas condutas. Mas realça que o sucesso educativo, não só deve ter em conta as variáveis pessoais e internas mas também as variáveis externas, procedentes do contexto em que se desenvolvem os estudantes, que os influenciam e com eles interagem.

“Não se pode separar os aspetos cognitivos, afetivos, sociais e motivacionais quando pretendemos estudar os fatores que influenciam a aprendizagem. Podemos afirmar que a aprendizagem acontece por um processo cognitivo imbuído de afectividade, relação e motivação. Assim, para aprender é imprescindível “poder” fazê-lo, o que faz referência às capacidades, aos conhecimentos, às estratégias e às destrezas necessárias (componentes cognitivas), para isso é necessário “querer” fazê-lo, ter a disposição, a intenção e a motivação suficientes (componentes motivacionais). Para ter bons resultados académicos, os alunos necessitam de colocar tanta voluntariedade como habilidade, o que conduz à necessidade de integrar tanto os aspectos cognitivos como os motivacionais.” (Dixe, 1995, cit. in Ferreira, 2005).

Segundo Ferreira (2005) ao ter-se em conta as variáveis pessoais é obrigatório fazer referência às crenças dos estudantes, a respeito de si mesmos, ou seja, ter em conta o autoconceito, que é o resultado de um processo de análise, valoração e integração da informação que deriva da própria experiência e ainda do *feedback* dos outros (amigos, pais, professores) que são fatores determinantes para o desempenho escolar.

Guimarães e Boruchovitch (2004) acrescenta que a literatura sobre a motivação no contexto escolar tem destacado os resultados positivos para aprendizagem e desempenho dos alunos decorrentes da orientação motivacional intrínseca. Para sua promoção, é essencial a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e vínculo.

Neste sentido,

“cabe à escola, enquanto ambiente social e educativo privilegiado, contribuir para a construção de representações positivas nos alunos a respeito de suas próprias habilidades, sem escamotear algumas dificuldades que possam existir, porém enfatizando sempre a capacidade do ser humano de superar e transformar a si mesmo, bem como à realidade em que vive” Barrera (2010).

vi- Benefícios da equitação terapêutica

San Joaquim (2002, *cit. in* Motti, 2007) afirma nos seus estudos que indivíduos que se relacionam com animais usufruem de melhoria na qualidade de vida através da motivação e benefícios terapêuticos nas áreas relacionadas com o desenvolvimento psicomotor, sensorial e emocional. Turner (2006, *cit. in* Motti, 2007) complementa que a terapia com animais contribui para diminuir o stress e reduz os riscos de problemas cardíacos. Para além disso, afirma que melhora as relações interpessoais e aumenta as células de defesa, no organismo.

Silva & Grubits (2004, *cit. in* Lopes, 2008) relatam nos seus registos de observação efeitos positivos nas crianças invisuais que frequentam a equitação terapêutica, que beneficiaram nos aspetos motores, na marcha, no equilíbrio, nos aspetos cognitivos, na aprendizagem, na estimulação dos outros sentidos, na vertente emocional, nas relações sociais e no sentimento de segurança.

Os efeitos terapêuticos que podem ser alcançados com a ET são de quatro ordens, segundo Garrigue (1999 *cit. in* Lopes, 2008):

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

- melhoramento da relação: considerando os aspetos da comunicação, de autocontrole, da autoconfiança, da vigilância da relação, da atenção e do tempo de atenção;

- melhoramento da psicomotricidade: nos aspetos do tónus, da mobilidade das articulações da coluna e da bacia, do equilíbrio e da postura do tronco ereto, da obtenção da lateralidade, da percepção do esquema corporal, da coordenação e dissociação de movimentos, da precisão de gestos e integração do gesto para compreensão de uma ordem recebida ou por imitação;

- melhoramento da técnica: facilitando as aprendizagens referentes aos cuidados a ter com os cavalos e a aprendizagem das técnicas de equitação;

- melhoramento da socialização: facilitando a integração de indivíduos com problemas cognitivos ou corporais com a equipa multidisciplinar.

A cinesioterapia, ou seja, a terapia pelo movimento proporcionada pelo cavalo pode ser realizada pela estimulação auditiva, olfativa, gustativa, tátil, proprioceptiva e cinestésica visando desenvolver a consciência corporal, a coordenação motora, o equilíbrio, a correção postural, a marcha e a orientação no espaço.

Para Fonseca (1995, *cit. in* Galetti, 2008) andar a cavalo proporciona experiências sensorio-motoras que estimulam o tronco cerebral a descodificar e a integrar informações. Permite ao praticante vivenciar o seu corpo no espaço, localizar as articulações (propriocepção), comprimento muscular e a manutenção da postura durante as atividades e nas mudanças das atividades (sistema vestibular), movimento dos olhos, percepção da imagem visual (sistema visual) e o reconhecimento de texturas e densidades pelo tato (sistema tátil).

De acordo com Galetti (2008) durante a montaria o cérebro do praticante está em constante atividade para os ajustes posturais, motores, respiratórios entre outros,

estimulando desta forma o sistema nervoso central e o sistema perceptivo-cognitivo-motor que recebe informações cinestésicas que ajudam na imagem corporal.

Macedo (2004, *cit. in* Galetti, 2008) afirma que o passo do cavalo contribui para o controle respiratório que, por sua vez, promove a melhor oxigenação cerebral, o relaxamento muscular, originando tranquilidade emocional. Acrescenta ainda que a montaria estimula os músculos da cavidade oral e da laringe desenvolvendo assim as potencialidades da fala.

A equitação terapêutica, segundo Buchene e Savini (1996 *cit. in* Silva 2006) ajuda a superar fobias, melhora aspectos cognitivos (memória, concentração, raciocínio lógico), desenvolve a linguagem e ensina a segurança, a disciplina, a enfrentar situações de risco controlado (como dirigir) e favorece a sensação de bem-estar. Melo & Marcelino (2006, *cit. in* Araújo *et al*, 2010) complementam que montar um cavalo fornece a possibilidade da criança com NEE descobrir a capacidade de governar um grande animal, explorando não só as suas potencialidades como também atenuando as suas limitações e ampliando as suas experiências.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005, *cit. in* Araújo *et al*, 2010)

“as actividades motoras realizadas em cima do cavalo são um modo efectivo de reforçar as habilidades essenciais ao raciocínio e à aprendizagem dos conceitos académicos. Nas fases iniciais do processo de desenvolvimento motor, alguns elementos são essenciais para a aquisição de padrões fundamentais de movimento, como a consciência corporal, direccional e espacial, bem como a sincronia, o ritmo, a sequência de movimento, (...) o esquema corporal, e a organização espacial, capacidades fulcrais à aprendizagem da leitura/escrita”.

Rothe *et al* (2004) realçam que a interação entre homem e cavalo é um meio facilitador para o indivíduo explorar os seus sentimentos, suscitando a intuição e permitindo a compreensão do “*self*”, da natureza, das relações e da comunicação. Adiciona ainda que a interação com os cavalos pode desenvolver o crescimento emocional através de melhorias da autoestima, do conhecimento e do bem-estar. A ET para este autor

constitui uma psicoterapia na qual se promove a mudança de comportamento e de consciência.

A ET, na opinião de Katcher & Wilkins (1998, *cit. in* Rothe *et al*, 2004) permite às crianças projetarem os seus desejos, necessidades e comportamentos através dos cavalos. Montar um cavalo poderá demonstrar como a criança se sente em relação aos outros, em relação a si mesma na presença de outros e a forma como lida com essa situação. Estes sentimentos poderão ser expressos pela forma como a criança mantém o cavalo livre ou mais restrito. A forma como lidera o cavalo revela o tipo de relação que a criança estabelece com os outros. (Dyer, 2000 *cit. in* Rothe *et al*, 2004).

De acordo com Barker (1999, *cit. in* Rothe *et al*, 2004) o laço que se estabelece entre criança e cavalo desenvolve as seguintes qualidades: confiança mútua, afeto, empatia, aceitação incondicional, autoconfiança, sucesso pessoal, responsabilidade, capacidade comunicativa, autocontrole e assertividade, ou seja, a capacidade social de fazer afirmar os seus sentimentos de forma mais apropriada ao contexto, sem uso da submissão ou da agressão, elevando a autoestima e diminuindo a ansiedade.

A ET possibilita o tratamento da ansiedade através da observação do comportamento animal, dado que a criança poderá observar claramente como o cavalo responderá às condutas de ansiedade. Esta situação origina emoções e estimula psicologicamente o utente que observa podendo inclusive despertar-lhe sentimentos de mudança e necessidade de partilhar sentimentos profundos seguidos de uma paz interior (Lawrence, 1984; Mallon, 1992, *cit. in* Rothe *et al*, 2004). O terapeuta e o aluno poderão dialogar acerca do que observaram e de comportamentos típicos da ansiedade. Com a diminuição da ansiedade a criança estará em posição de tomar responsabilidade por ela própria, tornando-se mais autónoma e capaz de atingir sentimentos mais complexos. (Bensel, 1984; Hines & Fredickson, 1998 *cit. in* Rothe *et al*, 2004).

Spink (1993, *cit. in* Queiroz, 2004; Araújo *et al* 2010) afirma que o vínculo estabelecido entre a criança e o equino interfere nos aspetos psicológicos mais especificamente no

controle de emoções e na superação de medo. A postura de montar o cavalo faz o aluno realizado, capacitado para manter uma relação de vínculo com um animal de grande porte, superando os seus limites e contribuindo assim para a elevação da sua autoestima. Os movimentos rítmicos da andadura e o calor favorecem o relaxamento e a redução da ansiedade.

Os cavalos suscitam interesse e motivação nas crianças por isso são co-terapeutas ou companheiros no processo de equitação terapêutica o que facilita a psicoterapia, o desenvolvimento dos processos cognitivos, através da interação afetuosa e do ambiente no qual a terapia se desenvolve. (Tucker, 1997 *cit. in* Rothe *et al*, 2004). Decorrem da relação afetiva e do companheirismo os principais benefícios na ET. A empatia é desenvolvida através da comunicação, do cuidado e da cooperação, contribuindo para o crescimento de uma personalidade mais afetuosa e compreensiva (Fredickson, 1992; Ianuzzi & Rowan, 1991, *cit. in* Rothe *et al*, 2004). A companhia de um cavalo poderá demonstrar amor sem restrições, favorecendo experiências de afeto e de carinho apropriadas para o desenvolvimento de uma personalidade sã. (Dyer, 2000; Williams, 2004, Folse *et al.*, 1994, *cit. in* Rothe *et al*, 2004).

Dias & Medeiros (2003, *cit. in* Queiroz, 2004) explicam que a autoestima é fomentada nas aulas de equitação terapêutica através da motivação, na medida em que o praticante é movido, pelo desejo e pelo prazer, a participar e a interagir, conseguindo alcançar conquistas progressivamente, deixando o medo e a insegurança de lado, sentindo-se confiante nas suas potencialidades, aumentando a sua atenção/concentração, a autoestima, o autocontrole e a independência e melhorando a sua interação social. A autoestima poderá ser elevada quando a criança percebe que tem algum valor e alguma competência na realização de atividades equestres e esta constatação estabelece influência positiva em si e em outros seres humanos, suscitando assim sentimentos de lealdade, de confiança e de respeito. (Bates, 2002, *cit. in* Rothe *et al*, 2004).

Para Montagner (2004) a interação criança/cavalo

com NEE

“(...) pode ser um receptáculo único das emoções, (...) através das suas interrogações a criança tenta compreender o que sente e pensa o animal (...) e estabelece um diálogo “tónico-postural” durante as cavalgadas e as trocas afiliativas durante as interacções regulares podem levar os dois parceiros a estabelecer entre eles um afeiçoamento selectivo e de longa duração.”

Estes comportamentos afiliativos, desenvolvidos nas sessões de ET, são processos de socialização que regulam as interações no interior dos grupos e beneficiam comportamentos, atividades linguísticas, simbólicas e processos cognitivos.

“É durante as cavalgadas que se podem revelar ou consolidar construções e reconstruções dos comportamentos, das emoções e dos afectos das crianças. (...) elas devem ter em conta os movimentos “tónico-postural” (a postura em relação com o tonus muscular) e organizarem os gestos. Elas descobrem sensações novas a partir da estimulação dos receptores sensoriais (os proprioceptores), que estão situados nos músculos, tendões e articulações associadas pela cavalgada. As crianças descobrem (...) que a reacção do animal varia consoante os tipos de vocalização, estaladiços com a língua, intonações de voz e estados emotivos. O diálogo tónico-postural que se estabelece com o animal permite que as crianças se acalmem, tranquilizem (...) libertando emoções, afectos e pensamentos. (...) elas ao partilharem os seus sentimentos tornam-se auto-confiantes e seguras. (...) os ajustes corporais desenvolvidos na cavalgada são realizados em função dos movimentos do cavalo e às palavras do instrutor de equitação. (...) o cavalo pode ser um revelador e um reconstrutor das capacidades escondidas das crianças”. (Montagner, 2004).

No seu trabalho teórico, Mehlem (2006) afirma que o cavalo reconhece “o interior e a alma da pessoa”: na ET a pessoa redescobre-se e recaptura partes reprimidas da sua personalidade, o animal desperta impulsos espontâneos no seu praticante que adquire harmonia e alguma tranquilidade emocional.

Lermontov (2004, *cit. in* Queiroz, 2004) assegura que a ET desenvolve a paciência, a perseverança, leva a um maior equilíbrio e harmonia psíquicos, facilitando a integração física e social.

Este modelo de terapia envolve, segundo aqueles autores, a reflexão, instrução, introspecção, cognição e processos emotivos. Para além disso, promove mudanças

através da prática e da reflexão. A equitação terapêutica funciona, assim como um catalisador de mudança, a criança expressa-se em termos emocionais e psicológicos ao mesmo tempo que adquire vocábulos, ideias/noções compensatórias sobre os seus problemas de comportamento. (Levinson, 1997; Williams, 2004; *cit. in* Rothe *et al*, 2004).

vi.i-A influência da equitação terapêutica na motivação e nos resultados escolares

Freire e Escobar (2009, *cit. in* Araújo *et al*, 2010) reforçam a ideia de que interagir com os cavalos poderá suscitar no paciente o aceitar dos seus limites, o respeito pelos outros, a compreensão, a confiança mútua, capacidades que favorecem positivamente a auto-percepção. E o sentimento positivo associado traz repercussões positivas na motivação, no funcionamento individual perante as necessidades da aprendizagem. Freitas (2008, *cit. in* Araújo *et al*, 2010) complementa que a descoberta do corpo e a formação da imagem do corpo passam por situações sociais e que estas aquisições são essenciais para a aprendizagem da leitura-escrita.

Araújo *et al* (2010) demonstraram, através das suas investigações realizadas sobre dois sujeitos, submetidos a testes de desenvolvimento motor, de auto-percepção escolar e de uma intervenção de um programa de equoterapia, que a ET é um método eficaz para o desenvolvimento motor, para a melhoria da autoestima e conseqüentemente para melhorar os aspetos cognitivos fundamentais para o sucesso escolar. Trabalhos de investigação e testemunhos de pais corroboram que a ET contribuí para elevar a autoestima, melhorar a concentração e a realização académica. (Freeman, 1984, *cit. in* Seixas 2011). A motivação aumentada desempenha um papel importante na realização dos exercícios escolares e de equitação.

Estudos realizados na área da ET por Storer *et al* (2003) em Maringá-PR no Brasil, no Centro de Marisa Tupan (EQUUS), evidenciaram que os seus praticantes melhoraram

consideravelmente as suas capacidades de orientação espacial, de equilíbrio, de coordenação óculo-manual, de independência segmentar, de organização temporal, de lateralidade, de compreensão de leitura, de escrita, de raciocínio lógico e de memória. Esta pesquisa permitiu constatar ainda o aumento da atenção, da motivação perante dificuldades de aprendizagem, melhorias na autoestima e sobretudo evolução no comportamento em contexto escolar e social.

Shkedi (1997, *cit. in Stoer et al*, 2003) afirma que montar o cavalo, auxilia na aquisição da linguagem e do pensamento coerente as quais mobilizam ambos os hemisférios cerebrais, dado que a ET estimula a criança a progredir na compreensão e uso de ordens e sequências espaciais e temporais.

Gouveia (2003) salienta que para o bom domínio da leitura e do cálculo é necessário o controle do tónus muscular, um bom nível de organização espacio-temporal, noções topológicas e a capacidade de descodificação de símbolos gráficos. Neste sentido, as atividades facultadas pela montaria do cavalo proporcionam melhorias nas habilidades físicas e despertam os sentidos e aspetos cognitivos essenciais para desenvolver as competências acima referidas. Estabelece-se uma relação dialética entre a aprendizagem, o desempenho motor e a relação afetiva estabelecida na ET (Araújo *et al*, 2010).

Testes neuropsicológicos desenvolvidos por Grobler (2004) a crianças com síndrome Tourette, numa investigação com um grupo experimental e um de controlo, indicaram melhoramentos significativos nas áreas: emocional, comportamental, psicológica, na atenção, na flexibilidade cognitiva e na integração visuomotora. No entanto, o seu estudo encontrou alguns obstáculos devido à sua pequena amostra e às NEE dos praticantes. Este autor refere no entanto, que a ET é uma terapia que estimula o sistema vestibular, através do movimento e das sensações, tornando assim o cérebro mais apto às assimilações.

Estudos de investigação desenvolvidos por Basile *et al* (1997, *cit. in* Grobler, 2004), em crianças hiperactivas, destacam as potencialidades positivas da ET na autoconfiança, no autoconceito, na autoestima, na motivação, na atenção, na concentração, na capacidade de ouvir, no interesse em aprender, na linguagem verbal e na consciência espacial.

Segundo Borzo (2002, *cit. in* Useli, 2006) os movimentos repetitivos rítmicos do cavalo trabalham na melhoria das estruturas cognitivas. Em investigações, comparando exames fMRI (ressonâncias magnéticas) ao longo do tempo, descobriu-se que o movimento do cavalo incita mudanças físicas no cérebro, especificamente por refazer as redes dentro do cerebelo e do sistema motor no *cerebrum*. Os caminhos dentro do cérebro são reforçados com o tempo, permitindo compensar e melhorar uma função motora particular. (Bluestone, 1999, *cit. in* Useli, 2006). A ET pode ser considerada um meio de reintegrar algumas das capacidades do cérebro no “sistema de processamento” (Baker, 1997, *cit. in* Useli, 2006). O trabalho desenvolvido nesta área por MacDonald (2007) que incidiu em adolescentes com problemas emocionais severos e com problemas de aprendizagem, em Kansas, nos EUA, permitiu constatar, através de baterias de testes, que os alunos, no final do programa terapêutico, adotaram comportamentos mais adequados na sala de aula.

As atividades equestres favorecem o amadurecimento da percepção visuo-espacial, incluindo a assimilação de conceitos de espaço, forma e relação entre corpo e ambiente, abrangendo direção, percepção espacial, percepção das formas, distinção de figura/objeto do meio e sequências de memória visual. Estas aprendizagens conseguidas na ET são cruciais para o desempenho na matemática e na aquisição da leitura.

A equitação terapêutica possibilita às crianças o contacto com objetos com os quais têm a oportunidade de adquirir noções inerentes ao processo da leitura e da escrita, designadamente mensagens/letras escritas nos picadeiros e nos objetos de equitação. O reconhecimento das letras permite desenvolver nos alunos a ligação entre sons e letras (grafema/fonema) que facilita a descodificação da leitura. Observar as letras através da manipulação do cavalo, num ambiente lúdico, tranquilo e terapêutico abre a porta para a

compreensão de determinados conteúdos que poderão ser abordados na sala de aula (números, tamanho, figuras geométricas e espaço) numa fase posterior, conseguindo eliminar barreiras e permitindo superar dificuldades de aprendizagem. (Robinson, 1999, *cit. in* Rothe *et al*, 2004; Fischback, 1999, *cit. in* Miller, 2004).

Conteúdos matemáticos também são passíveis de ser trabalhados com a ET tais como a contagem dos passos do cavalo, os objetos do picadeiro e das cavalariças, as orelhas e as patas do(s) cavalo(s). Desta forma os alunos poderão desenvolver o conceito de número/algarismo. Conforme Shkedi (1997, *cit. in* Stoer *et al*, 2003) andar a cavalo aumenta as funções psiconeurológicas, diminuindo as disfunções da memória, isso porque é uma atividade que exige planear estratégias, visualizar e memorizar as mesmas.

Segundo Montagner (2004) as relações com animais estimulam e estruturam numerosos processos cognitivos e intelectuais fundamentais para a aprendizagem. As descobertas sensoriais, corporais e comportamentais facultadas pela interação com os animais proporcionam capacidades cognitivas e fisiológicas tais como: a análise/descoberta de estratégias, relações temporais e espaciais, noções referentes a elementos do meio; a descoberta de propriedades dos objetos que mediatizam a relação com o animal, a conceção e a realização de ferramentas bem como a organização dos espaços. Estas competências, na opinião deste autor, são fundamentais para desenvolver formas de inteligência viva, criatividade, emoções, e tranquilidade.

Para este autor, os animais promovem nas crianças motivação, vontade de interagir e de descobrir mais sobre a vida animal desenvolvendo competências académicas concretizáveis na leitura e em trabalhos de expressão plástica. Para além disso, as interações com animais possibilitam competências alicerces: gestão das emoções e da afetividade, relações socializantes, construções cognitivas e criatividade, originando nos alunos estimulação, canalizando a sua vontade para aprender questões de natureza escolar ao mesmo tempo que elevam a autoestima e a motivação. Com efeito,

com NEE

“junto dos animais, com efeito, os olhares e as relações entre as crianças-alunos e o professor não são os mesmos que nas actividades, tarefas e aprendizagens explícitas “normais” dos tempos pedagógicos. Cada um pode libertar e revelar nessa altura os seus comportamentos, palavras, emoções, afectos, ideias, modos de pensamento, raciocínios, formas de humor etc, e mudar assim as representações dos outros. Os alunos que estão em situações de dificuldade ou de sucesso escolar, revelam um saber fazer e um saber ser inesperados através daquilo que escrevem (...) pintam (...) nas competências que revelam para alimentar/cuidar dos animais (...) decifram informações que não foram reconhecidas pelos outros. Neste contexto mostram-se hábeis, organizadas, observadoras, inteligentes, criativas, preocupadas e responsáveis pelo bem-estar e pela saúde dos animais. Valorizadas (...) adquirem um papel e um estatuto diferentes, simultaneamente perante (...) colegas e professores. Ao mesmo tempo que professor também pode revelar um saber ser e um saber fazer (...) até então desconhecidos, que modificam as representações dos diferentes alunos. As suas experiências com os animais (...) reforçam a confiança dentro da turma.” (Montagner, 2004).

