

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**AUTISMO E EQUITAÇÃO PSICO-EDUCACIONAL: OS
BENEFÍCIOS NA ADAPTAÇÃO ESCOLAR**

Joana Fialho Dias

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia da Educação e Orientação

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**AUTISMO E EQUITAÇÃO PSICO-EDUCACIONAL: OS
BENEFÍCIOS DA INTERVENÇÃO NA ADAPTAÇÃO
ESCOLAR**

Joana Fialho Dias

Dissertação orientada pela Professora Doutora Sara Bahia

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia da Educação e Orientação

2014

Agradecimentos

De uma forma geral queria expressar o meu agradecimento a todos aqueles que tiveram presentes neste meu percurso e que me acompanharam ao longo destes anos e que foram tornando possível a realização deste trabalho.

Queria agradecer à Professora Doutora Sara Bahia, pela sua disponibilidade, compreensão, envolvimento, orientação, aconselhamento e por tudo o que fez e me ajudou para tornar este trabalho possível.

Ao Dr. Leopoldo Gonçalves Leitão por toda a colaboração e disponibilidade. Ao Clube Equestre de Janas “O Paddock” por me ter permitido conhecer e envolver nesta área e tema.

Agradeço à minha família, aos meus pais e ao meu irmão, pelo seu apoio incondicional e paciência, pela força e incentivo, nos bons e maus momentos. Pelas suas questões, interesse e envolvimento ao longo desta fase, disponibilizando-se e apoiando para que esta etapa se conclua e torne possível o seu sucesso.

Aos meus melhores amigos e irmãos para sempre, Darcy, Zen e Silly, pelo amor incondicional e companheirismo que prestam todos os dias, e os quais preenchem o meu coração.

Ao meu namorado, especialmente, agradeço pelo amor, carinho e suporte durante todos os dias. Agradeço pela companhia, paciência e pela força e apoio que sempre me transmitiu.

Com um carinho muito especial, agradeço à Ana Rita Ferreira, pela sua amizade incondicional, pelo seu apoio, companhia, partilhas e por tudo mais que passámos ao longo do nosso percurso final.

A todos os meus amigos, à turma educacional, pelas experiências que também me permitiram crescer.

A todos por sempre acreditarem em mim. Muito obrigada!

Resumo

O autismo integra-se nas perturbações globais do desenvolvimento e caracteriza-se por dificuldades a nível cognitivo, da comunicação (verbal e não-verbal), interação social, reciprocidade sócio-emocional, relações interpessoais e padrões de comportamentos, interesses e atividades restritos e estereotipados. Estas características dificultam a aprendizagem em contexto escolar, pelo que as intervenções psico-educacionais são muito importantes para melhor inclusão do aluno na escola e no seio familiar.

De entre estas intervenções encontramos a Equitação Psico-Educacional que mostra trazer benefícios a nível das capacidades de comunicação e linguagem, comportamento, relações de afeto e interpessoais e competências cognitivas.

O objetivo desta investigação foi o de conhecer a perspetiva dos encarregados de educação e professores sobre o impacto da equitação psico-educacional a nível da inclusão, adaptação e desempenho em contexto escolar. Utilizou-se uma metodologia de estudos de casos múltiplos, num total de cinco casos, crianças/jovens com autismo que frequentam a Equitação Psico-Educacional, com idades entre os 6 e 14 anos com base em escalas e entrevistas sobre o desenvolvimento de competências e de envolvimento escolar construídos para verificar as mudanças ocorridas entre o início e o final da frequência da equitação.

Os resultados demonstraram existirem mudanças principalmente a nível dos domínios afetivo/emocional e social e comportamental, com algum impacto ao nível da comunicação e linguagem. Os encarregados de educação indicaram terem existido mudanças nesses mesmos domínios, tendo sido também essa a sua expectativa quando integraram o seu educando na intervenção.

Palavras-chave: *autismo; equitação psico-educacional; competências educacionais; eficácia de intervenções.*

Abstract

Autism is a global developmental disorder and is characterized by difficulties at various levels: cognitive, communication (verbal and nonverbal), social interaction, social-emotional reciprocity, interpersonal relationships and patterns of behavior, stereotyped and restricted interests and activities. These characteristics diminish school learning, so the psycho-educational interventions are very important for better inclusion of students in school and in the family.

Among these interventions Psycho-Educational Riding shows benefits in terms of communication and language skills, behavior, and interpersonal relationships, affective and cognitive skills.

The objective of this research was to acknowledge the perspective of parents and teachers about the impact of psycho-educational riding the terms of inclusion, adaptation and performance in schools. We used a multiple case studies methodology, with a total of five cases, children / youngsters with autism attending Psycho-Educational Riding, aged between 6 and 14 years. The data collection was based on scales and interviews on skills development and school involvement constructed to verify the changes between the beginning and the end frequency of riding.

The results showed that there were changes primarily on affective / emotional, and social and behavioral domains, with some impact on communication and language. Caregivers indicated that there were changes in the same areas, and was also his expectation that they integrated their student intervention.

Keywords: *autism; psycho-educational riding; educational skills; effectiveness of interventions.*

Índice Geral

1.	INTRODUÇÃO.....	1
2.	AS PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO.....	5
2.1	EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE AUTISMO.....	5
2.2.	CARATERÍSTICAS DA PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO	6
2.2.1 -	Domínio da linguagem e comunicação	7
2.2.2 -	Domínio afetivo/emocional e social	7
2.2.3 -	Funcionamento do domínio cognitivo.....	8
2.2.4 -	Domínio comportamental	9
2.3.	O IMPACTO DO AUTISMO NA FAMÍLIA.....	10
2.4.	AS CRIANÇAS AUTISTAS EM CONTEXTO ESCOLAR.....	11
2.5.	METODOLOGIAS DE INTERVENÇÃO NO AUTISMO.....	12
2.5.1 -	Modelo TEACCH.....	13
2.5.2 -	Terapia ABA.....	14
2.5.3 -	Programa Son-Rise:.....	15
2.5.4 -	Terapia assistida por animais:.....	16
3.	A EQUITAÇÃO TERAPÊUTICA.....	18
3.1.	EVOLUÇÃO TEÓRICA E A UTILIZAÇÃO DO CAVALO COMO MEIO TERAPÊUTICO	18
3.2.	A CRIANÇA AUTISTA E O CAVALO	20
3.3.	PROGRAMAS DE EQUITAÇÃO TERAPÊUTICA	21
4.	MÉTODO	24
4.1.	DELINEAMENTO.....	27
4.2.	HIPÓTESES/EXPETATIVAS.....	28
4.3.	PARTICIPANTES	28

4.4. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	30
4.4.1 - Escala de Competências Desenvolvidas:	31
4.4.2 - Escala de Envolvimento do Aluno na Escola (adaptação)	32
4.4.3 - Entrevista	33
4.5. PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS.....	34
4.5.1 - Processo de análise da Escala de Competências e de Envolvimento Escolar do Aluno.....	34
4.5.2 - Processo de análise das entrevistas.....	36
4.5.2.1 - <i>Categorização dos conteúdos</i>	38
5. RESULTADOS	43
5.1. ANÁLISE DA ESCALA DE COMPETÊNCIAS E DE ENVOLVIMENTO ESCOLAR DO ALUNO.....	43
5.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS	51
5.3 ANÁLISE POR PARTICIPANTES (CASO A CASO).....	64
6. DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	74
7. CONCLUSÕES	80
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
10. ANEXOS.....	94

1. Introdução

O autismo é uma perturbação global do desenvolvimento onde existem marcadas e permanentes dificuldades na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses (American Psychiatric Association, 2000; Klin, 2006), com características ligadas às dificuldades no relacionamento com os outros, partilha de sentimentos e emoções, reciprocidade social e pobre consciência do outro, apatia, isolamento, agressividade (consigo, com os outros e objetos), hipo/hiperatividade, mínima ligação emocional, discurso e linguagem ausente ou anormal e, comportamentos ritualizados (Loovas, 1987).

As crianças autistas apresentam características que podem dificultar a sua adaptação em contexto escolar, não as permitindo revelar uma adaptação equilibrada. Todas as intervenções psico-educacionais têm como objetivo aumentar a estimulação dessas características e capacidades de adaptação. A literatura demonstra que as crianças autistas necessitam e usufruem de estimulação frequente e continuada, estando por isso inseridas em múltiplas intervenções que incidem em diversas áreas de dificuldades (Bezerra, 2011; Bosa, 2006; Ceia, 2013; Ferreira, 2008; Perrota, 2012; Simões, Rodrigues, Fonseca, Morgado & Amaral, 2010).

Na literatura são evidenciados os benefícios da Equitação Psico-Educacional como intervenção em crianças autistas, para o seu envolvimento e desempenho em diferentes áreas (Bass, Duchowny & Llabre, 2009; Freire & Potsh, n.d.; Leitão, 2004; Van den Haut & Brangonje, 2010).

A Equitação Psico-Educacional ou *Remedial Educational Vaulting* é a reeducação pela equitação, que tenta alcançar objetivos específicos baseados nas necessidades de cada um, quer sejam de ordem psicológica (fenómenos psicológicos) e/ou educacional (com base nos processos de mudança) (Leitão, 2004). Este modelo demonstra trazer benefícios no

desenvolvimento de competências que se podem considerar menos desenvolvidas, desde a capacidade de comunicação e linguagem, comportamento, relações de afeto e interpessoais e competências cognitivas, fortemente necessárias e importantes para a inclusão, adaptação e desempenho em contexto escolar. Em Portugal esta intervenção é pouco divulgada e os seus efeitos não têm sido objeto de investigação sistematizada, existindo mesmo algum desconhecimento em relação aos importantes benefícios para o desenvolvimento destas áreas, que contribuem para uma adaptação escolar mais eficaz e que demonstre desenvolvimentos.

Sendo as competências referidas importantes na adaptação em contexto escolar, e contribuírem para um melhor sucesso nesse mesmo contexto, a presente investigação visa verificar que efeitos tem a Equitação Psico-Educacional no desenvolvimento nos domínios cognitivo, emocional/afetivo e social, comportamental e da comunicação e linguagem (conjunto de domínios mais referenciados na literatura que indicam onde se observam maiores dificuldades e menores desenvolvimentos), dentro das competências nas diferentes esferas do desenvolvimento (representação, processamento de informação, raciocínio, linguagem, compreensão de si e dos outros, jogo social e desenvolvimento moral) que contribuem para a adaptação de crianças/jovens autistas em contexto escolar, através das observações e perspetivas das figuras que consigo mais contactam (encarregados de educação/pais e professores).

O valor prático desta investigação é dar a conhecer os benefícios da integração de crianças nestas intervenções para que esta modalidade seja mais acessível. Este conhecimento divulgado poderá fomentar o desenvolvimento deste tipo de intervenção quer seja de forma particular (centros de equitação, colégios, encarregados de educação/pais) ou pública (escolas, instituições, associações), formando parcerias e possibilidades a toda esta população para que possa beneficiar e usufruir deste método. Outra pretensão é fornecer informação e

pistas aos pais, responsáveis e professores/educadores, de intervenções que podem ser utilizadas para desenvolver as competências menos desenvolvidas.

Tratando-se de um estudo exploratório, pretende ser uma análise para aprofundar o conjunto de informações sobre os indivíduos, características específicas e, os efeitos dessas características na adaptação e desempenho em contexto escolar. As informações e características específicas que se pretende explorar prendem-se com os benefícios que a Equitação Psico-Educacional traz para a inclusão, adaptação e desempenho escolar de crianças e jovens autistas, considerando o desenvolvimento das competências dentro dos domínios menos desenvolvidos ou em que se encontram mais dificuldades; o envolvimento do aluno no contexto escolar, a ser fornecido pela colaboração dos encarregados de educação/pais e professores; e as perceções que existem sobre as mudanças, impacto e benefícios que os encarregados de educação/pais atribuem à intervenção, juntando ainda as suas expectativas anteriores à integração do seu educando na atividade.

Estudos anteriores têm demonstrado que a Equitação Psico-Educacional desenvolve competências de adaptação. Por isso, espera-se que exista uma mudança positiva a nível dos domínios cognitivo, emocional/afetivo e social, comportamental e da comunicação e linguagem, e suas competências. Possivelmente, dado o curto intervalo de tempo entre as recolhas de dados e dada a severidade da Perturbação do Espectro do Autismo no desenvolvimento, com efeitos profundos na vida quotidiana das crianças autistas, o efeito da Equitação Psico-Educacional poderá abranger apenas alguns domínios e competências. Caso não se verifiquem mudanças, não se poderá concluir os benefícios da Equitação Psico-Educacional.

Esta é uma investigação qualitativa com uma quantificação de frequência de respostas a instrumentos previamente construídos. Os dados a serem recolhidos na investigação compõem-se por: (1) as competências e envolvimento do aluno em contexto escolar que estão

desenvolvidos num determinado momento (Dezembro de 2013), que corresponde ao primeiro período de atividades letivas; (2) as competências e envolvimento do aluno em contexto escolar que estão desenvolvidas após um período de tempo de 6 meses (Maio de 2014); e (3) a percepção parental/dos encarregados de educação/pais das mudanças ocorridas após a integração da criança na Equitação Psico-Educacional.

O método de recolha de dados é a aplicação de instrumentos adaptados para o efeito, os quais consistem: na Escala de Avaliação de Competências Desenvolvidas - baseada na CIF e nas TIC (Bahia & Trindade, 2012), e que pretende descrever as competências que as crianças em idade escolar devem conseguir realizar; na Escala de Envolvimento Escolar do Aluno (adaptado) – uma adaptação da escala produzida por Veiga (2012) que visa compreender como se envolvem as crianças e jovens na escola, nomeadamente no que diz respeito ao envolvimento cognitivo, afetivo e comportamental; e numa Entrevista aos encarregados de educação/pais – em formato semiestruturado e de resposta aberta para tentar descrever e identificar a percepção que têm das mudanças.

A investigação consiste na análise de estudo de casos múltiplos, sendo unidade de análise de 5 crianças/jovens que são casos representativos da Equitação Psico-Educacional. Os participantes são os encarregados de educação/pais e professores destes casos. O número de casos participantes seria acrescentado de mais um que, por questões legais, foi rejeitado. Ambos os sujeitos observados são do sexo masculino e rondam a faixa etária dos 6 aos 14 anos.

A dissertação inicia-se pela apresentação de referenciais teóricos relativos ao conceito de autismo, à sua caracterização e intervenção. Segue-se a descrição do método e dos resultados obtidos.

2. As Perturbações do Espectro do Autismo

2.1 Evolução Histórica do conceito de Autismo

O termo "Autismo", conceito que vem sendo cada vez mais esclarecido ao longo do tempo, provém da palavra grega "autos" que significa próprio.

Identificado por Kranner, em 1943, a perturbação autista tinha o nome de Distúrbio Autístico do Contato Físico. As características antes consideradas já apresentavam alguma especificidade, das quais: perturbações nas relações afetivas com o meio, solidão extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicar, presença de boas potencialidades cognitivas e comportamentos ritualísticos – apresentando predominância no sexo masculino.

No ano seguinte Asperger, em 1944, por sua vez, também nomeou a perturbação, mas desta vez de Psicopatia Autística. As características principais prendiam-se com o transtorno na interação social, o uso pedante da fala e um desajustamento motor. Também de acordo com Asperger podia observar-se uma maior incidência no sexo masculino.

Entre os anos 50 e 60 o autismo passou a ser considerado uma perturbação de nível emocional em que, na sua génese, estaria a relação com os pais, destacando-se a frieza dos progenitores. Na década de 70, a perturbação era explicada através de uma tríade, conhecida pela tríade de características de Lorna Wing: limitação extrema na capacidade da criança em participar em situações que exigem a interação social mútua, um limitado repertório comportamental e uma limitação na utilização livre da comunicação expressiva ou recetiva.

A organização mundial de saúde (OMS), em 1993, define o Autismo como uma síndrome psiquiátrica clínica que surge invariavelmente até aos 30 meses de vida e que se caracteriza por respostas anormais aos estímulos auditivos e visuais, registando também grandes dificuldades de compreensão de linguagem falada.

Presentemente, a Perturbação do Espectro do Autismo integra-se nas Perturbações Globais do Desenvolvimento e caracteriza-se principalmente por: dificuldades na interação

social, relutância no uso de comunicação não-verbal, falta de reciprocidade socio-emocional, falha no estabelecimento de relações sociais, défices na comunicação verbal e não-verbal, atraso ou falta de linguagem falada e gestual, problemas em iniciar ou em manter uma conversa, dificuldades no jogo do faz de conta, padrões de comportamentos e movimentos repetitivos, e adesão inflexível a rotinas (Baptista, 2012).

Pelo Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – Revisto, quarta-edição, a Perturbação do Espectro do Autismo é definida como um grupo de desordens/distúrbios do desenvolvimento neurológico. Estes distúrbios são caracterizados pelas anormalidade nas interações sociais, comunicação verbal e não-verbal e, restritos, repetitivos e estereotipados padrões de comportamento, interesses e atividades (American Psychiatric Association, 2000).

2.2. Características da Perturbação do Espectro do Autismo

Os sintomas de autismo dependem das características individuais e das diferentes faixas etárias dos indivíduos diagnosticados. Quando se nasce não existem evidências da presença do autismo. Só a partir dos 2 a 5 anos de idade é que se começam a manifestar alguns comportamentos mais característicos (Aparas, 2008). Contudo, poderão existir situações onde as dificuldades se tornam mais evidentes, tendo algumas idades mais incidência de sintomas relativamente a outras.

O grau de autismo varia segundo um eixo que vai de severo a ligeiro, se bem que o efeito seja sempre profundo. Uma pessoa pode ter autismo severo com graves dificuldades de aprendizagem (Autismo “Puro”) ou ter autismo ligeiro e inteligência normal ou elevada (Síndrome de Asperger) (Morgado, 2011).

Estas crianças demonstram dificuldades no relacionamento com os outros, na partilha de sentimentos e emoções, na reciprocidade social e pobre consciência do outro ou acerca do

outro. Para além destas, ainda se podem encontrar a apatia, o isolamento, a agressividade, a hipo ou hiperatividade física e, também, podem demonstrar uma mínima ligação emocional, discurso e linguagem ausente ou anormal, défices intelectuais ou retardado Q.I., comportamentos ritualizados, agressividade para consigo, outro e objetos (Loovas, 1987).

2.2.1 - Domínio da linguagem e comunicação: Ao nível da linguagem e comunicação existem dificuldades na utilização de comunicação verbal e não-verbal, pobre vocabulário, mutismo, uso desadequado do tom e velocidade da fala, dificuldades na manutenção de uma conversa ou falta de compreensão de metáforas.

Apresentam-se também défices básicos na capacidade para usar a linguagem como meio de comunicação social. Entre estes estão as dificuldades na aquisição do sistema linguístico e na sua utilização: dificuldades para compreensão e utilização das regras fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas e, também, das regras pragmáticas (Morgado, 2011).

2.2.2 - Domínio afetivo/emocional e social: A ausência de reciprocidade social e emocional pode observar-se nas respostas não adequadas às emoções dos outros, a ausência de modulação do comportamento em função de contexto social. Existe também uma dificuldade em estabelecer representações dos estados mentais das outras pessoas, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar dos outros e perceber o estado emocional no momento.

Os autistas de uma maneira geral não compreendem os sentimentos (não só os seus como os de outro) (Martins, 2006). O reconhecimento emocional, a capacidade de identificar e distinguir as diferentes emoções, para além de essencial na integração nas relações humanas, também é uma capacidade potenciadora e importante para que o sujeito consiga responder de forma empática aos outros, e para compreender como as suas emoções também os afetam. As

interações sociais dependem muito do reconhecimento dos estados emocionais que conseguimos fazer nos outros.

As crianças autistas, para além disto, também apresentam dificuldades em escolher expressões faciais adequadas ao contexto e situação (Baptista, 2012). Esta incapacidade leva a que um autista não consiga entender que o sabe e vê, a sua forma de interpretação, não é igual ao da pessoa que se encontra ao seu lado. De acordo com a Teoria da Mente, “uma pessoa autista pensa que os outros pensam o mesmo que ela, ou seja, se estivermos a brincar com um menino autista e sairmos da sala enquanto o cão faz um disparate, quando regressarmos, o menino assume automaticamente que sabemos o que aconteceu, quando foi apenas ele que viu e processou essa informação” (Martins, 2006, pp.137).

2.2.3 - Funcionamento do domínio cognitivo: De acordo com Hewitt (2005), embora o atraso intelectual não seja global, várias funções cognitivas encontram-se alteradas. De acordo com o autor e ainda Baptista (2012), existem défices de abstração, sequencialização e compreensão das regras, dificuldades na compreensão da linguagem falada, utilização do gesto, défices na transferência de uma atividade sensorial para outra, dificuldade em compreender um determinado estímulo multissensorial (razão pela qual à exposição de um estímulo complexo, apenas respondem apenas a um aspeto), dificuldade em processar e elaborar sequências temporais, dificuldade para perceber as contingências dos seus comportamentos e dos comportamentos dos outros.

Do ponto de vista de Baron-Cohen e Weelwright (2004) a componente cognitiva e a afectiva estão interligadas. Como é óbvio todos somos diferentes e, por isso, as dificuldades destes indivíduos irão expressar-se, em cada um, de forma distinta.

2.2.4 - *Domínio comportamental*: A nível comportamental, nos primeiros anos de manifestação da perturbação, podem agrupar-se sintomas identificativos em termos de comportamentos, como por exemplo: seleção de comida, “*toe-walking*” (caminhar sobre os dedos dos pés), problemas de sono, acessos de mau humor ou birras severas e comportamentos autoagressivos (Klintwall, Holm, Erikson, Carlsson, Olsson, Hedval, Gillberg & Fernell, 2010).

Naturalmente, o comportamento é observado nos vários domínios, quer seja na comunicação, linguagem, relações interpessoais, etc. Estes também dependem das situações, sendo muitas delas imprevisíveis e inesperadas. Embora possam ser observados comportamentos típicos em crianças autistas, nestas situações que podem não ser estruturadas e podem ser inesperadas, os comportamentos muitas vezes são incompreensíveis e desadequados aos contextos em que se está inserido.

Alguns desses comportamentos poderão ser: comportamentos repetitivos, restritos e estereotipados (como por exemplo: bater palmas, rodar objetos, rodar a cabeça), comportamentos e ou ações agressivas, birras sem causa aparente, medos excessivos, irritabilidade e agressividade em situações stressantes, crises de choro e angustia sem motivo (Baptista, 2012). São, por isso, demonstrados comportamentos extremos. A inflexibilidade destas crianças ou o seu comportamento antissocial pode interferir com a vida das outras pessoas (Baron-Cohen, 2000).

As crianças autistas têm uma dificuldade significativa para inibir os seus desejos prepotentes. Também a automonitorização se encontra em défice, visto esta função requerer uma operação mental para que haja um separação do contexto imediato de forma a guiar o comportamento pela referência de modelos mentais, modificados no ambiente ou objetivos futuros (Hill, 2004).

2.3. O impacto do autismo na família

Guralnick (2000, citado por Correira, 2005) aponta quatro fatores que têm impacto no modo de interação de uma família com a criança que apresenta problemas de desenvolvimento: a falta de informação, a aceitação, as alterações na rotina e a falta de condições para fornecer tratamento de qualidade e, a capacidade da família para reger os fatores anteriores de forma a continuar unida. Estes podem ser determinantes para o desenvolvimento da criança.

De acordo com Schmidt, Dell’Aglia & Bosa (2007), o nível de dependência dos pais e/ou cuidadores aumenta com o aumento da procura de cuidados, o que está relacionado com o modo como afetam, física e mentalmente os indivíduos que sofrem com as características da síndrome. Estas são situações de stress que parecem ser influenciadas por características específicas do autismo. As fontes de stress prendem-se com: o desenvolvimento cognitivo inconsistente, dependência ao longo da vida, comportamentos disruptivos, restrições a que a família fica sujeita e os encargos financeiros (Koegel, 1992 citado por Ellis et al, 2002).

A Perturbação do Espectro do Autismo quando diagnosticada, leva a que as famílias possam passar por processos de angústia, receio e/ou medo. Criam-se assim, naturalmente, muitas dúvidas sobre as características e sobre como ultrapassá-las. De acordo com Marques (2000), os comportamentos manifestados são inadequados em contexto familiar, escolar ou qualquer outro. Estas são crianças que exigem muita atenção e supervisão, o que leva à causa de níveis elevados de ansiedade. As dificuldades de comunicação e interação que apresentam poderá ser um dos grandes problemas na família, visto que os autistas não compreendem a utilidade dessa competência (Macedo, 2014).

De acordo com o estudo de Semensato, Schmidt e Bosa (2010) sobre os relatos de experiências parentais de um grupo de familiares de pessoas com autismo, os conteúdos mais referenciados estão relacionados com o comportamento, relações com profissionais e serviços

de saúde, e a influencia das relações familiares e envolvimento no cuidado com o filho. Dentro do comportamento as dificuldades prendem-se com o manejo e compreensão do mesmo, visto que a falta de comunicação sobre necessidades e desejos por parte da criança, leva ao cuidador a manter-se extremamente atento (Bosa, 2002). Estas falhas na comunicação conduzem às dúvidas sobre estes comportamentos e, de acordo com o estudo de Semensato et al. (2010), os autores mencionam que o sucesso da comunicação costuma ser sentido com satisfação e melhores expectativas.

2.4. As crianças autistas em contexto escolar

O ambiente escolar revela a partilha, o sucesso, a interação, as dinâmicas de grupo, as regras, as mudanças, etc. De acordo com os aspetos descritos anteriormente, consegue-se perceber a dificuldade para uma criança se integrar neste contexto de forma que desenvolva estas competências às quais tem dificuldades.

A comunicação, por exemplo, condição essencial apresentada na sala de aula, na transmissão de informação e conhecimentos, estabelecimento de relações entre alunos-professores, professores-alunos e alunos-alunos, sendo verbal ou não-verbal, é uma das características em défice na Perturbação Autista.

Também em situação escolar é normal que existam situações geradoras de maior stress, daí a necessidade dos alunos conseguirem, o melhor possível, regular o seu comportamento conforme as situações.

Na sala de aula os professores podem ter dificuldade em captar a atenção dos alunos porque as interrupções podem ser muito frequentes (Sousa-Morato, 2007). Estas crianças/jovens ao assumirem atitudes muito estereotipadas, que também se observam na sua organização permanente na sala de aula, para estas e outras situações, têm sentimentos de ansiedade quando existem mudanças de rotina.

A sua tendência é no foco em pequenos detalhes, aspecto que torna difícil a percepção das tarefas como um todo e que implica dificuldades de aprendizagem agravadas (Morgado, 2011). De acordo com William e Bright (2008, citado por Morgado, 2011), em relação às dificuldades de aprendizagem nas crianças autistas, podemos dividi-las em: dificuldades de atenção (não conseguem fixar a atenção sobre o que se pretende que compreendam, pouca capacidade para dirigirem a atenção para algo por si próprios, dificuldade de concentração, dificuldade no acompanhamento de aspetos do meio ambiente ou tarefas relevantes, dificuldade em perceber as consequências das tarefas/ações que podem acontecer, dificuldade para reconhecer a relação espaço-temporal entre acontecimentos), dificuldade de generalização (muito dependentes dos lugares e pessoas onde e com quem aprendem, limitando-se noutras circunstâncias), aprendizagem mecânica (aprendizagem sem compreender a essência ou significado do que se quer que aprendam), pouca resistência às dificuldades que fazem parte do processo de aprendizagem (deixam de responder às chamadas de atenção e ordens, fazem birras e baixam o nível de atenção, o que não permite a produção de aprendizagem).

2.5. Metodologias de intervenção no autismo

A intervenção quando feita, desenvolve-se ao nível das capacidades e competências, de modo a corrigir comportamentos inadequados e estimular a autonomia. O objectivo é ajudar estes indivíduos a compreender e a viver no mundo que os rodeia (Morgado, 2011). Apesar de manterem as suas dificuldades, as crianças autistas podem aprender a viver segundo padrões normais aprender a exercitar a sua cidadania, adquirir conhecimentos e integrar-se de forma aceitável na sociedade.

As crianças com autismo precisam de uma intervenção multidisciplinar que promova um conjunto de competências que favoreçam a sua adaptação ao meio escolar. O papel do

psicólogo como promotor dessas competências é fundamental e passa pela mobilização dos diferentes recursos disponíveis.

Ao longo do tempo várias terapias têm sido propostas para melhorar os sintomas associados com o Autismo. Os tratamentos mais frequentes incluem a terapia ocupacional, a terapia da fala e da comunicação e, abordagens comportamentais e desenvolvimentistas (Van den Haut & Bragonje, 2010).

As intervenções mais utilizadas e mais conhecidas em Portugal a nível da perturbação do Espectro do Autismo, a seguir descritas de forma breve, são os modelos TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) e ABA (*Applied Behavioural Analysis*). Contudo, ainda existem algumas intervenções que têm por base a utilização de animais, as quais denominadas Terapia Assistida por Animais, nas quais se incluem os programas de equitação terapêutica, nomeadamente o modelo estudado na presente investigação, a Equitação Psico-Educacional.

2.5.1 - Modelo TEACCH:

O modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children* ou Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação) foi criado por Eric Schopler e colaboradores, em 1971, para dar resposta às necessidades dos pais de pessoas com autismo, para tentar ensiná-los algumas técnicas comportamentais e métodos de educação que vão de encontro às necessidades dos filhos.

Os objetivos centravam no fornecimento de ajuda a preparar as crianças para que consigam viver o mais autonomamente possível, ou seja, tenham capacidade de interagir de forma autónoma nos vários contextos de vida, aperfeiçoando as suas competências adaptativas (Morais, 2012).

De acordo com Marques (2000), os princípios orientadores visam a melhoria da adaptação através do desenvolvimento de competências, intervenção individualizada, apelo ao técnico “generalista” e a colaboração parental. As áreas de ensino incidentes são as capacidades de comunicação, a organização e prazer na partilha social, o processamento visual, a memorização de rotinas funcionais e interesses especiais. Este é um modelo flexível que permite modificar e organizar o meio em favor das dificuldades destes alunos.

Podem-se enunciar alguns componentes, entre muitos da lista descrita por Callahan Shulka-Mehta, Magee e Wie (2010), da intervenção TEACCH: o fornecimento de uma sala e ambiente estruturados e consistentes; o envolvimento de uma equipa multidisciplinar; um plano colaborativo e abrangente de apoio à família; o treino parental individualizado; o uso de grande variedade de grupos, instruções individuais ou em pequenos e grandes grupos; o uso de salas fisicamente organizadas com várias secções e marcações; o uso da simulação de histórias ilustradas e/ou histórias sociais para aumentar os comportamentos desejados.

2.5.2 - Terapia ABA:

A terapia ABA (Applied Behavioural Analysis - Análise Comportamental Aplicada) centra-se na explicação e modificação do comportamento humano baseado em evidências empíricas. O objetivo principal é ensinar comportamentos adequados que permitam ao autista uma vida independente e integrada na comunidade. Este é um modelo que investe na formação de pais, para ajudarem a alterar os comportamentos dos filhos para diversos contextos (Gonçalves, 2012; Fernandes & Amato, 2013).

Esta intervenção é um ramo da psicologia comportamental que se foca no estudo da observação da interação entre os humanos e o seu meio-ambiente (Helfi & Alberto, 2001). Alguns dos componentes ABA, também entre muitos, são: o ensino das capacidades/competências específicas num âmbito altamente estruturado, ter um formato de

um para um; fornecimento de instruções claras e concisas e reforço sistemático de respostas corretas; o uso da informação direta; o uso sistemático do aviso, encadeamento e desvanecimento para o ensino de novas capacidades; o uso sistemático do controlo do estímulo e uso progressivo do adiamento ou constante adiamento de limite de tempo e horários; o uso de estratégias de modelagem de forma a ensinar a imitação de novas competências/capacidades; o uso do estímulo aversivo para diminuir comportamentos inadequados (Callahan et al., 2010)

As terapias TEACCH e ABA, as mais utilizadas nas intervenções com crianças autistas, encontram pontos em comum, fazendo delas as mais conhecidas e compreensivas. Para além dos componentes mencionados anteriormente de cada uma, pode-se identificar, de acordo com os mesmos autores, os componentes idênticos presentes tanto no TEACCH como no ABA: foram desenvolvidos para fornecer e proporcionar benefícios educacionais significativos, avaliam os domínios relevantes (competências sociais, a comunicação, funcionamento físico e capacidade motora, capacidades académicas e vocacionais) usando uma grande variedade de métodos, usam estratégias especializadas para ensinar de capacidades/competências sociais, envolvem diretamente os pais e famílias, trabalham para desenvolver competências de vida, empregabilidade e vocacionais e, uso o reforço direto ou uso natural das consequências.

2.5.3 - Programa Son-Rise:

O programa Son-Rise, desenvolvido pelo “The Autism Treatment Center of America”, em Massachusetts, na década de 70, é centrado no autismo. Este programa tem como princípios básicos a aceitação da pessoa com autismo através de uma atitude positiva, de entusiasmo e esperança, em relação ao seu potencial de desenvolvimento (Tolezani, 2010).

De acordo com a autora, a abordagem oferecida é educacional, prática e abrangente, de forma a inspirar as pessoas com autismo a participarem ativamente em interações divertidas, espontâneas e dinâmicas com os pais, outros adultos e crianças. Nesta abordagem adapta-se um estilo responsivo de interação, onde se procura responder aos sinais do sujeito, sejam eles verbais ou não-verbais.

As sessões decorrem na residência das crianças, adolescentes ou adultos com autismo, sendo que existe uma preparação restrita do um espaço em particular (com poucas distrações e com brinquedos e materiais motivadores) de forma a interação e aprendizagem sejam facilitadas.

O papel dos pais é também essencial neste programa, sendo que é proposto a implementação do programa no domicílio, onde os pais dirigem e são auxiliados por um grupo multidisciplinar de profissionais e voluntários. Esta relação de equipa promove aos pais, profissionais e crianças, oportunidades para construir novas formas de comunicação e interação, fornecendo bases para as aprendizagens sociais, emocionais e cognitivas, com o objetivo de fomentar maior autonomia e inclusão social (Tolezani, 2010).

2.5.4 - Terapia assistida por animais:

Uma das terapias que tem ganho interesse no cuidado da saúde é a terapia assistida por animais. Nestas terapias é usado o laço/relação entre o humano e o animal na realização/concretização de objetivos psicossociais como parte integral do processo de tratamento (Gammonley & Yates, 1996 citado por Ricci, Torelli, Martins & Almeida, 2014).

Um dos tipos de terapia assistida por animais utiliza os equinos, ou seja, utiliza o cavalo com objetivo de usar o montar como uma etapa do processo terapêutico (Hankanson, Moller, Lidstrom & Mattson, 2009). De acordo com Bass, Duchowny e Llabre (2009), crianças autistas participantes em terapias que utilizam a equitação e contato com o cavalo, mostraram

melhorias e grandes desenvolvimentos na integração sensorial, atenção direta, motivação social e sensibilidade sensorial, assim como menor desatenção e distractibilidade.

No estudo de Van den Haut e Brangonje (2010), sobre a eficácia da terapia assistida por equinos em crianças com autismo, ficou relatado que esta terapia mostra efeitos positivos nas áreas de funcionamento da comunicação, sociabilidade, consciência sensorial, cognitiva e do comportamento físico.

A Equitação Psico-Educacional tem revelado ganhos a diversos níveis. No entanto, existem poucos estudos em Portugal sobre os seus efeitos na adaptação escolar. Por isso, pretende-se com este estudo sistematizar o impacto da Equitação Psico-Educacional no desenvolvimento de um conjunto de competências que contribuem para uma adaptação saudável, conseguida e eficaz no contexto escolar, considerando não só os aspetos cognitivos como também sócio-emocionais.

3. A Equitação Terapêutica

3.1. Evolução teórica e a utilização do cavalo como meio terapêutico

Nos desenhos paleolíticos os equídeos eram apresentados em movimento, com velocidade, agilidade e resistência. Ao longo das épocas, o cavalo foi-se tornando numa figura de beleza, força, bravura, docilidade, independência e sensibilidade.

Já Hipócrates e Galeno prescreviam exercícios de equitação aos seus pacientes, fazendo um reforço para os benefícios daí advindos. "A equitação exercita não só o corpo, mas também os sentidos" é uma das observações feitas na obra de Meurialis em 1569, "De arte gymnastica", que menciona Galeno.

As evidências, demonstrações e teorias feitas por vários autores sobre os benefícios da utilização do cavalo e equitação para tratamentos e/ou terapias em determinados problemas de saúde e ou psicológicos, são frequentes ao longo de séculos. Desde a hipocondria, insónia, epilepsia, "gota", espasticidade, tuberculose, cólicas, poliomielite, são muitas as doenças, problemas e dificuldades que tiveram como referência o tratamento através da equitação.

A experiência de montar a cavalo e trabalhar com ele leva-nos a um sentimento de controlo do animal e, inconscientemente, revela-nos o controlo sobre a nossa própria força. Estes animais ajudam-nos a enfrentar os nossos medos visto encontrarmos neles aquilo que realmente queremos ter (Fülber, 2011).

O montar traz um grande número de sentimentos: produz um sentimento de independência, fornece estímulos acústicos, visuais, tácteis e olfativos; estimula a atenção e vai aumentar o sentido de força de si/autoconfiança, induz sentimento de respeito e colaboração, assim como uma grande vibração afetiva. Montar um cavalo, conduzir um cavalo, pode ser também uma boa forma de melhorar as relações interpessoais, amizades e conhecimento, até à expansão da consciência de si mesmo (Perrotta, 2012)

A utilização do cavalo como meio terapêutico tem vindo a demonstrar bastantes benefícios em indivíduos com diversas dificuldades. De acordo com os autores Bezerra, Carvalho e Barbosa (2011), o desporto equestre e o equino são descritos de forma exaustiva. Conforme referido, o cavalo pode ser utilizado como meio de proporcionar ao praticante resultados positivos em relação à melhoria do equilíbrio, do tónus muscular, melhoria dos aspetos psicológicos e sociais. Exige uma ação total do corpo, ajuda na consciência do alinhamento corporal, na coordenação motora, na autoconfiança e autoestima.

A terapia que usa o cavalo propõe que pelos múltiplos movimentos do cavalo muitos músculos do corpo são estimulados, melhorando o equilíbrio e a coordenação motora, que se vão alterando repetidamente (Bezerra, Carvalho & Barbosa, 2011; Fülber, 2011). Em 1980, o médico fisiatra Zander menciona que o cavalo, que executa uma ação de rotação do quadril para cada lado, produz vibrações osteoarticulares que são passadas ao cérebro por meio da medula espinal com uma frequência de 180 oscilações por minuto. O passo proporciona descontração dos músculos do praticante, a obtenção de confiança, flexibilidade, a fixidez e a perceção de superação do medo de montar, permite maior contacto com o meio, que proporciona o desenvolvimento da sensibilidade).

O ato de montar um cavalo representa mudanças posturais contínuas de acordo com os movimentos induzidos pelo animal (Hakanson, Moller, Lindstrom & Mattson, 2009). A grande quantidade de movimentos num curto espaço de tempo, as influências repetitivas, simétricas, rítmicas e cadenciais, é um dos grandes benefícios da aplicação do cavalo em terapias, isto porque leva ao ajuste tónico do indivíduo. Existem desequilíbrios, mudanças na gravidade, que levam o praticante a ajustar o seu comportamento muscular, adaptar-se e adequar o centro de gravidade em conformidade com o alterado (Bezerra, Carvalho & Barbosa, 2011; Campos, 2007).

A equitação terapêutica é disponibilizada para praticantes com necessidades especiais singulares, que pode ou não ser indicada, dependendo da patologia existente em cada indivíduo, após uma criteriosa anamnese. Este tipo de intervenção tem como objetivo fazer com que os portadores de deficiência ou de necessidades especiais, beneficiem das melhorias possíveis a nível físico e psíquico (Ferreira, 2008).

As terapias que utilizam o cavalo são organizadas de acordo com as potencialidades e necessidades de cada participante em função dos objetivos a serem alcançados e dividem-se em Hipoterapia, Equitação Psico-Educacional ou Equitação Adaptada.

3.2. A criança autista e o cavalo

O cavalo tem características que se podem, dependendo das perspetivas, identificar com os indivíduos autistas. Embora altamente treinado e com uma memória excelente, a capacidade de raciocínio e de resolução de problemas do cavalo não é boa. Quando encontra um problema, começa a experimentar formas de fazer com que aquela coisa “chata” desapareça. As suas atitudes e comportamentos, que são diversos, tentam adivinhar as origens dos estímulos, até que depois de percebidos levam a que o cavalo tente dirigir-se na direção da atração. O cavalo não tenta raciocinar em como pode pôr-se fora do problema, tenta sempre perguntar-se de onde vêm os estímulos e que significado podem ter (Goodnight, 2007).

De acordo com Roberts (2002, citado por Freire & Potsch, n.d.), o comportamento e atitudes autista e equinas têm semelhanças, ora vejamos: “para ambos, ruídos mais altos, mudanças na rotina e ambientes desconhecidos causam insegurança e grande parte da comunicação que estabelecem depende da linguagem corporal”. Também o mesmo autor refere que a tolerância de contato corporal é restrita e que não ocorre através de imposição.

Na história “O menino e o cavalo” de Rupert Isaacson (2009), que conta “a extraordinária viagem de um pai para curar um filho”, uma criança autista, são relatados vários momentos de relação inexplicável que é possível observar entre a criança e os cavalos. Numa das tentativas de explicar a relação que os autistas têm com os equídeos, entrevistou Temple Gardin, também autista e escritora de um livro sobre esta temática, que explica a forma como os animais e os autistas pensam por imagens e de que modo é possível entender a mente autista estudando os animais e vice-versa.

Temple Gardin descreveu, na história de Rupert Isaacson (2009), que: “os animais pensam por imagens. (...) Isto significa que não conseguimos comunicar com outras pessoas que pensam de forma diferente, por palavras ou outros processos mentais. Uma vez que os animais pensam da mesma forma, ou seja, visualmente, os autistas conseguem com muita frequência comunicar bem com eles. (...) Por outras palavras, os autistas são um ponto de ligação entre os não-autistas e o mundo animal, e os animais, especialmente na perspectiva das crianças autistas, podem muitas vezes ser um ponto de ligação entre o mundo autístico e o mundo humano dito normal” (Isaacson, 2009, pág. 80).

3.3. Programas de Equitação Terapêutica

A Equitação Terapêutica é uma terapia educacional em que se utiliza o cavalo numa abordagem multidisciplinar que engloba as áreas da saúde, educação e equitação, que tem como objetivo o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas portadoras de deficiência e/ou com necessidades especiais (Leitão, 2008; Silva, 2006).

A “*Federation of Riding for the Disable International*” (FRDI) apresenta uma trilogia que sistematiza e articula as diferentes terapias e áreas desenvolvidas na Equitação Terapêutica. A primeira denomina-se de Hipoterapia, um clássico que reflete o modelo alemão da hipoterapia praticado desde 1960/1970, que se centra na recuperação de competências que

permitam a reintegração do paciente o trabalho e vida social. Está direcionada para o domínio da medicina e da reabilitação. O objetivo principal é reabilitar o paciente de modo a que possa ter uma vida produtiva e confortável. Os profissionais envolvidos integram uma equipa multidisciplinar de técnicos da saúde (fisioterapeutas, enfermeiros, psicólogos, terapeutas (ocupacionais, da fala, ou respiratório), assistentes sociais, etc. Esta prática, para além da postura do paciente e as suas respostas ao movimento do cavalo, pode ter efeitos, também, na respiração, cognição e linguagem. Outras repercussões podem observar-se, também, a nível emocional, social e comunicacional.

A segunda vertente é a Equitação Psico-Educacional (EPE) ou, como também se denomina “*Remedial Educational Vaulting*”, que trata da reeducação pela equitação. A preocupação centra-se no alcance de objetivos específicos que se baseiam nas necessidades específicas de cada indivíduo. Estas necessidades podem ser de ordem psicológica e/ou educacional, os processos sistemáticos de mudança que devem ter estabilidade temporal. As melhorias e desenvolvimentos revelam-se ao nível da integração sensorial, atenção, motivação social, funcionamento da comunicação, sociabilidade, consciência sensorial, domínio cognitivo e domínio comportamental (Bass, Duchowny & Labre, 2009; Bass, Hankanson, Moller, Lidstrom & Mattson, 2009; Van den Haut, 2010). De acordo com Leitão (2004), os objetivos educacionais e as competências desenvolvidas envolvem os processos de aquisição de ordem cognitiva, moral, sócio-afetiva e relacional.

A equipa integrada nesta atividade também é multidisciplinar (Silva, 2004), envolvendo: técnicos de educação especial, psicólogos, terapeutas (da fala e/ou ocupacionais), entre outros técnicos (Medeiros, 2002). O objetivo será a promoção do desenvolvimento, bem-estar e comportamentos desejados (Santos, 2008)

A terceira vertente relaciona-se com a Equitação Desportiva/Recreativa Adaptada, em que se dá mais autonomia ao praticante nas atividades. Aqui o objetivo é trabalhar para

desenvolver competências equestres, em populações com necessidades especiais. O direcionamento vira-se mais para o prazer de montar a cavalo, melhorar a forma física, aumento da autoestima, a competição, etc.

Estes modelos de equitação como área de intervenção contemplam a permeabilidade, a complementaridade e a dinâmica entre os principais agentes considerados: a medicina física e a de reabilitação, a psicologia e a educação, e o desporto. Os denominadores comuns em todas as intervenções são a medicina, a psicologia, a educação e o desporto.

Os modelos de intervenção têm/devem ter uma natureza psicológica que se relaciona com a necessidade de considerarmos a criança como um todo dinâmico, e uma natureza comportamental que enfatiza a necessidade de consistência, regularidade e previsibilidade no ambiente da criança, assim como o uso da disciplina (Leitão, 2004,2008). A nível do comportamento e desenvolvimento é possível constatar a influência da Equitação Psico-Educacional nas competências que permitam uma execução mais frequente das tarefas propostas a estes sujeitos (Leitão, 2004).

No método utilizado no modelo de Equitação Psico-Educacional, sendo essa a variável independente, as variáveis dependentes relacionadas com as competências educacionais/escolares que pretendemos observar nesta investigação, sem mencionar as restantes mencionadas na investigação de Leitão (2004), são: competências cognitivas, capacidade de cognição verbal, relação de afeto e linguagem.

Este programa e intervenção permite que estas crianças estejam constantemente perante estímulos de distração e em permanente contacto com pares que também fazer parte da atividade. Estas características podem ser consideradas vantagens, porque obriga a uma adaptação, direção da atenção e estabelecimento da relação constante, no período de tempo em que se encontra no contexto da Equitação Psico-Educacional.

4. Método

A investigação internacional sobre os efeitos da Equitação Psico-Educacional na promoção do desenvolvimento de crianças e jovens com autismo e outras necessidades educativas especiais têm sido predominantemente qualitativas. Alguns estudos realizados têm utilizado escalas de avaliação psicológica, nomeadamente no domínio sensorial e social de forma a triangular os dados obtidos nesses instrumentos com dados obtidos através da observação e de entrevistas (Bass, Duchowny & Llabre, 2009). Outros estudos utilizaram exclusivamente entrevistas conduzidas com base na literatura (Miller & Alston, 2004).

De acordo com Guba e Lincoln (1994), a garantia dos estudos qualitativos reside no grau de consistência e possibilidade de transferência e replicação. Por isso, procurou-se construir um conjunto de instrumentos com base em escalas utilizadas na literatura sobre equitação psico-educacional e competências fundamentais à escolarização, bem como questões de entrevistas já anteriormente aplicadas de forma a validar os dados e garantir consistência do presente trabalho.

Van den Hout e Bragonje (2010) utilizaram a *Autism Treatment Evaluation Checklist* como uma consistência elevada ($\alpha = 0,94$) que compreendia quatro subescalas: comunicação, sociabilidade, prontidão sensorial e cognitiva e comportamento. As escalas utilizadas por Bass, Duchowny e Llabre (2009) (*Social Responsiveness Scale* (SRS) e *Sensory Profile* (SP)), permitiram avaliar as mudanças a nível da procura sensorial, sensibilidade sensorial, motivação social, atenção, distração e comportamentos sedentários. Miller e Alston (2004) utilizaram entrevistas para medir a perceção de mudança causada pela equitação por parte dos utentes e dos pais.

Tendo em conta o objetivo da presente investigação: mostrar os efeitos da equitação Psico-Educacional em crianças e adolescentes com perturbações do espectro do autismo a nível familiar e escolar - procedeu-se à construção fundamentada de dois instrumentos a

serem preenchidos pelos pais e professores, bem como de entrevistas detalhadas aos pais dos participantes e observação dos seus comportamentos no grupo de Equitação Psico-Educacional.