Na Região Açores e mais concretamente em S. Miguel, as instituições escolares começam já a tomar consciência da importância dos animais para o bem-estar dos alunos e para o aumento do aproveitamento escolar. Assim, a utilização dos animais em projetos escolares começa a ser uma realidade. Na escola secundária da Lagoa, o projeto Fénix proporciona o deslocamento dos alunos ao canil desta localidade com o intuito destes desenvolverem tarefas inerentes a esta entidade. Esta atividade despertou, nos alunos com dificuldades, solidariedade, motivação, empenho, responsabilidade e

“desenvolvimento intelectual (...) nas áreas do Português (...) sendo um instrumento ao serviço da recuperação de competências pouco desenvolvidas (...) promovendo desta forma o sucesso” (Faustino, 2012).

Segundo Barreto (2007) a ET é uma estratégia fulcral para suscitar nos alunos empenho, motivação, satisfação por estarem num ambiente de liberdade e lúdico. Nas sessões surgem reforços positivos que, numa rotina prática, contribuem para a melhoria da autoestima e da socialização. Para além disso poderá consistir numa estratégia que a escola poderá utilizar como forma de incluir indivíduos com necessidades educativas

especiais. Este autor realça ainda que, o direito à diferença exige muito mais do que tolerância e respeito mas sobretudo o direito de vivenciar atividades que permitam aos portadores de deficiência o superar os obstáculos e sentirem-se pessoas capazes concluindo que a equitação terapêutica é uma prática que abre oportunidades a este avanço ao revolucionar a reabilitação, a saúde, a socialização e a inclusão social de todos (Barreto *et al*, 2007).

vi.ii-Estratégias para aumentar a autoestima e a motivação em equitação terapêutica

Epona (2011) fornece algumas sugestões de estratégias para facilitar, nas sessões de equitação, o aumento da autoestima e da motivação:

- Estabelecer uma relação de amizade, confiança, bom clima, respeito e de diálogo mútuo com o cavalo, de modo a conseguir um bom equilíbrio psicológico com o animal e assim desenvolver melhor as atividades equestres;

- Os objetivos e as atividades poderão estar programados em pequenas etapas e em tarefas específicas de tal modo que poderão ser alterados e complexificadas conforme o sucesso alcançado;

- Salientar o que a pessoa tem de positivo, insistir na tarefa dando instruções e corrigindo o incorreto, enfatizando sempre as pequenas conquistas;

- Valorizar o esforço e a persistência em vez do resultado, aumentando a satisfação consigo próprio e com o seu desempenho: o professor deverá explicar e analisar os erros, tomando-os como informação útil para o desenvolvimento de competências desejadas e da elevação da autoestima;

- Facultar explicações para os sucessos antes da execução das tarefas o que poderá consistir num facilitador da aprendizagem e de sentimentos de auto-eficácia;

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

- Respeitar a aprendizagem, preservando a motivação e permitindo a integração de cada etapa para assegurar o sucesso seguinte;

Medei (2009) e Faria (2005) mencionam algumas estratégias a implementar com o fito de suscitar a autoestima:

-Aproveitar a vivência que o aluno tem e estabelecer uma ponte para o que se pretende transmitir, incluir diálogo, temas de interesse do aluno, isto é ligadas à realidade do aluno, dar exemplos etc;

- Mostrar disponibilidade, ser paciente, utilizar métodos e estratégias variadas e propostas desafiadoras;

- Fazer no final de cada aula uma reflexão sobre aquilo de que mais gostou e o que menos lhe agradou, o que irá fazer na próxima aula;

- Ter expectativas positivas acerca do aluno, saber ouvir o aluno;

- Mostrar que o aluno consegue fazer melhor e mais superando-se através das tentativas;

As estratégias terapêuticas variam conforme as situações e os aspetos psicopatológicos de cada praticante e não devem ser compreendidas como sequenciais. Podem ser utilizadas de maneira variada numa mesma sessão.

III-Estudo empírico

1- Metodologia

A natureza das questões desta investigação suscitaria a escolha da metodologia de investigação de carácter misto, qualitativo e quantitativo.

Considera-se que as questões de investigação identificadas seriam adequadamente abordadas através da triangulação metodológica de uma via quantitativa e uma via qualitativa.

Assim, após o aprofundamento da revisão crítica da literatura científica disponível, proceder-se-ia à comprovação no campo de alguns objetivos, através da aplicação de questionários realizados aos alunos e da implementação de uma entrevista a profissionais envolvidos na equitação terapêutica e aos pais/encarregados de educação.

No entanto, a abordagem quantitativa ficou bastante prejudicada pela impossibilidade de constituição, em tempo útil, de uma amostra de dimensão adequada. Embora o questionário seja uma técnica de investigação que, para além de possibilitar a análise direta dos dados, permite a generalização pela representatividade, buscando descrever significados da realidade através de dados quantitativos, obtendo-se respostas estruturadas e resultados generalizáveis (Melo, 2001), neste trabalho em particular não foi possível garantir tal generalização, sendo os resultados obtidos interessantes para compreender a influência da ET na autoestima, na perceção, apenas dos utentes participantes.

Para determinar a autoestima dos sujeitos, foi utilizada a Escala de Autoconceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter (1985) Self-Perception Profile for Children (SPPC, adaptado para a população portuguesa por Alves Martins, Peixoto, Mata e

Monteiro, 1995). Esta escala pretende analisar a forma como os sujeitos percebem a sua competência em diferentes domínios e a autoestima global

A abordagem qualitativa nesta investigação é utilizada para complementar e aprofundar os resultados obtidos por questionário. Com efeito, esta técnica de investigação permite “descobrir possíveis relações entre fenómenos, indutivamente, fazendo emergir novos pressupostos (...), na busca de significados em contextos social e culturalmente específicos, porém com a possibilidade de generalização teórica posterior (...)” (Hayati; Karami; Slee, 2006 *cit. in* Terence, 2006).

i- Questões da investigação:

- 1- Que benefícios poderá trazer, para os alunos com necessidades educativas especiais, a equitação terapêutica?
- 2- Será que os alunos com NEE que frequentam a equitação terapêutica melhoram a sua autoestima?
- 3- Será que a equitação terapêutica influencia positivamente a motivação e o desempenho escolar dos alunos NEE?

ii- Objetivos Gerais

O1- Verificar se os alunos com NEE que beneficiam de programas de ET revelam uma maior autoestima e maior motivação comparativamente com a sua situação inicial.

O2- Verificar se os alunos com NEE que usufruem da prática de ET como atividade da componente letiva manifestam uma percepção melhor no domínio da competência escolar comparativamente com a sua situação inicial.

ii.i- Sub-objetivos

O1-Verificar se os alunos com NEE que praticam a ET possuem uma percepção de competência escolar superior comparativamente à sua situação inicial.

O2- Verificar se os praticantes da ET manifestam uma percepção melhor acerca da sua aceitação social comparativamente à sua situação inicial.

O3- Verificar se as crianças com NEE que beneficiam de programas de ET evidenciam uma percepção melhor acerca da sua competência atlética comparativamente à sua situação inicial.

O4- Verificar se os alunos com NEE que frequentam a ET revelam melhorias significativas nas suas atitudes comportamentais comparativamente à sua situação inicial;

O5- Verificar se os alunos com NEE que usufruem da prática da ET como atividade da componente letiva evidenciam uma autoestima mais elevada comparativamente à sua situação inicial.

O6- Verificar se os alunos com NEE que praticam a ET apresentam níveis significativamente mais elevados relativamente à sua aparência física comparativamente à sua situação inicial.

O7- Verificar se os alunos com NEE que frequentam a ET apresentam uma maior motivação e desempenho escolar.

iii-Técnicas e Instrumentos de recolha de dados e informação

Foram realizados inquéritos por questionário (em anexo 2) aos alunos e entrevistas aos pais/encarregados de educação e terapeutas. Os questionários foram aplicados aos alunos depois do consentimento informado dos encarregados de educação/pais (em anexo 1), em dois momentos (Março e em Junho), de forma a recolher informações acerca da autoestima numa fase inicial e comparar esses dados com os resultados numa período posterior, após o programa de equitação terapêutica ter sido experienciado a fim de confirmar e de compreender os benefícios que esta terapia proporciona aos alunos com NEE. Salienta-se que o questionário a aplicar já estava validado em investigações anteriores (Gouveia, 2003).

A seleção dos alunos para aplicar o questionário centrou-se em crianças que frequentam a equitação terapêutica, com um comprometimento ligeiro das estruturas cognitivas, pois só assim conseguiriam compreender determinados conceitos inerentes ao questionário e poderiam responder-lhe com fidelidade e confiabilidade. Também foram realizadas entrevistas aos profissionais de equitação terapêutica e aos encarregados de educação. Os guiões de entrevista (em anexo 3 e 4) implementados sofreram algumas alterações da sua fonte original (Silva, 2006) com o intuito de identificar os benefícios da equitação terapêutica na motivação e no rendimento escolar. As modificações implicaram a validação por peritos, os quais analisaram a adequabilidade e objetividade das questões (em anexo 5). De seguida procedeu-se às respetivas mudanças no sentido de tornar as questões com linguagem compreensível e suscetível de neutralidade a fim de colher opiniões com o máximo rigor científico.

As entrevistas aplicadas aos profissionais de equitação e aos pais dos alunos que frequentaram a equitação terapêutica pretenderam abordar

“uma amplitude de temas considerável, que permite ao investigador levantar uma série de tópicos e oferece ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen,

1994, *cit. in* Balancho, 2010). Neste sentido, escolheu-se a entrevista semiestruturada, que permitiu recolher uma informação mais aprofundada sobre o tema em questão (Bogdan & Biklen, 1994, *cit. in* Balancho, 2010).

As entrevistas tiveram uma duração média de 25 minutos, dependendo do entrevistado e daquilo que pretendia desenvolver. Iniciou-se a entrevista com um agradecimento pela colaboração, seguindo-se uma explicação genérica do tema e dos objetivos do estudo. Depois, garantiu-se a confidencialidade dos dados, pediu-se autorização para a gravação da entrevista (Consentimento Informado). Esta breve notificação explicativa revelou-se muito importante, pois fez com que os participantes se centrassem no tema em estudo e compreendessem a relevância das suas perceções.

O instrumento metodológico proposto por Susan Harter, Perceived Competence Scale for Children (escala da competência percebida para crianças) contém 6 sub-escalas, 5 referentes aos domínios específicos do autoconceito e 1 sobre a avaliação da autoestima. Convém salientar que esta avaliação foi adaptada para a população portuguesa por Alves Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995).

O procedimento geral para a avaliação consiste na cotação de cada item com base numa escala de 4 pontos. A pontuação 1 significa “baixa competência percebida” e a cotação 4 indica “alta competência percebida”, onde ambos os valores correspondem ao tipo de descrição “totalmente verdadeiro para mim” – “sou tal e qual assim”.

Os valores 2 e 3 indicam que a escolha do jovem é do tipo “parcialmente verdadeiro para mim” - “sou um bocadinho assim”, numa descrição mais “auto-desfavorável” ou mais “auto-favorável”, respetivamente.

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Os domínios específicos de avaliação são:

- **Competência escolar:** avalia a percepção do indivíduo relativa à sua competência ou aptidão no domínio do desempenho escolar.
- **Aceitação social:** mede a percepção sobre o grau de aceitação do sujeito pelas outras crianças, bem como o sentimento de popularidade entre os seus pares.
- **Competência atlética:** considera a auto-percepção sobre a competência do indivíduo em desportos ou jogos ao ar livre.
- **Comportamento:** avalia a percepção da criança relativamente ao modo como se comporta.
- **Aparência física:** avalia o grau de satisfação que a criança tem relativamente ao seu aspeto, peso, tamanho etc
- **Autoestima:** avalia até que ponto a criança gosta dela própria enquanto pessoa, isto é, se está satisfeita com a sua forma de ser. Constitui um julgamento global do seu valor, não sendo portanto, um domínio específico de competência.

Cada uma das sub-escalas contém 6 itens, constituindo um total de 36 itens (existe mais um item adicional, introduzido como exemplo, mas que não é cotado). Para quebrar a tendência à resposta estereotipada, dentro de cada sub-escala, 3 dos itens estão construídos de modo a que, de forma não constante, a afirmação, refletindo uma “alta competência” percebida, surja do lado esquerdo, enquanto nas restantes 3, a mesma afirmação surge do lado direito.

Nos 6 primeiros itens, as diferentes sub-escalas vão aparecendo de forma alternada pela seguinte ordem: 1- competência escolar, 2- aceitação social, 3- competência atlética, 4-

aparência física, 5- comportamento e 6- autoestima global. Esta ordem mantém-se ao longo de toda a escala para os 36 itens que a constituem.

Não existem, à partida, respostas certas ou erradas, mas sim respostas possíveis e igualmente aceites.

Os itens relacionados com a Competência escolar eram os seguintes: 1, 7, 13, 19, 25 e 31. Os relacionados com a aceitação social são: 2, 8, 14, 20, 26 e 32. Os itens relacionados com a competência atlética são 3, 9, 15, 21, 27 e 33. Para a aparência física os itens são: 4, 10, 16, 22, 28 e 34. Na atitude comportamental temos os itens: 5, 11, 17, 23, 29 e 35. Finalmente para a sub-escala relacionada com a autoestima global corresponde os itens: 6, 12, 18, 24, 30 e 36.

iv- Caracterização da população inquirida

A população alvo deste estudo é constituída pelas crianças que frequentam a ET na Região Autónoma dos Açores. A dimensão da população é muito reduzida devido a existirem poucos alunos com NEE a frequentar a ET, que possuam capacidades intelectuais suficientes para compreender determinados conceitos inerentes ao questionário. Um aluno tinha diagnóstico de paralisia cerebral e as restantes crianças apresentavam dificuldades intelectuais e desenvolvimentais comprometidas de forma ligeira.

v- Procedimentos de análise de dados das entrevistas

Após a recolha de informação das entrevistas, procedeu-se à sua transcrição e respetiva análise de conteúdo que, segundo Bardin (1995, *cit. in* Balancho, 2010), é a identificação de significações de diferentes tipos de discursos, baseando-se na inferência ou dedução, mas que, simultaneamente, respeita critérios específicos. O discurso dos entrevistados é um fenómeno com suas propriedades específicas que espelham o mundo das pessoas (Stake, 2007, *cit. in* Balancho, 2010).

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Após a transcrição das entrevistas, aplicou-se-lhe então a referida técnica de análise de conteúdo, de acordo com os objetivos e questões de partida, procurando-se unidades de sentido (categorização) com o intuito de encontrar respostas científicas às questões em investigação.

No que respeita à validade e fiabilidade da análise de conteúdo realizada entende-se que o sistema de categorias utilizado se adequa às intencionalidades delimitadas no estudo e permite alcançar informações pertinentes.

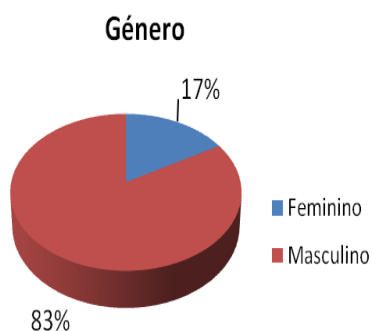
IV-Apresentação dos resultados

i-Análise de resultados

i.i-Questionários dos alunos

Colaboraram no estudo seis crianças, das quais cinco são do género masculino (83,0%) e uma do género feminino (17,0%). A população inquirida neste estudo frequenta a Associação Equestre Graciosense, na ilha da Graciosa e a Quinta do Vento em S. Miguel. Foram aplicados os questionários no mês de Março e nos finais do mês de Junho de 2012. Uma das crianças frequenta a ET por um período superior a 1 ano e as restantes encontram-se na ET durante um ano letivo.

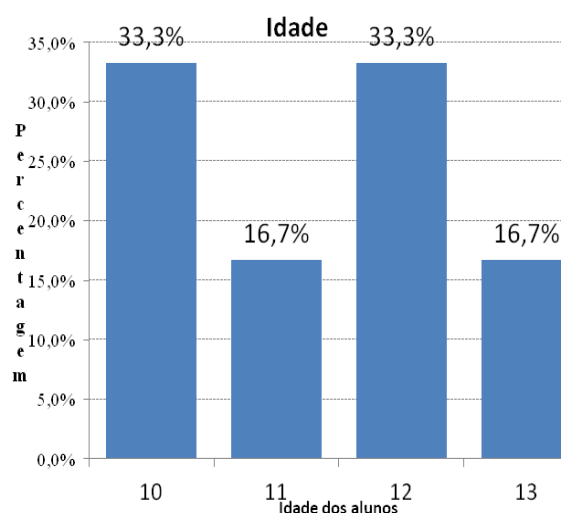
Gráfico 1



A maioria dos alunos que participaram no estudo são do rapazes (83%) e 17% raparigas.

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

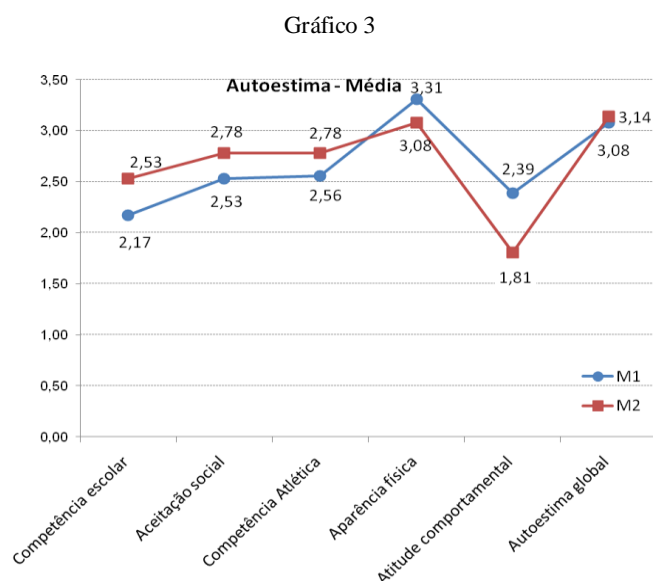
Gráfico 2



A média de idades é de 11,3 anos ($dp=0,12$ anos). A criança mais nova tem 10 anos e a mais velha 13 anos.

Os valores médios obtidos pelas crianças nas dimensões da autoestima, nos dois momentos de avaliação (M1 e M2), podem ser apreciados na Tabela nº 1 (em anexo 5) e no Gráfico nº 3.

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE



Através deste gráfico é possível constatar que em termos médios a autoestima dos alunos melhorou mesmo que a diferença não seja muito significativa. No entanto, em alguns subdomínios houve um decréscimo na autoestima: na aparência física e na atitude comportamental. Talvez isto se deva ao facto da aplicação do questionário no segundo momento coincidir com o final do período onde o cansaço se manifesta na maioria dos alunos.

Quanto à prossecução dos objetivos de estudo verificou-se o seguinte.

Objectivo 1 - Verificar se alunos com NEE que praticam a ET possuem uma perceção de competência escolar superior comparativamente à sua situação inicial.

Constata-se uma melhoria da autoestima relacionada com a competência escolar (2,53 versus 2,17), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $t(5) = -0,979$, $p=0,372$ (Tabela 2 e 3 em anexo 6).

Objectivo 2 - Verificar se os praticantes da ET manifestam uma aceitação social melhor comparativamente à sua situação inicial.

Constata-se uma melhoria da autoestima relacionada com a aceitação social (2,78 versus 2,53), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $t(5) = -1,103$, $p=0,320$ (Tabela 4 e 5 em anexo 6).

Objectivo 3 - Verificar se as crianças com NEE que se encontram a beneficiar de um programa de ET evidenciam uma perceção sobre a sua competência atlética melhor comparativamente à sua situação inicial.

Constata-se uma melhoria da autoestima relacionada com a competência atlética (2,78 versus 2,56), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $t(5) = -1,103$, $p=0,102$ (Tabela 6 e 7 em anexo 6).

Objectivo 4 - Verificar se as crianças com NEE que se encontram a beneficiar de um programa de ET evidenciam uma perceção sobre a sua aparência física melhor comparativamente à sua situação inicial.

Constata-se um decréscimo da autoestima relacionada com a aparência física (3,31 versus 3,08), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $t(5) = 0,800$, $p=0,460$ (Tabela 8 e 9 em anexo 6).

Objectivo 5 - Verificar se os alunos com NEE que frequentam a ET evidenciam uma perceção sobre as suas atitudes comportamentais melhor comparativamente à sua situação inicial.

Constata-se um decréscimo da autoestima relacionada com as atitudes comportamentais (2,39 versus 1,81), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(5) = 4,341$, $p=0,007$ (Tabela 10 e 11 em anexo 6).

Objectivo 6 - Verificar se os alunos com NEE que usufruem da prática da ET evidenciam uma autoestima global mais elevada comparativamente à sua situação inicial.

Constata-se uma melhoria da autoestima global (3,08 versus 3,14), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $t(5) = -0,175$, $p=0,868$ (Tabela 12 e 13 em anexo 6).

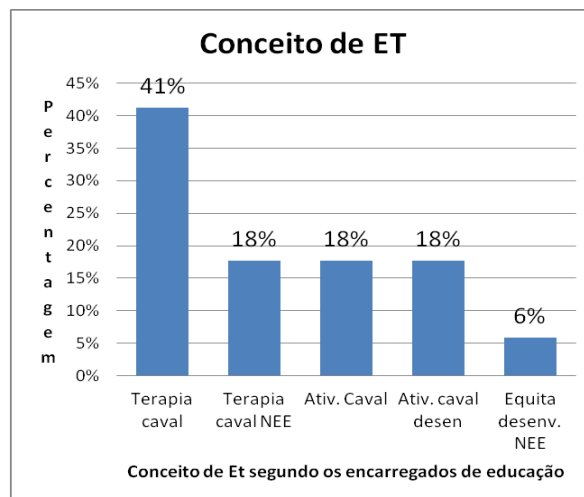
Para testar os objetivos enunciados foi utilizado como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância ($\alpha \leq 0,05$). Em todos usou-se o teste *t de Student* para amostras emparelhadas pois estamos a analisar os valores obtidos pelas crianças em dois momentos de avaliação e a variável dependente é de tipo quantitativo. A normalidade de distribuição dos valores foi analisada com o teste *de Shapiro-Wilk*.