Orientando-se nestas investigações, o presente trabalho utilizou escalas e entrevistas para obter dados sobre a percepção dos pais, dos professores e monitores sobre a mudança dos participantes em termos de um conjunto de competências (representação, representação, linguagem, compreensão de si e dos outros, jogo social, desenvolvimento moral, processamento da informação e raciocínio) e domínios (cognitivo, afetivo/emocional e social, comportamental, e da comunicação e linguagem, nos quais se integram de autorregulação emocional, adaptação (a situações), relações interpessoais, resistência à frustração, atenção e concentração, agressividade, autocontrole, fixação às rotinas, mudança no comportamento, cumprimento de regras e comunicação e linguagem) fundamentais para a sua adaptação à escola. O guião de entrevista utilizado teve como base a literatura e incidiu essencialmente na percepção qualitativa e quantitativa dessas mudanças bem como o ambiente de aprendizagem e o desenvolvimento de competências de colaboração.

Os dados recolhidos nesta investigação prendem-se com: as competências e envolvimento do aluno em contexto escolar que estão desenvolvidos num determinado momento (Dezembro, 2013); as competências e envolvimento do aluno em contexto escolar que estão desenvolvidas após um período de tempo de 6 meses; e, a percepção parental das mudanças ocorridas após a integração da criança na Equitação Psico-Educacional.

O contexto de aplicação dos instrumentos foi no seio da família, da escola e do programa de Equitação Psico-Educacional. Foi solicitado aos pais que preenchessem em casa o instrumento Escala de Competências Desenvolvidas, e que dessem a mesma escala e a Escala de Envolvimento Escolar do Aluno aos professores de educação especial ou professores titulares de turma/educadores.

O contexto da Equitação Psico-Educacional é particularmente rico na medida em que os participantes, que são os cavaleiros, têm oportunidade de conviver com pares e outros jovens que têm características idênticas, o que por si fomenta e constitui uma oportunidade de estabelecer relações de amizade e proximidade. Por outro lado, este contexto proporciona um conjunto de estímulos atraentes e o envolvimento dos cavaleiros num processo de adaptação flexível a situações diversas que exigem da sua parte a atenção e ativação de estratégias que lhes permitem superar ou lidar com esses estímulos.

Um dos fatores importantes a ter em conta na avaliação de competências é o ambiente. De acordo com Ozonoff (2005, citado por Baptista, 2012), um autista reagirá de forma diferente em situação de atenção individual quando comparada com uma situação mais destruturada junto dos pares ou numa situação distrativa. Como parte da avaliação irá ser realizada pelos intervenientes no contexto escolar, através da observação e do preenchimento de uma grelha de competências desenvolvidas, que se passará em três momentos diferentes ao longo do ano letivo, poderá dizer-se que a situação de avaliação não é de atenção individual.

A investigação pretende estudar a forma como a Equitação Psico-Educacional, metodologia de intervenção para pessoas autistas, poderá ter efeitos/benefícios na adaptação destas crianças/jovens, considerando os diferentes domínios (cognitivo, afetivo/emocional e social, comportamental, e da comunicação e linguagem), e as diferentes esferas do desenvolvimento (representação, linguagem, compreensão de si e dos outros, jogo social, desenvolvimento moral, processamento de informação e raciocínio) no contexto escolar.

Como já foi referido, as crianças autistas apresentam graves dificuldades de aprendizagem, muitas delas dentro das esferas de desenvolvimento mencionadas. Claro que existirão diferenças entre as diferentes crianças e no domínio de cada uma das competências, podendo existir competências que não estão totalmente desenvolvidas, outras que estarão desenvolvidas e ainda, as que não existem.

Considerando as diferenças individuais do ser humano, naturalmente não consideramos um padrão obrigatório representativo das crianças autistas. Assim, tendo em consideração as dificuldades que estas crianças apresentam, queremos observar as mudanças que existiram após a sua integração na Equitação Psico-Educacional. Dada a natureza da dificuldade e a dificuldade para obter dados através das crianças/jovens autistas, as investigações foram focadas nos encarregados de educação/pais e professores.

É então necessário realizar uma descrição dos procedimentos a serem utilizados nesta investigação, que integram as formas de avaliação e recolha de informação.

4.1. Delineamento

A presente investigação consiste numa metodologia de estudos de casos múltiplos, onde é feita uma análise qualitativa com uma quantificação de frequência de respostas a instrumentos previamente construídos, intervalados por um determinado período de tempo.

Sendo um estudo exploratório, pretende-se realizar uma análise para aprofundar o conjunto de informações sobre os participantes e características específicas e, os efeitos dessas na adaptação e desempenho em contexto escolar. Estas informações e características específicas que se pretendem explorar relacionam-se com os benefícios que a Equitação Psico-Educacional conduz para a inclusão, adaptação e desempenho escolar de crianças autistas, considerando os domínios cognitivo, afetivo/emocional e social, comportamental e da comunicação e linguagem, e as competências a nível da representação, linguagem, processamento de informação, raciocínio, compreensão de si e dos outros, jogo social e desenvolvimento moral.

4.2. Hipóteses/Expetativas

Tendo em conta investigações anteriores, são observados os benefícios por parte da Equitação Psico-Educacional quanto ao desenvolvimento de competências de adaptação. Por este motivo, são perspetivadas a existência de mudanças positivas a nível dos domínios cognitivo, afetivo/emocional e social, comportamental e da comunicação e linguagem e, nas competências da representação, linguagem, processamento da informação, raciocínio, compreensão de si e dos outros, jogo social e desenvolvimento moral.

Dado o curto intervalo de tempo entre a 1ª e 2ª recolha e dada a severidade da Perturbação do Espectro do Autismo no desenvolvimento, com efeitos profundos na vida quotidiana das crianças autistas, possivelmente o efeito da Equitação Psico-Educacional apenas abrangerá alguns domínios e competências. Caso não se verifiquem mudanças não se poderá concluir os benefícios da Equitação Psico-Educacional.

4.3. Participantes

Nesta investigação os participantes são os encarregados de educação de crianças/jovens autistas, com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos, que frequentam a Equitação Psico-Educacional, sendo no seu total 5 participantes do sexo masculino. Neste caso todos os encarregados de educação eram encarregados de educação e pais.

A escolha dos participantes foi feita no local da Equitação Psico-Educacional com auxílio do monitor de equitação e psicólogo clínico, que coordena esta atividade. Esta escolha foi feita a partir dos critérios da idade, entre os 6 e os 14 anos, e não existiram requisitos quanto ao sexo dos participantes ou grau de diagnóstico de PEA. Esta faixa etária corresponde ao nível pré-escolar, primeiro ciclo e segundo ciclo de escolaridade.

Também os professores/educadores participam nesta investigação contribuindo, juntamente, com informações sobre o desenvolvimento destas crianças/jovens na sua escola e no seu desempenho em sala de aula.

A sua participação baseou-se na autorização dos encarregados de educação/pais, que são parte principal desta investigação, para que se pudessem recolher informações sobre o desenvolvimento dos seus educandos. Embora os participantes não sejam considerados as crianças/jovens envolvidos, é sobre elas que todo o estudo vai incidir.

Das crianças/jovens sobre as quais se irá realizar esta avaliação/observação, que são definidos como casos, foi atribuída uma numeração de 1 a 5 que não pusesse em causa a sua identificação pessoal. Assim, para garantir a máxima confidencialidade e a não identificação das crianças/jovens participantes dentro deste grupo, não existem quaisquer informações pessoais. Todas estas informações foram conhecidas pelos encarregados de educação/pais.

O *caso 1* frequenta o terceiro ciclo e é um historiador. Sempre com novos objetivos, as atividades têm de variar e tudo com um lado de história. “Conheço-te da guerra!”, e foi assim que existiu a nossa primeira comunicação. Como é claro, não gosta de ser contrariado, para além de não simpatizar muito com a chuva e o mau tempo. Mas lá vai dando os seus grandes passos para enfrentar os seus medos.

O *caso 2*, que também frequenta o 2º ciclo, tem a natureza dentro de si, mais concretamente os animais sobre os quais nada lhe escapa. Contador de histórias, este amigo consegue imaginar situações e fantasias, todas com muitos personagens, nos quais prontamente se insere. Sempre acompanhado dos seus amigos selvagens, ordena-os especificamente para depois nos levar na aventura de adivinhar o conto das suas histórias.

O *caso 3* frequenta o pré-escolar e é um explorador, gosta dos pormenores. Embora não utilize a comunicação verbal, podemos ver que o seu tipo de contacto e comunicação não-

verbal está muito presente para exprimir vontades e interesses. O seu modo de ver o mundo transparece muita calma e serenidade.

O *caso 4* é charmoso, gosta de encantar e de se aproximar das pessoas. Frequenta também o pré-escolar, e com todo o seu cavalheirismo e boa educação, tem na sua forma de falar o mais correto da Língua Portuguesa para uma criança da sua idade. Sedutor, até muito calmo, tudo parece ser correr na perfeição e de feição. É afetuoso e falador. Quem tudo sabe sobre futebol, certamente não terá os conhecimentos das alturas e clubes de imensos jogadores que o nosso amigo tem.

O *caso 5* é um sorridente. Frequenta o 1º ciclo. O seu mundo mais retraído não nos permitiu ter muitas comunicações, apenas de fugida. Contudo, dá para perceber que o amigo tem na sua cabeça as mais respeitadas atitudes. Na brincadeira põe à prova algumas regras, imediatamente afirmando “Não se pode/Não se faz...”. É sempre com um sorriso contagiante que encontro o amigo nos seus dias de terapia.

4.4. Instrumentos de Avaliação

Nesta investigação o objetivo será observar as mudanças ou efeitos da Equitação Psico-Educacional na adaptação da criança/jovem no contexto escolar, considerando os diferentes domínios: cognitivo, afetivo/emocional e social, comportamental, e da comunicação e linguagem - e esferas do desenvolvimento: representação, linguagem, compreensão de si e dos outros, jogo social, desenvolvimento moral, processamento de informação e raciocínio.

A avaliação das mudanças foi feita pelos pais e pelos professores titulares de turma/educadores, através do preenchimento de escalas que pretende avaliar o domínio de excelência de competências e o envolvimento na escola e, ainda, para os primeiros, através de uma entrevista que permite conhecer a perceção que existe das mudanças.

4.4.1 - Escala de Competências Desenvolvidas:

A Escala de Competências Desenvolvidas (anexo nº1) corresponde a uma escala que contempla itens que descrevem as competências e várias aquisições em cada etapa do desenvolvimento das crianças em idade escolar. Esta escala foi elaborada a partir da CIF e das TIC (Bahia e Trindade, 2012), e corresponde ao que as crianças em idade escolar devem desenvolver juntamente com a descrição das várias aquisições em cada etapa do desenvolvimento.

Para apoiar esta escala foi realizado um documento de apoio (anexo 1.1) que descreve os vários itens de forma mais exaustiva, tentando fazer compreender a que tipo de competências e aquisições corresponde cada item, que estava dividido por áreas. Assim, no preenchimento da escala o participante poderá apoiar-se neste documento para melhor avaliar o que é referido.

As áreas identificadas na escala, ao qual correspondem os itens, são: Representação gráfica (aprender através da interação com os objetos; aprender a escrever), Linguagem (adquirir a linguagem; aprender a ler; escrita; comunicar e receber mensagens; comunicar e receber mensagens não-verbais; comunicar e produzir mensagens; produzir mensagens não verbais; conversação), Compreensão de si e dos outros (lidar com o stress e outras exigências psicológicas, gerir o próprio comportamento, interações interpessoais básicas, interações interpessoais complexas, relacionamentos interpessoais particulares), Jogo Social (aprender através da interação com objetos), Moral (recreação de valor), Processamento de informação (aquisição de competências; concentrar a atenção; dirigir a atenção; leitura, escrever, realizar uma única tarefa, realizar tarefas múltiplas; executar a rotina diária) e Raciocínio (adquirir conceitos; aprender a calcular; calcular; resolver problemas; tomar decisões). Ao numerar cada item obtemos um total de 30 itens para a totalidade da escala.

O preenchimento consiste na identificação do grau de domínio ou excelência e a frequência de ocorrência para cada competência referida, que apresenta uma escala com 5 graus de diferenciação: 1 – Ausência; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Muito Bom.

O instrumento foi entregue aos encarregados de educação/pais e professores (de educação especial/diretores e/ou professores titulares de turma), em dois momentos diferentes: 1º e 3º período das atividades letivas, que corresponde aos meses de Dezembro e Maio.

4.4.2 - Escala de Envolvimento do Aluno na Escola (adaptação)

A Escala de Envolvimento do Aluno na Escola (Veiga, 2012) é uma escala que avalia, como refere, o envolvimento no aluno na escola (anexo nº2). A sua utilização visou observar as características e forma de interação das crianças em contexto escolar.

Como a avaliação se direcionava às crianças envolvidas na investigação foi realizada uma adaptação, que consistiu na escolha dos itens que mais se identificassem com as dificuldades de indivíduos autistas e, pelas mesmas razões, na retirada dos itens que não fazia sentido serem apresentados. Os itens escolhidos e mantidos na escala foram: (1) Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir; (2) Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas; (3) A minha escola é um lugar onde me sinto excluído; (4) A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade; (5) A minha escola é um lugar onde me sinto integrado; (6) A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim; (7) A minha escola é um lugar onde me sinto só; (8) Estou distraído(a) nas aulas; (9) Durante as aulas coloco questões aos professores; (10) Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto; (11) Comento com os meus professores quando alguma coisa me interessa; (12) Durante as aulas intervenho para exprimir as minhas opiniões.

A avaliação desta escala consiste na identificação do grau de domínio para cada item, que tem 6 níveis: 1 – Total desacordo; 2 – Bastante em Desacordo; 3 – Mais em desacordo que de acordo; 4 – Mais de acordo do que em acordo; 5 – Bastante de acordo; 6 – Total acordo.

Esta escala foi entregue aos professores/educadores (educação especial/diretores e/ou professores titulares de turma), em dois momentos diferentes: 1º e 3º período das atividades letivas - que corresponde ao meses de Dezembro e Maio.

4.4.3 - Entrevista

A investigação também teve um instrumento uma entrevista detalhada, fonte de obtenção de informação que, para este trabalho, foi essencial. Os conteúdos da entrevista consistiam e pretendiam compreender as mudanças existentes após a integração na Equitação Psico-Educacional, fazendo uma comparação com os períodos anteriores à entrada na equitação, e os conhecimentos dos encarregados de educação/pais sobre este tipo de programa. A sua realização datou o mês de Abril, que corresponde ao período médio das atividades letivas.

O guião de entrevista foi construído num momento inicial deste projeto de investigação, contudo as suas perguntas tiveram poucas alterações no momento final. O quadro que se segue descreve as questões que estão presentes no guião final da entrevista (anexo nº3) e as dimensões relacionadas com essas mesmas.

Perguntas do Guião	Dimensão
Porque é que inscreveu o seu educando na Equitação Psico-Educacional (E.P.E.) Antes do seu educando estar envolvido, tinha conhecimento deste tipo de intervenção? Se sim, o que sabia?	Razões que levaram à inscrição (expectativa)
Quais foram as mudanças que a criança teve desde que frequenta a Equitação Psico-Educacional?	Perceção das mudanças
Como resultado da Equitação Psico-Educacional, qual o impacto da atividade no seu dia-a-dia?	Impacto
Acha que a Equitação Psico-Educacional traz	Benefícios da Equitação Psico-

Com esta entrevista tenta-se estabelecer uma diferenciação entre outros tipos de intervenções a que as crianças estão sujeitas e o programa de Equitação Psico-Educativa. Esta foi feita com base nos relatos dos encarregados de educação/pais que estabelecem as diferenças/mudanças que sentiram ou que acham que existiram após a integração na Equitação Psico-Educativa, sendo que estas podem ter ocorrido logo no início da integração e no presente estarem estagnadas/estabilizadas, o que não permite verificar de forma eficaz os benefícios que este programa teve para as crianças.

Em suma, a entrevista aos encarregados de educação/pais tenta combater um pouco este efeito, elaborando uma história do conjunto de mudanças e características que ocorreram após o início da intervenção.

4.5. Processo de análise de dados

A análise de resultados foi feita a partir das escalas preenchidas e entregues tanto pelos encarregados de educação/pais como pelo professores, que as realizaram em dois momentos diferentes, Dezembro e Maio. Através dos diferentes momentos foram analisados os resultados observados, permitindo verificar se existiram ou não mudanças nas competências das crianças e na sua forma de interação em contexto escolar.

4.5.1 - Processo de análise da Escala de Competências e de Envolvimento Escolar do Aluno

As escalas, de competências e de envolvimento escolar, foram analisadas através do programa estatístico *IBM SPSS Statistics version 22*, onde foi elaborado uma base de dados que permitiu fazer posteriormente uma comparação entre os dois momentos de aplicação.

Para a análise das Escalas de Competências e Escala de Envolvimento Escolar dos Alunos, foi realizada uma análise estatística descritiva. A análise estatística descritiva fornece resumos simples sobre a amostra e sobre as observações que foram feitas. Esta análise vai consistir em duas variáveis dependentes, que correspondem aos dois momentos de aplicação das escalas, e uma variável independente, a Equitação Psico-Educacional, intervenção às quais os participantes estão sujeitos. O objetivo é verificar se existem mudanças ao nível das competências e envolvimento dos alunos na escola entre o início e o final do ano letivo, sendo que os participantes fazem uma pausa na intervenção durante o período de férias que corresponde entre Julho e Setembro.

Esta técnica consiste numa análise bivariada, ou seja, quando uma amostra consiste de uma ou mais variáveis, e na qual a estatística descritiva pode ser utilizada para descrever o relacionamento entre os pares de variáveis, incluindo: tabulações cruzadas e tabelas de contingência, representação gráfica via gráfico de dispersão, as medidas quantitativas de dependência (coeficiente de *pearson* e covariância), descrições de distribuição condicionais e dentro da descrição paramétrica, a média, o desvio padrão e moda.

Os objetivos dos parâmetros consistem na possibilidade de escolha de um parâmetro que mostre como as diferentes observações são semelhantes – medidas de tendência central (que indicam a localização dos dados), e na escolha de parâmetros que nos mostrem como aquelas observações diferem – medidas de dispersão (as medidas mais comuns de variabilidade para dados quantitativos).

Os objetivos da Escala de Competências são: perceber quais as diferenças que existem entre as duas aplicações da escala pertencentes a cada participante; perceber como são descritas estatisticamente cada competência identificada nas áreas da escala (Representação Gráfica. Linguagem, Jogo Social, Moral, Processamento da Informação e Raciocínio); ver e

comparar onde é que existiram mais mudanças; e, corresponder as mesmas mudanças (e as competências a que correspondem) aos grandes domínios referidos.

É necessário salientar que a participação dos professores no preenchimento desta escala apenas foi realizada por um professor, não tendo existido a colaboração dos restantes, tanto na demonstração de disponibilidade, ou para a totalidade da investigação (para os dois momentos de avaliação), levando a que se tivessem de considerar apenas as escalas preenchidas pelos encarregados de educação/pais.

Para a Escala de Envolvimento Escolar, na qual também se utilizou a análise estatística através do programa *IBM SPSS Statistics version 22*, apenas serão consideradas duas escalas do mesmo participante preenchidas pelos encarregados de educação/pais, que correspondem ao primeiro e segundo momento de aplicação, visto ter sido apenas um único professor a aderir à investigação.

4.5.2 - Processo de análise das entrevistas

Através de uma obtenção de informação mais detalhada, a partir da entrevista, foi possível diferenciar o desenvolvimento de competências e aquisições através de uma comparação entre os momentos antes e após a integração no programa de Equitação Psico-Educacional. As entrevistas foram gravadas e transcritas para um programa informático e, posteriormente, analisadas através do programa de análise de conteúdos *QSR NVIVO 10*.

Estas consistiram em entrevistas semiestruturadas, onde previamente se elaborou um guião de apoio e seguimento, apresentado no ponto 4.4.3. Esta forma permite o discurso fluente dos encarregados de educação/pais sem que lhes seja restrito ou bloqueado o pensamento. É também uma forma de entrevista que permite recolher informação mais detalhada e pormenorizada sobre os conteúdos pretendidos porque permite que o entrevistado possa falar abertamente sobre o que é sugerido.

Nas entrevistas realizadas seguimos o seguinte procedimento: entrevistámos os encarregados de educação/pais pedindo-lhes que respondessem a questões abertas relativas a diferentes aspetos da Equitação Psico-Educacional e direcionámos posteriormente a nossa atenção para as várias interpretações subjacentes aos discursos, após o qual organizámos as respostas em categorias/dimensões conceptuais: razões que levaram à inscrição (expectativa), perceção das mudanças, impacto e benefícios da Equitação Psico-Educacional.

De acordo com as investigações já realizadas, este tipo de programas de equitação orientada para população com necessidade educativas especiais, surge como uma terapia educacional que tem como objetivo a reabilitação e reeducação, e que apresenta benefícios ao níveis do desenvolvimento e melhoria dos funcionamentos da cognição, comunicação, emocionais, sociais e comportamentais (Leitão, 2008; Silva, 2006; Bass et al., 2009; Van den Haut, 2010).

Este procedimento de pesquisa fenomográfica distingue-se por ter como objeto de pesquisa a experiência dos indivíduos (neste caso os encarregados de educação/pais) sobre o mundo, situando-se numa perspetiva de segunda ordem, isto é, assumindo que aquilo que os indivíduos dizem configura a sua forma de ver. Neste caso, este tipo de entrevistas caracteriza-se pela ausência e controlo sobre a forma, extensão e conteúdo das respostas dos sujeitos, mas, por outro lado, foi solicitada visando a exploração de um domínio que à partida consideramos desconhecer. Desta forma, esta entrevista foi a melhor forma de conhecer as suas opiniões, atitudes e perceções sobre a Equitação Psico-Educacional.

No que diz respeito à situação da entrevistas, tentámos conciliar o objeto de estudo e o local de realização da mesma. Estas foram realizadas nas sessões de Equitação Psico-Educacional, num espaço à parte e que não interferia com o decorrer da sessão. A entrevista iniciava-se com uma pequena apresentação sobre o que iria ser questionado e os participantes eram informados sobre a confidencialidade das informações recolhidas. Também lhes foi

informado que seria permitido levarem o tempo que desejassem para responder às questões colocadas pedindo-lhes simultaneamente um esforço de reflexão. Foi aspeto de preocupação que o entrevistado compreendesse que estávamos de facto interessados no seu entendimento/opinião sobre a Equitação Psico-Educacional.

Para recolha de informação foi utilizado um gravador. Na etapa seguinte procedeu-se à transcrição integral das entrevistas (anexo 6) e à respetiva análise de conteúdos. Os dados qualitativos da entrevista foram sujeitos à análise de conteúdo e a uma codificação temática através da aplicação informática *NVIVO 8*. Organizámos os dados, codificámo-los e categorizámo-los a fim de proceder à sua análise. Esta aplicação também nos permitiu elaborar gráficos a partir desses dados para facilitar a interpretação e discussão dos resultados.

4.5.2.1 - Categorização dos conteúdos

Para as tarefas de codificação dos textos, categorizando os dados em categorias e subcategorias, existiram dois objetivos: selecionar os excertos mais representativos do texto original, expressões e palavras. A codificação é um aspeto essencial na análise, onde recorreremos à codificação hierárquica dos dados. Contudo, foi necessário uma boa codificação para facilitar o processo de análise.

Como categorias essenciais na codificação dos dados utilizámos os domínios representativos na literatura para depois agruparmos as subcategorias. Estes domínios são os descritos como sendo as áreas menos desenvolvidas, com mais dificuldade ou em maior défice, dentro da perturbação do espectro do autismo. Estas categorias dizem respeito aos domínios (1) cognitivo, (2) da comunicação e linguagem, (3) afetivo/emocional e social e (4) comportamental (Batista, 2012; Baron-Cohen, 2000; Hewitt, 2005; Hill 2004; Klintwall et al., 2010; Martins, 2006; Morgado, 2011).

Dentro do domínio cognitivo consideramos as subcategorias das competências de atenção e concentração. A atenção é um processo que envolve a detecção, seleção, discriminação e alocação de informações para compreender o que se passa. A concentração, por sua vez, é a capacidade para fixar a nossa atenção em algo. Segundo William James (citado por Ferraz & Kastrup, 2007), a concentração é a capacidade de estar com atenção, permitida pela mente.

Segundo Gleitman, Fridlund e Reisberg (1999), a atenção é a designação para todos os processos pelos quais percebemos de uma maneira seletiva. Desempenha vários papéis na percepção: a preparação e seleção. Esta capacidade ajuda a entrelaçar as sensações que recebemos, de modo a criar uma experiência unificada e coerente.

A concentração pode ser compreendida em dois momentos: a) a atenção seletiva – a capacidade de selecionar estímulos percebidos no ambiente, a informação mais relevante, suprimindo os demais; e b) a manutenção ao longo de um período de tempo. Assim, a concentração envolve a orientação da atenção, num primeiro momento, e a sua manutenção ao longo de um período de tempo significativo.