A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0 para Windows.

i.ii- Entrevista aos pais/encarregados de educação.

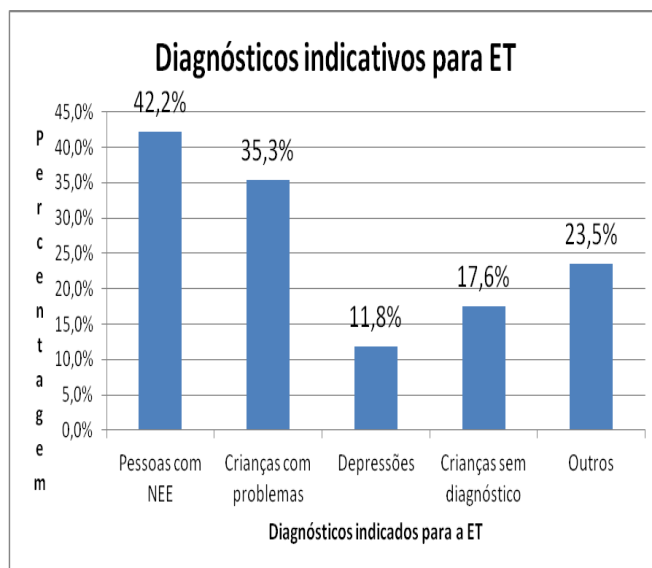
Foram entrevistados 11 pais/encarregados de educação da ilha de S. Miguel e da ilha do Faial.

Gráfico 4



Os pais transmitiram diferentes conceitos relativos à equitação terapêutica, a maioria considera-a uma terapia que usa os cavalos com o objetivo de desenvolver globalmente as crianças com NEE, os restantes pais definem a ET como um tipo de equitação que pretenderá desenvolver as crianças ou como uma atividade lúdica que utiliza o cavalo com o intuito de desenvolver os indivíduos.

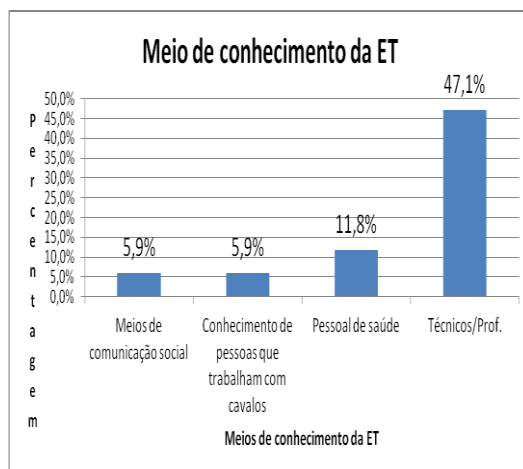
Gráfico 5



Segundo a opinião dos encarregados de educação (42,2%), a ET é indicada para pessoas com NEE. No entanto, outros pais (35,3%) consideram a ET, mais genericamente, uma terapia indicada para crianças com problemas. Outros diagnósticos foram referidos pelos pais como sendo os mais indicados para a ET tais como depressões (11,8%), problemas psicológicos, dificuldades emocionais (23,5%) e inclusive para crianças sem problemas (23,5%).

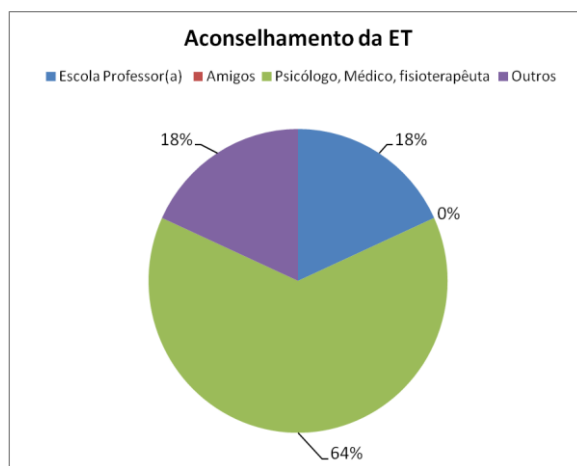
Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Gráfico 6



A maioria dos pais obteve conhecimento sobre este tipo de terapia através de pessoas relacionadas com a educação nomeadamente professores e técnicos (47,1%). Os restantes adquiriram informação acerca desta terapia através de meios de comunicação e de profissionais ligados à área da equitação e da saúde.

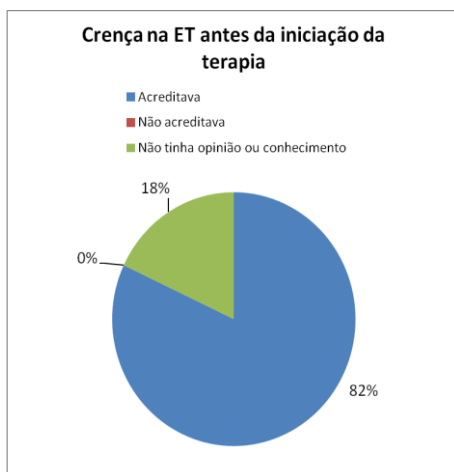
Gráfico 7



64% dos pais revelaram que foi o fisioterapeuta, o médico ou o psicólogo quem os aconselhou a procurar este tipo de terapia, 18% indicaram terem sido alertados pelos docentes/escola, 18% foram instigados por diversas entidades a investirem na ET.

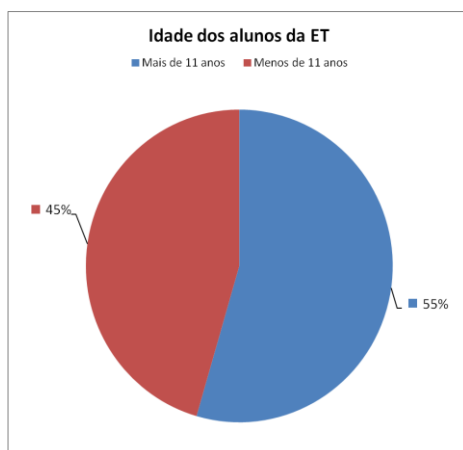
Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Gráfico 8



No que se refere ao crédito desta terapia, 82% destes admitiram confiar nos benefícios terapêuticos desta atividade mesmo antes dos seus filhos a experimentarem, atribuindo-lhe credibilidade; 18% manifestaram não possuir conhecimento da ET antes dos seus filhos a vivenciarem.

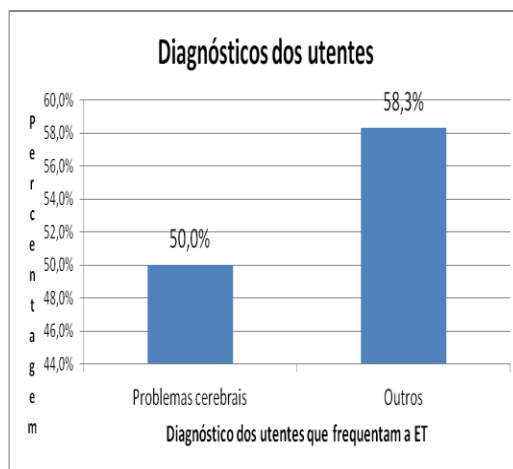
Gráfico 9



A idade da maioria (55%) dos filhos com NEE dos pais entrevistados e que frequentam a ET, é superior a 11 anos.

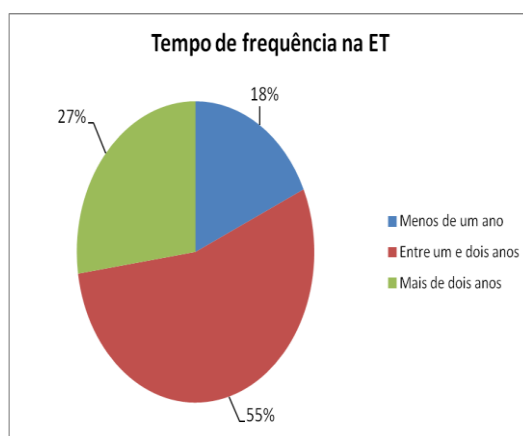
Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Gráfico 10



O diagnóstico dos alunos é diversificado, 58,3% englobando Síndrome de Down, atrasos motores e Autismo. A problemática dos restantes alunos encontra-se relacionada com problemas cerebrais.

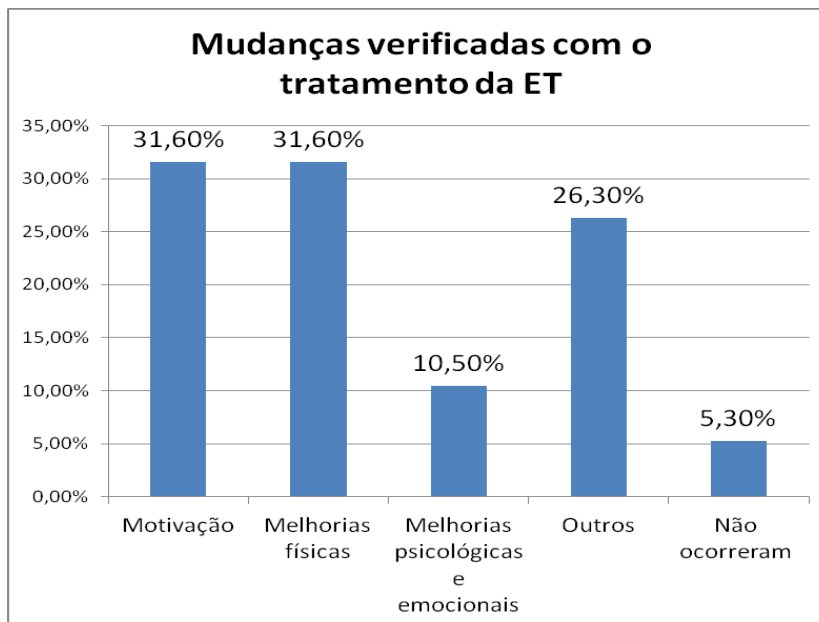
Gráfico 11



No que se refere ao tempo de frequência, 55% dos entrevistados têm filhos que praticam a ET há mais de um ano e menos de dois anos, 27% encontram-se na equitação há mais de dois anos.

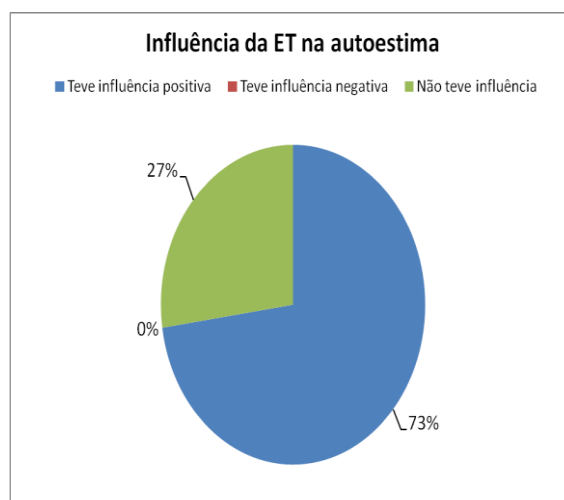
Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Gráfico 12



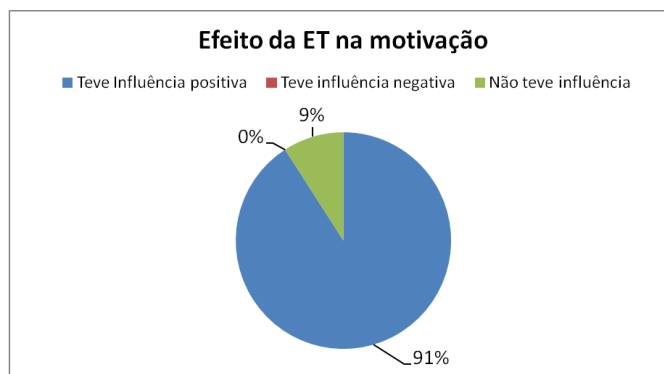
A maioria dos pais reiterou que a ET beneficiou positivamente a motivação e contribuiu para melhorias físicas. 26,3% dos pais referiram o melhoramento social/relacional, a disciplina, o controle e o desenvolvimento da fala como as principais mudanças verificadas com o tratamento da ET. E apenas uma pequena percentagem de pais mencionou melhorias psicológicas e emocionais.

Gráfico 13



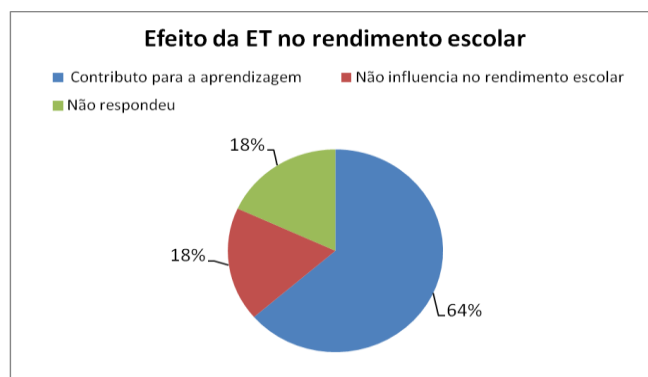
A maioria dos entrevistados (73%) é da opinião de que a equitação terapêutica possui uma influência muito positiva na autoestima dos seus filhos, apenas 27% não o afirma. Convém frisar que, a maioria dos pais confirma o aumento da autoestima dos seus filhos *“através dos comportamentos que manifestam, em ultrapassar o medo, significando uma conquista, transmitindo felicidade em ir para as sessões, sentindo-se bem pelos sucessos conseguidos, outros afirmam que os seus filhos manifestam um aumento na sua autoestima valorizando o montar e o aprofundar dos seus conhecimentos na ET”*. Para os pais que não consideraram a equitação terapêutica um elemento influenciador positivo na autoestima, justificaram a sua dificuldade em ter uma opinião com os seguintes argumentos: *“estamos pouco tempo juntos”* e *“dificuldades na expressão de sentimentos da parte dos seus filhos”*.

Gráfico 14



A maioria dos pais (91%) considera que a equitação terapêutica contribui fortemente para aumentar a motivação dos seus filhos, sendo que esta é “*manifestada de diversas formas designadamente através da vontade, do entusiasmo em frequentar as aulas de equitação terapêutica como também através de comportamentos desinibidos e de felicidade*”. Apenas 9% dos pais afirmaram que a equitação terapêutica não influencia a motivação dos seus filhos.

Gráfico 15

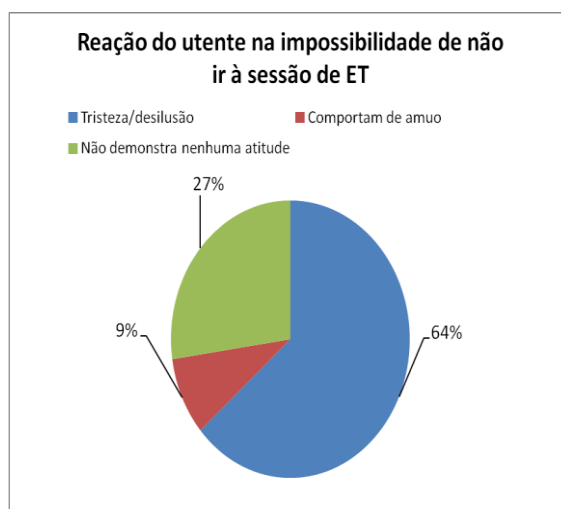


Uma grande percentagem dos pais (64%) afirmou haver uma efeito positivo se bem que não direto da ET no rendimento escolar. Alguns destes pais, embora considerem que “*a ET seja um pequeno contributo para o melhoramento do desempenho escolar, ressaltam que os seus filhos beneficiam de outras terapias e outros condicionantes que influenciam, conjuntamente com a ET, o rendimento escolar*”. Os 18% que são da

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

opinião de que a ET não dá qualquer contributo para o aproveitamento dos seus filhos afirmam, alguns “*que os filhos já não se encontram a estudar*” e outros que “*estão a realizar aprendizagens diferenciadas*”.

Gráfico 16



A maioria (64%) dos pais indicam que os utentes, quando impossibilitados de ir às sessões de ET, manifestam tristeza e desilusão, outros revelam comportamentos de amuo (9%).

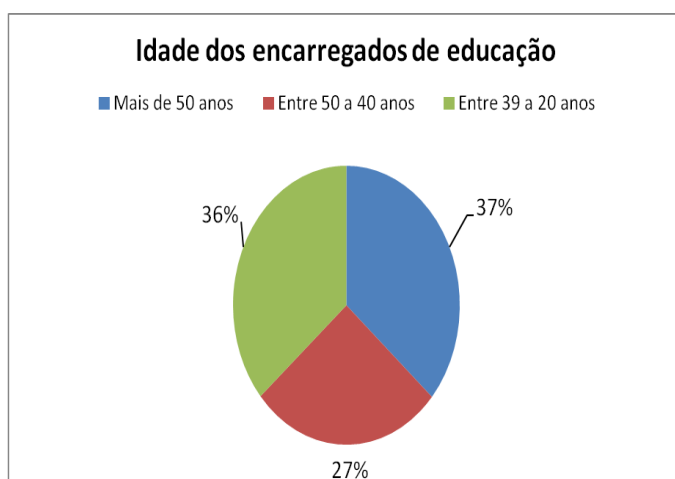
Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Gráfico 17



Todos os pais entrevistados manifestaram que indicariam esta terapia a outras pessoas, alegando como motivo primordial os benefícios da ET.

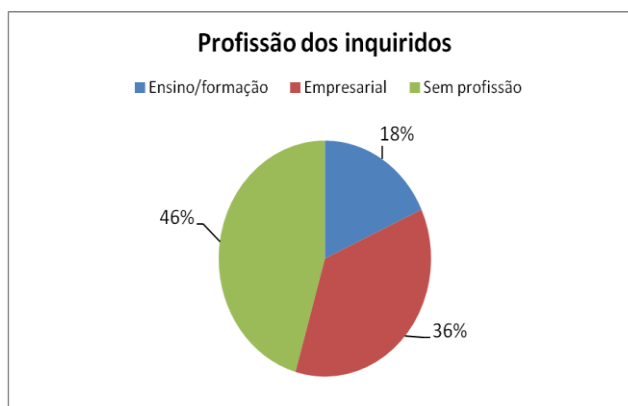
Gráfico 18



No que se refere à idade dos pais inquiridos, 36% possui idades compreendidas entre 20 a 39 anos, 37% mais de 50 anos, 27% varia entre 40 a 50 anos.

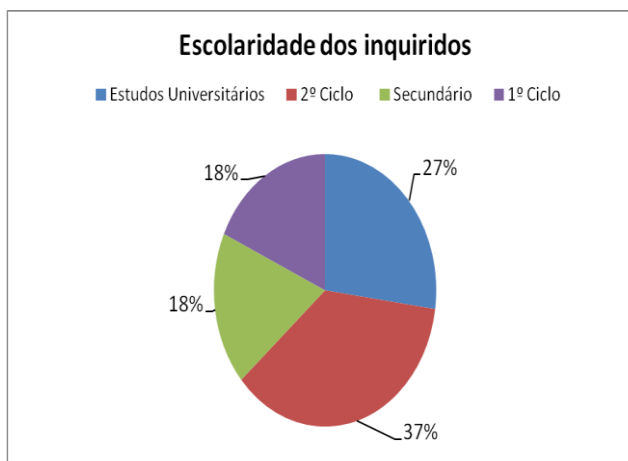
Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Gráfico 19



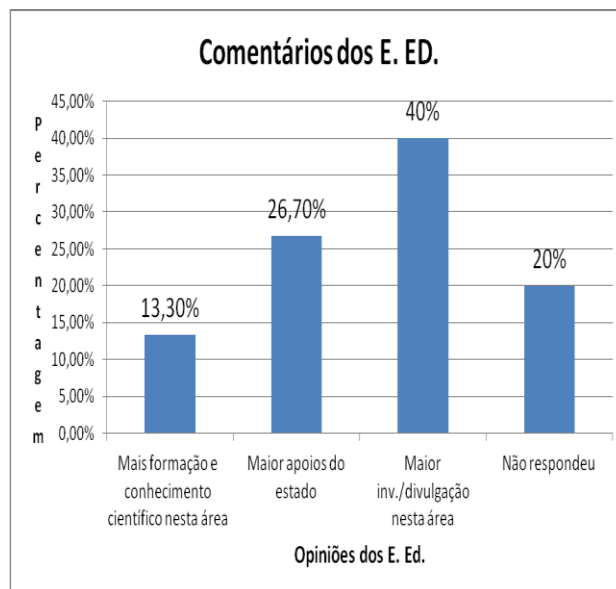
Uma grande parte dos pais (46%) não manifesta uma profissão (desempregados e reformados e domésticas), 36% possui uma profissão ligada ao ramo empresarial, 18% são encarregados de educação que trabalham em profissões relacionadas com a educação.

Gráfico 20



No que se refere à escolaridade 27% dos pais possuem estudos universitários e 18% o secundário. Os demais possuem como escolaridade o 2º e 1º ciclo.

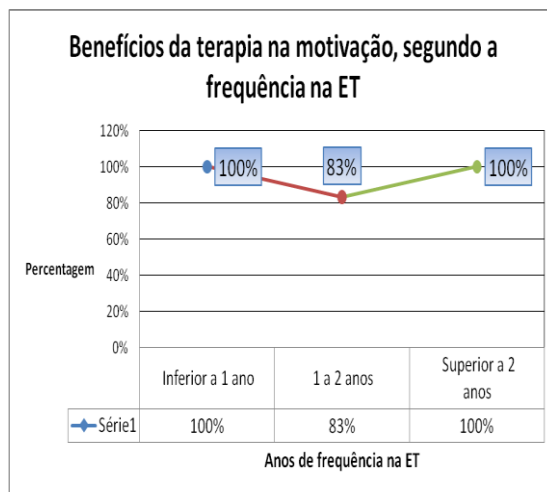
Gráfico 21



Em relação aos comentários transmitidos, 13,3% dos pais partilharam a sua preocupação no que se refere “ao número diminuto de profissionais de equitação com formação nesta área havendo uma necessidade de se investir mais na divulgação e na formação de profissionais ligados à ET com o intuito de dar uma resposta adequada às necessidades”, 26,7% manifestaram a sua apreensão no que se refere “ao pouco apoio governamental que consideraram dever ser maior uma vez que estas atividades proporcionam grandes benefícios às crianças com NEE”. Os restantes pais (40%) deixaram transparecer na parte final da entrevista “a necessidade de haver maior investimento e divulgação deste tipo de equitação”.