No domínio da comunicação e linguagem usamos essa mesma subcategoria, a competência de comunicação e linguagem, ou seja, o domínio em si já atribui a categoria. A linguagem é uma das propriedades fundamentais comuns a todas as línguas humanas e descrita como criadora (inovadora), altamente estruturada (por ser dotada de configurações estáveis), referencial (porque descreve e refere-se a realidades e acontecimentos do mundo real), é interpessoal ou comunicativa (porque envolve os pensamentos de mais de uma pessoa de forma simultânea) (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 1999). Assim, a linguagem é a capacidade humana para compreender e usar um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados em modalidades diversas para comunicar ou pensar.

A comunicação, por sua vez, envolve o processo de partilha, através do envio e recepção de mensagens entre duas ou mais pessoas que partilham o mesmo código. Esta é um elemento chave do ser humano e, como ferramenta, permite influenciar o comportamento dos outros.

No domínio afetivo/emocional e social atribuímos as subcategorias de: relações interpessoais, autorregulação emocional, resistência à frustração e adaptação. Nas relações interpessoais encontramos o significado de uma relação entre duas ou mais pessoas, sendo este tipo de relacionamento marcado pelo contexto onde se está inserido. Implica uma relação social, ou seja, um conjunto de normas comportamentais que orientam as interações entre membros de uma sociedade.

A autorregulação emocional é um termo utilizado para definir os processos envolvidos na forma de lidar com os níveis elevados de emoções positivas ou negativas (Kopp, 1989, citado por Crinivel & Boruchovitch, 2011). Gross e Thompson (2006) acrescentam que a regulação emocional consiste na utilização de estratégias automáticas ou controladas conscientes ou inconscientes, que influenciam um ou mais componentes da resposta emocional, incluindo sentimentos, os comportamentos e as respostas fisiológicas associadas às emoções. Para Demetriou (2000), a autorregulação envolve a capacidade do indivíduo para determinar objetivos acerca do seu funcionamento ou sobre o ambiente, direcionando o seu funcionamento mental e físico para que os mesmos possam ser realizados.

A frustração é uma emoção que ocorre nas situações em que uma pessoa é impedida de alcançar um resultado desejado ou sempre que um objetivo não é alcançado. A frustração pode ser compreendida como a representação de um objeto impedido da realização de uma necessidade, algo externo ao sujeito, ou seja, um obstáculo ou evento. Também se refere a um sentimento negativo representando insucesso ou tristeza por não ser atingido algo pretendido (Moura, 2008). Rosenzweig (1983b) define a resistência à frustração como a capacidade do indivíduo em resistir a uma dada situação frustrante, sem distorcer ou desistir

de um objetivo e apresentar modos adequados de resposta ou reações adequadas (Parreck, 1964 citado por Moura, 2008).

A competência de adaptação é um processo unitário, individual e total das funções psíquicas de um sujeito, que se evidencia pelo esforço significativamente coerente da sua personalidade na determinação de uma conduta que estabelece com o meio. O conceito foi tomado pela psicologia para explicar a prática humana, ou seja, a relação do indivíduo com o meio social (Moraes, 2003). No termo adaptação encontramos a interação, a harmonia com o meio, o ajustamento eficaz e as respostas adequadas às situações (Faleiros, n.d.).

No último domínio mencionado, o domínio comportamental, encontramos as subcategorias da agressividade, autocontrole, regras, fixação às rotinas e mudança. Esta última pressupõe que existe uma perspectiva de mudança, alteração no comportamento de uma forma positiva. Em relação à agressividade, através do dicionário de língua portuguesa, esta refere-se à conduta que causa dano a outra pessoa, ser vivo ou objeto. Prejudica a integridade física ou psicológica contra outrem. É o uso excessivo da força, além do necessário ou esperado. A sua definição indica uma forma de conduta com o objetivo de ferir alguém, física ou psicologicamente (Berkowitz, 1993 citado por Ramirez, 2001). Indica um carácter intencional, onde o indivíduo procura obter algo, coagir outrem, demonstrar poder e domínio (Sousa, n.d.). Pode dizer-se que tem uma potencialidade face a situações de frustração.

O autocontrole diz respeito à capacidade de enfrentar situações difíceis, conseguir resistir a tentações (Cruz, 2006). De acordo com Skinner, o comportamento de autocontrole deve ser analisado como qualquer comportamento operante, ou seja, por meio de análise da relação da resposta do organismo com as variáveis ambientais. Isto implica que o comportamento de autocontrole vai ser caracterizado como aquele decorrente de contingências, nas quais o indivíduo tenha que escolher entre duas respostas que têm diferentes consequências. Por

último, as regras são normas ou leis estabelecidas que dirigem ou orientam para impor um padrão geral de comportamento.

No capítulo seguinte encontram-se descritos os resultados obtidos tendo em conta as análises descritas anteriormente para todos os instrumentos de avaliação.

5. Resultados

Expõem-se de seguida os resultados, organizados em primeiro pela análise dos dados recolhidos sobre as Escalas de Competências e Envolvimento Escolar do Aluno, feita através do programa informático de análise estatística *IBM SPSS Statistics version 22*, de uma forma geral, ou seja, fazendo uma análise descritiva da mesma e do que foi observado entre as duas aplicações; em segundo lugar, pela análise de conteúdo das entrevistas feita através do programa informático *NVIVO8*; e, em terceiro lugar por participante, a partir das descrições quanto: aos resultados e análise correspondentes às escalas, observações realizadas pelo investigador (que contém uma descrição das observações quanto às mudanças percecionadas na relação que se estabeleceu) e, ainda, como complemento, as observações que os responsáveis da equipa da Equitação Psico-Educacional e que realizam as sessões e trabalham com os cavaleiros, fazem sobre as alterações/mudanças desde o início do ano letivo até à atividade.

5.

5.1. Análise da Escala de Competências e de Envolvimento Escolar do aluno, através do software informático IBM SPSS Statistics version22 (anexo n^o4)

Os resultados ou o preenchimento das Escalas de Competências foram analisados com o programa informático de análise estatística *IBM SPSS Statistics version 22*. Foi realizada uma análise estatística descritiva que nos permitiu fazer simples resumos sobre a amostra e sobre as observações que foram feitas. A estatística descritiva incluiu as medidas de posição, que tem inerentes as medidas de tendência central (média, mediana), os quartis, percentis e as medidas de dispersão (amplitude total, amplitude interquartil e desvio padrão). As amostras foram divididas em dois grupos, que corresponde o primeiro grupo às escalas preenchidas em Dezembro (total = 5 casos) e o segundo grupo às escalas preenchidas pelos participantes em

Maio (total = 5 casos). Um dos casos apenas preencheu a escala no primeiro momento de avaliação, considerando que os valores na segunda avaliação se encontravam na mesma medida que no primeiro momento de preenchimento. Assim, os valores considerados para estes no segundo momento foram considerados iguais aos da primeira avaliação.

Esta análise foi realizada para todos os itens, num total de 30 (que podem ser consultados na folha de resposta da Escala de Competências e os seus pormenores no Documento de Apoio da mesma escala) nos dois momentos (Dezembro – 1º avaliação e Maio – 2ª avaliação).

Para além disso, como o preenchimento das escalas se efetuou em dois momentos, compararam-se as médias obtidas no primeiro momento com o segundo momento de avaliação para obter estatística descritiva para os dois grupos, realizou-se o teste de Mann-Whitney que permite comparar dois grupos quando não se verifica a existência de normalidade e quando a dimensão é pequena e, o teste de Wilcoxon para perceber de forma mais clara se existem alterações nas mudanças nos dois momentos mas identificando os itens como “antes” e “depois”.

Nas medidas de dispersão foram analisadas as medidas de tendência central (média e mediana) e de dispersão (amplitude total, amplitude interquartil e desvio padrão). Quanto às medidas de tendência central: a média representa a soma ponderada dos valores pelas respetivas frequências absolutas, dividindo-se pelo número de observações, e a mediana é a medida de valor central da distribuição. Quanto às medidas de dispersão: a amplitude total corresponde à diferença entre valores externos da distribuição, a amplitude inter-quartil representa a diferença entre o terceiro e primeiro quartil (75% e 25% dos valores) e, o desvio padrão representa a medida de erro da média de uma distribuição e informa até que ponto a média apresenta os dados observados.

Assim, para cada um dos itens podemos realizar este conjunto de observações para o primeiro e segundo momento, representados no anexo (4.1) que corresponde ao **output** “Explorar” na tabela “Descritivos”. Na análise das frequências podemos ver as medidas de tendência central e medidas de dispersão totais das variáveis (itens), que estão representados no anexo (4.2) e que corresponde ao **output** e “Frequências” e tabelas para cada item descrito (que apresenta as frequências e percentagens das respostas dentro da escala/avaliação utilizada e identificada pelos respondentes).

A análise descritiva demonstra-nos as estatísticas descritivas para cada item, apresentando o número de casos que corresponde, o valor mínimo e máximo, a média e o desvio padrão. Estas estão representadas no anexo (4.3) que corresponde ao **output** “Descritivos” na tabela “Estatísticas Descritivas”, que apresentam de forma mais simples as características da distribuição sem distinção dos dois momentos.

A tabela seguinte (tabela 1) resume os valores para a média e desvio padrão de cada item, considerando o total das avaliação (primeiro e segundo momento).

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
aprender através da interação com objetos (representação gráfica)	9	2	5	3,33	1,118
aprender a escrever	10	2	4	2,60	,843
adquirir a linguagem	10	2	5	3,70	1,160
aprender a ler escrita	10	2	5	3,30	1,160
comunicar a receber mensagens	10	2	4	2,50	,850
comunicar a receber mensagens não-verbais	10	2	4	3,40	,843
comunicar e produzir mensagens	10	2	4	2,60	,699
produzir mensagens não-verbais	10	2	4	3,30	,823
conversação	10	2	4	3,00	,816
lidar com o stress e outras exigências psicológicas	10	1	4	2,50	,972
gerir o próprio comportamento	8	1	3	2,25	,886
interações interpessoais básicas	8	2	3	2,38	,518
	8	2	4	2,62	,744

interações interpessoais complexas	8	1	3	1,88	,641
relacionamentos interpessoais particulares	8	1	3	2,13	,835
aprender através da interação com objetos (jogo social)	10	1	4	2,90	1,287
Recreação de valor	8	2	4	2,50	,756
aquisição de competências	10	2	4	2,80	,632
concentrar a atenção	8	2	3	2,75	,463
dirigir a atenção	10	2	3	2,30	,483
leitura	8	2	4	2,88	,641
escrever	10	2	4	2,80	,789
realizar uma única tarefa	10	3	4	3,40	,516
realizar tarefas múltiplas	10	2	3	2,40	,516
executar a rotina diária	10	2	3	2,40	,516
adquirir conceitos	10	2	4	2,90	,738
aprender a calcular	10	2	3	2,70	,483
calcular	10	2	3	2,30	,483
resolver problemas	10	2	4	2,60	,699
tomar decisões	10	2	4	2,40	,699
N válido (de lista)	7				

Tabela 1 - resume os valores para a média e desvio padrão de cada item, considerando o total das avaliações (primeiro e segundo momento)

A análise de comparação das médias, de cada momento, permite obter a estatística descritiva imediata para os dois grupos (que corresponde ao anexo 4.4). Nesta análise podemos verificar mais facilmente em que itens houve alteração positiva nas médias. Nesta comparação entre o primeiro e o segundo momento podemos ver que a média aumentou para o segundo momento nas variáveis “(representação gráfica) aprender através da interação com os objetos” ($1^{\circ} = 3,20$; $2^{\circ} = 3,50$), “adquirir a linguagem” ($1^{\circ} = 3,60$; $2^{\circ} = 3,80$), “comunicar e receber mensagens não verbais” ($1^{\circ} = 2,40$; $2^{\circ} = 3,40$), “produzir mensagens não verbais” ($1^{\circ} = 2,80$; $2^{\circ} = 3,20$), “conversação” ($1^{\circ} = 2,40$; $2^{\circ} = 2,60$), “lidar com o stress e outras exigências psicológicas” ($1^{\circ} = 2,00$; $2^{\circ} = 2,50$), “gerir o próprio comportamento” ($1^{\circ} = 2,25$; $2^{\circ} = 2,50$), “interações interpessoais básicas” ($1^{\circ} = 2,50$; $2^{\circ} = 2,75$), “interações interpessoais complexas” ($1^{\circ} = 1,75$; $2^{\circ} = 2,00$), “relacionamentos interpessoais particulares” ($1^{\circ} = 2,00$; 2°

= 2,25), “dirigir a atenção” (1º = 2,20; 2º = 2,40), “leitura” (1º = 2,75; 2º = 3,00), “adquirir conceitos” (1º = 2,80; 2º = 3,00) e “aprender a calcular” (1º = 2,60; 2º = 2,80).

O teste de Mann-Whitney permite comparar dois grupos numa variável dependente qualquer que seja a sua dimensão e sem exigir a distribuição normal (anexo 4.5). As análises realizadas permitem verificar que as competências se encontram mais desenvolvidas no segundo momento, ou seja, existiu um desenvolvimento positivo, para as variáveis (tabela 2): “(representação gráfica) aprender através da interação com objetos”, “adquirir a linguagem”, “comunicar a receber mensagens não verbais”, “produzir mensagens não verbais”, “conversação”, “lidar com stress e outras exigências psicológicas”, “gerir o próprio comportamento”, “interações interpessoais básicas”, “interações interpessoais complexas”, “relacionamentos interpessoais particulares”, “recreação de valor”, “dirigir a atenção”, “leitura”, “adquirir conceitos”, “aprender a calcular”, “resolver problemas” e “tomar decisões”. Mas, também através da análise do valor de significância (que requer $p < 0,05$) verifica-se que estas diferenças não são significativas ($p > 0,05$), representados em anexo (anexo 4.5).

Tabela 2 – Comparação do *Mean Rank* (postos de classificações) nos dois momentos

		Classificações		
	Momento de Avaliação	N	Postos de média	Soma de Classificações
aprender através da interação com objetos (representação gráfica)	Primeiro Momento	5	4,70	23,50
	Segundo Momento	4	5,38	21,50
	Total	9		
aprender a escrever	Primeiro Momento	5	5,50	27,50
	Segundo Momento	5	5,50	27,50
	Total	10		
adquirir a linguagem	Primeiro Momento	5	5,20	26,00
	Segundo Momento	5	5,80	29,00
	Total	10		
aprender a ler	Primeiro Momento	5	5,80	29,00
	Segundo Momento	5	5,20	26,00

	Total	10		
escrita	Primeiro Momento	5	5,90	29,50
	Segundo Momento	5	5,10	25,50
	Total	10		
comunicar e receber mensagens	Primeiro Momento	5	5,50	27,50
	Segundo Momento	5	5,50	27,50
	Total	10		
comunicar e receber mensagens não-verbais	Primeiro Momento	5	4,80	24,00
	Segundo Momento	5	6,20	31,00
	Total	10		
comunicar e produzir mensagens	Primeiro Momento	5	5,90	29,50
	Segundo Momento	5	5,10	25,50
	Total	10		
produzir mensagens não-verbais	Primeiro Momento	5	4,80	24,00
	Segundo Momento	5	6,20	31,00
	Total	10		
conversação	Primeiro Momento	5	5,20	26,00
	Segundo Momento	5	5,80	29,00
	Total	10		
lidar com o stress e outras exigências psicológicas	Primeiro Momento	4	3,75	15,00
	Segundo Momento	4	5,25	21,00
	Total	8		
gerir o próprio comportamento	Primeiro Momento	4	4,00	16,00
	Segundo Momento	4	5,00	20,00
	Total	8		
interações interpessoais básicas	Primeiro Momento	4	4,25	17,00
	Segundo Momento	4	4,75	19,00
	Total	8		
interações interpessoais complexas	Primeiro Momento	4	4,13	16,50
	Segundo Momento	4	4,88	19,50
	Total	8		
relacionamentos interpessoais particulares	Primeiro Momento	4	4,13	16,50
	Segundo Momento	4	4,88	19,50
	Total	8		
aprender através da interação com objetos (jogo social)	Primeiro Momento	5	5,80	29,00
	Segundo Momento	5	5,20	26,00
	Total	10		
Recreação de valor	Primeiro Momento	4	4,25	17,00
	Segundo Momento	4	4,75	19,00

	Total	8		
aquisição de competências	Primeiro Momento	5	6,30	31,50
	Segundo Momento	5	4,70	23,50
	Total	10		
concentrar a atenção	Primeiro Momento	4	5,50	22,00
	Segundo Momento	4	3,50	14,00
	Total	8		
dirigir a atenção	Primeiro Momento	5	5,00	25,00
	Segundo Momento	5	6,00	30,00
	Total	10		
leitura	Primeiro Momento	4	4,13	16,50
	Segundo Momento	4	4,88	19,50
	Total	8		
escrever	Primeiro Momento	5	5,50	27,50
	Segundo Momento	5	5,50	27,50
	Total	10		
realizar uma única tarefa	Primeiro Momento	5	5,50	27,50
	Segundo Momento	5	5,50	27,50
	Total	10		
realizar tarefas múltiplas	Primeiro Momento	5	5,50	27,50
	Segundo Momento	5	5,50	27,50
	Total	10		
executar a rotina diária	Primeiro Momento	5	5,50	27,50
	Segundo Momento	5	5,50	27,50
	Total	10		
adquirir conceitos	Primeiro Momento	5	5,10	25,50
	Segundo Momento	5	5,90	29,50
	Total	10		
aprender a calcular	Primeiro Momento	5	5,00	25,00
	Segundo Momento	5	6,00	30,00
	Total	10		
calcular	Primeiro Momento	5	6,00	30,00
	Segundo Momento	5	5,00	25,00
	Total	10		
resolver problemas	Primeiro Momento	5	5,30	26,50
	Segundo Momento	5	5,70	28,50
	Total	10		
tomar decisões	Primeiro Momento	5	5,20	26,00
	Segundo Momento	5	5,80	29,00

De forma a percebermos melhor se existiram alterações ou mudanças nos dois momentos de avaliação, realizou-se outra base de dados mas desta vez identificando os “itens” como “antes” e “depois”, ou seja, para os mesmos casos existiam os 30 itens que correspondem ao primeiro momento de avaliação e os mesmos 30 itens que corresponderam ao segundo momento de avaliação.

Assim, o teste de Wilcoxon (que permite comparar dois momentos de avaliação e verificar se existiam diferenças positivas para o segundo momento) demonstrou que estão mais desenvolvidas para o segundo momento as capacidades de: “aprender a ler”, “escrita”, “comunicar e produzir mensagens”, “jogo social – aprender através da interação com objetos”, “aquisição de competências”, “concentrar a atenção”, “realizar uma tarefa única” e “calcular”. Contudo, apesar dos resultados as diferenças não são significativas ($p > 0,05$). Estes resultados podem ser observados em anexo (5.6) que corresponde ao **output** “Teste NPar – Wilcoxon”, nas tabelas “Classificações” e “Estatísticas de teste”.

De acordo com os resultados é possível identificar que existiram alterações e desenvolvimentos nas competências de forma positiva entre o primeiro e segundo momento só que estas não são significativas. Estas alterações só se verificam de forma mais pormenorizada na análise caso a caso, onde podemos ver as diferenças de cada criança/jovem entre o primeiro e segundo momento.

É necessário fazer também uma análise sobre a que competências é que correspondem as capacidades (variáveis/itens) que surgiram da análise de comparação entre médias e no teste de Mann-Whitney, o qual revelou ter existido diferenças contudo não significativas. Na comparação das médias embora existam diferenças, esta análise só serve para as comparar, sendo assim apenas possível mencionar onde houve uma diferença positiva. Contudo, essas só se podem confirmar com o teste de Mann-Whitney.

Em comum, ou seja, presentes na comparação entre médias e confirmadas com o teste de Mann-Whitney estão os itens: “aprender através da interação com objetos representação gráfica”, “adquirir a linguagem”, “comunicar e receber mensagens não-verbais”, “produzir mensagens não verbais”, “conversação”, “lidar com o stress e outras exigências psicológicas”, “gerir o próprio comportamento”, “interações interpessoais básicas”, “interações interpessoais complexas”, “interações interpessoais particulares”, “dirigir a atenção”, “leitura”, “adquirir conceitos” e “aprender a calcular”. O teste de comparação e verificação da existência de diferenças (Mann-Whitney) ainda salientou o item “recreação de valor” e “tomar decisões”. Ainda que estas diferenças positivas tenham existido, estas não são significativas.

Assim, podemos agrupar os itens mencionados dentro das “grandes” competências (que aparecem em cabeçalho na folha de resposta). Fazendo uma associação encontramos: Representação Gráfica (“aprender através da interação com objetos”), Linguagem (“adquirir a linguagem, “comunicar e receber mensagens não-verbais” e “conversação”), Compreensão de si e dos outros (“Lidar com o stress e outras exigências psicológicas”, “gerir o próprio comportamento”, “interações interpessoais básicas”, “interações interpessoais complexas”, “interações interpessoais particulares” e “relacionamentos interpessoais particulares”), Moral (“recreação de valor”), Processamento de Informação (“dirigir a atenção” e “leitura”) e Raciocínio (“adquirir conceitos”, “aprender a calcular”, “resolver problemas” e “tomar decisões”).

5.2. Análise de conteúdo das entrevistas realizadas, através do software informático

NVIVO8 (anexo 5)

Na análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos encarregados de educação/pais das crianças e jovens que frequentam a Equitação Psico-Educacional e que participaram neste

estudo, podemos verificar que em relação à sua percepção quanto aos benefícios, mudanças ocorridas e impacto da Equitação Psico-Educacional existem referências ao desenvolvimento ou ajuda nos domínios cognitivos, da comunicação e linguagem, afetivo/emocional e social e comportamental.

Embora todos os domínios sejam referenciados, estes podem-se distinguir entre eles no número de referências às competências nesses envolvidas. Enquanto que são referenciadas 5 vezes os domínios cognitivo (atenção e concentração) e domínio de comunicação e linguagem (comunicação e linguagem), para o domínio afetivo/emocional e social aparecem 39 referências, e 28 referências para o domínio comportamental (Figura 1). Na transferência do número de referências para a percentagem podemos encontrar: 50,6% de referências para o domínio afetivo/emocional e social, 36,4% de referências para o domínio comportamental e 6,5% de referências para os domínios cognitivo e da comunicação e linguagem.

A figura 1 apenas faz referência ao número de referências aos domínios, tendo sido os cálculos percentuais efetuados exteriormente. Estes cálculos foram efetuados com base do número total de referências e as referências efetuadas para cada domínio.

Figura 1 – Referências de codificação para os Domínios Afetivo/Emocional e Social, Cognitivo, Comportamental e da Comunicação e Linguagem



Nome	Fontes	Referências
Domínio Afetivo, Emocional e Social	5	39
Domínio Cognitivo	3	5
Domínio Comportamental	5	28
Domínio da Comunicação e Linguagem	2	5

Realizando uma análise de referências dentro de cada domínio é possível realizar um conjunto de observações (Figura 2), descritas em baixo, que apresentam as percentagens de referências às competências. Na figura referente apenas estão representadas o número de

referências, tendo sido exteriormente efetuados os cálculos percentuais. Estes cálculos foram efetuados com base do número total de referências para os domínios e as referências para cada competência.

Domínio Afetivo/Emocional e Social: no domínio afetivo/emocional e social existiram maior número de referências para as competências de relações interpessoais e autorregulação. Os valores percentuais indicam que: a competência de adaptação obteve 17,9% das referências; a competência de autorregulação emocional obteve 30,8% das referências; a competência de relações interpessoais obteve 46,2% e, por último, a competência de resistência à frustração obteve 5,1% das referências.

Domínio cognitivo: no domínio cognitivo apenas existe codificado uma competência, a atenção e concentração, pelo que, dentro deste domínio não se poderá fazer nenhuma comparação. Contudo, pode-se observar que das cinco entrevistas realizadas, três entrevistados referiram esta competência.

Domínio comportamental: dentro do domínio comportamental observa-se que existe maior número de referências para a competência de autocontrolo. De acordo com a análise percentual das diferentes competências, os valores indicam que para a competência de agressividade e fixação às rotinas existem 6,9% de referências; para a competência de autocontrolo existem 41,4% de referências; para a mudança (um fator que acontece derivado da intervenção ou como expectativa) observa-se 20,7% das referências e, por último, na competência de cumprimento de regras observa-se 24,1% de referências.

Domínio da comunicação e linguagem: para este domínio e competência podemos apenas fazer uma análise quanto ao número de fontes que a referencia. Assim, dos cinco entrevistados apenas dois fizeram referência a este domínio e às competências de comunicação e linguagem.

Domínios		
Nome	Fontes	Referências
Domínio Afetivo, Emocional e Social	5	39
Adaptação	5	7
Autorregulação emocional	5	12
Relações Interpessoais	5	18
Resistência à Frustração	1	2
Domínio Cognitivo	3	5
Atenção e Concentração	3	5
Domínio Comportamental	5	29
Agressividade	1	2
Autocontrolo	4	12
Fixação às rotinas	2	2
Mudança	3	6
Regras	3	7
Domínio da Comunicação e Linguagem	2	5
Comunicação e Linguagem	2	5

Figura 2 – Referência de codificação para as competências dentro dos domínio Afetivo/Emocional e Social, Cognitivo, Comportamental e da Comunicação e Linguagem.

As matrizes de nós demonstram-nos o que dizem as fontes (os entrevistados) sobre cada categoria codificada, isto é, organiza os dados de forma a sumariar todo o conteúdo codificado. As codificações que realizámos podem ser relacionadas com as entrevistas e vice-versa, ou seja, podemos saber o que os entrevistados dizem sobre as várias competências e domínios de acordo com o número de fontes codificadas, o número de nós codificados, o número de referências codificadas com percentagem nas competências em relação ao total de entrevistas (onde existiu maior codificação), o número de referências com percentagem nas entrevistas em relação às competências (onde existiu maior número de comentários).

Na verificação dos conteúdos relativos ao número de nós codificados, podemos observar, através da figura 3 (sombreado a azul), que para todas as entrevistas existiram mais codificações dentro do domínio afetivo/emocional e social, e domínio comportamental. Dentro das competências (figura 3, sem sombreado) existiu mais codificação em adaptação, autorregulação emocional e relações interpessoais, dentro do domínio afetivo/emocional e social (sendo apenas a competência de resistência à frustração mencionada numa entrevista); e a competência de autocontrolo, dentro do domínio comportamental, que foi registado para

quatro entrevistas em cinco. A mudança (comportamental) e regras (capacidade de cumprimento de regras) foram referidas em três entrevistas.

Figura 3 – Tabela identificativa do número de nós codificados

	A : Entrevista 1 (transcrição)	B : Entrevista 2 (transcrição)	C : Entrevista 3 (transcrição)	D : Entrevista 4 (transcrição)	E : Entrevista 5 (transcrição)	Total
1 : Domínio Afetivo, Emocional e Social	15	19	17	13	20	84
2 : Adaptação	7	7	9	7	10	40
3 : Autorregulação emocional	9	13	9	7	7	45
4 : Relações Interpessoais	9	9	9	9	12	48
5 : Resistência à Frustração	0	0	9	0	0	9
6 : Domínio Cognitivo	0	7	7	9	0	23
7 : Atenção e Concentração	0	7	7	9	0	23
8 : Domínio Comportamental	9	19	17	11	13	69
9 : Agressividade	0	9	0	0	0	9
10 : Autocontrolo	0	11	11	7	11	40
11 : Fixação às rotinas	0	0	7	0	6	13
12 : Mudança	9	9	7	0	0	25
13 : Regras	0	7	9	7	0	23
14 : Domínio da Comunicação e Linguagem	7	0	0	0	11	18
15 : Comunicação e Linguagem	7	0	0	0	11	18

Realizámos uma análise de matriz através de cada entrevista para o número de palavras codificadas com percentagem nos diferentes domínios. Os quadros que demonstram estes resultados encontram-se em anexo (anexo nº5.1).

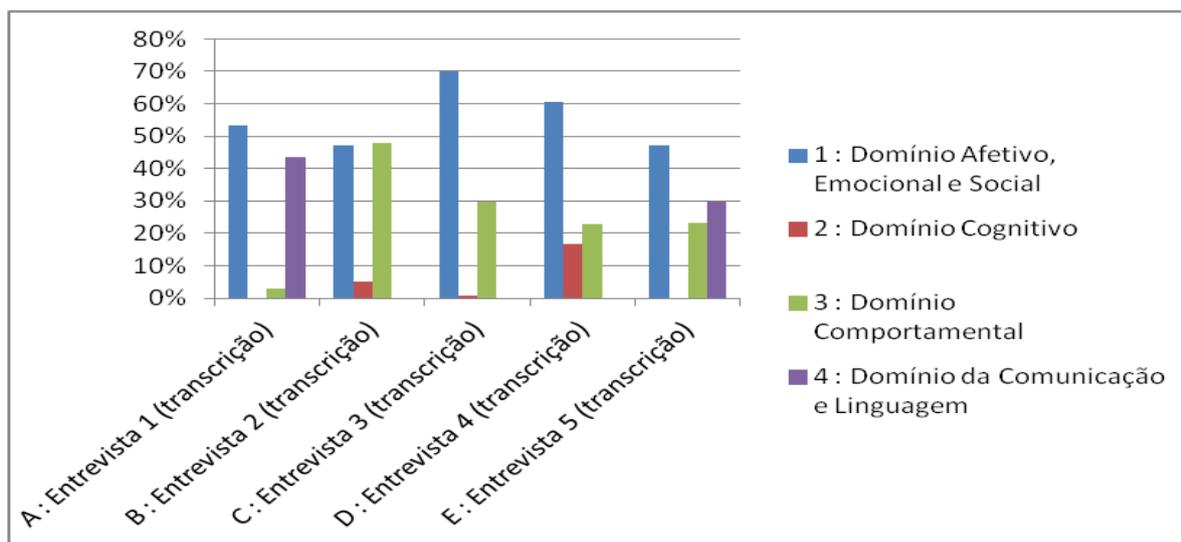
A matriz da entrevista 1 em relação aos domínios, com base nas palavras codificadas, mostra que estes eram na sua maioria dentro do domínio cognitivo (quadro nº1). A matriz da entrevista 2 mostra que, com base nas palavras codificadas, em relação aos domínios eram na sua maioria dentro do domínio comportamental (quadro nº2). A matriz da entrevista 3 mostra que em relação aos domínios as palavras mais codificadas eram dentro do domínio afetivo/emocional e social (quadro nº3). Para a entrevista 4 em relação aos domínios, a matriz mostra que as palavras codificadas eram na sua maioria dentro do domínio afetivo/emocional e social (quadro nº4). Na entrevista 5 a matriz mostra que com base nas palavras codificadas, em relação aos domínios, eram na sua maioria dentro do domínio afetivo/emocional e social (quadro nº5).

A tabela e gráfico seguinte mostram o resumo do conjunto das informações anteriormente referidas, em relação aos diferentes domínios (figura nº4 e gráfico nº1).

Figura 4 - Tabela de análise percentual do conjunto Domínios x Entrevistas

	A : Entrevista 1 (transcrição)	B : Entrevista 2 (transcrição)	C : Entrevista 3 (transcrição)	D : Entrevista 4 (transcrição)	E : Entrevista 5 (transcrição)
1 : Domínio Afetivo, Emocional e Social	53,33%	47,27%	69,82%	60,42%	47,18%
2 : Domínio Cognitivo	0%	4,94%	0,59%	16,67%	0%
3 : Domínio Comportamental	3,08%	47,79%	29,59%	22,92%	23,24%
4 : Domínio da Comunicação e Linguagem	43,59%	0%	0%	0%	29,58%

Gráfico nº1 – Representação gráfica da distribuição percentual das palavras codificação nas entrevistas em relação aos diferentes domínios.



Dentro ainda das análises de cada entrevista foi realizada uma matriz de nós do número de palavras codificadas com percentagem nas diferentes competências. Estes resultados também são apresentados em anexo (anexo nº5.2).

A matriz da entrevista 1 em relação às competências, mostra que, com base nas palavras codificadas, estas eram na sua maioria sobre as competências de comunicação e linguagem, autorregulação e relações interpessoais (quadro nº6). Sobre a entrevista 2 a matriz mostra que em relação às competências, a maioria das palavras codificadas eram sobre as competências de autocontrolo, autorregulação emocional e relações interpessoais (quadro nº7). A matriz da entrevista 3 mostra que em relação às competências, a maioria das palavras codificadas eram sobre as competências de relações interpessoais, adaptação e autocontrolo/mudança (quadro

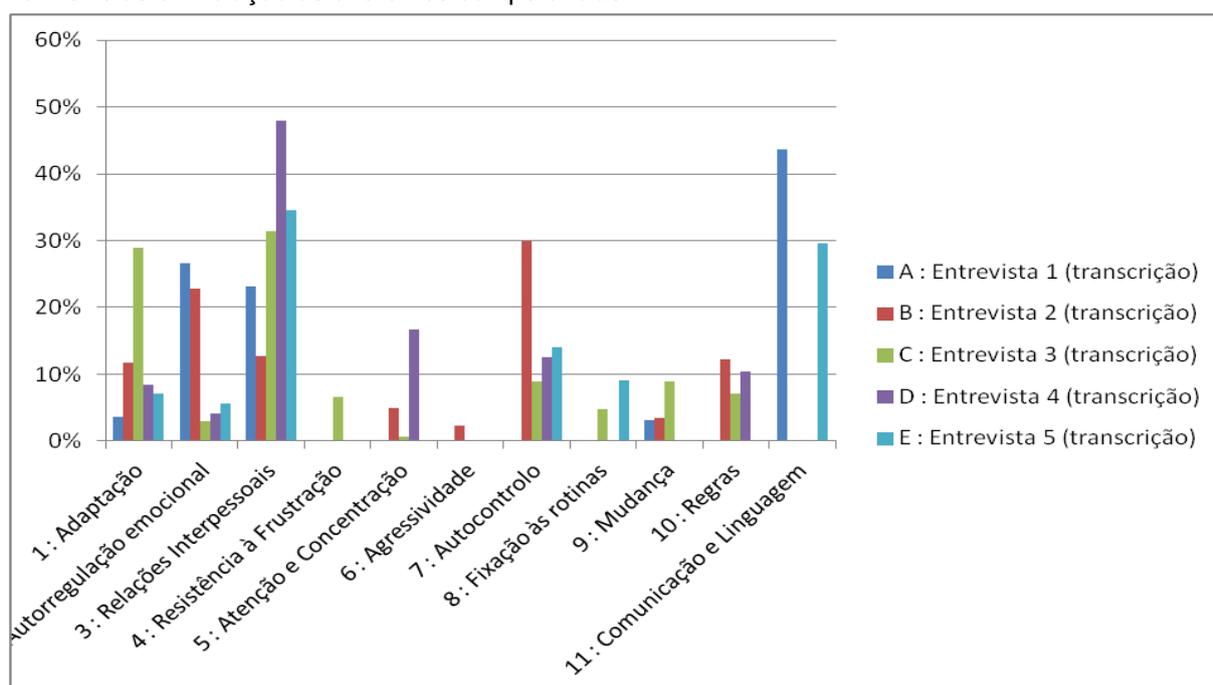
nº8). Na entrevista 4, com base nas palavras codificadas, em relação aos domínios as palavras mais codificadas eram na sua maioria sobre as relações pessoais, atenção e concentração e autocontrolo (quadro nº9). Para a entrevista 5, a matriz mostra que com base nas palavras codificadas e em relação às competências, estas eram na sua maioria sobre as competências de relações interpessoais, comunicação e linguagem e autocontrolo (quadro nº10).

A tabela e gráfico seguinte mostra o resumo em conjunto as informações anteriormente referidas, em relação às diferentes competências (figura nº5 e gráfico nº2).

Figura 5– Tabela de análise percentual do conjunto Competências x Entrevistas

	A : Entrevista 1 (transcrição)	B : Entrevista 2 (transcrição)	C : Entrevista 3 (transcrição)	D : Entrevista 4 (transcrição)	E : Entrevista 5 (transcrição)
1 : Adaptação	3,59%	11,69%	28,99%	8,33%	7,04%
2 : Autorregulação emocional	26,67%	22,86%	2,96%	4,17%	5,63%
3 : Relações Interpessoais	23,08%	12,73%	31,36%	47,92%	34,51%
4 : Resistência à Frustração	0%	0%	6,51%	0%	0%
5 : Atenção e Concentração	0%	4,94%	0,59%	16,67%	0%
6 : Agressividade	0%	2,34%	0%	0%	0%
7 : Autocontrolo	0%	29,87%	8,88%	12,50%	14,08%
8 : Fixação às rotinas	0%	0%	4,73%	0%	9,15%
9 : Mudança	3,08%	3,38%	8,88%	0%	0%
10 : Regras	0%	12,21%	7,10%	10,42%	0%
11 : Comunicação e Linguagem	43,59%	0%	0%	0%	29,58%

Gráfico nº2 - Representação gráfica da distribuição percentual das palavras codificação nas entrevistas em relação às diferentes competências.



Para percebermos o que nos dizem os diferentes domínios em relação às suas competências, foi realizada uma matriz de nós para cada domínio, para perceber qual das suas competências foi mais referenciada. As matrizes e seus resultados para cada domínio estão representados em quadro nos anexos (anexo nº5.3).

A matriz do domínio afetivo/emocional e social em relação às competências (quadro nº11) mostra que na sua maioria as palavras codificadas eram sobre as relações interpessoais (43,8%) e autorregulação emocional (31%). Para ao domínio comportamental em relação às competências (quadro nº12) a matriz mostra que a maioria das palavras codificadas era na sua maioria sobre autocontrolo (54,93%) e regras (22,54%).

Para os domínios da linguagem e comunicação, assim como para o domínio cognitivo, não é possível referir quais as competências mais referenciadas porque apenas apresentamos uma competência para cada um destes domínios.

As questões realizadas nas entrevistas também seguiram temas conceptuais, tal como se pode observar nas dimensões referidas no guião de entrevista (anexo 6). O número de referências podem também ser analisados, tentando perceber que domínio e competências foram mais referidas na dimensão e que comentários dentro dos domínios e competências foram relacionados com as dimensões.

Assim, em relação à matriz de nós efetuada para as dimensões das questões e os domínios (figura 6) podemos verificar que, com base nas palavras codificadas, na dimensão dos benefícios em relação aos domínios, estas eram na sua maioria dentro do domínio afetivo/emocional e social. Analisando a dimensão de impacto, em relação aos domínios, com base nas palavras codificadas, encontravam-se na sua maioria referências ao domínio afetivo/emocional e social.

Relativamente à dimensão perceção das mudanças, com base nas palavras codificadas e em relação aos domínios, as referências eram na sua maioria dentro do domínio

afetivo/emocional e social. Por sua vez, nas dimensões da razão que levou à inscrição (ou expectativa), as referências foram em igualdade tanto para o domínio afetivo/emocional e social e comportamental.

Figura 6 – Tabela de análise percentual da maioria de codificação das palavras referentes aos domínios dentro das dimensões

	A : Domínio Afetivo, Emocional e Social	B : Domínio Cognitivo	C : Domínio Comportamental	D : Domínio da Comunicação e Linguagem
1 : Benefícios da EPE	82,63%	1,05%	16,32%	0%
2 : Impacto	60,98%	0,81%	17,07%	21,14%
3 : Percepção das mudanças	42,74%	4,03%	36,94%	16,29%
4 : Razões que levaram à inscrição	50%	0%	50%	0%

O gráfico seguinte (gráfico nº3) representa os resultados para a distribuição da maioria de codificação das palavras referentes aos domínios dentro das dimensões.

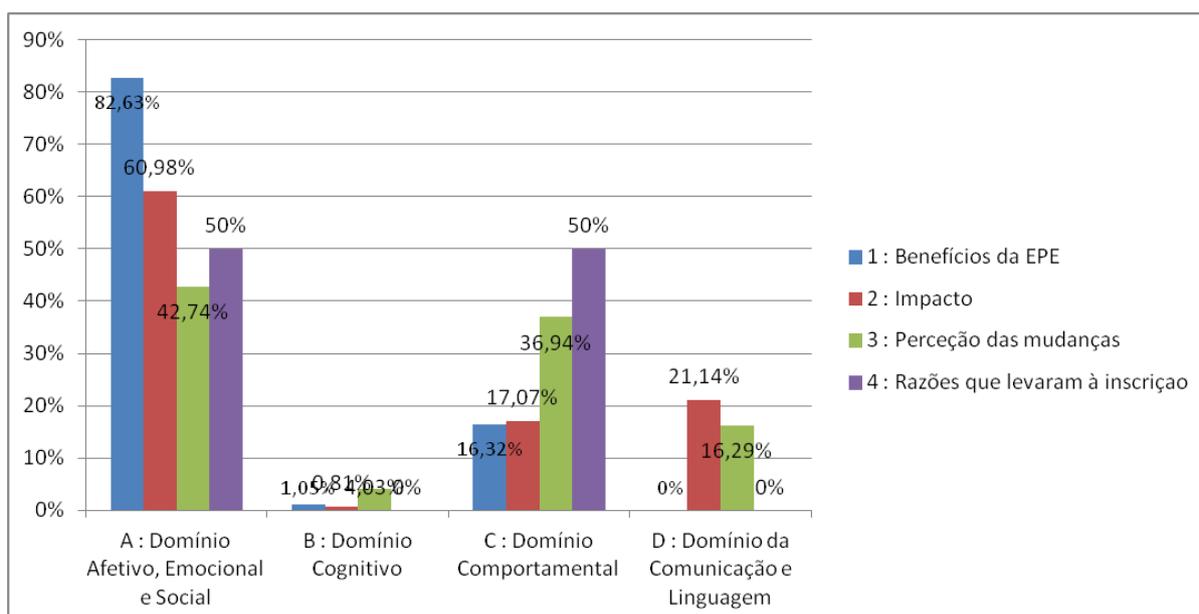


Gráfico nº3 – Distribuição da maioria de codificação das palavras referencias aos domínios dentro das dimensões

Também dentro das análises realizadas relacionado as dimensões e domínios, podemos perceber a percentagem onde foram realizados os comentários sobre os domínios nas dimensões (figura 7 e gráfico nº4). Assim, a matriz mostra que, com base nas palavras

codificadas, mais comentários sobre o domínio afetivo/emocional e social foram relacionados com a percepção da mudança. Sobre o domínio cognitivo observa-se que mais comentários foram relacionados também com a percepção da mudança. Em terceiro lugar, a matriz sobre o domínio comportamental mostra que mais comentários foram feitos dentro da dimensão da percepção da mudança, assim como aconteceu também no domínio da comunicação e linguagem.

Figura 7 – Tabela de análise percentual da maioria de comentários realizados sobre os domínios dentro das dimensões

	A : Domínio Afetivo, Emocional e Social	B : Domínio Cognitivo	C : Domínio Comportamental	D : Domínio da Comunicação e Linguagem
1 : Benefícios da EPE	31,40%	7,14%	10,92%	0%
2 : Impacto	15%	3,57%	7,39%	20,47%
3 : Percepção das mudanças	53%	89,29%	80,63%	79,53%
4 : Razões que levaram à inscrição	0,60%	0%	1,06%	0%

O gráfico nº4 representa os resultados para a distribuição da maioria de comentários realizados sobre os domínios dentro das dimensões

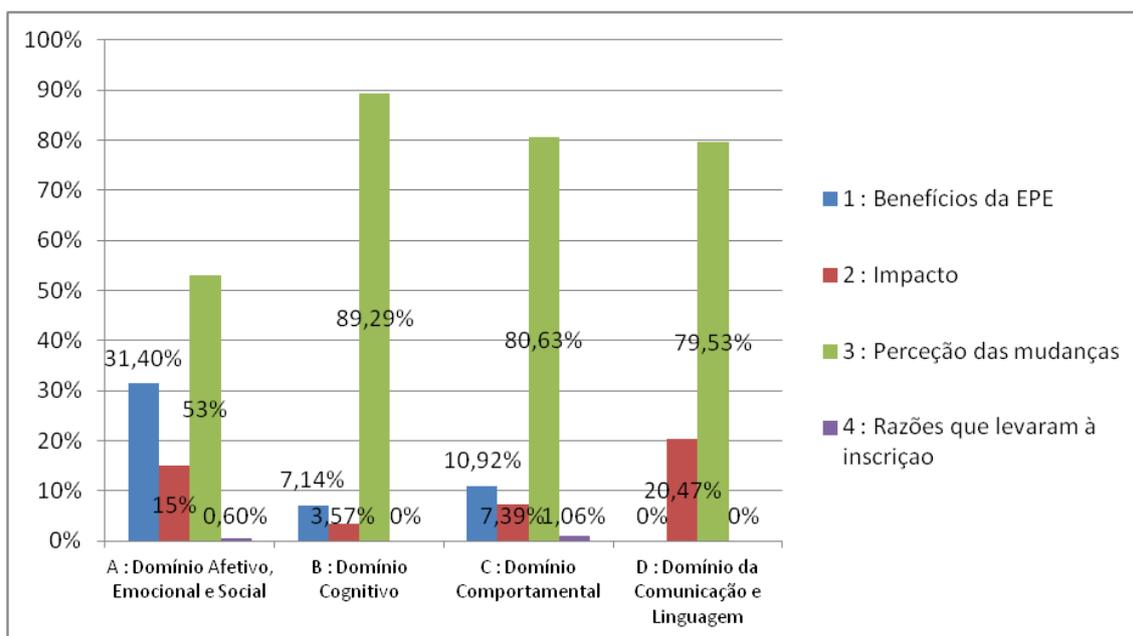


Gráfico nº4 – Distribuição da maioria de comentários sobre os domínios dentro das dimensões

Na realização da matriz de nós para as dimensões das questões realizadas em relação às competências (figura 8 e gráfico nº5) que com base nas palavras codificadas, nos benefícios em relação a competências, estas eram na sua maioria sobre autorregulação emocional (42,11%) e de seguida sobre relações interpessoais (32,11%). Relativamente à dimensão de impacto em relação a competências, a maioria das codificações foram sobre as relações interpessoais. Nas razões que levaram à inscrição (ou expectativa), em relação às competências, com base nas palavras codificadas, estas eram em número igual para as autorregulação emocional e mudança.

A perceção das mudanças em relação às competências mostra a maioria das palavras codificadas divididas por várias áreas: autocontrolo, comunicação e linguagem, adaptação, relações interpessoais e autorregulação emocional (21,77%, 16,29%, 15,32%, 14,84%, 11,61%, respetivamente).

Figura 8 - Tabela de análise percentual da maioria de codificação dentro das dimensões relacionado com as competências

	A: Adaptação	B: Autorregulação emocional	C: Relações Interpessoais	D: Resistência à Frustração	E: Atenção e Concentração	F: Agressividade	G: Autocontrolo	H: Fixação às rotinas	I: Mudança	J: Regras	K: Comunicação e Linguagem
1 : Impacto	7,32%	0%	53,66%	0%	0,81%	2,44%	5,69%	0%	6,50%	2,44%	21,14%
2 : Benefícios da EPE	5,79%	42,11%	32,11%	2,63%	1,05%	0%	7,37%	4,21%	0%	4,74%	0%
3 : Razões que levaram à inscrição	0%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	50%	0%	0%
4 : Perceção das mudanças	15,32%	11,61%	14,84%	0,97%	4,03%	0,97%	21,77%	2,10%	3,71%	8,39%	16,29%

O gráfico nº5 representa os resultados para a distribuição da maioria de codificação sobre as competências dentro das dimensões.

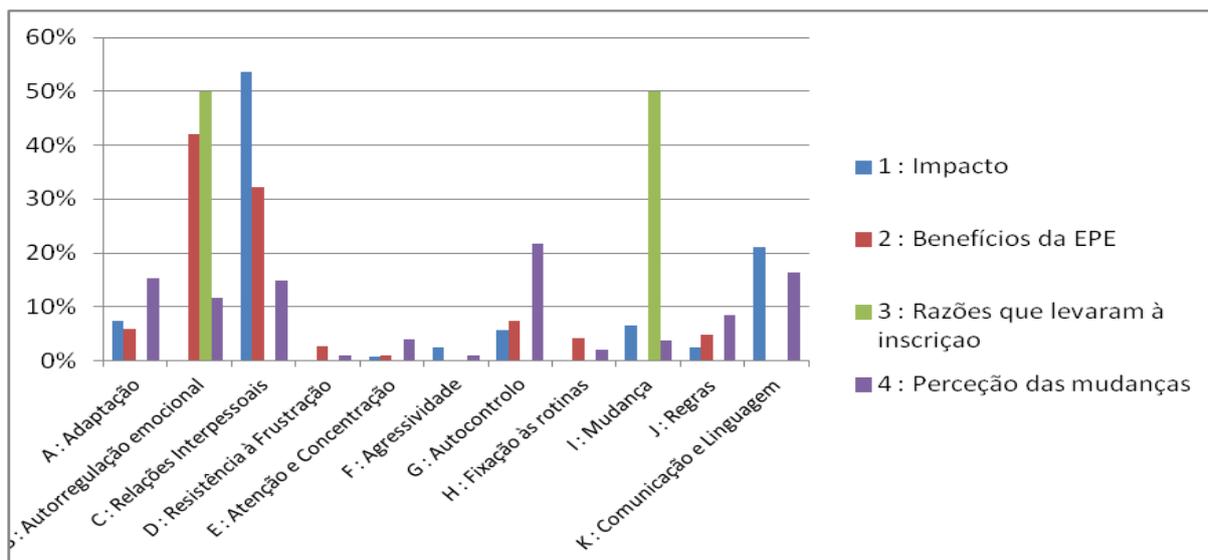


Gráfico n°5 – Distribuição da maioria de codificação sobre as competências dentro das dimensões

Ainda no relacionamento entre questões e competências, podemos tentar perceber a percentagem onde foram realizados mais comentários sobre as competências dentro das dimensões (figura 9 e gráfico 6). Assim, esta matriz mostra que com base nas palavras codificadas, mais comentários sobre a adaptação foram relacionados com a percepção das mudanças. Sobre a autorregulação emocional mais comentários foram relacionados com os benefícios e com a percepção da mudança. Na competência de relações interpessoais mais comentários foram relacionados dentro da percepção da mudança. Para a resistência à frustração mais comentários foram feitos na dimensão da percepção da mudança. O mesmo aconteceu para a competência de atenção e concentração, agressividade, autocontrole, fixação às rotinas, mudança, regras e comunicação e linguagem.