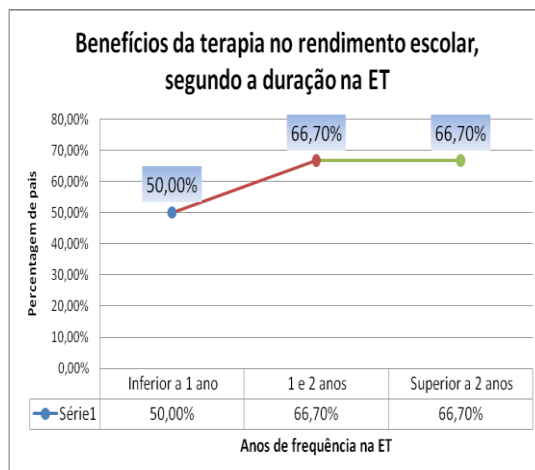
Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Gráfico 22



Na perspectiva dos pais, os benefícios da ET na motivação são completamente evidentes (100%) nos alunos que frequentam a ET por um período inferior a 1 ano e por períodos superiores a 2 anos e bastante evidentes nos restantes casos.

Gráfico 23

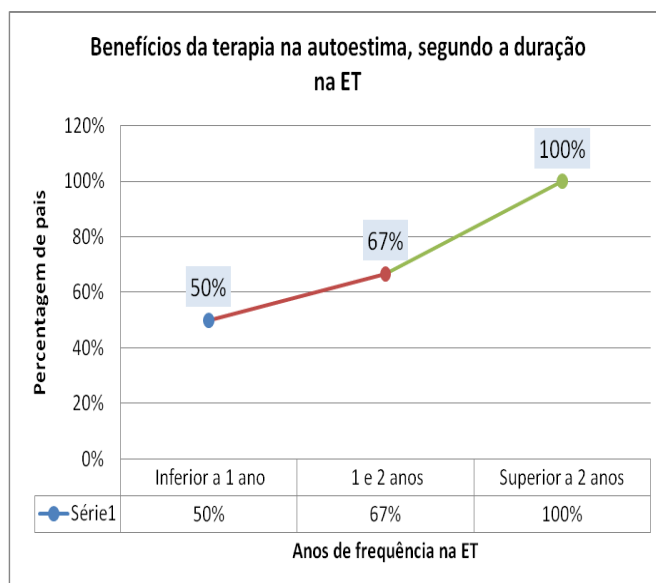


Em relação aos benefícios da ET sobre o rendimento escolar, a maioria dos pais considera que esta tem influência positiva no rendimento escolar, sendo mais frequente

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

esta opinião entre os que têm filhos que frequentam a ET por um período superior a 1 ano.

Gráfico 24

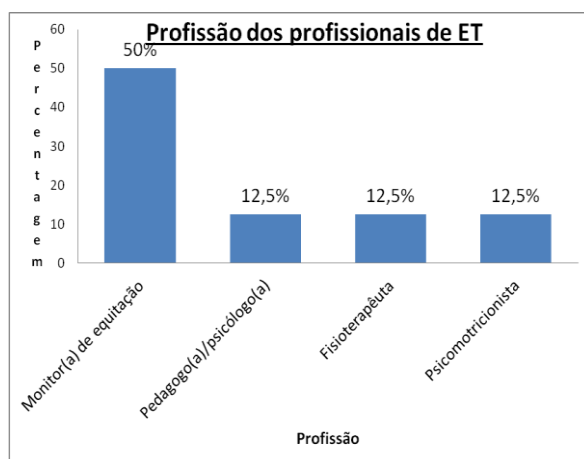


A maioria dos pais entrevistados considera que a ET teve uma influência positiva na autoestima dos filhos, sendo mais frequente esta opinião entre os que têm filhos que frequentam a ET por um período superior a 1 ano.

i.iii- Entrevista aos profissionais de equitação terapêutica

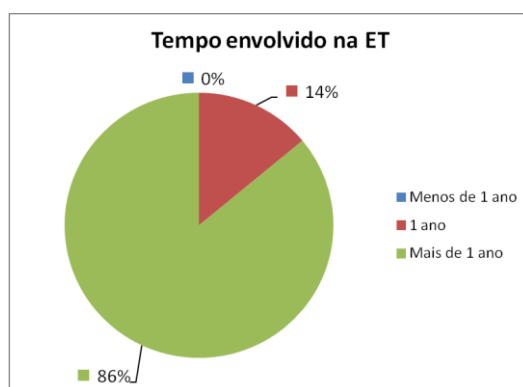
Foram entrevistados sete profissionais ligados à ET, da ilha de S. Miguel, da ilha da Madeira, de Coimbra e do Brasil.

Gráfico 25



50% dos profissionais entrevistados são monitores de equitação formados pela federação portuguesa, a profissão dos restantes variam entre as áreas do ensino, psicologia, fisioterapia e psicomotricidade.

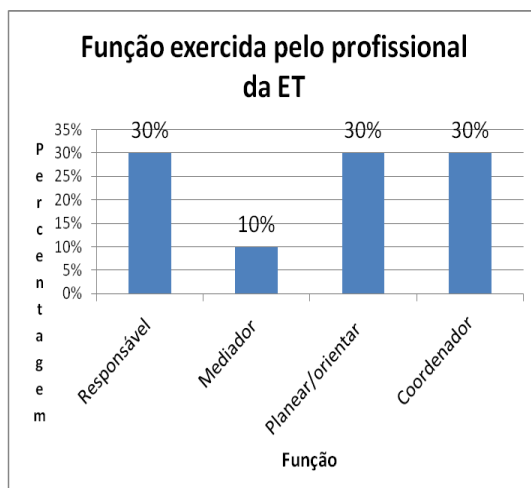
Gráfico 26



Segundo a informação partilhada pela maioria dos entrevistados, 86% encontra-se envolvido na equitação terapêutica há mais de um ano e 14% há cerca de 1 ano.

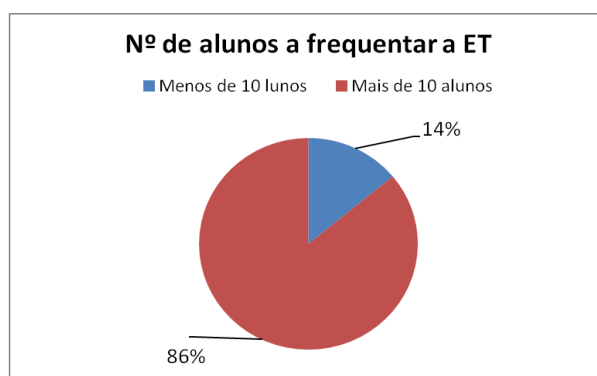
Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Gráfico 27



A função dos entrevistados na ET é, basicamente, de coordenação das sessões em parceria com uma equipa (30%), outros referiram que o seu papel principal residia em fornecer orientações no sentido de planejar/orientar as atividades (30%), outros mencionaram que a sua principal função incide em gerir as sessões (30%) e em servir de mediador na comunicação entre o animal e os alunos (10%).

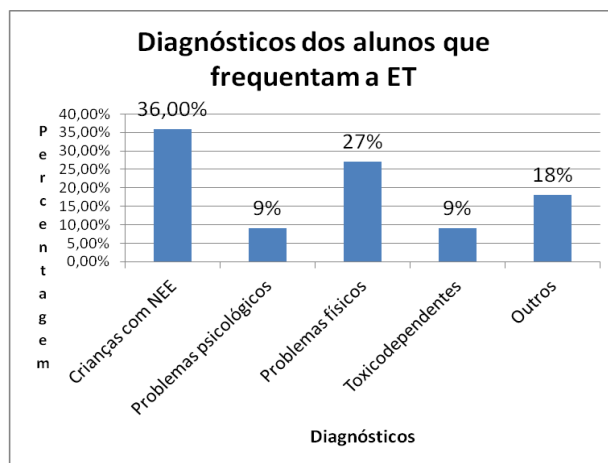
Gráfico 28



86% dos entrevistados mencionam que a sua escola possui mais de 10 alunos, em 14% encontra-se menos de 10 alunos.

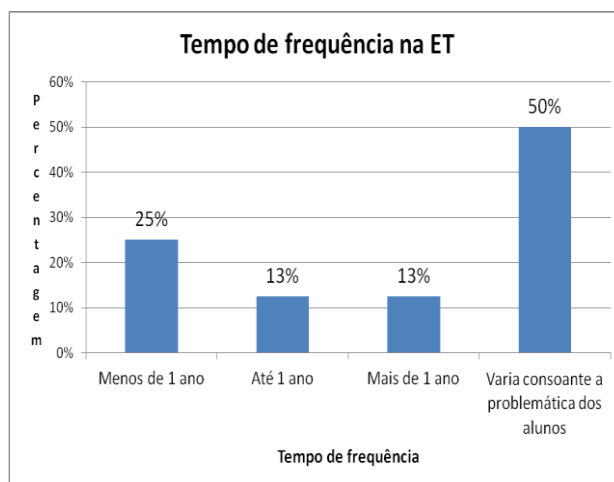
Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Gráfico 29



A maioria das patologias que se encontram entre as crianças que frequentam a ET são NEE (36%), 27% alunos com problemas de desenvolvimento motor, 9% toxicodependentes e pessoas com problemas psicológicos, 18% alunos com problemas de comportamento, psicoafectivo e comunicacional entre outros.

Gráfico 30

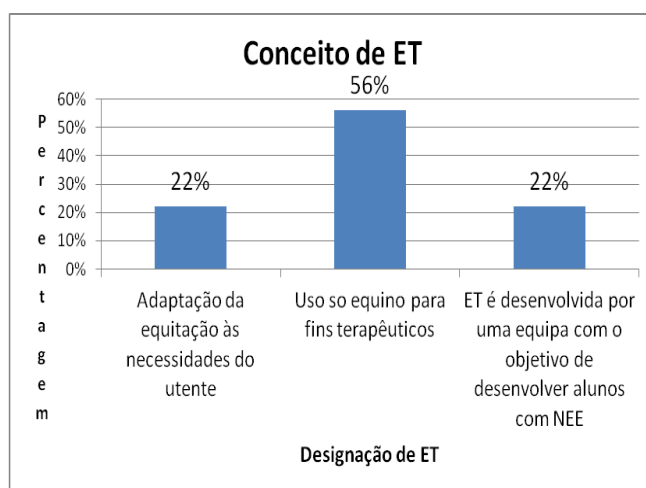


De acordo com 50% dos entrevistados, a frequência dos seus alunos na ET varia segundo a sua problemática, 25% afirma que os seus alunos frequentam a equitação terapêutica sensivelmente há menos de um ano, os outros profissionais mencionaram

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

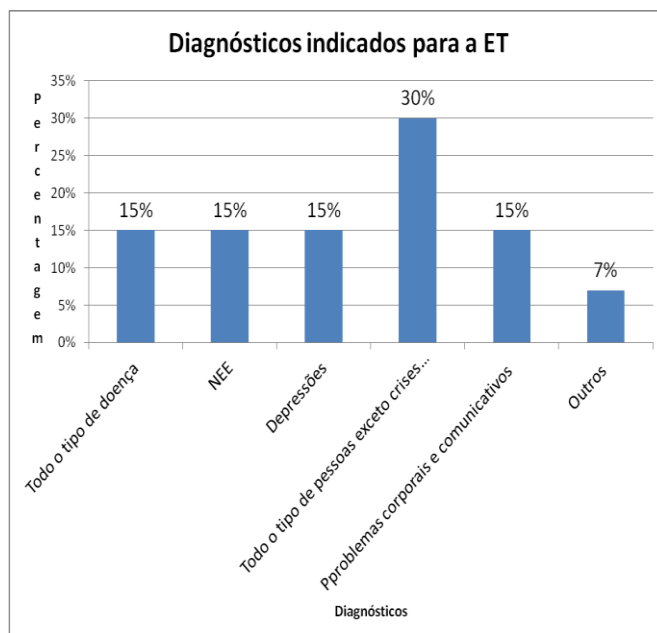
que a frequência dos seus utentes se reporta a 1 ano (13%) e a mais de 1 ano (13%). Importa salientar que “as escolas possuem uma diversidade de alunos com diferentes duração do programa terapeutico, isto porque existe uma variedade de diagnósticos que exigem tratamento diferenciado conforme as características individuais e as indicações do projeto de cada cliente”.

Gráfico 31



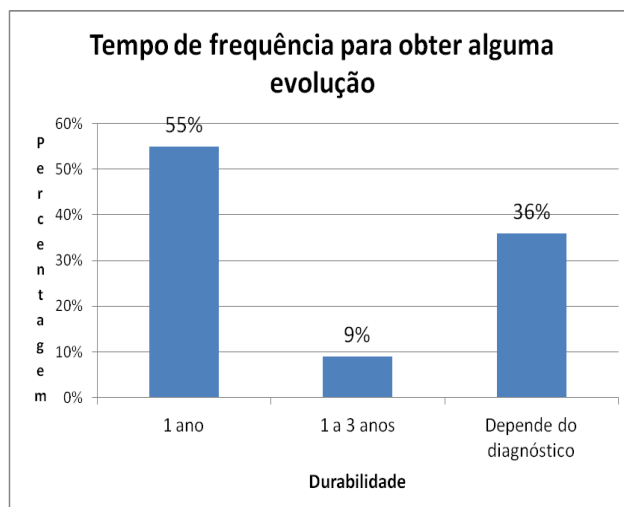
Relativamente à definição de ET, esta é explicada como sendo um método terapêutico na qual se “utiliza o cavalo de forma interdisciplinar com o intuito de desenvolver psicossocialmente o aluno com NEE” (56%), 22% dos entrevistados consideram a equitação terapêutica uma terapia que “envolve uma equipa multidisciplinar que conjuntamente desenvolve as crianças com NEE” e 22% estabelecem a equitação terapêutica como “uma forma de adaptar as atividades equestres às necessidades educativas especiais dos alunos que a frequentam”.

Gráfico 32



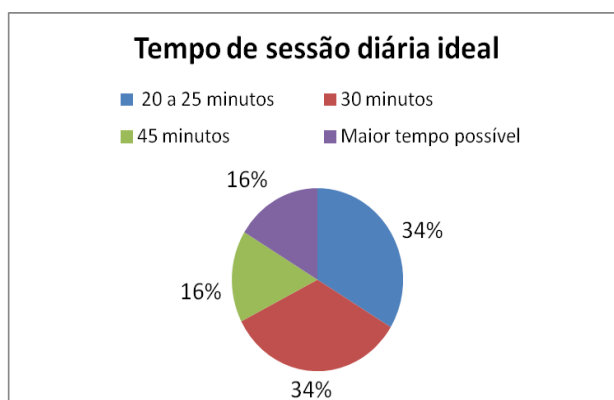
15% dos profissionais são da opinião de que a equitação terapêutica é indicada para todo o tipo de doenças, 15% considera a ET adequada para crianças/adultos com NEE. De igual modo 15% acrescentou ser benéfica para depressões, outros são da opinião de que os diagnósticos indicados para a ET são de problemática física e comunicacional. Porém, a maioria 30% é da opinião de que a ET é apropriada para todo o tipo de pessoa, no entanto, alertaram “*para as contra indicações face a crises convulsivas não controladas, comportamentos agressivos (que coloquem em risco a integridade física do praticante ou do cavalo), casos neurodegenerativos que possam acelerar em detrimento da atividade, patologias físicas que possam intensificar-se com a atividade, alucinações e delírios*”. Outros (7%) consideram a ET apropriada para problemas psicológicos e comportamentais, para qualquer indivíduo com problemas de autoconfiança, falta de disciplina e deficit de concentração.

Gráfico 33



A maioria (55%) é da opinião de que a duração ideal de um conjunto de sessões deverá ser de um ano letivo para se observar alguma evolução nos alunos, apenas 9% acredita ser entre 1 ano a 3 anos. 36% dos entrevistados consideram que a duração do conjunto de sessões depende da patologia do utente.

Gráfico 34

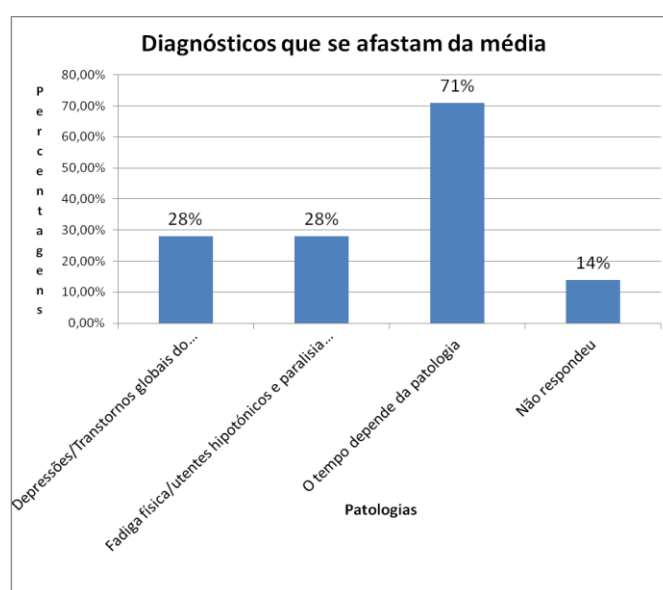


29% dos profissionais da ET afirmam que como tempo ideal de sessão diária de equitação terapêutica aconselham 20 a 25 minutos todavia, “*este tempo poderá ser alterado consoante a patologia apresentada pelo cliente, ou objetivos a alcançar*”; 29%

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

consideram como tempo ideal 30 minutos e acrescentam ainda que “*as sessões se desenvolvem num ambiente relaxante, no qual os praticantes terão oportunidade de falar se assim o necessitarem e que estas são adaptadas à problemática dos utentes*”, 14% reconhecem que o tempo ideal a ser proporcionado diariamente à equitação terapêutica é 45 minutos, porém revelam que “*isto não acontece na realidade e que o tempo da sessão fica pelos 15 minutos*”. Os restantes consideram como sessão diária ideal o maior tempo possível (14%) e que dependerá do diagnóstico dos utentes (14%).

Gráfico 35



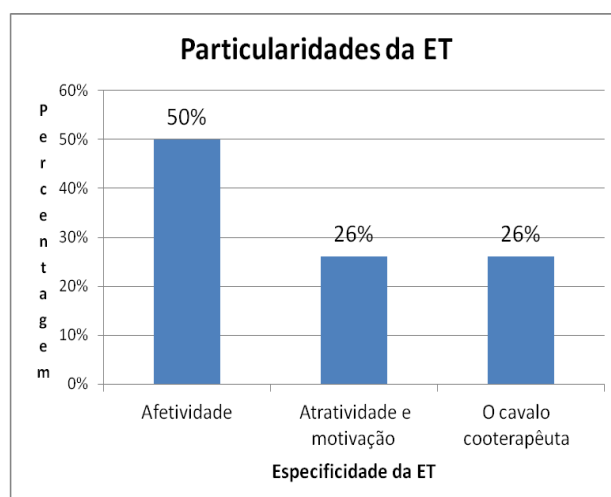
Em relação aos diagnósticos que se afastam da média, a opinião dos entrevistados diverge, (28%) consideram que “*peoosas com depressões, os transtornos globais de desenvolvimento, as patologias motoras muito graves, as psicopatologias no quadro motor e no quadro da comunicação necessitam de usufruir de maior tempo nas sessões de equitação terapêutica*”. Outros (28%) mencionaram “*um maior cuidado com a fadiga física, como as PC e utentes hipotónicos que poderão requerer menos tempo em cima do cavalo devido aos problemas físicos*”. Outros profissionais da ET 71% dos

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

profissionais ponderam que o tempo ideal de sessão terapêutica dependerá da patologia do utente.

“Salienta-se que o tempo de sessão terapêutica deverá ser aumentado gradualmente consoante as aquisições equestres e objetivos a adquirir isto porque este tempo varia de acordo com a patologia apresentada. Devemos lembrar que a prática equoterápica é uma atividade física intensa, por isso há que considerar o desgaste físico do praticante. A elaboração do planeamento é individual, leva em consideração o diagnóstico apresentado assim como o tempo dispendido em cima do cavalo”.

Gráfico 36

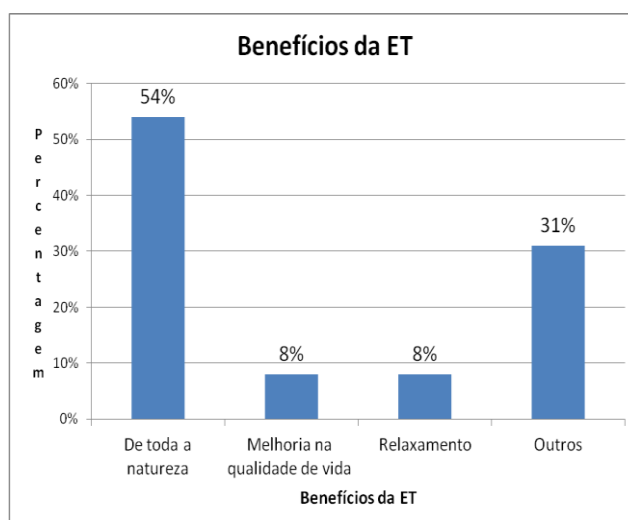


50% dos profissionais conferem à ET o caráter de terapia particular pelo facto de *“utilizar o animal que apresenta potenciais terapêuticos exclusivos através da afetividade”*, 26% argumentam que a equitação terapêutica *“é uma terapia única porque utiliza o cavalo como coterapeuta proporcionando um desenvolvimento global do praticante, ganhos estes que não são passíveis de se obter através de outro animal”*; 26% referem que *“o montar estimula e encorajara muitos deles a ir mais além nas suas capacidades e, às vezes, a aceitar melhor a dor. O desafio consiste na procura de melhoramento das suas capacidades e skills. A ET difere dos métodos de tratamento*

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

clássicos principalmente no seu efeito no alto nível de motivação para a maioria das crianças, como consequência da sua própria vontade de se manter sentadas em cima de um cavalo, mesmo quando têm medo de cair. Para ultrapassar este medo a criança tem de mobilizar as suas capacidades motoras funcionais diminuindo as incapacidades, o que progressivamente resulta na evolução de novas competências, parecidas com competências motoras normais. Esta terapia apresenta uma grande atratividade e motivação para os alunos, melhorando a auto-confiança nas capacidades físicas, na capacidade de concentração com a vantagem de proporcionar momentos de grande prazer para qualquer dos envolvidos”.

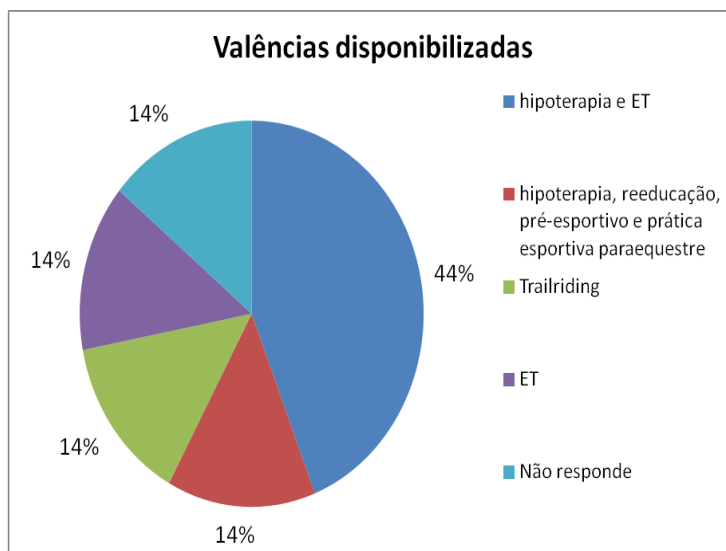
Gráfico 37



Segundo 54% dos entrevistados os benefícios da equitação terapêutica são de toda a natureza, acrescentam que *“a prática da equitação terapêutica proporciona melhorias significativas nas funções motoras das crianças, na autoestima, no aumento da autoconfiança e na capacidade de se tornarem mais independentes e autónomas”*. Portanto, segundo a sua opinião, *“os ganhos são a todos os níveis: motor, psicológico, emocional, autodisciplina, equilíbrio, muscular, comportamental e social”*. 31% dos entrevistados realçam como benefício da ET *“a alegria, a autodisciplina, o interesse, o*

entusiasmo, a inclusão social e o desenvolvimento da comunicação, das sensações proprioceptivas e vestibulares”.

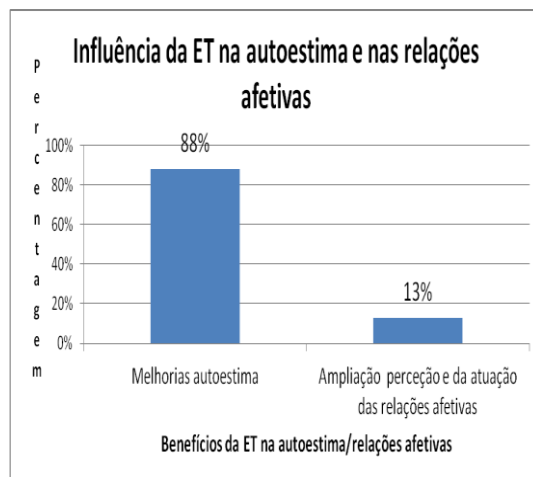
Gráfico 38



A maioria das escolas, segundo 44% dos entrevistados, desenvolve a equitação terapêutica e a hipoterapia *“para as quais possuem alguns aparelhos. Para além disso, têm ajuda de profissionais formados nesta área que fornecem apoio”*. 14% dos entrevistados referem promover na sua escola somente a equitação terapêutica, nestas sessões *“alguns utilizam música que acalma os alunos”*. 14% disponibilizam 4 programas de prática equoterápica: hipoterapia, educação/reeducação, pré-desportivo e prática desportiva paraequestre e 14% promove *“-Estilo de intervenção própria”*, assente no denominado *Trailriding e Hipoterapia* - explicam que sua equipa realizou várias formações e que desenvolvem trabalho conjuntamente com uma equipa multidisciplinar. Atualmente, passaram a utilizar trilhos em vez do espaço interior, mais protegido, do picadeiro. *“Os benefícios para o utente e para o cavalo decorrentes deste tipo de intervenção, são o prazer e a riqueza da estimulação e diversidade de experiências”*.

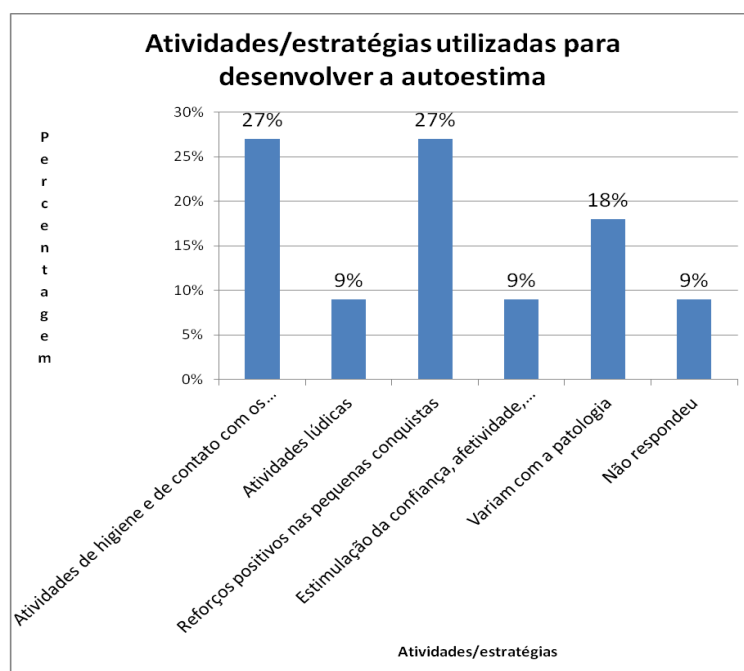
Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Gráfico 39



A larga maioria (88%) dos entrevistados é da opinião de que a prática equoterápica promove “em geral uma melhoria na auto-imagem e na autoestima” e 13% considera que a ET permite ampliar a percepção assim como a atuação das relações afetivas.

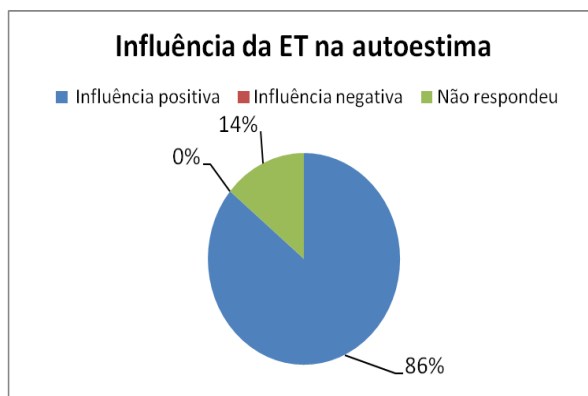
Gráfico 40



27% dos entrevistados afirmaram utilizar o reforço positivo e a realização de atividades de higiene e de contato com animais, na promoção da autoestima. 18% mencionaram que as atividades variam consoante a patologia. Os restantes implementam a “estimulação da confiança, da afetividade do animal, da incentivação e da introdução progressiva de complexidade de atividades equestres para que os alunos experimentem e vejam que são capazes de as realizar. Em relação às atividades estas são diversas, adaptadas à patologia do aluno, e variam desde experimentar diversos andamentos do cavalo, à realização de exercícios físicos em cima do cavalo. A valorização é feita através de situações que sejam importantes para a criança”. Outros investem na “libertação da criatividade, na aprendizagem de realizar tranças nos cavalos, na realização de atividades lúdicas e na promoção da comunicação com o animal como forma de elevar a autoestima”.

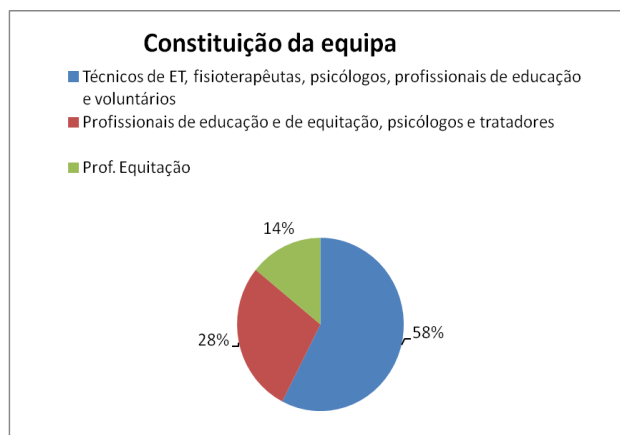
Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Gráfico 41



De acordo com 86% dos inquiridos a ET é uma terapia que promove a autoestima, no sentido de que permite a criança experimentar diversas atividades em que percebe a sua própria capacidade, tornando-a feliz.

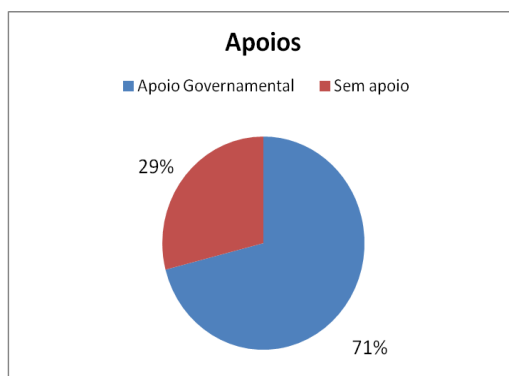
Gráfico 42



A equipa multidisciplinar, segundo 58% dos entrevistados, é composta por profissionais de educação, fisioterapeutas, psicólogos, técnicos de equitação com a participação/comunicação dos pais/médicos. 28% asseguram que a sua equipa é constituída por profissionais de educação e de equitação, psicólogos e tratadores.

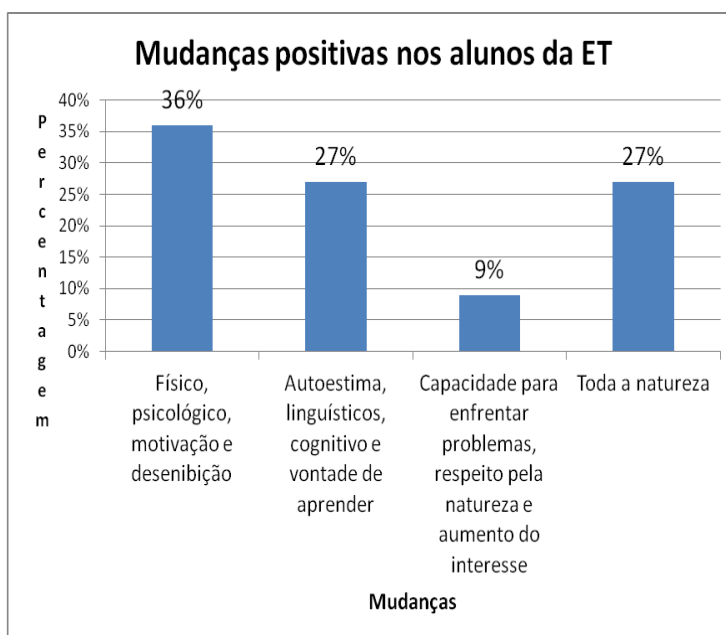
Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Gráfico 43



A maioria dos entrevistados recebem apoio do estado e 29% não têm qualquer tipo de apoio.

Gráfico 44



Todos os entrevistados são unânimes em afirmar de que a ET proporciona muitos benefícios aos seus alunos. 36% considera que as mudanças positivas nos alunos são do foro físico, psicológico, na motivação e na desinibição; 27% dos profissionais observam

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

que há benefícios seja na área linguística, na autoestima social, no foro psicológico ou emocional, na vontade de aprender, nos domínios comportamental e cognitivo; 9% dos entrevistados enfatizam que os maiores benefícios dos seus alunos se centram essencialmente na capacidade de enfrentar problemas e no aumento do interesse.

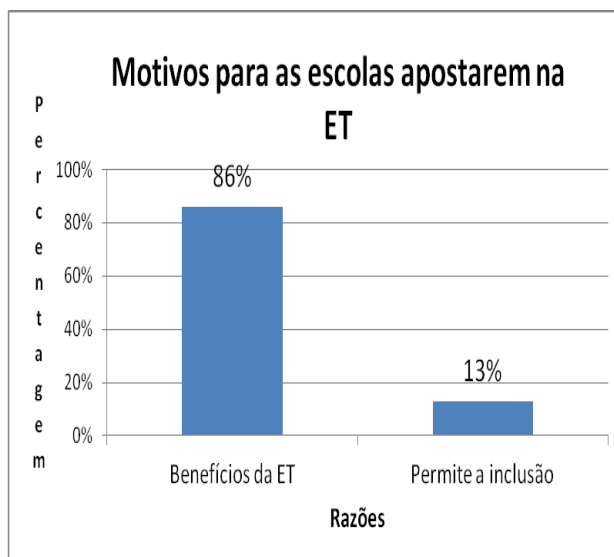
Gráfico 45



Todos os profissionais ligados à ET mantêm a opinião de que esta terapia influencia positivamente a motivação. Segundo estes, *“utilizar a ET poderá ser o ponto de partida para suscitar a motivação e as atividades equestres consistirão em motores de interesse permitindo evolução nas áreas escolares. A ET estimula não só os aspetos cognitivos, como os afetivos e psicomotores. Estes aspetos do desenvolvimento são necessários para o desempenho escolar, portanto afirmam que a ET exerce uma influência positiva na motivação e no desempenho escolar dos alunos que a praticam. O contacto com o equino desperta nos alunos um conjunto de sentimentos e valores tais como: sentimentos de felicidade, aprender a dar valor à afetividade e sobretudo aprender algo através da superação e do lúdico através do cavalo, deixando-as mais despertas para o que as rodeia, com vontade de aprender”*.

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

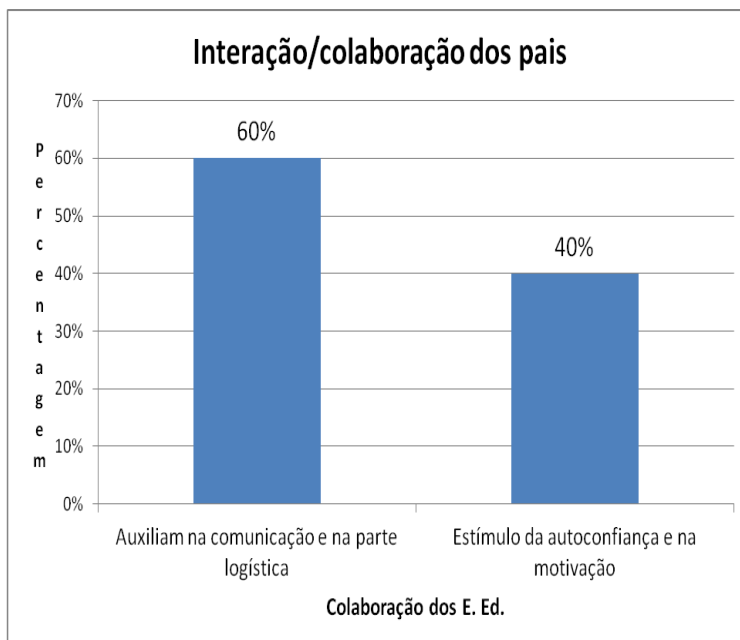
Gráfico 46



No que concerne aos motivos principais pelos quais as escolas deverão apostar na prática da equitação terapêutica 86% consideram que o contacto com o animal só traz benefícios. Os entrevistados justificam que *“esta terapia auxilia na construção de um processo de escolarização positivo e assim sendo este é um motivo válido para as escolas investirem na ET.”* Os restantes consideram a ET uma terapia que permite a *inclusão dos utentes.*

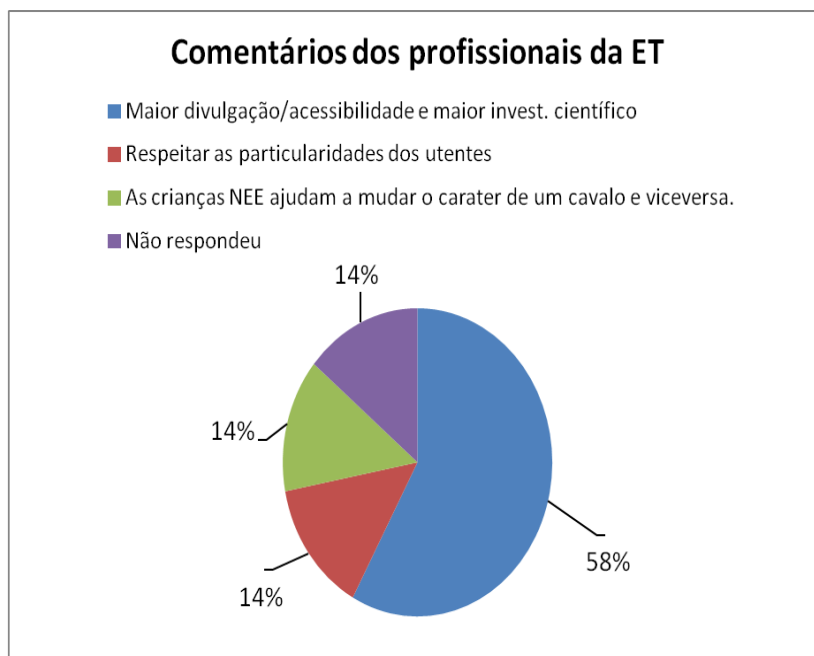
Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Gráfico 47



Todos concordaram com o facto da interação dos encarregados de educação ser fundamental porque *“permite interagir no sentido de ajudar e facultar a evolução dos alunos e a reajustar as estratégias/atividades. A família é a principal fonte de apoio do praticante. Os pais complementam as sessões”*. 60% dos entrevistados revelam que *“os encarregados de educação poderão interagir nas sessões na comunicação e na parte logística”*. Os restantes afirmam que a intervenção dos encarregados de educação incide na *“estimulação da autoconfiança e da motivação dos alunos”*.

Gráfico 48



No que concerne aos comentários partilhados pelos profissionais ligados à ET, 58% destes gostariam que “*o ensino público estivesse atento à ET sendo que esta deveria ser mais divulgada, valorizada e acessível. O estado deveria investir mais nesta terapia visto ser muito benéfica para os alunos que a frequentam*” 14% opinaram que a ET deveria respeitar as particularidades dos utentes, 14% compartilharam a opinião de que a “*ET lida com a relação entre seres vivos, equinos e humanos, e que esta faculta enriquecimento a ambos, que o meio equestre favorece os utentes e que proporciona alterações nos cavalos enquanto estão em contacto com a população NEE. Assim a interação dos animais com a população com NEE, ajuda a mudar o caráter de um cavalo agressivo e desconfiado, para uma atitude dócil e com interesse. Isso é uma outra maneira de se ver que estas crianças são especiais e que marcam uma diferença positiva nos animais*”.

V- Discussão dos resultados

O estudo empírico levado a cabo, recolhendo dados e informações sobre a mesma realidade vista por três fontes diferentes (alunos, pais e terapeutas/profissionais) exige a triangulação de resultados para uma mais correta compreensão da mesma.

Na análise dos questionários foi possível constatar que os alunos com NEE que frequentam a equitação terapêutica revelaram uma maior autoestima comparativamente à sua situação inicial em quase todos os subdomínios muito embora, como esperado dada a exiguidade da amostra, essa diferença não seja estatisticamente significativa. Apenas em dois dos subdomínios houve um decréscimo na autoestima - na aparência física e na atitude comportamental.

Assim, pode concluir-se que a ET contribuiu - nestes participantes e no período em análise - para uma perceção de competência escolar superior, para uma perceção da aceitação social melhor, para uma perceção de competência atlética melhor e uma autoestima global mais elevada.

A análise de conteúdo das entrevistas confirma também que, segundo os entrevistados - pais e terapeutas - a ET possui uma influência muito positiva na autoestima dos utentes.

Estes resultados confirmam o atingimento dos sub-objetivos um, dois, três e seis e estão em consonância com os trabalhos de investigação de Ferreira (2008) nos quais se comprova que a ET desenvolve não só aspetos psicomotores mas também fomenta o relacionamento emocional, a autoconfiança e a autoestima, elementos essenciais à maturação dos esquemas cognitivos e facilitadores da aprendizagem.

Esperava-se uma diferença positiva em todos os domínios em avaliação, no segundo momento de avaliação, o que não ocorreu, mas admite-se que esta situação possa ser

explicada pela implementação do questionário no segundo momento ter coincidido com o final do período onde o cansaço se manifesta na maioria dos alunos. O pouco tempo de intervalo entre a aplicação dos questionários, pode também ter tido influência nos resultados.

A análise de conteúdo das entrevistas confirma também que, segundo os entrevistados - pais e terapeutas - a ET beneficia positivamente a motivação dos utentes.

Depreende-se das opiniões apresentadas, também, que a ET tem uma influência positiva se bem que não direta no rendimento escolar. A equitação terapêutica, segundo os entrevistados, é um contributo, entre outros, para o melhoramento do desempenho escolar, sendo que nesta investigação em particular, os alunos com NEE têm outras terapias e outros condicionantes que influenciam conjuntamente com a ET o seu progresso escolar e desenvolvimental. Estes resultados são coerentes com as conclusões de Freire (2009) e Leitão (2004) nos seus trabalhos que destacam o desenvolvimento afetivo estabelecido nas sessões de ET como fundamental para a cognição e para a aprendizagem dos alunos. Também são concordantes com os resultados dos estudos de Alves (2006) que constata através das suas investigações em crianças hiperativas e com deficit de atenção, que a ET desenvolve processos neurológicos e na capacidade de superar dificuldades observando-se benefícios sob o ponto de vista académico.

A ET poderá ser, segundo os entrevistados, um ponto de partida para suscitar a motivação e constituir num motor de interesse permitindo evolução nas áreas escolares. Esta terapia estimula os processos cognitivos, os afetivos e os psicomotores. Estes aspetos do desenvolvimento são necessários para o desempenho escolar, portanto, é pertinente a convicção de que a ET constitui uma influência positiva na motivação e, indiretamente, no desempenho escolar dos alunos que a praticam. O contacto com o equino desperta um conjunto de sentimentos e valores tais como: sentimentos de felicidade, valorização da afetividade e sobretudo de aprender algo através da superação

e do lúdico, suscitando vontade de aprender. Estes resultados são concordantes com as conclusões reportadas por Miller (2004) que através dos seus estudos qualitativos conclui que alunos após frequentarem um programa intenso de ET evidenciam melhorias nas áreas académicas e adotam comportamentos positivos dentro da sala de aula.