	A : Adaptação	B : Autorregulação emocional	C : Relações Interpessoais	D : Resistência à Frustração	E : Atenção e Concentração	F : Agressividade	G : Autocontrolo	H : Fixação às rotinas	I : Mudança	J : Regras	K : Comunicação e Linguagem
1 : Impacto	7,83%	0%	30,14%	0%	3,57%	33,33%	4,49%	0%	23,53%	4,69%	20,47%
2 : Benefícios da EPE	9,57%	51,61%	27,85%	45,45%	7,14%	0%	8,97%	38,10%	0%	14,06%	0%
3 : Razões que levaram à inscrição	0%	1,94%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8,82%	0%	0%
4 : Percepção das mudanças	82,61%	46,45%	42,01%	54,55%	89,29%	66,67%	86,54%	61,90%	67,65%	81,25%	79,53%

Figura 9 – Tabela de análise percentual da maioria de comentários realizados sobre as competências dentro das dimensões.

O gráfico nº6 representa os resultados para a distribuição da maioria de comentários realizados sobre os domínios dentro das dimensões.

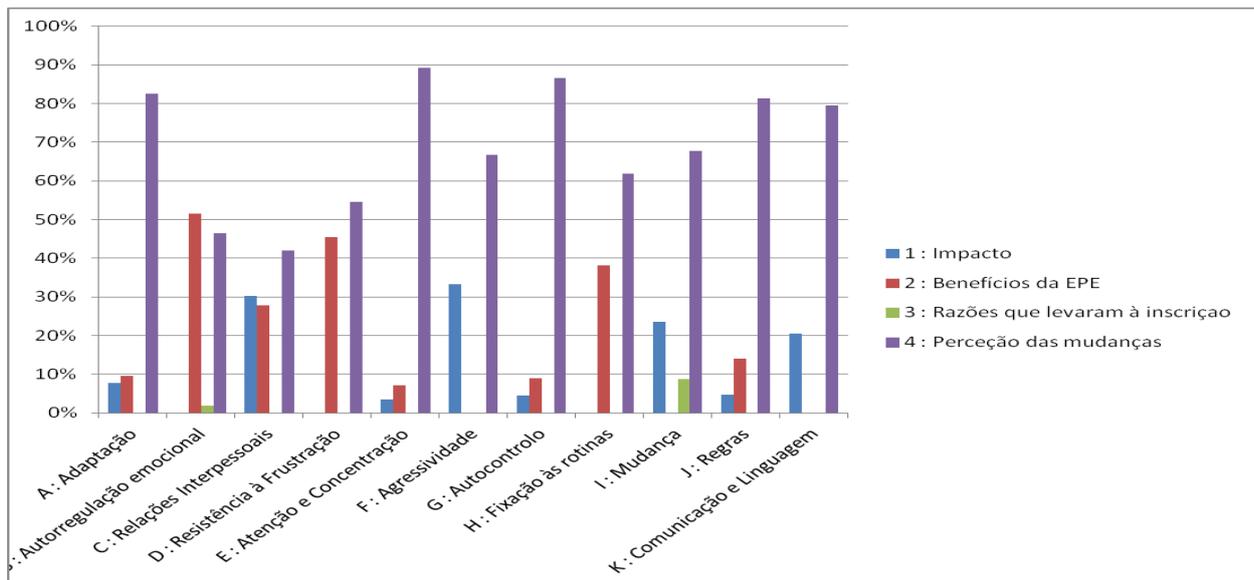


Gráfico nº6 – Distribuição da maioria de comentários sobre as competências dentro das dimensões

Resumindo, na análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos encarregados de educação/pais das crianças e jovens que frequentam a Equitação Psico-Educacional e que participaram neste estudo, podemos verificar que em relação à sua percepção quanto aos benefícios, mudanças ocorridas e impacto da Equitação Psico-Educacional existem

referências ao desenvolvimento ou ajuda nos domínios cognitivos, da comunicação e linguagem, afetivo/emocional e social e comportamental.

No conjunto de entrevistas observa-se maior codificação para os domínios afetivo/emocional e social e comportamental, com o desenvolvimento/melhoria nas competências de adaptação, autorregulação emocional, relações interpessoais e autocontrolo.

Foi realizada também uma análise para cada entrevista para perceber o que cada uma nos dizia sobre os domínios. O que se observou foi a maioria da codificação em todas as entrevistas para o domínio afetivo/emocional e social, com as competências de relações interpessoais, autorregulação emocional e adaptação, todas referidas nas cinco entrevistas.

Tendo agora em conta as dimensões das questões colocadas, observa-se que existiram mais codificações dentro do conjunto mais uma vez para o domínio afetivo/emocional e social (mais uma vez fazendo referencia a relações interpessoais. autorregulação emocional e adaptação). Ainda assim, em relação aos comentários realizados, podemos observar que mais comentários foram realizados sobre os diferentes domínios na dimensão da perceção das mudanças.

5.3 Análise por participantes (caso a caso)

Esta análise foi realizada através das descrições quanto aos resultados e análise correspondentes às escalas, observações realizadas pelo investigador e as observações dos encarregados de educação/pais da equipa da Equitação Psico-Educacional.

Antes de se iniciar a descrição caso a caso sobre as alterações ou que alterações existiram entre o início do ano letivo e o final do mesmo, é necessário explicar que estas observações foram feitas a partir das escalas que os encarregados de educação/pais preencheram nos dois momentos de avaliação (Dezembro e Maio), das observações que o investigador realizou e considera pertinentes serem referidas neste momento e, ainda, como complemento muito

importante as observações das mudanças que os responsáveis da equipa da E.P.E fazem das mudanças que ocorreram neste período de tempo.

Salienta-se que os resultados das escalas preenchidas pelos encarregados de educação/pais correspondem à perspetiva que têm sobre as competências apresentadas e que estão desenvolvidas pelas crianças/jovens. Em primeiro lugar, estas escalas também seriam preenchidas pelos professores mas não tendo existido total aderência, apenas consideramos as preenchidas pelos encarregados de educação/pais, sendo que em um caso a Escala de Competências foi preenchida em conjunto pelos encarregados de educação/pais e professores. Quanto à Escala de Envolvimento do Aluno na Escola, apenas foi preenchida uma escala o que corresponde a um caso. Esta também será mencionada e apresentadas as mudanças que existiram nos conteúdos referentes.

As competências apresentadas nos gráficos que apoiam esta análise estão numeradas de 1 a 30, que correspondem aos itens da Escala de Competências e podem ser consultados na folha de resposta da escala (anexo nº1).

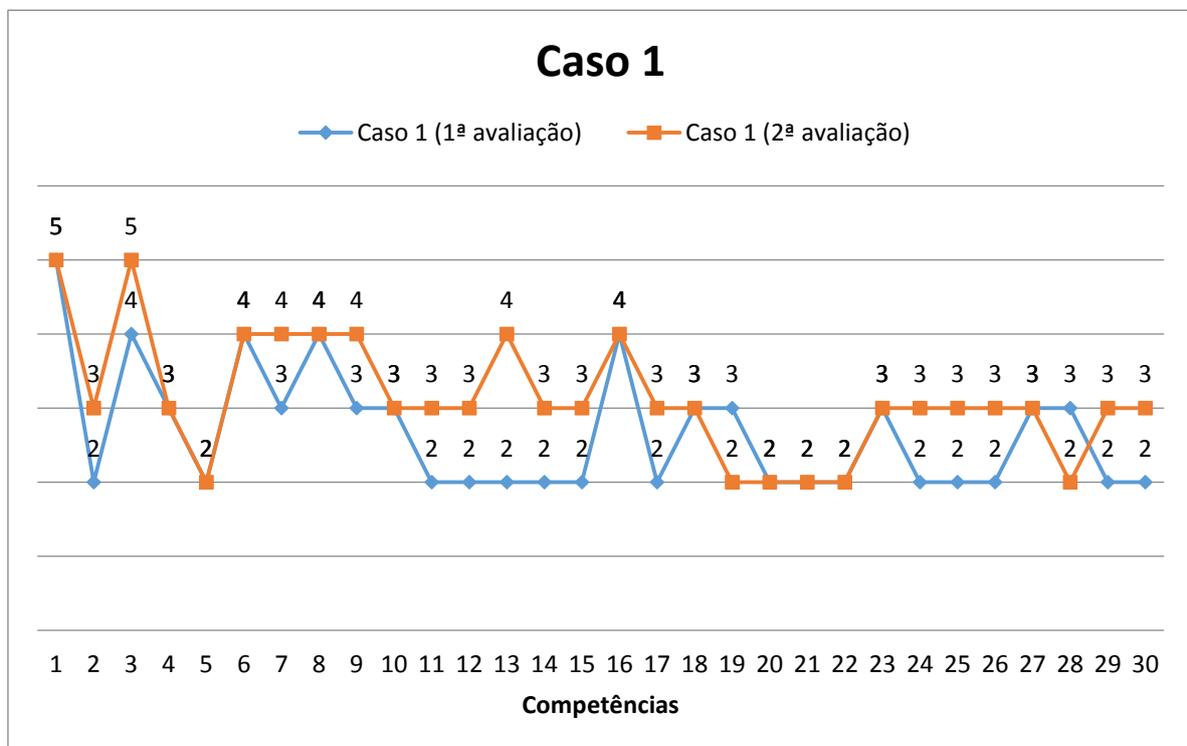
Caso 1: No início do ano letivo, o sujeito observado foi capaz de estabelecer a relação com a figura estranha no contexto dirigindo-se à mesma espontaneamente realizando apenas uma questão. As suas capacidades de conversação eram apenas relacionadas com o seu tema de interesse mas, por outro lado, tentava agredir verbalmente as pessoas que estavam à sua volta tentando que se sentissem desconfortáveis.

Fazendo uma comparação com o período atual notou-se uma normalização do comportamento, menos agressividade na direção verbal aos outros e menor insistência no tema de interesse.

De acordo com os relatos dos responsáveis e monitores da Equitação Psico-Educacional que trabalham e interagem com os participantes, as afirmações vão no sentido de melhorias e

desenvolvimento no treino da paciência, resistência à incapacidade de gerir o tempo, mais tempo a cavalo, menos desorganização, menor frustração, maior e melhor resposta aos pedidos, decréscimo na agressividade, melhoria na linguagem (menos palavrões), maior capacidade comunicativa, maior emergência do simbólico, maior possibilidade de diálogo, comunicação com algum sentido.

Na observação de resultados em gráficos, podemos ver as diferenças entre os dois momentos de avaliação das competências: o primeiro momento de avaliação e o segundo momento de avaliação.



É possível observar que existiram mudanças positivas na representação gráfica (na capacidade de aprender a escrever), na linguagem (nas capacidades de adquirir a linguagem, comunicar e receber mensagens não-verbais e produzir mensagens não-verbais), na compreensão de si e dos outros (nas capacidades de lidar com o stress e outras exigências psicológicas, gerir o próprio comportamento, interações pessoais básicas, interações interpessoais complexas e relacionamentos interpessoais particulares), na moral (nas

capacidades de recreação de valor), no processamento de informação (nas capacidades de realização de tarefas múltiplas e executar a rotina diária), no raciocínio (na capacidade de aquisição de conceitos, resolução de problemas e tomada de decisão). Isto significa que entre o início e o final do ano letivo foram desenvolvidas/melhoradas estas competências. Tentando corresponder aos domínios referidos na literatura podemos ver que os desenvolvimentos destas competências se encontram dentro do domínio Cognitivo (item 2, 23, 26, 28 e 30), domínio Afetivo/Emocional e Social (item 11, 13, 14, 15 e 16), domínio Comportamental (item 11, 12 e 25) e domínio da Comunicação e Linguagem (item 3, 7 e 9).

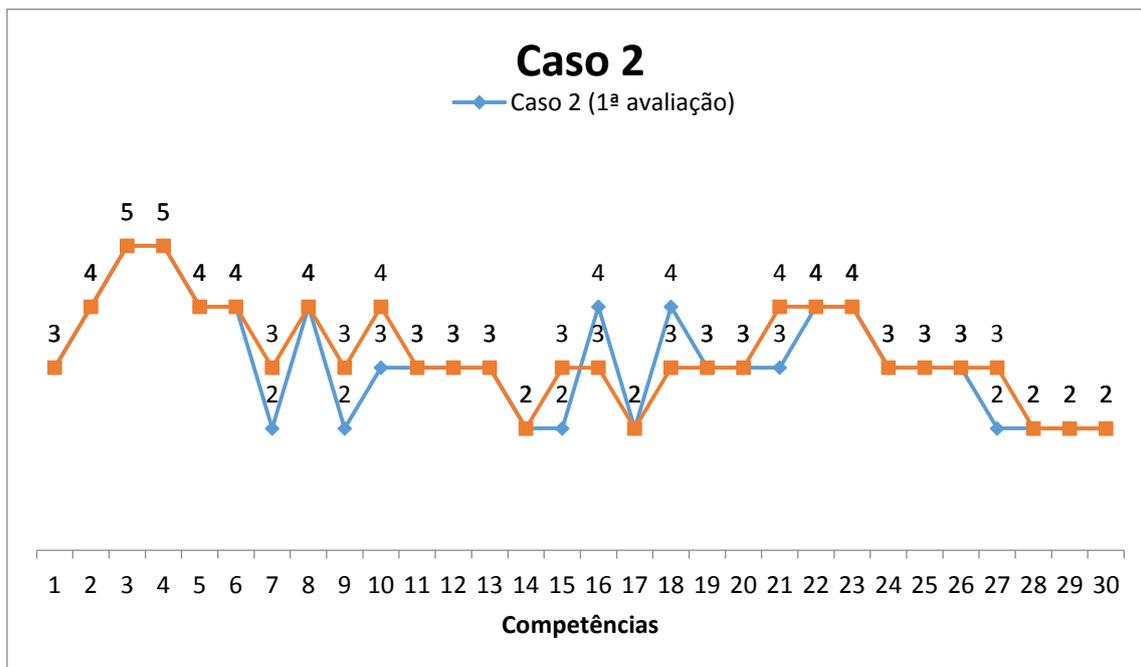
Caso 2: No início do ano letivo, o sujeito observado não foi capaz de estabelecer uma relação imediata mesmo após a apresentação da nova figura que integrou o contexto. O cumprimento existia por obrigação e as conversas, após insistência, baseavam-se apenas no tema de interesse. Era também observável que existia também frustração e desequilíbrio no autocontrolo quando os seus objetivos (nas ações, conversas, obtenção de respostas) não eram alcançados.

Fazendo uma comparação para o momento atual é possível observar determinadas mudanças através da observação feita pelo investigador deste projeto. Agora, há um cumprimento frequente, natural e mais espontâneo, a recorrência à figura que era estranha para dizer alguma coisa, conversar, perguntar, “brincar”, etc., também passou a ser mais espontâneo. As suas conversas conseguem dispersar-se e divergir do seu tema de interesse e as suas reacções são mais autocontroladas e reguladas.

De acordo com os relatos dos monitores e ajudantes da intervenção sobre as mudanças entre o início e o final do ano letivo, as suas afirmações vão no sentido de uma maior resistência à frustração, maior disponibilidade para aprender, melhor função comunicativa,

melhoria no cumprimento de regras e limites, mais calmo, melhor raciocínio, melhoria na forma de organização pensamento, menor agressividade e maior relação com os outros.

Na observação de resultados em gráficos (gráfico 2), podemos ver as diferenças entre os dois momentos de avaliação das competências: o primeiro momento de avaliação e o segundo momento de avaliação.



É possível observar que existiram mudanças positivas na linguagem (nas capacidades de comunicar e receber mensagens não-verbais, produzir mensagens não-verbais e conversação), na compreensão de si e dos outros (nas capacidades de relacionamentos interpessoais particulares), no processamento de informação (nas capacidades da leitura), no raciocínio (nas capacidades de aprender a calcular). Isto significa que entre o início e o final do ano letivo foram desenvolvidas/melhoradas estas competências.

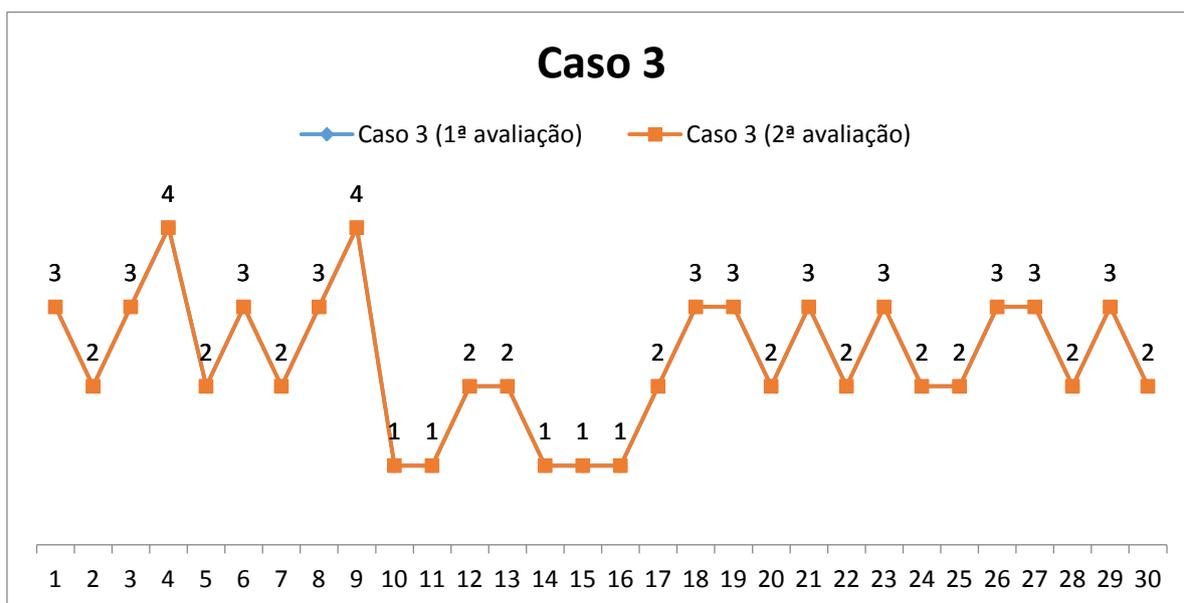
Tentando corresponder aos domínios referidos na literatura podemos ver que os desenvolvimentos destas competências se encontram dentro do domínio Cognitivo (item 21 e 27), domínio Afetivo/Emocional e Social (item 15) e domínio da Comunicação e Linguagem (item 7, 9 e 10).

Neste caso foi feita a observação para a Escala de Envolvimento Escolar dos Alunos. É possível perceber que entre o momento inicial e o momento final existiram mudanças positivas ao nível de satisfação com a escola e percepção de que os outros o estimam.

Caso 3: No início do ano letivo, o sujeito observado não apresentava capacidades de estabelecimento de relação e comunicação com os outros, a sua comunicação baseava-se muito pelo não verbal e pelo contacto mas apenas com insistência exterior. O que se observa também com muita insistência é a inexistência de contato visual.

Fazendo uma comparação para o momento atual é possível observar determinadas mudanças através da observação feita pelo investigador deste projeto. Atualmente a capacidade de comunicação não verbal aumentou e tornou-se mais espontânea, igualmente com o maior contato visual que agora acontece com maior frequência. Também se observou uma maior demonstração de afetos e expressões emocionais.

De acordo com os relatos dos responsáveis e monitores da Equitação Psico-Educacional sobre as mudanças entre o início e final do ano letivo, as afirmações vão no sentido de melhoria e desenvolvimento da melhor capacidade de relacionamento com os outros, maior capacidade de exploração, maior interesse nas tarefas, maior comunicação, maior interação com pares, menos birras, procura do outro, melhor expressão emocional, decréscimo de angústia.



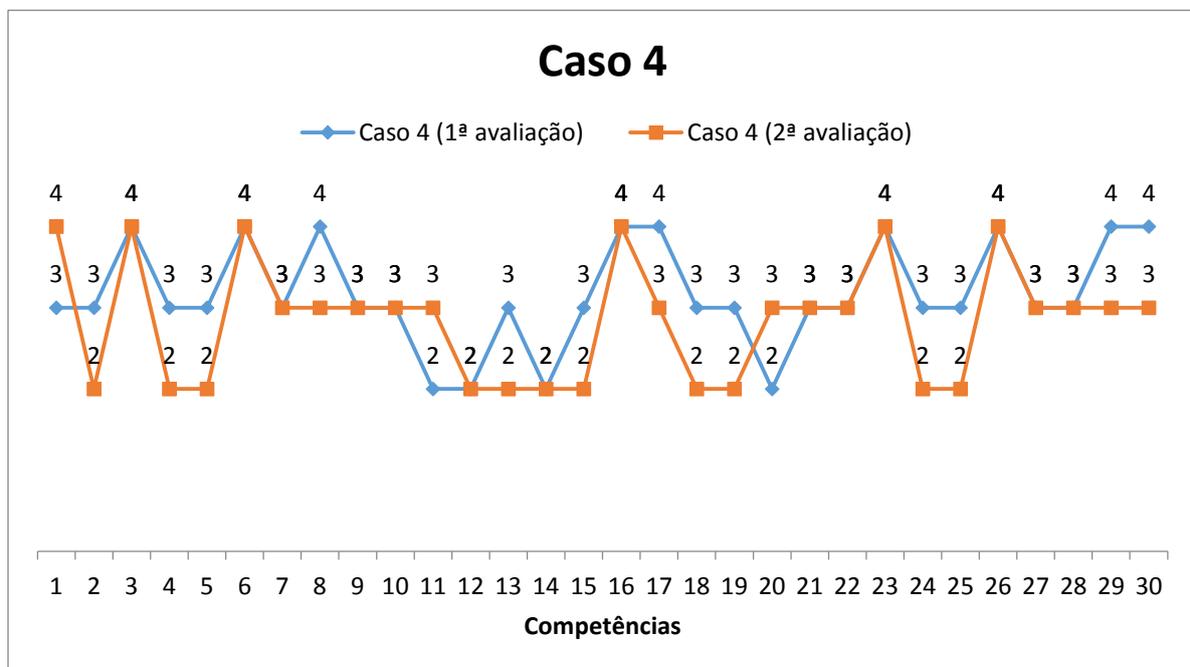
Na observação das avaliações preenchidas pelos encarregados de educação/pais deste caso, não é possível concluir que tenham existido mudanças positivas, porque os valores se mantiveram iguais tanto num como noutro momento. O gráfico apresenta-nos o que foi referido.

Caso 4: No início do ano letivo, o sujeito observado não estabelecia naturalmente uma relação com a pessoa estranha que agora fazia parte do contexto, tornando-se o contacto difícil e sem comunicação. O seu discurso e conversa baseavam-se em temas apenas do seu interesse e não se conseguia alterar os conteúdos.

Fazendo uma comparação para o momento atual é possível observar determinadas mudanças através da observação feita pelo investigador deste projeto. Atualmente cumprimenta naturalmente e de forma espontânea, dirigindo-se também espontaneamente para conversar ou dizer/informar de alguma coisa. As suas conversas passaram a ser sobre diversos temas e apresentou melhor capacidade de iniciar um diálogo/conversa sobre um tema não proposto por si.

De acordo com os relatos dos responsáveis e monitores da Equitação Psico-Educacional sobre as mudanças entre o início e final do ano letivo, as afirmações vão no sentido de melhoria e desenvolvimento da maior capacidade de resposta, cumprimento de regras com mais facilidade, maior resistência à frustração, maior capacidade de gerir emoções, maior iniciativa para ajudar os outros, maior estabelecimento relação com pares, melhor organização dos afetos e emoções, maior controlo do comportamento.

Na observação de resultados em gráficos, podemos ver as diferenças entre os dois momentos de avaliação das competências: o primeiro momento de avaliação e o segundo momento de avaliação.