Conclui-se assim que a ET difere dos métodos de tratamento clássicos principalmente no efeito no alto nível de motivação para a maioria das crianças, pois superam as suas limitações e receios. Para ultrapassar o medo a criança mobiliza as suas capacidades diminuindo as incapacidades, o que progressivamente resulta na aquisição e evolução nas novas competências. Esta terapia ajuda na autoconfiança, nas capacidades físicas, na capacidade de concentração, com a vantagem de proporcionar momentos de prazer. Por isso, Alves (2006) defende que a ET é um instrumento de mediação, havendo uma necessidade de se retomar os conteúdos adquiridos no campo equestre também no trabalho escolar, tornando a sala de aula mais pedagógica e atrativa ou seja “*o pedagógico da arena em sala de aula e ao ar livre*”: enfatiza portanto, a articulação de todos os segmentos da sociedade tornando a intervenção eficaz, significativa e interligada.

i-Limitações deste estudo

Uma das grandes limitações deste estudo encontra-se no reduzido número de participantes: 6 alunos com NEE com diferentes problemáticas, 11 pais/encarregados de educação e 7 terapeutas.

Assim, embora não seja possível a generalização dos resultados espera-se, no entanto, que se constitua um ponto de partida para futuras investigações e sobretudo para começar a despertar a atenção para a relevância terapêutica que os animais possuem no campo educativo.

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

A escolha de uma escala de avaliação da autoestima revelou-se numa dificuldade pois a sua aplicação a alunos com NEE evidenciou algumas resistências em escolher o item com que se identificam assim como dificuldades em expressar os seus sentimentos referentes à autoestima. Como forma de superar esta situação, a aplicação deste questionário recaiu sobre alunos com alguma capacidade de comunicação/expressão de seus sentimentos, de forma a tornar a recolha de dados mais fidedigna.

A existência de poucos trabalhos de investigação realizados na área da autoestima em alunos com NEE e em particular na equitação terapêutica foi outra das limitações com a qual esta investigação se confrontou. Estudos realizados anteriormente não associam de forma profunda a elevação da autoestima com o relacionamento que as crianças estabelecem com os cavalos.

O pouco tempo disponibilizado neste estudo de cerca de 4 meses para a recolha de dados empíricos constituiu num obstáculo na averiguação da evolução da autoestima e da motivação pois, conforme Brock (1989, *cit. in* Seixas, 2011) esclarece, a evolução do autoconceito nos praticantes apenas será constatável se seguir estudos longitudinais, porque é difícil descobrir a modificação em menos de seis meses. O pouco tempo de intervalo destinado à aplicação dos questionários entre o primeiro momento e o segundo momento, prendeu-se não só com a dificuldade de encontrar alunos que frequentassem a ET mas também com a aproximação das férias de verão que consistiriam uma fase de interrupção escolar e de atividades, com eventual desistência de frequência da ET por parte de alguns alunos.

Outra grande dificuldade encontrada relaciona-se com o facto de compreender a influência direta da ET no aproveitamento escolar, uma vez que a maioria dos alunos deste estudo usufrui de outras terapias e pouco tempo de frequência na ET.

ii- Recomendações

Em investigações futuras sugere-se realizar estudos de maior longevidade e em grupos maiores de alunos a fim de se poder generalizar os resultados e de se compreender melhor a influência direta da ET no desempenho escolar. Seria interessante estudar em maior pormenor os resultados escolares dos alunos no início e no final da frequência de um programa de ET extenso (com a duração de seis/oito meses) com o intuito de aferir com rigor, nos términos, a influência significativa da ET no rendimento escolar. Seria importante registar a opinião dos profissionais de educação a fim de se verificar a relação da frequência da ET com o aproveitamento dos alunos na escola. De igual forma seria interessante realizar estudos comparativos na área da ET entre o trabalho desenvolvido nos Açores e Portugal Continental.

VI-Considerações finais

Esta pesquisa reforçou a constatação dos benefícios da ET no aumento da motivação e da autoestima, dois elementos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, concluiu-se que a ET constituirá num contributo para influenciar positivamente o rendimento escolar dos alunos pois estimula processos cognitivos e neuropsicológicos. Com efeito, os resultados obtidos, que testemunham os de Debux & Maciel (2006, 2007 *cit. in* Araújo *et al*, 2010) destacam a ET como uma terapia suscetível de aumentar a motivação, a atenção e a concentração, facultando aprendizagens físicas, emocionais, sociais, dissolvendo os bloqueios físicos e mentais.

Os resultados do presente estudo confirmem que a ET contribui positivamente para a autoestima e para surtir sentimentos de autoconfiança, felicidade, superação de medos, valorização de si mesmo e afetividade, melhorando assim o autoconceito, conceitos básicos para a construção de um processo de escolarização positivo e inclusivo, indo ao

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

encontro dos resultados de Silva (2006) no seu trabalho de investigação com uma amostra da população mais carente da região de Campo Limpo, na cidade de São Paulo, na qual conclui ser a ET uma estratégia fulcral para suscitar: autoconfiança, autoestima, fala, linguagem, aspetos cognitivos, competências referentes à leitura e à escrita da língua portuguesa dos alunos envolvidos. Com efeito aquele estudo comprova ainda que a ET propicia aos alunos a possibilidade de construir amizades, respeitar ritmos de aprendizagem diversos e aceitar as suas limitações. Estes resultados são apoiados de igual modo pelo estudo exploratório de Leitão (2004), que aplicou a 5 alunos autistas testes de escala de desenvolvimento e de comportamento que lhe permitiram demonstrar que os utentes melhoraram a afetividade, o comportamento e o nível cognitivo.

Assim sendo, a ET deverá ser considerada pela escola como um recurso, extremamente relevante, não só porque poderá ser utilizado como um meio de motivar os alunos com NEE, mas também de tornar o ambiente escolar mais acolhedor, fomentador de experiências significativas, gerador de oportunidades educacionais, e de bem-estar contribuindo para a inclusão (Silva, 2006).

VI- Bibliografia

Almeida, Leandro (2002). Facilitar a aprendizagem. Ajudar os alunos a aprender a pensar. Psicologia escolar e educacional Volume 6. Número 2 155-165. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n2/v6n2a06.pdf>. [Consultado em agosto de 2011].

Alves, Antonieta (2006). Alternativas pedagógicas para minimizar a ansiedade e aumentar a concentração em crianças com transtorno do deficit de atenção e hiperactividade-TDAH: os saltos da equoterapia em questão. Brasil. XII Congresso internacional de equoterapia. ANDE Brasil. Disponível em <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/04/cavalos.pdf>. [Consultado em março de 2013].

Amorim, Denis (2013). Teoria de Vygotsky nos processos de ensino-aprendizagem de física. Disponível em <http://www.ebah.com.br/content/ABAAe6owAL/teoria-vygotsky-nos-processos-ensino-aprendizagem-fisica>. [Consultado em julho de 2013].

Araújo, Júlio, Prestes Daniela e Weiss (2010). A equoterapia no desenvolvimento motor e autopercepção de escolares com dificuldades de aprendizagem. Disponível em www.cienciasecognição.org/revista/index.php/cec/article/view/423 [Consultado em abril de 2011].

Augusto, José Saraiva et al, (s/d). SPP-FC-Self-perception profile for children Susan Harter. Disponível em www.forma-te.com/mediateca/download-document/4987-susana-harter.html [Consultado em setembro de 2012]

Balancho Maria, 2010. Concepções e razões de felicidade de pessoas a viver em condições de pobreza: um estudo exploratório com beneficiários de rendimento social de inserção dos Açores. ISPA- instituto superior de psicologia aplicada. Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de: Doutor em psicologia especialidade

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

em psicologia educacional. Disponível em www.repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/250/1/TES%20BALA1.pdf [Consultado em agosto de 2012]

Bandeira, Denise *et al* (2008). Escala de autopercepção de Harter para adolescentes: um estudo de validação. Universidade federal do Rio Grande do Sul. Vol. 24 n.º 3 pp 341-345. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=102-3. [Consultado em janeiro de 2012]

Barrera, Sylvia (2010). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Poésis Pedagógica-V. 8, n.º 2 agosto/Dezembro pp.159/175*. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poesis/article/view/14065>. [Consultado em junho de 2013].

Barreto Fernanda *et al* (2007). Proposta de um programa multidisciplinar para portador de Síndrome de Down, através de atividades de equoterapia, a partir dos princípios da motricidade humana. *Fitness & Performance Journal, vol 6 n.º 2, março-abril, pp82/88*. Colégio brasileiro de atividade física saúde e desporto. Rio de Janeiro Brasil. Redalyc sistema de información científica Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=75117208003>. [Consultado em abril de 2012].

Bases e fundamentos doutrinários da equoterapia no Brasil. Disponível em <http://www.equoterapia.org.br/doutrina.pdf> [Consultado em agosto de 2011].

Campos, Ângela (2004). Adaptação cultural da escala. Perfil de autopercepção para crianças. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Disponível em http://teses.ufrj.br/ip_m/angelaalfanocampos.pdf [Consultado em janeiro de 2012]

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Carvalho, Elsa (2007). Aprendizagem e satisfação. Perspectivas de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Mestrado em ciências de Educação. Área de especialização – Teoria de desenvolvimento curricular. Lisboa. Faculdade de psicologia e de ciências da educação. Disponível em http://www.knoow.net/monografias/cienciaseducacao/aprendizagem_e_satisfacao_d.htm. [Consultado em junho de 2013]

Correia, Luís de Miranda (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica* 2 (XXII): 369-376. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n22a05.pdf>. [Consultado em agosto de 2011]

Costa Patrícia (2002). Escala de autoconceito no trabalho construção e validação. Universidade de Brasília. Disponível em www.scielo.br/pdf [Consultado junho de 2011]

Cruz, Sara (2012). Alunos com NEE dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial. Escola Superior de Educação Almeida Garret. Lisboa. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2745/tese%20final.pdf?sequence=1>. [Consultado maio de 2013]

Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção-Na área das NEE. Conferência Mundial sobre NEE. Acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf. [Consultado maio de 2013]

Decreto-legislativo regional nº 15/2006/A. Regime jurídico da educação especial e do apoio educativo. Nº 70- 7 de abril de 2006. Diário da república-1 Série-A Disponível em [http://srec.azores.gov.pt/dre/documentscao/legisla%20A7%C%A30/diplomas%20em%](http://srec.azores.gov.pt/dre/documentscao/legisla%20A7%C%A30/diplomas%20em%20)

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

[20vigor/DLR%20de%BA%2015-2006-A%207%20de%20A](#) [Consultado em maio de 2011]

Epona (2011). Para que serve a equitação Natural? A base de qualquer relação entre Homem e Cavalo. *Magazine Bimestral de equitação e tauromaquia*. Dihamante brilha no festival. Equitação. Ano XVI nº 91. Julho/Agosto. Pp84-85. [Consultado em julho de 2012]

Emídio Rita *et al* (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise psicológica*, 3 (XXXVI):491-499. Disponível em www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=scri_artexte [Consultado em janeiro de 2012].

Fabiola, Borowsky (2008). Educação ambiental através da equoterapia. Disponível em <http://jararaca.ufsm.br/websites7unidadedeapoio/download/fabiola.pdf> [Consultado em agosto de 2011].

Faria, Luísa (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise psicológica*. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf> [Consultado em junho de 2011]

Faustino, André (2012). O Projeto Fénix em Português. *Neurónio* nº 56- Clube de Jornalismo da Escola Secundária da Lagoa. *Jornal Açoriano Oriental*. (nº 18097, 24 de Novembro, Sábado) Pp2.

Ferrari, Márcio (2011). *Pedagogia Jean Piaget*. Disponível em <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/jean-piaget307384.shtml><http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/jean-piaget-307384.shtml>. [Consultado em julho de 2013].

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Ferraz, António (2006). Um estudo geral. Autopercepções, auto-estima, imagem corporal e ansiedade. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/13780/1/Auto%20Percep%C3%A7%C3%B5es,%20Auto%20Estima,%20Imagem%20Corporal%20e%20Ansiedade%20F%C3%ADsico%20Social.pdf>. [Consultado em junho de 2013].

Ferreira, Manuela (2005). Alguns factores que influenciam a aprendizagem do estudante de enfermagem. Revista do ISPV n.º31- Maio. Disponível em <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium31/>[Consultado em junho de 2013].

Formiga, Nilton (2004). O tipo da orientação cultural e sua inteligência sobre os indicadores do rendimento escolar. São Paulo. Psicologia Teoria e Prática V6 (I): pp. 13- 29. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-36872004000100002&script=sci_arttext. . [Consultado em junho de 2013].

Franco, Adriana (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Vol 13, N.º 12, Julho/Dezembro. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321827015>. Pp 325-332. [Consultado em junho de 2013].

Freire G. (2009). O autista na equoterapia: a descoberta do cavalo. Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, Brasil. Disponível em <http://rapidlibrary.com/source.php?file=ulccwxqxxzi89on&url=http%3A%2F%2Fequo-paraiso.com.br%2Fartigos%2FO%2520AUTISTA%2520NA%2520EQUOTERAPIA%2520A%2520DESCOBERTA%2520DO%2520CAVALO.pdf&sec=9ddd474d7bc3c0>. [Consultado em março de 2013]

Gabinete da Ministra da Educação (2005). Necessidades Educativas Especiais. Disponível em http://renatocosta9.com.sapo/projecto_educativas_especiais.pdf. Lisboa-março. [Consultado em agosto de 2011].

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Galetti, Cristina e Marchizeli Pierobon (2008). Estímulos sensório-motores proporcionados ao praticante de equoterapia pelo cavalo ao passo durante a montaria. Ensaios e ciência, Vol. XII, Núm. 2, pp. 63-79. Universidade para o desenvolvimento do estado e da região do Pantanal. Brasil. Editora@uniderp.br. Disponível em <http://redalyc.vaemex.mx/src/inicio/artpdfred.jsp?ice=26012841006> [Consultado em maio de 2011].

Gomes, Maria (2007). Dissertação de mestrado em comunicação em saúde. Auto-conceito/ auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto escolar. Universidade Aberta. Lisboa. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/699/1/LC302.pdf> [Consultado em maio de 2013].

Gouveia, Lopes (2003). A auto-estima em alunos com dificuldades de aprendizagem. Universidade do Porto. Faculdade de ciências do desporto e de educação física. Disponível em http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/10656/3/4985_TM_01_P.pdf [Consultado em junho de 2011].

Grobler, René (2004). The influence of therapeutic horse riding on neuropsychological outcomes in children with tourette syndrome. MA Psychology. Faculty of humanities University of Pretoria. Disponível em <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-01172005103820/unrestricted/00dissertation.pdf> [Consultado em janeiro de 2013].

Guimarães, Sueli, Boruchovitch, Evely (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspetiva da teoria da autodeterminação. Universidade Estatal de Londrina e Universidade de Campinas. Psicologia Reflexão e Crítica, vol. 17 (2), Porto Alegre pp.143-150. Disponível em

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttex&pid=S102-79722004000200002>.

[Consultado em junho de 2013].

Henriques, Paula (2009). Imagem corporal, autoconceito e rendimento escolar nos pré-adolescentes. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências de Educação. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1033/1/2009001195.pdf> [Consultado em julho de 2013].

Inácio, Magda (2007). Formação de tutores de formação em contexto real de trabalho. O processo de aprendizagem. Manual do formando. Projeto financiado pela União Europeia e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade . Lisboa. Disponível em <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.exe?key=&doc=55606&img=323>

[Consultado em junho de 2013].

Jacob, Adriana, Loureiro Sônia (1996). Desenvolvimento afetivo-o processo de aprendizagem e o atraso escolar. Paidéia (Ribeirão Preto) no.10-11 Ribeirão Preto Feb./Aug. 1996. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1996000100011&script=sci_arttext. [Consultado em junho de 2013].

Leitão, Leopoldo (2004). Análise psicológica sobre relações terapêuticas: um estudo exploratório sobre equitação psico-educacional (EPE) e autismo. 2(XXII): 335-354. Disponível em www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/aps/v22n2/v22n2a03.pdf [Consultado em junho de 2012].

Leitão, Leopoldo (2008). Análise psicológica sobre a equitação terapêutica: Uma abordagem crítica. 1 (XXVI):81-100. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v26n1a07.pdf> [Consultado em agosto de 2011].

Lila, Tiago (2009). Auto-estima e percepção das práticas parentais na fase final da adolescência. Mestrado integrado em psicologia. Secção de psicologia clínica e de

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

saúde/núcleo de psicologia clínica sistémica. Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/900/1/18414_ulsd_dep.17711_Dissertacao_de_Mestrado.pdf. [Consultado em junho de 2013].

Lima, Ivone et al (2010). Análise de atributos relacionados ao sucesso na aprendizagem de estudantes do curso de Ciências Contábeis. *Gestão Contemporânea*, Setembro ISSN pp. 2177-3866. Disponível em <http://www.ead.fea.usp.br/semead/13semead/resultado/trabalhosPDF/184.pdf>. [Consultado em junho de 2013].

Lobo, Ana (2003). Equitação terapêutica: a influência de um programa de equitação terapêutica em jovens com problemas/distúrbios comportamentais portadores de deficiência mental ligeira. Universidade de Porto. Faculdade de Ciências do desporto e de educação física. Disponível em http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9752/2/5559_TM_01_C.pdf [Consultado em julho]

Lopes, Melina (2008). A Equoterapia na síndrome de down. Faculdade de São Paulo. Penápolis. Disponível em www.fassp.edu.br/site/uploads/monografias-117.pdf [Consultado em maio de 2011].

MacDonald, C (2007) *et al* Equine-Facilitated Learning for Youths with Severe Emotional Disorders: A Quantitative and Qualitative Study. Publicado online: 8 January 2007. Springer Science+Business Media, LLC. Disponível em <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10566-006-9031-x#> [Consultado em março de 2013].

Martinho, Vamessa (2011). O impacto da da equitação terapêutica nos fatores psicomotores em crianças em idade pré-escolar com necessidades especiais : um estudo single-subject. Dissertação mestrado em Educação Especial - Intervenção Precoce.

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20179>. [Consultado em março de 2013]. [Consultado em março de 2013].

Martins e Romano (2007). Contributos para a validação da escala da auto-estima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Psicologia, saúde & doenças*, 109-116. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v8n1/v8n1a08.pdf>. [Consultado em maio de 2011].

Matos, André (2010). *Eu, Tu e os Cães*. Finanças Agro-Alimentar, S. A. 2ª Edição.

Matos, Margarida e Bernardo Rui (2003). Desporto aventura e auto-estima nos adolescentes em meio escolar. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa Portugal. *Revista Portuguesa de Ciências e Desporto* Vol. 3, nº 1 [33-46]. Disponível em http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.3_nr.1/1.4.investigacao.pdf [Consultado em julho de 2013].

Medel, Cássia (2009). Motivação na aprendizagem. *Revista Iberoamericana de Educación*. Brasil. CIEP Brizolão 277 João Nicolão Filho “Janjão”/Escola Municipal Professor Ewandro do Vale Moreira. ISSN: 1681-5653. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Nº 49/7- 25 de junio. Disponível em www.rieoei.org/jano/2141ravenajano.pdf [Consultado em julho de 2012]

Melo, Cristina e Tannaka Oswaldo Y (2001). Avaliação de programas de saúde do adolescente - um modo de fazer. Capítulo IV, São Paulo: Edusp. In <http://people.ufpr.br/~nilce/metci.%20contrib%20de%20Joel%20%20abordagens%20quali%20e%20quanti.pdf>. [Consultado em agosto de 2012].

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Meneghetti, Cristiane; Poletti, Sofia *et al* (2008). Relato de caso. Intervenção da equoterapia no equilíbrio estático de criança com síndrome de Down. Trabalho Realizado no Centro Universitário Hermínio Ometto, UNIARARAS, Araras-SP, Brasil. Disponível em <http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2009/RN%2017%2004/311%20relato%20de%20caso.pdf>. [Consultado em março de 2013]

Mehlen, Monika (2006). Chamado da natureza. Psicoterapia com cavalos. Alemanha. XII Congresso internacional de equoterapia. Disponível em <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/04/cavalos.pdf>. [Consultado em março de 2013]. ANDE Brasil.

Mendonça, Teresa (2000). A adaptação psicológica em irmãos de crianças e jovens com paralisia cerebral. Biblioteca digital (s/d). Universidade do Minho. Disponível em <http://portal.ua.pt/bibliotecad/default1.asp?OP2=3&Serie=0&Obra=28&H1=1&H2=0>. [Consultado em dezembro de 2012].

Miller John *et al* (2004). Therapeutic Riding: An Educational Tool for Children with Disabilities as Viewed by Parents. *Journal of Southern Agricultural Education Research* 113 Volume 54, Number 1, 2004. North Carolina A&T State University. Disponível em <http://pubs.aged.tamu.edu/jsaer/pdf/Vol54/54-01-113.pdf> [Consultado em março de 2013]

Ministério da Educação. Necessidades educativas especiais (2005). Disponível em http://renatocosta9.com.sapo.pt/projecto_educativas-especiais.pdf [Consultado em abril de 2011].

Montagner, Hubert (2004). *A criança e o animal. As emoções que libertam a inteligência*. Horizontes pedagógicos. Instituto Piaget.

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Moreira, Márcio, Todorov, João (2005). O conceito de motivação na psicologia. Universidade Católica de Goiás e Universidade de Brasília. Revista Brasileira de Terapia comportamental e cognitiva. ISSN-1517-5545. Vol VII, nº 1, pp119-132. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v7n1/v7n1a12.pdf>. [Consultado em junho de 2013].

Motti, Glauce (2007). A prática da equoterapia como tratamento para pessoas com ansiedade. Universidade Católica Dom Bosco. Mestrado em psicologia. Campo Grande-MS. Disponível em <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7977-a-pratica-da-equoterapia-como-tratamento-para-pessoas-com-ansiedade.pdf>. [Consultado em abril de 2013].