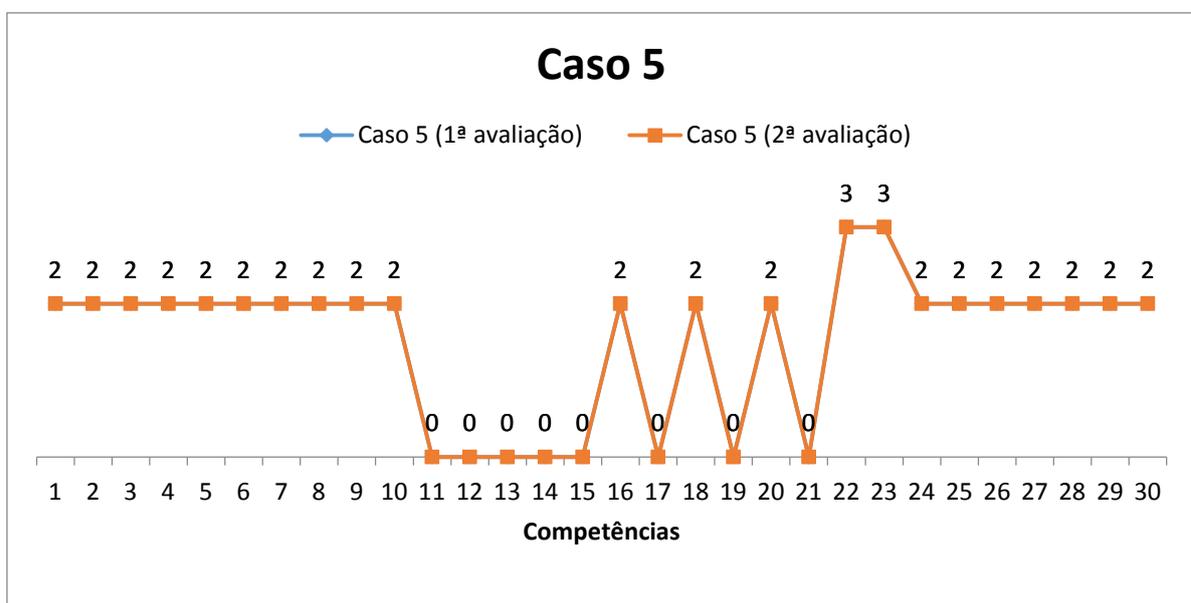
É possível observar que existiram mudanças positivas na representação gráfica (nas capacidades de aprender através da interação dos objetos), na compreensão de si e dos outros (nas capacidades de lidar com o stress e outras exigências psicológicas), e no processamento de informação (nas capacidades de dirigir a atenção). Isto significa que entre o início e o final do ano letivo foram desenvolvidas/melhoradas estas competências.

Tentando corresponder aos domínios referidos na literatura podemos ver que os desenvolvimentos destas competências se encontram dentro do domínio Cognitivo (item 1 e 20), domínio Afetivo/Emocional e Social (item 11) e domínio Comportamental (item 11).

Caso 5: No início do ano letivo, o sujeito observado não estabelecia qualquer contacto verbal e não-verbal com a figura estranha no contexto. Também apresentava muito pouca tolerância ao toque.

Fazendo uma comparação para o momento atual é possível observar determinadas mudanças através da observação feita pelo investigador deste projeto. Atualmente existe uma maior comunicação verbal e não-verbal e consegue tolerar o contacto físico/toque.

De acordo com os relatos dos responsáveis e monitores da Equitação Psico-Educacional sobre as mudanças entre o início e final do ano letivo, as afirmações vão no sentido de melhoria e desenvolvimento da melhor relação social e menor agressividade.



Na observação das avaliações preenchidas pelos encarregados de educação/pais deste caso, também não é possível concluir que tenham existido mudanças positivas, porque os valores se mantiveram iguais tanto num como noutro momento. É necessário salientar que

por motivos pessoais existiu uma descontinuidade na frequência da intervenção. O gráfico apresentado a seguir indica-nos o que foi referido em cima:

De uma forma geral, e fazendo uma comparação com os domínios apresentados como menos desenvolvidos dentro da perturbação do espectro do autismo, estas análises mostram-nos que estas crianças apresentam muitas dessas dificuldades. Mas, também, podemos observar que os desenvolvimentos feitos ao longo do tempo vão de encontro aos domínios referidos como desenvolvidos pela Equitação Psico-Educacional, sendo que: no caso 1 observam-se desenvolvimentos no domínio cognitivo, afetivo/emocional e social, comportamental e da comunicação e linguagem; no caso 2 observam-se desenvolvimentos no domínio cognitivo, afetivo/emocional e social e da comunicação e linguagem; no caso 4 observam-se desenvolvimentos no domínio cognitivo, afetivo/emocional e social e comportamental.

Embora existam domínios que apresentam desenvolvimento em comum para todos os casos, é possível verificar que todos são diferentes. Ou seja, isto salienta a necessidade de percebermos que cada caso é um caso e cada criança/jovem apresenta desenvolvimentos diferentes e têm características diferentes.

É neste sentido que é importante fazer uma observação caso a caso, observando os desenvolvimentos que existiram e quais existiram, fazendo uma baseline entre Dezembro e Maio. Depois, tentando observar os resultados em conjunto, podemos verificar também resultados muito interessantes que contribuem para esta investigação, visto confirmar-se o desenvolvimento dentro dos domínios descritos na literatura.

6. Discussão de Resultados

A presente investigação incidia nos encarregados de educação/pais de cinco crianças/jovens diagnosticados dentro da Perturbação do Espectro do Autismo e seus professores, tendo sido a sua colaboração voluntária. Das crianças/jovens participantes, quatro frequentam o ensino regular com adaptações e um frequenta o ensino doméstico. A colaboração nesta investigação foi voluntária

O pedido de colaboração consistia no preenchimento da Escala de Avaliação de Competências e a Escala Adaptada do Envolvimento Escolar dos alunos. O preenchimento da primeira escala é a mesma entregue aos encarregados de educação/pais e aos professores, e foi realizada em dois momentos diferentes: no final do 1º período/início do 2º período letivo e no final do 3º período letivo. As diferenças prendem-se no preenchimento da Escala Adaptada do Envolvimento Escolar dos Alunos, que é orientada apenas para os professores e, a Entrevista, que é direcionada apenas para os encarregados de educação/pais.

Os encarregados de educação/pais aderiram sem qualquer constrangimento à investigação, disponibilizando-se para tal. No caso dos professores, deparamo-nos com a difícil flexibilidade para aderir à investigação, iniciando-se o problema devido à escola, que tem apresentado ao longo do ano letivo de 2013/2014, muitos entraves à inclusão, adaptação e participação das crianças com necessidade educativas especiais no meio escolar. Dos cinco casos que faziam parte da investigação, apenas num foi possível conseguirmos a colaboração dos professores. Este facto levou a que algumas escalas fossem apenas preenchidas pelos encarregados de educação/pais, considerando que também seria importante e benéfico para este trabalho contar estas informações.

O professores que preencheu as escalas fê-lo em conjunto com os pais, ou seja, existiu a colaboração entre ambos para as avaliações, o que demonstra a estrita colaboração e união entre a equipa escolar e a família. Em apenas um dos casos existiu o preenchimento pelo

professor da Escala Adaptada do Envolvimento Escolar do Aluno. Todos os restantes não apresentam esta escala.

Assim, a investigação dirigiu-se noutra sentido, o de averiguar as competências desenvolvidas e relacioná-las com os benefícios que poderão trazer a nível da adaptação escolar (sendo que a colaboração de um professor que colaborou com os encarregados de educação/pais e avaliou o envolvimento do aluno na escola em Dezembro e em Maio) e, ainda, estudar a perceção dos pais quanto a essas mudanças e desenvolvimentos que existiram este ano letivo e que têm vindo a ser desenvolvidos ao longo dos anos, visto que de uma forma geral não podemos contar com o testemunho dos professores.

De acordo com os resultados obtidos através da análise estatística é possível observar que as diferenças salientadas (ainda que não significativas) dizem respeito às áreas/competências de Representação, Linguagem, Compreensão de si e dos outros, Moral, Processamento de informação e Raciocínio.

Estas competências vão de encontro ao referido na literatura como desenvolvido pela intervenção relacionada com a Equitação Psico-Educacional, ou seja, apresenta desenvolvimentos a nível Cognitivo, Afetivo/Emocional e Social, Comportamental e da Comunicação e Linguagem.

São mais facilmente percebidas estas evidências quando associamos as capacidades encontradas aos domínios. Por exemplo: a capacidade para aprender através da interação com objetos (aprender ações simples utilizando um objeto ou mais, não atendendo ou atendendo às características do objeto), a capacidade de dirigir a atenção, a capacidade de leitura (compreensão, interpretação de informações escritas, reconhecimento de palavras e significado de informações escritas e através da leitura seja em voz alta ou sem silêncio), a capacidade de adquirir conceitos, aprender a calcular, resolver problemas e tomar decisões, correspondem ao domínio cognitivo.

A capacidade de lidar com o stress e outras exigências psicológicas, as interações interpessoais básicas e complexas, a capacidade de relacionamentos interpessoais particulares e de recreação de valor (a participação em jogos com regras, não organizados, de forma individual, em grupo, acontecimentos artísticos, trabalhos artesanais, ter passatempos/"hobbies" regulares e consistentes e/ou participar em encontros informais ou ocasionais) correspondem ao domínio afetivo/emocional e social.

No domínio comportamental temos as capacidades de lidar com o stress e outras exigências psicológicas e gerir o próprio comportamento. E, por último, as capacidades de adquirir a linguagem, de comunicar e receber mensagens não verbais, produzir mensagens não verbais e de conversação, correspondem ao domínio da comunicação e linguagem.

De acordo com os resultados obtidos na análise de conteúdo das entrevistas, o domínio afetivo/emocional e social é o mais referido dentro dos relatos, principalmente a melhoria das competências de relações interpessoais, na autorregulação emocional e adaptação. De seguida, surge o domínio comportamental com mais referências, sendo a maioria relacionadas com o autocontrolo. Ainda que sejam estes domínios os predominantes, todos os outros são referidos embora com menor percentagem.

Os entrevistados, na inscrição das crianças/jovens na Equitação Psico-Educacional, tinham como principal motivo ou razão, a melhoria do comportamento (ou a mudança) e o desenvolvimento nas capacidades de autorregulação emocional, que fazem parte do domínio afetivo/emocional e social e comportamental. Contudo, a partir do que percecionam ter saído modificado são mencionadas a atenção/concentração, autocontrolo e adaptação, ou seja, o domínio afetivo/emocional e cognitivo.

Em relação ao impacto que percebem ter existido, as referências vão no sentido do domínio afetivo/emocional e social e comportamental (relações interpessoais e autocontrolo) e, ainda, referência à forma como passou a existir maior comunicação e linguagem. Por

último, os entrevistados vêem a Equitação Psico-Educacional como tendo benefícios ao nível do domínio afetivo/emocional e social e domínio comportamental, nas competências de autorregulação emocional, relações interpessoais, resistência à frustração e (in)fixação às rotinas. Também, o facto do parceiro direto na intervenção ser um animal é um bom incentivo para a concentração e expressão dos afetos.

Estas análises mostram que os pais procuram a intervenção na expectativa de alguma modificação comportamental e na autorregulação, o que acaba por ser conseguido, juntamente com as outras áreas referenciadas. De acordo com Semensato, Schmidt e Bosa (2010), num estudo sobre os relatos de experiências parentais de um grupo de familiares de pessoas com autismo, indicam que as necessidades mais referidas pelos pais são a nível comportamental, na compreensão e manejo do comportamento dos filhos.

As partilhas em relação à Equitação Psico-Educacional também passam pela experiência vivida pelos pais, em que a intervenção é vista como um momento de apoio, partilha, benéfico e relaxante para os mesmos: “Isto também é um bocadinho terapêutico para os pais, falar um bocadinho, trocar algumas impressões, haver algum convívio, alguma troca de experiências com os outros pais (...) É tudo mais agradável, melhor, sentimo-nos mais relaxado. A pessoa não sente bem que é uma terapia, não tem aquela carga”; “Para os pais também é importante uma vez que o nosso grupo se apoia mutuamente, troca ideias e promove encontros”.

Na análise caso a caso podemos observar onde existiram as mudanças em cada criança/jovem, conseguindo fazer uma *baseline* entre os dois momentos. Nesta também se observam que existem desenvolvimentos nos domínios cognitivo, afetivo/emocional e social, comportamental e da comunicação e linguagem.

No caso 1 observamos o desenvolvimento das capacidades de aprender a escrever, realizar uma única tarefa, adquirir conceitos, resolver problemas e tomar decisões, o que

corresponde ao domínio cognitivo. Para o domínio afetivo/emocional e social, encontramos as capacidades de lidar com stress e outras exigências psicológicas, interações interpessoais básicas e complexas, relacionamentos interpessoais particulares e recreação de valor. As capacidades de lidar com o stress e outras exigências psicológicas, gerir o próprio comportamento e executar a rotina diária correspondem ao domínio comportamental. Por último, para o domínio da comunicação e linguagem temos a capacidade de adquirir a linguagem, comunicar e receber mensagens não verbais e produzir mensagens não verbais.

No caso 2 observamos o desenvolvimento da capacidade de leitura e aprender a calcular que correspondem ao domínio cognitivo. Para o domínio afetivo/emocional e social observa-se o desenvolvimento das capacidades de relacionamentos interpessoais particulares. As capacidades de comunicar e receber mensagens não verbais, produzir mensagens não verbais e conversação fazem parte do domínio da comunicação e linguagem.

No caso 4 temos o desenvolvimento das capacidades de aprender através da interação com objetos (dentro da representação gráfica) e dirigir a atenção que correspondem ao domínio cognitivo. Por último, neste caso, encontramos a capacidade de lidar com o stress e outras exigências psicológicas que pode ser integrado dentro do domínio afetivo/emocional e social e domínio comportamental.

Nos restantes casos (caso 3 e 5) apenas nos podemos centrar nas observações feitas pelos investigadores e responsáveis da Equitação Psico-Educacional que, também para os outros casos divulgam informações interessantes de desenvolvimento observados e que fazer também referência aos domínios mencionados.

Na observação feita para a Escala de Envolvimento Escolar dos Alunos, ao qual só tivemos acesso a apenas um preenchimento que corresponde a um caso, é possível perceber que entre o momento inicial e o momento final existiram mudanças positivas ao nível de satisfação com a escola e perceção de que os outros o estimam.

Os desenvolvimentos menos patentes ou até mesmo negativos que existiram e que se podem observar nas análises realizadas, principalmente na análise estatística e caso a caso, são também interessantes. Ao longo do ano poderão ter existido fatores, exteriores à intervenção que está a ser alvo deste estudo, que podem ter contribuído para este decréscimo. Um dos fatores poderá ser o próprio contexto escolar que ao longo do tempo se vai tornando mais exigente (o aproximar do final de ano), o cansaço (no início do ano letivo as capacidades de adaptação e autorregulação podem estar/ser mais eficazes porque a exigência constante teve anteriormente a isso uma pausa), e a disponibilidade dos intervenientes nesse meio (sendo que isso não será discutido nem avaliado).

Outro fator que se torna importante mencionar é a continuidade da intervenção. Nota-se que existe um decréscimo nas competências quando as crianças/jovens faltam a algumas sessões, o que tende a piorar quando essa ausência é contínua e seguida. Estas faltas existiram na realidade por motivos pessoais que não permitiam a presença na Equitação Psico-Educacional.

Ressalta-se que outras intervenções/terapias foram referidas pelos encarregados de educação/pais como também responsáveis pelas evoluções, o que nos remete para uma visão e ações interdisciplinares nos cuidados destas crianças e jovens.

Em estudos anteriores sobre a perceção de pais (Simões, Rodrigues, Fonseca, Machado & Amaral, 2010), foi reconhecida a importância por parte de pais de participarem e acompanharem as atividades para os processos de desenvolvimento e socialização, auxílio e obtenção de mais conhecimentos, mencionados também nas entrevistas que realizamos em que os pais fizeram a partilha sobre o benefício da intervenção para os mesmos.

7. Conclusões

A investigação pretendeu verificar que efeitos tem a Equitação Psico-Educacional no desenvolvimento de adaptação de crianças autistas no contexto escolar nas diferentes esferas do desenvolvimento dentro dos domínios (cognitivo, emocional/afetivo e social, comportamental e da comunicação e linguagem) e competências (de representação, linguagem, compreensão de si e dos outros, jogo social, desenvolvimento moral, processamento de informação e raciocínio), a partir das observações e perspetivas dos encarregados de educação/pais, através de escalas de desenvolvimento de competências, que permitem avaliar as mudanças entre um e outro momento, e entrevistas, que pretendem saber quais as perceções existem sobre as mudanças, o impacto e benefícios que atribuem à Equitação Psico-Educacional para os seus educandos e outros sujeitos na mesma situação, juntando ainda as expetativas que tinham antes da integração na intervenção.

Assim, esperava-se que existisse uma mudança a nível dos domínios e competências acima referidos ao longo do tempo. Dado o curto intervalo de tempo entre a primeira e segunda recolha de dados, e a severidade da perturbação que tem efeitos na vida quotidiana dos autistas, os efeitos da Equitação poderiam apenas abranger alguns domínios e competências. Caso não se verificassem mudanças, não se poderiam concluir os benefícios da Equitação Psico-Educacional.

De uma forma geral, os objetivos que pretendiam verificar a existência de desenvolvimentos/mudanças positivas a nível das domínio/competências foram atingidos ainda que não totalmente, ou seja, apenas foram verificados desenvolvimentos positivos dentro de algumas competências e domínios.

Os resultados obtidos na análise estatística são consistentes com as análises de conteúdo das entrevistas, que nos deram informações sobre o motivo que levou à inscrição (a expetativa que existia), perceção das mudanças (aquilo que percecionaram ter

mudado/desenvolvido depois da integração da criança), impacto que essas mudanças tiveram e os benefícios gerais que atribuem à Equitação Psico-Educacional no desenvolvimento das crianças/jovens.

Os encarregados de educação/pais afirmam que a Equitação Psico-Educacional tem benefícios a nível de todos os domínios: cognitivo, afetivo/emocional e social, comportamental e da comunicação e linguagem – o que é compatível com aquilo que está descrito na literatura sobre os desenvolvimentos deste tipo de intervenções. Como motivo para a inscrição na E.P.E, a expectativa era de que existisse uma mudança/melhoria comportamental e maior autorregulação emocional (domínio comportamental e afetivo/emocional e social). O impacto percebido, de acordo com as afirmações, deu-se a nível afetivo/emocional e social, comportamental e existe ainda a referência para uma maior capacidade de comunicação. Ainda assim, aquilo que perceberam ter mudado/desenvolvido foi a nível afetivo/emocional e social e comportamental, não sendo referidos os outros domínios como mais percebidos nas mudanças.

Ou seja, embora os pais referenciem benefícios a todos os níveis, no momento da inscrição vão com a expectativa que exista melhoria comportamental e autorregulação emocional. Também é observado que embora mencionem impacto na capacidade e domínio de comunicação e linguagem, domínio que nas observações feitas caso a caso e nas análises estatísticas se verifica ter desenvolvido (nas capacidades de aquisição de linguagem, capacidades de comunicar e receber mensagens não verbais, produzir mensagens não verbais e conversação), que não o valorizam tanto como os outros domínios referenciados ainda no impacto e perceção das mudanças: domínio afetivo/emocional e social e comportamental.

Parece que o maior desenvolvimento no comportamento e a nível emocional/social está mais saliente para estes pais do que propriamente as capacidades de conseguirem comunicar e utilizar a linguagem com os filhos, levando-nos a pensar que a capacidade de

relacionamento, interação e cuidados seja mais eficaz se se desenvolver o domínio comportamental e afetivo/emocional e social. Estas afirmações, relativamente ao domínio comportamental, também vão de encontro aos estudos da percepção referidos anteriormente (Semensato et al, 2010), onde são referenciadas as necessidades de apoio sentidas pelos pais a nível da compreensão e manejo dos comportamentos dos filhos. Contudo, há também uma contradição ao que percebem os mesmos autores (Semensato et al. 2010), que referem a possibilidade de sucesso na comunicação como um fator importante para a compreensão dos comportamentos dos filhos.

Somente em dois casos dos cinco observados não se pode concluir as mudanças que existiram neste período de tempo, porque não existem dados que os permitem concluir a não ser pelas entrevistas e observações feitas pela equipa da E.P.E.

Outra conclusão que se pode retirar é que no preenchimento da Escala de Competências, em alguns casos, e em alguns itens não existiu resposta em nenhum dos cinco níveis apresentados (1- ausência, 2- insuficiente, 3-suficiente, 4- bom e 5- muito bom), o que nos leva a pensar que não estavam desenvolvidas essas competências mas que existia alguma relutância em identificar o primeiro grau da escala, que corresponde à “ausência”, o que poderá indicar a incerteza se há algum desenvolvimento dentro dessa capacidade ou que a esperança é que exista algum desenvolvimento e, a identificação da ausência significa que nenhum desenvolvimento dentro desse domínio/capacidade foi feito.

A Escala de Envolvimento Escolar do Aluno, que só corresponde a um caso por não colaboração dos outros professores, mostra que há desenvolvimentos na capacidade de ao nível de satisfação com a escola e percepção de estima dos outros. Devido ao número de amostras para esta escala (preenchimento apenas para um caso), deixámos de considerar para análise os desenvolvimentos/mudanças observados no envolvimento das crianças/jovens na escola, fazendo apenas uma observação no caso em que esta escala foi apresentada.

Isto indica também, e em conjunto com a colaboração feita pelos professores ao preenchimento da Escala de Competências que foi praticamente nula, que o trabalho multidisciplinar/em equipa não está a ser feito. Ou seja, não parece existir nos professores uma sensibilidade e flexibilidade de apoio aos pais, relacionado com o contexto escolar, sobre e no desenvolvimento e adaptação das crianças/jovens no mesmo, visto que não colaboram nestas iniciativas de investigação que pretendem saber os benefícios que as intervenções trazem para estas crianças, e que posteriormente as auxiliam na adaptação escolar, visto que os níveis onde existem desenvolvimentos impactam na escola e em sala de aula e, por isso, pode ajudar também os professores.

As capacidades de desenvolvimento dos níveis comportamentais e afetivo/emocional e sociais, porque são estes os mais mencionados e observados como desenvolvidos ao longo do tempo, são altamente contributórios para adaptação escolar, visto que a gestão comportamental, a capacidade de autorregulação emocional e de relacionamentos interpessoais são essenciais tanto em sala de aula como no exterior. Juntando a estes os outros domínios observados como desenvolvidos nas observações caso a caso e na análise estatística, as capacidades cognitivas e da comunicação/linguagem (por exemplo, o desenvolvimento da capacidade de aquisição de conceitos, aprendizagens (leitura, cálculo), a direção da atenção e a capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão), como podemos ver pelo descrito, também podem contribuir para adaptação e desempenho no contexto escolar, visto que as crianças/jovens desenvolvem competências que lhes permitem interagir e comunicar e realizar melhor as tarefas propostas.

Na escola existem muitos estímulos, situações stressantes e mais sensíveis para estes alunos, o que lhes acciona uma resposta perante as situações. Existem também muitas pessoas com quem têm de conviver e, por isso, se a capacidade de se relacionarem, autorregular e autocontrolarem estiverem presentes e mais desenvolvidas, isso fará com

que estas crianças/jovens se adaptem e ajam de forma mais adequada e normalizada, o que lhes trará maior bem-estar e confiança tanto para si como para os pares. As capacidades para a aprendizagem, adquirirem maiores e melhores conhecimentos, conseguindo realizar com maior sucesso as tarefas, envolvendo-se e sabendo-as realizar, também é, com certeza, um fator muito importante dentro da escola, visto que lhes são fornecidos e ensinados novos conteúdos todos os dias, podendo estes serem relacionados com qualquer tema.

8. Considerações finais

Os resultados da presente investigação permitiram verificar que existiram mudanças/desenvolvimentos em apenas algumas das competências avaliadas e observadas.

Os benefícios da Equitação Psico-Educacional observaram-se, no seu conjunto, para todos os domínios (cognitivo, afetivo/emocional e social, comportamental e da comunicação e linguagem) mas, maioritariamente a perceção das mudanças e de acordo com as diferentes avaliações foram observados desenvolvimentos a nível do domínio *Afetivo/Emocional e Social e Comportamental*, impactando também no domínio da *Comunicação e Linguagem*.

Ao longo do estudo foi possível verificar que as dificuldades no relacionamento com as escolas/professores continuam a não ser tão consistentes e harmoniosas como se esperaríamos. Ou os professores não eram flexíveis ou a própria escola/equipa escolar não estava a realizar o seu trabalho de entidade inclusiva destas crianças. Acrescentando, são ainda relatadas faltas de estruturação e atitudes conflituosas com pais.