Neves, Edna (2002). As orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte dos alunos do ensino fundamental. Dissertação de mestrado. Campinas S. Paulo. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/zeus/auth.php?back=http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000278408&go=x&code=x&unit=x>. [Consultado em abril de 2013].

Neves, Edna e Boruchovich, Evely (2004). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. Revista Psicologia Teoria e Pesquisa. Janeiro, Abril. Vol 20 nº1 pp 77-85. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n1/a10v20n1.pdf>. [Consultado em agosto de 2011].

Neves, Rita e Damiani, Magda (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. UNIrevista - Vol. 1, nº 2 , Abril. Universidade Federal de Pelotas, RS. Pp. 1809-4651. Disponível em <http://www.miniweb.com.br/Educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>. [Consultado em junho de 2013].

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Oliveira, Rachel et al (2007). Adaptação transcultural de escala de autoestima para adolescentes. Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, Brasil. Escola nacional de saúde pública, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0102-7. [Consultado em janeiro de 2011].

Peixoto, Francisco (2003). Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar. Dissertação de doutoramento em psicologia. Braga. Universidade do Minho. Instituto de educação e psicologia. Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/48>. [Consultado em junho de 2013].

Pereira, Maria *et al* (2007). Os benefícios da terapia assistida por animais: uma revisão bibliográfica. Saúde colectiva, Abril-Maio, año/vol. 4, número 014. Editorial Bolina. São Paulo Brasil pp.62-66. Disponível em <http://redlayc.uaemex.mx> [Consultado em abril de 2011].

Pereira, Sandra (2012). Motivação e Aprendizagem na Aula de Português: Turmas do Programa Oportunidade - Um Estudo de Caso em Rabo de Peixe - Universidade Fernando Pessoa Porto. Disponível em http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3771/1/Dissertacao_Final_12_abril.pdf [Consultado em julho de 2013].

Piaget, Jean (1982). O nascimento da inteligência na criança. 4ª edição. Zahar editores. Rio de Janeiro. 389 p.

Queiroz, Juliana (2004). Repercussões da equoterapia nas relações socioafetivas. Dissertação de mestrado em psicologia clínica. Recife. Disponível em http://www.unicap.br/tede/tde_busca/processaarquivo.php?cod.Arquivo. [Consultado em maio de 2012].

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Regulamento de gestão administrativa e pedagógica de alunos Regulamento de gestão administrativa e pedagógica de alunos, Jornal oficial, I série – número 84. Terça-feira, 29 de Maio de 2012. Secretaria regional da educação e da formação. Portaria n.º 60/2012.

Rosa, Paulo (2006). A Teoria de Vygotsky. Capítulo V. Departamento de física da UFMS. Disponível em http://www.dfi.ccet.ufms.br/prrosa/Pedagogia/Capitulo_5.pdf. [Consultado em julho de 2013].

Rothe *et al* (2004). From kids and horses: Equine facilitated psychotherapy for children. Universidad Alfonso X, España. International Journal of Clinical and Health Psychology. ISSN 1697-2600-2005, Vol. 5, N° 2, pp. 373-383. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?icve=33750210> . [Consultado em abril de 2012].

Ribeiro, Amauri (2011). Transdisciplinaridade: Um novo paradigma na equoterapia. Disponível em <http://equoarte.wordpress.com/artigos/a-transdisciplinaridade-na-equoterapia/>. [Consultado em agosto de 2011].

Saleiro, Florinda (2004). Tese de mestrado. Relação com a auto-estima, o auto-conceito académico e a qualidade da relação familiar em alunos do 12º ano de escolaridade. Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/882/1/DM%20SALE1.pdf>. [Consultado em junho de 2013].

Santana, Ana (2009). Behaviorismo. Info-escola. Disponível em <http://www.infoescola.com/psicologia/behaviorismo/> .[Consultado em julho de 2013].

Salto, Thais (2004). Instituto de valorização da vida animal. Projeto criança e cão em ação. Uso da zooterapia ou AAA (atividades assistida por animais) na reabilitação de

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

crianças/adolescentes com necessidades educacionais especiais. Disponível em www.ivva-campinas.org.br [Consultado em março de 2011].

Santo, Eduardo; Silva, José *et al* (s/d). Benefícios da equoterapia com crianças portadoras de NEE. Livro de Memórias do VI Congresso Científico Norte-nordeste - CONAFF Disponível em <http://www.equoparaiso.com.br/artigos/Beneficios%20da%20equoterapia%20com%20criancas%20portadoras%20de%20necessidades%20especiais.pdf> [Consultado em março de 2013].

Santos Catarina e Oliveira, Luiz (2007). A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília. INEP. Anísio Teixeira. Disponível em http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf. [Consultado em junho de 2013].

Santos, José (s/d). Teorias da Aprendizagem: comportamentalista, cognitivista e humanista. Instituto de ensino superior do Amapá. Revista SIGMA. Disponível em http://iesap.edu.br/sigma/100416101846Revista_SIGMA_2_Parte_3.pdf. [Consultado em junho de 2013].

Santos, José (2005). Uso de ferramentas cognitivas para a aprendizagem de física. Dissertação de mestrado. Fortaleza. Disponível em www.fisica.ufpb.br/~romero/pdf/SNEF-16b.pdf. [Consultado em junho de 2013].

Santos, Patrícia (2009). A interferência do rendimento escolar no auto-conceito de alunos do 1º e 2º ciclos do ensino básico e ensino secundário. Mestrado em psicologia. Universidade Fernando Pessoa. Porto. Disponível em <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1050/2/patriciasantos.pdf>. [Consultado em junho de 2013].

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Santos, Sofia; Martinho, Vanessa; Santos, Anabela (2011). O impacto da ET em crianças em idade pré-escolar com NEE. Um estudo single-subject. Universidade da Coruña. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/18034>. Livro de atas do XI congresso internacional galego-português de psicopedagogia. A Coruna/universidade da Coruna: ISSN:1138-1663.[Consultado em março de 2013]. [Consultado em março de 2013].

Seixas, Ligia (2011). O efeito da hipoterapia e da atrelagem adaptada na autoeficácia e nas funções psicomotoras de crianças com necessidades educativas especiais. Dissertação de mestrado em ciências de educação. Faculdade de ciências sociais e humanas. Universidade Nova de Lisboa. Disponível em www.run.unl.pt/bitstream/10362/5754/1/tesePDF.pdf [Consultado em abril de 2012].

Sil, Vitor (2008). Estratégias pedagógicas no ensino de alunos em risco de insucesso escolar: estudo com professores do ensino básico. Universidade do Minho. Instituto de educação e psicologia. Tese de doutoramento em educação. Disponível <http://pt.scribd.com/doc/63903779/14/O-Baixo-Rendimento-Escolar>. [Consultado em junho de 2013].

Silva, Ângela (2007). Autopercepções, autoestima, ansiedade físico-social e imagem corporal dos praticantes de fitness. Universidade de Coimbra. Faculdade de ciências do desporto e educação física. Disponível em www.tede.ucdb.br/tde-arquivos/3/tde-2008-08-01t131728z-139/publico/2006melissa%20cristina%20silva.pdf [Consultado em janeiro de 2012].

Silva, Bárbara (2009). O autoconceito em crianças e pré-adolescentes numa amostra de famílias de origem e famílias de acolhimento. Universidade Fernando Pessoa. Porto Portugal. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0138.pdf>. [Consultado em janeiro de 2012].

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Silva, Carlos e Grubits Sonia (2004). Discussão sobre o efeito positivo da equoterapia em crianças cegas. Revista da Vetor Editora. Psic. V5 n. 2 São Paulo. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org//scielo.php?pid=S167673142004000200002&script=...> [Consultado em abril de 2011].

Silva, Daniela e Meneses Rute (2007). Autoconceito em crianças com e sem obesidade. Psicologia reflexão e crítica, año/vol.20, número002. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Puerto Alegre Brasil pp. 246/251. Red de Revistas científicas de América latina y el Caribe. España de México. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?pid=S01202-79722007000200010&sc. [Consultado in janeiro de 2012].

Silva, Eduardo e Costa Raphael (1980). Escala de desenvolvimento motor de Rosa Neto: Estudo longitudinal em uma escola da rede particular de ensino de Guiabá-MT. Disponível em www.unigav.edu.br/.../05_escala_de_Desenvolvimento...pdf. [Consultado em maio de 2011]. 345-352.

Silva, Nilce *et al* (2006). O mundo dos cavalos: possibilidade de alfabetização. Brasil. XII Congresso internacional de equoterapia. Disponível em <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/04/cavalos.pdf>. [Consultado em março de 2013]. ANDE Brasil.

Silva, Melissa (2006). A percepção das mães de crianças atendidas em equoterapia. Campo Grande. MS Disponível em www.tede.ucdb.br/tde-arquivos/3/tde-2008-08-01t131728z-139/publico/2006melissa%20cristina%20silva.pdf [Consultado em maio de 2011].

Simões, Daniela e Meneses Rute (2007). Auto-conceito em crianças com e sem obesidade. Psicologia Reflexão e crítica, ano/vol.20, número002. Universidade federal

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

do Rio Grande do Sul. Puerto Alegre, Bral pp.246-251. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n2/a10v20n2.pdf> [Consultado em agosto de 2011].

Sousa (2008). Necessidades educativas especiais. Disponível em <http://mdsousa.no.sapo.pt/nec.htm> [Consultado em agosto de 2011].

Staub, Ana (2008). Enfoques teóricos à aprendizagem e ao ensino. Teorias da aprendizagem. Pedagogia e didática. Quinta-feira, 6 de Novembro. Disponível em <http://pedagogiadidatica.blogspot.com.br/2008/11/teorias-da-aprendizagem.html>. [Consultado em maio de 2013].

Stoer, Marcia; Oliveira Marcia e Tupan Marisa (2003). Contribuições da equoterapia na atuação psicopedagógica. I encontro paraense de psicopedagogia- ABP ppr- nov. Disponível em http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/contribuciones_da_equoterapia_na_atuacao.pdf [Consultado em agosto de 2011].

Tassoni, Cristina (2010). Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. Universidade Estadual de Campinas. Educar em Revista, 2010 - SciELO Brasil. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n38/15.pdf>. [Consultado em junho de 2013].

Terence, Ana e Filho Edmundo (2006). Abordagem quantitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. XXVI ENEGEP – Fortaleza. CE. Brasil. 9 a 11 de Outubro. Disponível em http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf [Consultado em agosto de 2011].

Teixeira, Ana e Sílvia Ávila (s/d). Aprendizado lúdico através do cavalo. Disponível em www.horseonline.com.br/equoterapiaremediocavalo.htm [Consultado em agosto de 2011].

Os benefícios da equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE

Useli, Elisa (2006). Memória e autoestima na síndrome de down. A equoterapia tem algum efeito significativo?. Bélgica. XII Congresso internacional de equoterapia. Disponível em <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/04/cavalos.pdf>. [Consultado em março de 2013]. Ande Brasil.

Ute Hesse, (2006). Equitação terapêutica e seus benefícios em psicopatologia. XII Congresso, internacional de equoterapia. Disponível em <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/04/cavalos.pdf>. [Consultado em março de 2013]. ANDE Brasil.

Valentini Nadia; Villwock Gabriela *et al* (2010). Validação brasileira da escala de autopercepção de Harter para crianças. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v23n3/01.pdf> [Consultado em agosto de 2011].

Vasconcelos, Alexandra *et al* (2005). A presença do diálogo na relação professor-aluno. V Colóquio internacional Paulo Freire-Recife, 19 a 22 de Setembro. Disponível em <http://www.secult.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR-ALUNO/a%20presenca%20do%20dialogo%20na%20relacao%20professor-aluno.pdf>. [Consultado em junho de 2013].

Vigotsky, L.S. (1998). A formação social da mente. São Paulo. Livraria Martins. Fontes Editora Ltda.

Vitoria, José (1995). A teoria básica de Jean Piaget. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>. [Consultado em julho de 2013].

ANEXOS

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial

(Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo)

Na sequência da realização de um mestrado em ciências da educação - educação especial, na área de especialização: domínio cognitivo e motor, com abordagem à temática: Os benefícios de equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE, venho por este meio solicitar o vosso consentimento para participação dos vossos filhos no preenchimento de um questionário.

Esta pesquisa de investigação está a ser realizada na Universidade Fernando Pessoa, Porto sob a orientação da Doutora Tereza Ventura, e na qual se pretende:

- Estudar os benefícios da equitação terapêutica para crianças portadoras de deficiência e a sua influência na autoestima;
- Constatar de que modo a prática da equitação terapêutica eleva a motivação e possui repercussões positivas no rendimento escolar dos alunos com necessidades educativas especiais;
- Contribuir para estudos na área da equitação terapêutica uma vez que há uma carência neste campo;
- Sensibilizar os intervenientes educacionais para a relevância de haver um maior investimento em atividades de equitação terapêutica na área da Educação Especial.

O questionário, com 36 perguntas, contém frases que têm como principal intuito facilitar a compreensão da pergunta. Mais se acrescenta que cada pergunta deverá ser preenchida com apenas **uma cruz (X)** no item que considerar mais adequado ao sentimento da criança (sou assim ou sou mais ou menos assim). Tendo em atenção de que o questionário é de difícil compreensão para alguns alunos, a leitura das perguntas e a ajuda advinda dos encarregados de educação/pais no preenchimento serão preponderantes para tornar fidedigna a compreensão da autoestima dos alunos envolvidos na equitação terapêutica.

Declaração

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do encarregado de educação)-----
-----, compreendi a

explicação que me foi fornecida acerca da participação do meu educando na investigação que se tenciona realizar.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação que me foi prestada esclareceu-me e versou os objetivos da investigação. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto na participação solicitada pelo investigador.

Agradeço toda a vossa colaboração, reforçando que os dados obtidos nesta recolha serão mantidos em sigilo e que os resultados gerais alcançados através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima. Mais se informa de que, a aplicação deste questionário será efetuada em dois momentos com o fito de poder comparar os resultados e alcançar conclusões.

_____, de _____

Assinatura do aluno/EE:

O Investigador responsável:





Como é que eu sou





















Self-perception Profile for Children de Susan Harter (Harter, 1985)





















(Adaptação para a População Portuguesa, Alves Martins, Peixoto, Mata e Monteiro, 1995)

















Nome _____ Idade _____
Data ___/___/___ Diagnóstico _____





















As frases abaixo se referem à maneira como algumas crianças são. Deves responder de acordo com o que tu pensas ser. Coloca somente uma cruz na carinha em cada fila.





















1	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças acham que são muito boas nos trabalhos da escola. <u>Sou muito bom nos trabalhos da escola.</u>	mas	Outras crianças preocupam-se em conseguir fazer os seus trabalhos escolares. <u>Preocupo-me em fazer os trabalhos da escola porque tenho dificuldades.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
---	--	--	--	-----	--	--	--





















2	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças acham difícil fazer amigos. <u>Tenho dificuldade em fazer amigos</u>	mas	Outras crianças acham fácil fazer amigos. <u>Tenho facilidade em fazer amigos</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
3	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças são muito boas na educação física. <u>Sou bom na educação física</u>	mas	Outras não são tão boas na educação física. <u>Não sou muito bom na educação física.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
4	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças gostam do seu aspeto. <u>Gosto muito da minha aparência física.</u>	mas	Outras não gostam do seu aspeto. <u>Não gosto muito da minha aparência física.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
5	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças não gostam do modo como se comportam. <u>Não gosto da maneira como me porto.</u>	mas	Outras gostam da maneira como se comportam. <u>Gosto muito da maneira como me porto.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
6	 Sou assim	 Sou mais ou menos	Algumas crianças não estão muitas vezes felizes consigo mesmas. <u>Nem sempre estou feliz comigo mesmo.</u>	mas	Outras estão muito felizes consigo mesmas. <u>Sinto-me feliz comigo mesmo.</u>	 Sou mais ou menos	 Sou assim





















		assim				assim	
7	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças acham que são muito inteligentes. <u>Penso que sou muito inteligente</u>	mas	Outras duvidam que sejam tão inteligentes. <u>Penso que não sou muito inteligente.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
8	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças têm muitos amigos. <u>Tenho muitos amigos.</u>	mas	Outras não têm muitos amigos. <u>Tenho poucos amigos.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
9	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças gostavam de ser muito melhores na educação física. <u>Gostava de ser muito melhor na educação física.</u>	mas	Outras acham-se muito boas na educação física. <u>Não preciso melhorar porque sou bom na educação física.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
10	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças estão satisfeitas com a sua altura e o com seu peso. <u>Estou satisfeito com o meu peso e com a minha altura.</u>	mas	Outras crianças gostariam que a sua altura ou o seu peso fossem diferentes. <u>Gostava de ter altura e peso diferente.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
11	 Sou	 Sou	Algumas crianças geralmente fazem a coisa certa.	mas	Outras crianças geralmente não fazem a coisa certa.	 Sou	 Sou





	assim	mais ou menos assim	<u>Faço sempre o que é certo.</u>		<u>Nem sempre faço o que é certo.</u>	mais ou menos assim	assim
12	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças não gostam da vida que têm. <u>Não gosto da minha vida.</u>	mas	Outras gostam da vida que têm. <u>Gosto da minha vida.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
13	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças demoram muito tempo a fazer os trabalhos da escola. <u>Demoro muito tempo a fazer os trabalhos da escola.</u>	mas	Outras conseguem fazer os seus trabalhos muito depressa. <u>Faço os trabalhos da escola muito depressa.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
14	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças gostavam de ter muitos amigos. <u>Gostava de ter mais amigos.</u>	mas	Outras têm todos os amigos que querem. <u>Tenho todos os amigos que preciso.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
15	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças acham que poderiam ser boas em atividades desportivas que nunca experimentaram. <u>Sou bom em atividades desportivas que nunca experimentei.</u>	mas	Outras receiam em não ser tão boas em atividades desportivas que nunca experimentaram. <u>Tenho medo de não ser bom nas atividades desportivas que nunca experimentei.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim

16	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças gostavam que o seu corpo fosse diferente. <u>Gostava que o meu corpo fosse diferente.</u>	mas	Outras gostam do seu corpo tal como é. <u>Gosto do meu corpo tal como ele é.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
17	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças costumam portar-se corretamente. <u>Porto-me bem e respeito as regras.</u>	mas	Outras não costumam portar-se corretamente. <u>Não me porto bem.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
18	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças estão contentes consigo próprias. <u>Estou contente comigo próprio.</u>	mas	Outras não estão normalmente contentes consigo próprias. <u>Não estou contente comigo próprio.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
19	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças esquecem muitas vezes o que aprendem. <u>Esqueço o que aprendo.</u>	mas	Outras lembram-se das coisas com facilidade. <u>Lembro o que aprendo com facilidade.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
20	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças conseguem que as suas ideias sejam aceites pelas outras crianças. <u>As minhas ideias são aceites pelos outros.</u>	mas	Outras não conseguem que as suas ideias sejam aceites. <u>As minhas ideias não são aceites pelos outros.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim

21	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças acham que são melhores do que as outras crianças da sua idade nas aulas de educação física. <u>Penso que sou melhor do as outras crianças da minha idade nas aulas de educação física</u>	mas	Outras acham que não são capazes de praticar atividades desportivas tão bem. <u>Não sou muito bom nas atividades desportivas.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
22	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças gostavam que a sua aparência fosse diferente. <u>Gostaria de ter uma aparência física diferente.</u>	mas	Outras gostam do seu aspeto físico tal como é. <u>Gosto muito da minha aparência tal como ela é.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
23	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças muitas vezes envolvem-se em problemas por causa das coisas que fazem. <u>Costumo ter problemas por causa do meu comportamento.</u>	mas	Outras não costumam fazer coisas que as metam em complicações. <u>Não costumo ter problemas por causa do meu comportamento.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
24	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças gostam do tipo de pessoa que são. <u>Gosto do tipo de pessoa que sou.</u>	mas	Outras preferiam ser outra pessoa. <u>Gostaria de ser outro tipo de pessoa.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
25	 Sou	 Sou mais ou	Algumas crianças são muito boas nos estudos. <u>Sou bom aluno.</u>	mas	Outras não são tão boas nos seus estudos. <u>Não sou muito bom aluno.</u>	 Sou mais ou	 Sou

	assim	menos assim				menos assim	assim
26	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças gostavam que mais crianças da sua idade gostassem delas. <u>Gostava que mais crianças gostassem de mim.</u>	mas	Outras acham que a maior parte das crianças da sua idade gostam delas. <u>A maior parte das crianças gostam de mim.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
27	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Em jogos e desportos algumas crianças costumam assistir em vez de jogar. <u>Na maior parte das vezes costumo ver os jogos em vez de jogá-los.</u>	mas	Outras jogam a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver. <u>Na maior parte das vezes costumo jogar nos jogos.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
28	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças gostavam que a sua cara ou os seus cabelos fossem diferentes. <u>Gostava que a minha cara e que os meus cabelos fossem diferentes.</u>	mas	Outras crianças gostam da cara e do cabelo que têm. <u>Estou satisfeito com a minha cara e com os meus cabelos.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
29	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças fazem coisas que sabem que não deviam fazer. <u>Faço coisas que sei que não deveria fazer.</u>	mas	Outras quase nunca fazem coisas que não devem fazer. <u>Quase nunca faço coisas que sei que não devo fazer.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
30	 Sou	 Sou	Algumas crianças estão satisfeitas por serem aquilo que são.	mas	Outras gostavam de ser diferentes.	 Sou	 Sou

	assim	mais ou menos assim	<u>Estou satisfeito comigo próprio.</u>			mais ou menos assim	assim
					<u>Não estou satisfeito comigo próprio, gostaria de ser diferente.</u>		
31	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças têm dificuldade na escola para descobrirem a resposta certa. <u>Tenho dificuldades para responder certo.</u>	mas	Outras quase sempre conseguem responder certo. <u>Respondo quase sempre corretamente.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
32	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças têm todos os amigos que gostavam de ter. <u>Tenho todos os amigos que gostaria de ter.</u>	mas	Outras gostavam de ter mais amigos porque sentem que têm poucos. <u>Gostava de ter mais amigos porque tenho poucos.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
33	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças têm dificuldade em novas atividades desportivas. <u>Tenho dificuldades nas novas atividades desportivas.</u>	mas	Outras crianças são boas desde o princípio em novas atividades desportivas. <u>Sou muito bom em novas atividades desportivas.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
34	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças acham que são bonitas. <u>Sou bonito (a).</u>	mas	Outras acham que não são bonitas. <u>Não sou bonito (a).</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim
35	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças portam-se muito bem.	mas	Outras acham difícil portar-se bem.	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim

	Sou assim	Sou mais ou menos assim	<u>Porto-me muito bem.</u>		<u>Acho difícil portar-me bem.</u>	Sou mais ou menos assim	Sou assim
36	 Sou assim	 Sou mais ou menos assim	Algumas crianças não são felizes com o modo como fazem as coisas. <u>Não estou satisfeito da maneira como faço as coisas.</u>	mas	Outras acham que a forma como fazem as coisas está ótima. <u>Estou satisfeito da maneira como faço as coisas.</u>	 Sou mais ou menos assim	 Sou assim

Guião de entrevista aos profissionais de ET

Esteja seguro (a) da completa confidencialidade dos dados. Para manter seu anonimato não será pedida qualquer informação de caráter pessoal, a sua participação é voluntária e a sua recusa em não responder a qualquer pergunta não envolve nenhum tipo de penalização. Pode desistir de participar a qualquer momento.

- 1- Qual a sua profissão? Há quanto tempo se encontra envolvido (a) na equoterapia/equitação terapêutica?
- 2- Qual a sua função neste processo terapêutico?
- 3- Qual o número de alunos que frequentam a equoterapia/equitação terapêutica? Qual o tipo de alunos que frequentam a equoterapia/equitação terapêutica?
- 4- Há quanto tempo frequentam os seus alunos a equoterapia/equitação terapêutica?
- 5- O que deverá entender-se por equoterapia/equitação terapêutica?
- 6- Na sua opinião, quais os diagnósticos considera indicados para a equoterapia/equitação terapêutica?
- 7- Qual é a duração ideal para um conjunto de sessões de equoterapia/equitação terapêutica a fim de se obter alguma evolução? Qual o tempo diário ideal destinado à equoterapia/equitação terapêutica? Haverá diagnósticos/patologias que se afastam muito destas médias ideias? Quais?
- 8- Qual a particularidade desta terapia, relativamente a outras?
- 9- Que benefícios a equoterapia/equitação terapêutica pode trazer às pessoas que a realizam?
- 10- Que tipos de programas/valências disponibiliza a sua escola em relação à equoterapia/equitação terapêutica?

- 11- Durante as sessões de equoterapia observa algumas mudanças no que se refere às relações sócioafetivas e à autoestima? Se sim quais?
- 12- Que tipos de atividades/estratégias implementa na equoterapia/equitação terapêutica para desenvolver a autoestima nos alunos com NEE?
- 13- Como poderá a equoterapia/equitação terapêutica desenvolver a autoestima nos alunos com NEE?
- 14- Como é constituída a sua equipe? Que tipos de apoios (logísticos/económicos) recebe para desenvolver a equoterapia/equitação terapêutica?
- 15- Consegue verificar mudanças positivas nos seus alunos que praticam a equoterapia/equitação terapêutica? E quais foram?
- 16- Na sua opinião, considera que a equoterapia/equitação terapêutica influencia positivamente a motivação e o desempenho escolar dos alunos que a frequentam?
- 17- Aponte os principais motivos pelos quais as escolas deverão apostar na prática da equoterapia/equitação terapêutica.
- 18- Durante o processo de intervenção, como se dá a sua interação com os familiares? E como poderão eles colaborar neste processo terapêutico?
- 19- Gostaria de fazer algum comentário antes da conclusão da entrevista

Anexo 4- Guião entrevista para os pais-Modificado

Guião entrevista para os pais

- 1-O que entende por equitação terapêutica?
- 2-Para quais diagnósticos ou patologias considera a equitação terapêutica indicada?
- 3-Como obteve conhecimento da equitação terapêutica?
- 4-Quem o(a) aconselhou a procurar este tratamento?
- 5- Antes de seu(sua) filho(a) iniciar este tratamento, acreditava na técnica da equitação terapêutica?
- 6-Qual a idade do seu(sua) filho(a)?
- 7-Qual o diagnóstico do(a) seu filho(a)?
- 8-Há quanto tempo faz o(a) seu filho (a) equitação terapêutica neste centro?
- 9-O(a) seu(sua) filho apresentou mudanças com o tratamento da equitação terapêutica? E quais foram?
- 10-Qual o efeito da equitação terapêutica na autoestima do seu(sua) filho(a), ao longo das sessões que frequentou? Comente.
- 11- Qual o efeito da equitação terapêutica na motivação do seu filho, ao longo das sessões que frequentou? Comente.
- 12-Qual o efeito da equitação terapêutica no rendimento escolar do seu filho, ao longo das sessões que frequentou? Comente.
- 13-Se o(a) seu(sua) filho(a) for impossibilitado de ir à sessão, manifesta algum tipo de reação? Qual?
- 14- Indicava esta terapia a outras pessoas? E porquê?
- 15- Qual a sua idade?
- 16-Qual a sua profissão e escolaridade?
- 17-Gostaria de deixar algum comentário antes da conclusão desta entrevista

Anexo 5 - **Solicitação de validação de Guião de Entrevista aos Pais de Alunos com NEE**

Na sequência da realização de um mestrado em ciências da educação - educação especial, na área de especialização: domínio cognitivo e motor, com abordagem à temática: **“Os benefícios da ET na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE”**, venho por este meio solicitar a sua participação na validação de guião de entrevista a ser implementada com o intuito de recolher informação referente ao campo da ET.

Este guião de entrevista teve como fonte a tese de mestrado de Silva, Melissa (2006). A perceção das mães de crianças atendidas em equoterapia no Campo Grande. MS in www.tede.ucdb.br/tde-arquivos/3/tde-2008-08-01t131728z-139/publico/2006melissa%20cristina%20silva.pdf.

O guião apresentado é uma adaptação de um guião já validado onde foi necessário criar perguntas que melhor respondam aos objetivos anteriormente citados. Deste modo as questões 10, 11 e 12 precisam de ser validadas antes de serem implementadas.

Guião

Esta pesquisa de investigação está a ser desenvolvida na Universidade Fernando Pessoa, Porto, sob a orientação da Prof. Doutora Tereza Ventura. Pretende-se:

- estudar os benefícios da ET em crianças portadoras de deficiência e a sua influência na autoestima e no desempenho escolar;
- constatar a influência da ET no motivação dos alunos
- contribuir para estudos na área da ET uma vez que há uma carência neste campo;

A entrevista destina-se aos pais/encarregados de educação que tenham filhos a frequentar a ET.

Motivação: O interesse pela utilização dos equinos como fontes terapêuticas e alternativas para crianças com necessidades educativas especiais constitui num incentivo para compreender sobre os seus benefícios nestas crianças. Será de toda a pertinência continuar a aprofundar os benefícios que a experiência vivenciada por crianças com necessidades educativas especiais com os cavalos, de forma a não só propiciar um ambiente diversificado e integrador, mas também de conhecer novas formas de estimular a motivação nestes alunos que já à partida se encontram fragilizados e em desvantagem.

Garantia- Esteja segura (o) da completa confidencialidade dos dados. Para manter seu anonimato não consta nesta entrevista qualquer tipo de informação referente à sua identidade, a sua participação é voluntária e a sua recusa em responder a qualquer pergunta não envolve penalidade, poderá desistir de participar assim que o quiser.

Entrevista

- 1) O que entende por ET?
- 2) Para quais diagnósticos ou patologias considera a ET indicada?
- 3) Como obteve conhecimento da ET?
- 4) Quem o(a) aconselhou a procurar este tratamento?
- 5) Antes de seu filho(a) iniciar este tratamento, acreditava na técnica da ET?
- 6) Qual a idade do seu filho(a)?
- 7) Qual o diagnóstico do seu filho(a)?
- 8) Há quanto tempo faz o(a) seu filho (a) ET neste centro?
- 9) O (a) seu(sua) filho apresentou mudanças com o tratamento da ET? E quais foram?

Perguntas a validar

Apenas precisa colocar uma cruz na coluna que considera adequada de forma a validá-la. Poderá acrescentar uma sugestão se achar necessário. Não se esqueça de dar uma apreciação global da entrevista.

10) O que observa no(a) seu(sua) filho(a) em relação à autoestima desde que frequenta as aulas de ET? Acha que as aulas de ET aumentaram a autoestima do(a) seu(sua) filho(a)? Como conseguiu observar essa melhoria da autoestima?

Objetivos da questão: averiguar se a ET constitui numa terapia que contribua para aumentar a autoestima dos alunos que a frequentam e como se manifesta nos seus praticantes)

Avaliação da pergunta

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

11) Na sua opinião, acha que a ET tem alguma influência na motivação do(a) seu(sua) filho(a)?

(Objetivos da questão: saber se a ET possui alguma influência na motivação dos seus utentes)

Avaliação da pergunta Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

12- Desde que o(a) seu(sua) filho(a) frequenta a ET nota algum aumento no rendimento escolar?) (Objetivos da questão: constatar se a ET influência de forma positiva o rendimento escolar)

Avaliação da pergunta Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		

<i>Críticas e sugestões</i>		
-----------------------------	--	--

- 13) O(a) seu(sua) filho(a) apresentou mudanças com o tratamento de ET? E quais foram?
- 14) Se o(a) seu(sua) filho(a) for impossibilitado de ir à sessão, manifesta algum tipo de reação? Qual?
- 15) Indicava esta terapia a outras pessoas? E porquê?
- 16) Qual a sua idade?
- 17) Qual a sua profissão e escolaridade?
- 18) Gostaria de deixar algum comentário antes da conclusão desta entrevista?

Apreciação global do guião de entrevista		
Itens / Opções de resposta	Insuficiente/ Excessivo	Adequado
Apresentação		
Eficácia (responde aos objetivos)		
Eficiência (extensão)		
Completude		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Agradeço deste já toda a atenção despendida, e pela colaboração que me facultaram no que se refere à validação desta entrevista. Acrescentando que toda a informação será pertinente a fim de melhorar o processo de investigação nesta área científica e educacional.

Os melhores cumprimentos, Ponta Delgada, Maio de 2012

A Discente: Cristina Dâmaso

Anexo 5- Solitação de validação de entrevista por peritos

Na sequência da realização de um mestrado em ciências da educação - educação especial, na área de especialização: domínio cognitivo e motor, com abordagem à temática: “Os benefícios de equitação terapêutica na autoestima, na motivação e no rendimento escolar dos alunos com NEE”, venho por este meio solicitar a vossa participação na validação de uma entrevista necessária a ser implementada com o intuito de recolher informação referente ao campo da equitação terapêutica em São Miguel Açores.

Esta pesquisa de investigação está a ser desenvolvida na Universidade Fernando Pessoa, Porto sob a orientação da Doutora Tereza Ventura. Pretende-se:

- Estudar os benefícios da equitação terapêutica em crianças portadoras de deficiência e a sua influência na autoestima;
- Contribuir para estudos na área da equitação terapêutica uma vez que há uma carência neste campo;
- Sensibilizar os intervenientes educacionais para a relevância de haver um maior investimento em atividades de equitação terapêutica na área da educação especial.

A entrevista destina-se aos profissionais envolvidos nas atividades de equitação terapêutica, nomeadamente terapeutas, professores do ensino especial e instrutores/monitores de equitação.

Temas Gerais a abordar nas entrevistas

- Conceito equoterapia/equitação terapêutica
- Tipos de aprendizagens facultadas pela equoterapia/equitação terapêutica;
- Benefícios que os terapeutas/professores acreditam que a equoterapia/equitação terapêutica pode trazer aos alunos que a realizam e as mudanças que estes alunos apresentaram com o tratamento de equoterapia/equitação terapêutica;
- Constatação de melhorias na motivação e no desempenho escolar;
- Verificação da elevação da autoestima nos alunos com NEE;

- Opinião da utilização da equoterapia/equitação terapêutica como recurso psicopedagógico na escola, estratégia de inclusão e promotora de igualdade de oportunidades no campo educativo;
- Tipos de atividades/estratégias/recursos implementados nas sessões consideradas relevantes para desenvolver a autoestima dos alunos com NEE;
- Tipos de patologias nas quais a equoterapia/equitação terapêutica é mais indicada;
- Tempo distribuído dos pacientes na realização da equoterapia/equitação terapêutica (por sessão e da terapia em meses).

Convêm salientar que a entrevista a ser aplicada foi parcialmente adaptada de uma tese de mestrado da autora Juliana de Queiroz “Repercussões da Equoterapia nas relações socioafetivas da criança com atraso de desenvolvimento por prematuridade”. Recife 2004. In http://www.unicap.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2006-12-19T192413Z-45/Publico/Juliana%20Queiroz.pdf

Entrevista

Questão 1- Qual a sua profissão? Há quanto tempo se encontra envolvido na equoterapia/equitação terapêutica? (questão com formulação idêntica à original)

Questão 2 – (Objetivos da questão: compreender a função do instrutor/terapeuta na equoterapia)– Qual a sua função neste processo terapêutico?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 3 – (Objetivos da questão : saber quantos alunos e a problemática dos alunos que frequentam a equoterapia/equitação terapêutica) – Que tipos de alunos frequentam a equoterapia/equitação terapêutica?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 4 – (Objetivos da questão – saber há quanto tempo os alunos com NEE já se encontram a frequentar o programa de equoterapia/equitação terapêutica) – Há quanto tempo frequentam a equoterapia/equitação terapêutica?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 5 – (Objetivos da questão - noção conceito de equoterapia/equitação terapêutica segundo os envolvidos no processo da equoterapia/equitação terapêutica) – O que entende por equoterapia/equitação terapêutica?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 6- (Objetivos da questão (saber sob o ponto de vista dos profissionais e tendo em conta a sua experiências, quais as problemáticas para as quais a equoterapia é mais indicada/eficaz terapeuticamente) – Para que diagnósticos e/ou patologias considera indicada a equoterapia/equitação terapêutica?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 7- (Objetivos da questão: investigar sobre quanto tempo destinado à equoterapia/equitação terapêutica é necessário para obter evoluções nos alunos) – Qual é o período de tempo ideal durante o qual um paciente deverá ficar submetido à equoterapia/equitação terapêutica a fim de obter alguma evolução? Qual é, neste caso, o tempo diário/semanal a ser destinado à equoterapia/equitação terapêutica?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 8- (Objetivos da questão - adquirir dados relativos à especificidade desta terapia alternativa tendo como ponto de vista a experiência dos terapeutas) – O que pensa que tem de diferente a equoterapia/equitação terapêutica das outras terapias?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 9- (Objetivos da questão- adquirir informações sobre os benefícios da equoterapia/equitação terapêutica) – Que benefícios pode a equoterapia/equitação terapêutica trazer às pessoas que a realizam?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 10- (Objetivos da questão- adquirir informações sobre os benefícios da equoterapia/equitação terapêutica na autoestima e nas relações afetivas dos alunos) – Durante as sessões de equoterapia/equitação terapêutica o que observa quanto às mudanças nas relações sócioafetivas e na autoestima?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 11- (Objetivos da questão- investigar acerca das atividades/estratégias implementadas nas sessões de equoterapia/equitação terapêutica com o intuito de desenvolver a autoestima) – Que tipo de programa e de atividades fomenta nas aulas de equoterapia/equitação terapêutica para desenvolver a autoestima nos alunos com NEE?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 12- (Objetivos da questão - investigar acerca da perspectiva dos terapeutas de como a equoterapia/equitação terapêutica poderá contribuir para desenvolver a autoestima) – Como poderá a equoterapia/equitação terapêutica desenvolver a autoestima dos alunos?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 13- (Objetivos da questão- investigar sobre programas e atividades desenvolvidas nas aulas de equoterapia/equitação terapêutica) – Que tipo de programa e de atividades fomenta nas aulas de equoterapia/equitação terapêutica?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 14- (Objetivos da questão- investigar sobre a constituição da equipa de equoterapia/equitação terapêutica) – Como é constituída a sua equipa? Que tipo de apoios recebe para desenvolver a equoterapia/equitação terapêutica?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 15- (Objetivos da questão- investigar sobre as mudanças promovidas pela equoterapia/equitação terapêutica nos alunos) – Considera que os seus alunos que praticam a equoterapia/equitação terapêutica apresentam mudanças?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 16- (Objetivos da questão- perceber qual é o maior benefício da equoterapia/equitação terapêutica nos alunos) – O que pensa que este processo terapêutico desenvolve com mais ênfase nos seus alunos?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 17- (Objetivos da questão -compreender se a equoterapia/equitação terapêutica tem alguma influência na motivação e no rendimento escolar) – Qual a sua opinião

acerca da influência da equoterapia/equitação terapêutica na motivação e no rendimento escolar dos alunos?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 18- (Objetivos da questão- adquirir informações sobre melhoramentos terapêuticos da obtidos com a equoterapia/equitação terapêutica em outras populações/utentes) – Aconselhava esta terapia a outras pessoas? Porquê?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 19- (Objetivos da questão -adquirir informações sobre os motivos pelos quais as escolas deverão optar pela equoterapia) – Aponte os principais motivos pelos quais as escolas deverão apostar na prática da equoterapia/equitação terapêutica?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 20- (Objetivos da questão -saber como os pais poderão intervir no processo de equoterapia/equitação terapêutica no sentido de promover o bem estar aos alunos) – Durante o processo de intervenção, como se dá a sua interação com os familiares? E como poderão estes auxiliar no desenvolvimento dos alunos?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 21- (Objetivos da questão -saber como a equoterapia/equitação terapêutica desenvolve a formação integral dos alunos) – Numa perspetiva individual mencione a importância dos cavalos na formação integral e no apoio terapêutico dos seus alunos?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Questão 22- (Objetivos da questão- adquirir informações acerca de algum benefício extra da equoterapia/equitação terapêutica na vida dos alunos ou outra informação relevante para este estudo) – Gostaria de fazer algum comentário antes da conclusão desta entrevista?

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		
Apreciação global da entrevista / questionário		
Itens / Opções de resposta	Insuficiente/ Excessivo	Adequado

Apresentação		
Eficácia (responde aos objetivos)		
Eficiência (extensão)		
Completude		
Aplicabilidade		
<i>Críticas e sugestões</i>		

Agradecimento final

Agradeço deste já toda a atenção dispendida, e pela colaboração que me facultaram no que se refere à validação desta entrevista. Acrescentando que toda a informação será pertinente a fim de melhorar o processo de investigação nesta área científica e educacional.

Os melhores cumprimentos

Ponta Delgada, fevereiro de 2012

A Discente: Cristina Dâmaso

Anexo 6- Tabelas

Tabela 1 – Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Competência escolar 1	6	1,33	3,00	2,17	0,60
Aceitação social 1	6	2,33	3,00	2,53	0,25
Competência Atlético 1	6	2,17	3,33	2,58	0,48
Aparência física 1	6	2,50	4,00	3,31	0,61
Atitude comportamental 1	6	1,83	3,17	2,39	0,53
Autoestima global 1	6	2,50	4,00	3,08	0,55
Competência escolar 2	6	1,67	3,33	2,53	0,61
Aceitação social 2	6	2,33	3,50	2,78	0,46
Competência Atlético 2	6	2,33	3,33	2,78	0,44
Aparência física 2	6	2,00	3,67	3,08	0,59
Atitude comportamental 2	6	1,33	2,17	1,81	0,32
Autoestima global 2	6	2,50	3,83	3,14	0,50

		Diferenças emparelhadas			T	df	Sig. (2-tailed)
Média	Desvio padrão	Erro padrão da média	95% intervalo de confiança da diferença				
			Limite inferior	Limite superior			
Competência – Competência_2	-.36111 .90318	.36872	-1,30894	.58672	-.979	5	.372

Tabela 3 - Estatísticas emparelhadas

	N	Média	Desvio padrão
Competencia	6	2,17	0,80
Competencia_2	6	2,63	0,81

Tabela 4 - Teste Student para amostras emparelhadas

Diferença emparelhada		95% intervalo de confiança da diferença		Ero padrão da média	T	df	Sig.	
Média	Desvio padrão	Limite inferior	Limite superior					
Velocidade -	25000	56028	22866	-30273	30273	-1,103	5	,320
Velocidade_2								

Tabela 5 - Estatísticas emparelhadas

	N	Média	Desvio padrão
Acabado	6	2,63	0,25
Acabado_2	6	2,70	0,48

Tabela 6 - Teste Student para amostras emparelhadas

Diferença emparelhada		95% intervalo de confiança da diferença		Ero padrão da média	T	df	Sig.	
Média	Desvio padrão	Limite inferior	Limite superior					
C.Aletas -	22222	27217	11111	-50704	86340	-2,000	5	,102
C.Aletas_2								

Tabela 7 - Estatísticas emparelhadas

	N	Média	Desvio padrão
Comp_Metria	6	2,68	0,48
Comp_Metria_2	6	2,70	0,44

Tabela 8 – t de Student para amostras emparelhadas

		Diferenças emparelhadas			t	df	Sig. (2-tailed)
Média	Desvio padrão	Erro padrão da média	95% intervalo de confiança da diferença				
			Limite inferior	Limite superior			
Apare - Apare_2	,22222 ,68041	,27778	-,49183	,93627	,800	5	,460

Tabela 9 – Estatísticas emparelhadas

	N	Média	Desvio padrão
Aparencia	6	3,31	0,81
Aparencia_2	6	3,08	0,59

Tabela 10 - t de Student para amostras emparelhadas

		Diferenças emparelhadas			t	df	Sig. (2-tailed)	
Média	Desvio padrão	Erro padrão da média	95% Intervalo de confiança da diferença					
			Limite inferior	Limite superior				
Ati -	6,6333	,32914	,13437	2,3792	9,2874	4,341	5	,007
Ati_2								

Tabela 11 - Estatísticas emparelhadas

	N	Média	Desvio padrão
Attude	6	2,39	0,53
Attude_2	6	1,61	0,32

Tabela 12 - t de Student para amostras emparelhadas

		Diferenças emparelhadas			t	df	Sig. (2-tailed)	
Média	Desvio padrão	Erro padrão da média	95% Intervalo de confiança da diferença					
			Limite inferior	Limite superior				
utoestima -	-,05556	,77936	,31817	-,87345	,76234	-,175	5	,868
utoestima_2								

Tabela 13 - Estatísticas em parâmetros

	N	Média	Desvio padrão
Autoestima	6	3,08	0,55
Autoestima_2	6	3,14	0,50