Uma das conclusões a que podemos chegar é que, hoje em dia, em vez de existir uma evolução na estrutura escolar que permita a inclusão e participação de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.), para que se possam desenvolver e aprender tal como as outras crianças, parece nestes casos estarmos perante um bloqueio em relação ao que se tem tentado avançar. Ao longo do tempo, parece existir um retrocesso quando deveriam

existir evoluções significativas. Embora estas crianças sejam integradas nas N.E.E., não significa que tenham e fiquem limitadas aos processos de aprendizagem. A estimulação, a aprendizagem, as oportunidades, os vários contextos, e todas as outras componentes que possamos mencionar, são muito importantes para que todos os alunos consigam desenvolver-se e adquirir capacidades importantes, independentemente da sua velocidade e características para a aprendizagem.

É importante que as escolas e professores estejam alertados para estas situações. É necessário existir divulgação de informações, sensibilização e formação para as mesmas. E, quando se fala de situações significa o papel importante da escola, professores e educadores para a inclusão, adaptação, participação e fornecimento de condições e processos de aprendizagem de forma igual para todos os alunos, atendendo sempre às características de cada um, mas não estereotipando dificuldades, porque essas, todos sentimos e como seres humanos temos direito ao igual tratamento e compreensão.

A finalidade de educação de acordo com Bahia (2009) pode ser perspectivada como um apoio ao desenvolvimento integral do aluno através do processo de ensino e de aprendizagem e do estabelecimento de uma relação pedagógica forte, de forma a satisfazer a autonomia, competência e as relações interpessoais (Ryan & Deci, 2000). Em educação, a inclusão implica rejeitar a exclusão dos alunos dessa comunidade, desenvolver políticas, culturas e práticas que visem o contributo dos participantes escolares na construção de um conhecimento, qualidade académica e sociocultural sem discriminações.

De acordo com Rodrigues (2006), quanto mais a exclusão social efetivamente cresce, mais se fala em inclusão. Incluir parece estar relacionado com a pertença de relação a uma comunidade, com características de benignidade, positividade e diversidade. A perspectiva da escola inclusiva é oposta à escola tradicional e integrativa, ao promover o sucesso para todos encarando os alunos como sendo todos diferentes e necessitados de uma pedagogia

diferenciada (Perrenoud, 1996, citado por Rodrigues, 2006). Assim, a escola inclusiva pressupõe a participação numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo.

A inclusão pode ser definida como dependente do contributo de cada um dos atores do cenário educacional. Esta dinâmica entre os elementos dos sistemas entre si e a relação com o exterior e atores implica um processo de adaptação constante e procura de equilíbrio. A regularização e maximização dos espaços inclusivos dependem da (1) separação das preocupações dos atores e (2) da perceção dos exemplos de boas práticas (Bahia, 2009). Mas, é preciso que estas práticas e sua eficácia sejam analisadas, avaliadas, interpretadas, julgadas e discutidas, de acordo com os critérios que incluem as dimensões comportamentais e sócio-emocionais, bem como os objetivos e contextos.

Para que isto seja possível, é necessário que um dos princípios essenciais do ser humano seja modificado: o comportamento. Este depende do pensamento, de como ele se forma, como se sente, das escolhas de ação ou o impulso para agir pelas crenças e valores. Para que esta prática seja uma ação generalizada e comum a todas as escolas, é necessário a mudança a nível de normas, regras, leis, recursos, instrumentos, atores no cenário, desde professores a alunos e toda a equipa educativa.

9. Referências Bibliográficas

American Psychiatric Association (APA) (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR*. (4th ed.). Washington: American Psychiatric Association.

Aparas, T. (2008). *Sono-vigília em crianças com e sem perturbações do espectro do autismo*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro, Portugal.

Bahia, S. (2009). Horizontes (s)em espaços inclusivos. In Seminário “Caminhos para a inclusão”, 23 de Maio de 2009. In *Câmara Municipal de Cascais – Mesa Redonda “As crianças com deficiência já estão na escola... e agora como criar um espaço para todos?”*.

Bahia, S. & Trindade, J.P. (2012). O que podem aprender os alunos; uma perspectiva desenvolvimentista, In F. A. Costa (Coord.). *Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador*. (pp. 109-131). Lisboa: Santillana.

Baptista, T. (2012). *Competências sócio-emocionais em crianças com perturbação autística*. Relatório de Estágio, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro, Portugal.

Baron-Cohen, S. (2000). Is high-functioning autism syndrome necessarily a disability?. *Development and Psychopathology*, 12, 489-500.

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175.

Bass, M., Duchowny, C., & Llabre, M. (2009). The effect of therapeutic horseback riding social functioning in children with autism. *Journal fo Autism & Developmental Disorders*, 39, 1261-1267.

Bezerra, M.(2011). *Equoterapia – tratamento terapêutico na reabilitação de pessoas com necessidades especiais*. Artigo de especialização, Curso de Educação Física para Grupos Especiais - Faculdade do Nordeste, Brasil.

Bosa, C. (2006). Autism: psychoeducational intervention. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, s47-53.

Callahan, K., Shukla-Mehta, S., Magee, S. & Wie, M. (2010). ABA versus TEACCH: the case for defining and validating comprehensive treatment models in autismo. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 40, 74-88. Doi: 10.1007/s10803-009-0834-0.

Campos, C. (2007). *Equoterapia – o enfoque psicoterapêutico com crianças down*. Dissertação para obtenção do grau de psicólogo, Departamento de Psicologia – Universidade Católica de Goiás, Brasil.

Ceia, H. (2013). *A compreensão social em crianças autistas: um estudo de caso*. Dissertação para obtenção do grau de mestre em Educação Especial, Escola Superior de Educação - Instituto de Castelo Branco, Portugal.

Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora;

Crunivel, M. & Boruchovitch, E. (2011). Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. *Estudos de Psicologia*, 16(3), 219-226, Brasil, disponível em <http://www.scielo.br/epsic>.

Cruz, R.. (2006). Uma introdução ao conceito de autocontrole proposto pela análise do comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 8(1), 85-94. Acedido em 23 de maio de 2014, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452006000100008&lng=pt&tlng=pt.

Ellis, J., Luiselli, J., Amiraut, D., Byrne, S., O'Malley-Cannon, B., Taras, M., Wolongevicz, J. & Sisson, R. (2002). Families of children with developmental disabilities:

assessment and comparison of self-reported need relation to situational variable. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14 (2), 191-193.

Faleiros, (n.d.). O início da vida escolar: dependência familiar para autonomia social. *Adaptação escolar*. Centro Maiêutica de Psicologia Aplicada Web Site. Acedido a 26 de Maio 2014, em www.centromaieutica.com.br/textos/educacionais/ADAPTACAO%20ESCOLAR.pdf.

Fernandes, F. & Amato, C. (2013). Análise de comportamento aplicada e distúrbios do espectro do autismo: revisão de literatura. *CoDAS*, 23 (3), pp. 289-96.

Ferraz, C. & Kastrup (2007). Movimentos de atenção: um diálogo com William James. *Memorandum*, 13, 61-72. Worlwide Web. Acedido em 26 de Maio 2014, em <http://www.fafich.ufmg.br/mememurandum/a13/ferraz.kastrupp01.pdf>.

Ferreira, J. (2008). *Os benefícios da equoterapia no tratamento de portadores de síndrome de down*. Monografia de conclusão de curso, Curso de Fisioterapia – Universidade Veiga de Almeida, Brasil.

Freire, H. & Potsch, R. (n.d.). *O autista na equoterapia: a descoberta do cavalo*. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Brasil.

Fülber, S. (2011). *Atividade e terapia assistida por animais*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Veterinária – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Gleitman, G., Fridlund, A. & Reisberg, D. (1999). *Psychology* (5th ed.). WW. Norton & Company, Inc., New York (traduzido, revisto e coordenado por D. Silva (2009), *Psicologia* (8ª Ed.), Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Gonçalves, A. (2012). *Alunos com perturbações do espectro de autismo: intervenção educativa*. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação Especial e Domínio Cognitivo – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

Goodnight, J. (2007). *Horse psychology & the language of horses*. JulieGoodnight Web Site. Acedido a 9 de Janeiro 2014, em <http://cflag.ifas.ufl.edu/documents/2007EquineInstit/HorsePsychLanguage.pdf>.

Gross, J. & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. In J.J. Gross. *Handbook of emotion regulation*. (pp. 3-24). New York: Guilford Press.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hakanson, M., Moller, M., Lindstrom, I., & Mattson, B. (2009). The horse as the healer - a study of riding in patients with back pain. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 13, 43-52.

Helfin, L. & Alberto, P. (2001). ABA and instruction of students with autism spectrum disorders: introduction to the special series. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 16 (2), 86-67.

Hewitt, S. (2005). *Compreender o autismo: estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto Editora.

Hill, E. (2004). Evaluating the theory of executive dysfunction in autismo. *Developmental Review*, 24, 189-233.

Hout, van den & Bragonje (2010). *The effect of equine assisted therapy in children with autismo spectrum disorders*. Research internship in Psychomotor Therapy, Faculty of Human Movement Sciences – Vrije University, Amesterdam.

Isaacson, R. (2009). *The Horse Boy*. Leya (Tradução por João Henriques, 2009, Caderno).

Klin, A. (2006). Autism and asperger syndrome: na overview. In *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, (I), 3-11.

Klintwall, L. Holm, A., Erikson, M., Carlsson, L., Olsson, B., Hedval, A., Gillberg, C., Fernell, E. (2010). Sensory abnormalities in autism. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (2), 795-800. doi: 10.1016/j.ridd.2010.10.021.

Leitão, L. (2004). Relações terapêuticas: um estudo exploratório sobre equitação psico-educacional (EPE) e autismo. *Análise Psicológica*, 2(XXII), 335-354.

Leitão, L. (2008). Sobre a equitação terapêutica: uma abordagem crítica. *Análise Psicológica*, 1(XXVI), 81-100.

Loovas, O. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3-9.

Macedo, A. (2014). *Famílias de crianças com perturbações do espectro do autismo: contributos para a compreensão das suas necessidades*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.

Marques, C. (2000). *Perturbação do espectro do autismo*. Coimbra: Editorial Quarteto.

Marques, C. (2000). *Perturbações do espectro do autismo – ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

Martins, A. (2006). *Autista? Quem...? Eu?*. Lisboa: Livros e Livros.

Miller, J., Tech, V. & Alston, A. (2004). Therapeutic riding: an educational tool for children with disabilities as viewed by parents. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 54 (1), 113-123.

Moraes, M. (2003). A psicologia como reflexão sobre as práticas humanas: da adaptação à errância. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 535-539.

Morais, T. (2012). *Modelo TEACCH – intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial,

Mestrado em Ciências da Educação – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.

Morato, P. (2007). *Perfil funcional da comunicação e a adaptação sócio-comunicativa no espectro autístico*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, Brasil.

Morgado, V. (2011). *Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, Portugal.

Moura, C. (2008). *Reacção á frustração: construção e validação da medida proposta de um perfil de reacção*: Tese de Doutoramento em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília, Brasil.

Perrotta, F. (2012). Equestrian rehabilitation: the benefits of approach with the horse in schools and in therapeutic. *Sport Science*, 5(1), 15-20.

Ramirez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw Hill.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

Rosenzweig, S. (1938b). A general outline of frustration. *Character and Personality*, 7, 151-600.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.

Santos, T. (2008). *Deficientes físicos e mentais apostam nos cavalos em busca da recuperação*. Acedido a 10 de Janeiro, 2014 em http://www.wmulher.com.br/print.asp?id_mater=155&canal=saude.

Schmidt, Carlo, Dell'Aglio, Débora Dalbosco, & Bosa, Cleonice Alves. (2007). Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: lidando com dificuldades e com a

emoção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (1), 124-131. Acedido em 1 de Julho de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000100016&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0102-79722007000100016.

Semensato, M., Schmidt, C. & Bosa, C. (2010). Grupo de familiares de pessoas com autismo: relatos de experiências parentais. *Atheleia*, 32, Maio/Agosto, 103-194, Brasil.

Simões, A., Rodrigues, L., Fonseca, M., Morgado, P. & Amaral, A. (2010). Significado da terapia de grupo para crianças: percepção das mães. *Ciências Cuidados de Saúde*. Abril/Junho, 9 (2), 278-284. doi: 10.4025/cienccuidsaude.v9i2.8844.

Silva, C. (2003). *Equoterapia para cegos: teoria e técnica de atendimento*. Campo Grande: UCDB, Brasil.

Silva, M. (2006). *A percepção das mães de crianças atendidas em equoterapia*. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Psicologia – Universidade Católica Dom Bosco, Brasil.

Simões, A., Rodrigues, L., Fonseca, M., Morgado, P. & Amaral, A. (2010). Significado da terapia de grupos para crianças: percepção de mães. *Ciências e Cuidados de Saúde*. Abril/Junho, 9 (2), 287-284. Doi: 10.4025/cienccuidsaude.v9i2.8844.

Sousa, P. (n.d.). Agressividade em contexto escolar. *Psicologia.com.pt* Web Site. Acedido a 25 de Maio de 2014, em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A021.pdf>.

Tolezani, M. (2010). Son-Rise: uma abordagem inovadora. In *Revista Autismo*, Setembro 2010, Guia Brasil, 5-7.

Veiga Simão, A. M., Lopes da Silva, A. & Sá, I (Orgs.) (2007). *Autorregulação da Aprendizagem: das Concepções às Práticas*. Lisboa: Educa & UICPE.

Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (1)*, 441-450.

10. ANEXOS

Escala de avaliação dos níveis de competências desenvolvidas

Por favor, avalie o grau de excelência ou domínio das funções e a frequência de ocorrência, através da escala:

1 – Ausência; 2 - Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Muito Bom

Representação gráfica	1	2	3	4	5
Aprender através da interação com os objetos					
Aprender a escrever					
Linguagem	1	2	3	4	5
Adquirir a linguagem					
Aprender a ler					
Escrita					
Comunicar e receber mensagens					
Comunicar e receber mensagens não-verbais					
Comunicar e produzir mensagens					
Produzir mensagens não-verbais					
Conversação					
Compreensão de si e dos outros	1	2	3	4	5
Lidar com o stress e outras exigências psicológicas					
Gerir o próprio comportamento					
Interações interpessoais básicas					
Interações interpessoais complexas					
Relacionamentos interpessoais particulares					
Jogo Social	1	2	3	4	5
Aprender através da interação com objetos					
Moral	1	2	3	4	5
Recreação de valor					
Processamento de informação	1	2	3	4	5
Aquisição de competências					
Concentrar a atenção					
Dirigir a atenção					
Leitura					
Escrever					
Realizar uma única tarefa					
Realizar tarefas múltiplas					
Executar a rotina diária					
Raciocínio	1	2	3	4	5
Adquirir conceitos					
Aprender a calcular					
Calcular					
Resolver problemas					
Tomar decisões					

Documento de apoio ao preenchimento da escala de desenvolvimento de competências desenvolvidas

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA

Aprendizagem através da interação com os objetos

- Consegue aprender ações simples utilizando um objeto
- Consegue aprender ações relacionando dois ou mais objetos, não atendendo às características do objeto
- Consegue aprender através de ações utilizando dois ou mais objetos, atendo às suas características

Aprender a escrever

- Consegue manusear e utilizar instrumentos de escrita
 - Consegue transpor para a escrita os sons e símbolos
-

LINGUAGEM

Adquirir a linguagem

- Adquirem palavras simples ou símbolos com significado de modo a exprimir-se
- Consegue combinar palavras e frases para se exprimir
- Adquiriu, na sua linguagem, a sintaxe, ou seja, aprendeu a construir frases ou combinações de frases

Aprender a ler

- Consegue reconhecer símbolos, caracteres, letras e palavras escritas
- Consegue pronunciar palavras escritas básicas
- Consegue compreender palavras e frases escritas

Aprender a escrever

- Consegue escrever símbolos, caracteres, letras e/ou palavras, transpondo ideias pronunciadas

Anexo 1 – Escala de Competências Desenvolvidas

Anexo 1.1 – Documento de apoio ao preenchimento da escala de competências desenvolvidas

Comunicar a receber mensagens

- Responde à voz humana de forma elementar, expressando-se através de mudanças nos padrões de comportamento (respiração, movimentos)
- Compreende as mensagens faladas simples, respondendo adequadamente através de palavras ou ações, tais como pedidos (“dá-me”) ou ordens (“não”)
- Compreende as mensagens faladas complexas, respondendo adequadamente através de ações ou palavras, tais como questões ou instruções

Comunicar a receber mensagens não-verbais

- Comunica e recebe mensagens pelas expressões faciais, movimentos, sinais ou outros
- Comunica e recebe mensagem usando sinais e símbolos públicos gerais
- Comunica e recebe mensagens usando desenhos e fotografias compreendendo o significado representado (ex: traçados, desenhos descritivos, pinturas, representação, etc.)
- Consegue compreender os significados literais e implícitos da comunicação escrita (ex: jornais)

Comunicar a produzir mensagens

- Consegue utilizar palavras, frases e/ou passagens mais longas para falar, expressando algum tipo de informação
- Vocaliza sons com intenção de se expressar

Produzir mensagens não-verbais

- Utiliza linguagem corporal (sorrisos, expressões faciais, movimentos) para se expressar
- Produz e transmite mensagens através de sinais e símbolos
- Produz e transmite mensagens através de desenhos, pinturas ou esboços

Conversação

- Consegue iniciar uma conversa, através do contacto ocular ou outros meios de comunicação
- Consegue manter uma conversa, continuando e mantendo o diálogo
- Consegue terminar uma conversa, terminando o diálogo e discurso

Anexo 1 – Escala de Competências Desenvolvidas

Anexo 1.1 – Documento de apoio ao preenchimento da escala de competências desenvolvidas

- Consegue iniciar, manter, dar forma e terminar uma conversa com outra pessoa (um para um)
- Consegue iniciar, manter, dar forma e terminar uma conversa com mais do que uma pessoa (ex: conversa em grupo)

COMPREENSÃO DE SI E DOS OUTROS

Lidar com o *stress* e outras exigências psicológicas

- Consegue realizar ações assumindo responsabilidade no desempenho de tarefas
- Consegue enfrentar momentos decisivos perante situações que requerem maior atenção ou apresentem algum perigo

Gerir o próprio comportamento

- Reage de forma apropriada, a nível de comportamento e expressão de emoções, a novas situações e objetos
- Reage de forma apropriada, a nível de comportamento e expressão de emoções, na resposta a pedidos ou expectativas
- Reage de forma apropriada, a nível de comportamento e expressão de emoções, no início de interações com pessoas ou situações novas
- Consegue adaptar o nível de atividade, gerindo o comportamento e expressão de emoções, mantendo o padrão de energia necessária e apropriada aos pedidos e expectativas
- As ações em resposta a pedidos ou expectativas são feitas num padrão de esforço consistente e previsível

Interações interpessoais básicas

- Mostra ter respeito e consideração nos relacionamentos com outras pessoas, de forma socialmente adequada
- Manifesta e reage em situações de gratificação e satisfação de forma socialmente adequada

Anexo 1 – Escala de Competências Desenvolvidas

Anexo 1.1 – Documento de apoio ao preenchimento da escala de competências desenvolvidas

- Mostra tolerância aos comportamentos dos outros
- Mostra compreensão e aceitação aos comportamentos dos outros
- Consegue manifestar uma crítica ou desacordo a comportamentos, situações e/ou acontecimentos
- Reage de forma adequada aos sinais e mensagens decorrentes das interações sociais
- Inicia e responde adequadamente a trocas sociais recíprocas
- Consegue regular comportamentos para manter trocas sociais

Interações interpessoais complexas

- É capaz de iniciar e manter relacionamentos com outros por um período de tempo (curto ou longo) de forma adequada
- Consegue estabelecer uma relação com outro intencionalmente, apresentando-se, estabelecendo e procurando amizades
- Consegue terminar interações sociais (com outros) de forma adequada, em situações de interação determinadas por um período de tempo (ex: visitas) ou não limitados
- Consegue controlar as emoções e impulsos nas interações com os outros, de forma socialmente adequada
- Consegue agir de forma independente nas interações sociais e adaptar-se a regras/convenções que regulam o comportamento nestas situações
- Mostra consciência da representação dos outros
- Consegue respeitar o espaço circundante que lhe pertence e o espaço dos outros

Relacionamentos interpessoais particulares

- Consegue estabelecer contactos e ligações temporárias com estranhos com objetivos específicos
- Consegue criar e manter relacionamentos formais com pessoas que representem posições de autoridade/poder
- Consegue criar e manter relacionamentos formais com pessoas na mesma posição (ex: colegas)

JOGO SOCIAL

Aprender através da interação com objectos

- Consegue realizar jogos simbólicos utilizando dois ou mais objetos
 - Consegue agir em situações de “faz de conta”, representando uma situação ou acontecimento, utilizando tanto objetos como partes do corpo (ex: fazer de conta que uma peça de roupa enrolada é uma boneca)
-

MORAL

Recreação de valor

- Consegue participar em jogos com regras
 - Consegue participar em jogos não organizados ou de recriação espontânea
 - Consegue participar em jogos ou eventos de competição desportiva, sozinho
 - Consegue participar em jogos ou eventos de competição desportiva, em grupo
 - Consegue participar em acontecimentos artísticos (ex: ir ao teatro, cinema, parques)
 - Consegue participar em trabalhos artesanais (ex: cerâmica, tricot, fazer brinquedos)
 - Consegue ter um passatempo ou “hobbie” que faça/realize de forma regular e consistente
 - Consegue participar em encontros informais ou ocasionais (ex: visitar amigos, família, etc.)
-

PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

Aquisição de competências

- Executa ações ou tarefas conseguindo iniciar e concluí-las
- Executa ações com determinado objetivo
- Executa ações de acordo com regras
- Executa ações de forma sequenciada

Anexo 1 – Escala de Competências Desenvolvidas

Anexo 1.1 – Documento de apoio ao preenchimento da escala de competências desenvolvidas

Concentrar a atenção

- Consegue concentrar-se de forma intencional
- Consegue concentrar a atenção em estímulos específicos
- Consegue concentrar a atenção em estímulos específicos sem que outros estímulos o interrompam ou perturbem
- Consegue focar a atenção com o toque, face ou voz características das outras pessoas
- Consegue focalizar a atenção para aspetos do meio ambiente de acordo com alterações existentes

Dirigir a atenção

- Consegue manter a atenção de forma intencional a ações ou tarefas específicas, durante um intervalo de tempo
- Consegue formular ideias dirigidas a um ou mais objetivos (ex: inventar histórias, ponderar, refletir, etc.)
- Consegue envolver-se em atividades de “faz de conta” sozinho
- Consegue envolver-se em atividades de “faz de conta” com outras pessoas
- Consegue manipular ideias com base em factos ou informações incompletas

Leitura

- Consegue compreender e/ou interpretar informações escritas em forma de texto ou instruções
- Consegue reconhecer palavras utilizando pistas contextuais, na leitura em voz alta ou silenciosa
- Consegue compreender a linguagem escrita, reconhecendo o significado do que lê, seja em voz alta ou em silêncio

Escrita

- Consegue utilizar e compor símbolos para transmitir informações
- Consegue escrever palavras que exprimam um significado
- Consegue aplicar as regras da escrita, pontuação, tempos verbais, etc.

Anexo 1 – Escala de Competências Desenvolvidas

Anexo 1.1 – Documento de apoio ao preenchimento da escala de competências desenvolvidas

- Consegue escrever palavras e frases para exprimir significados complexos e exprimir longas informações

Realização de uma única tarefa

- Consegue realizar uma tarefa simples, com uma só componente, sendo que a prepara, inicia, organiza de acordo com os meios e ambiente em que está, com ajuda dos outros (ex: construir uma torre, calçar um sapato)
- Consegue iniciar uma tarefa intencionalmente
- Consegue terminar a tarefa quando está concluída
- Consegue iniciar uma tarefa mandada por outro
- Consegue terminar a tarefa mandada por outro
- Consegue preparar, iniciar e organizar a realização de uma tarefa, gerindo-se sem a ajuda dos outros
- Consegue realizar tarefas (uma ou mais) em grupo, preparando, iniciando e organizando os meios e/ou ambientes onde está envolvido (ex: brincar às escondidas, jogar às cartas, etc.)
- Consegue completar uma tarefa simples
- Consegue completar uma tarefa complexa, ou seja, que envolva ações em simultâneo

Realização de múltiplas tarefas

- Consegue realizar tarefas múltiplas, isto é, uma após outra ou em simultâneo, organizando e preparando-se
- Consegue concluir tarefas múltiplas (ex: levantar-se de manhã, preparar-se para ir para a escola e ir para a escola)
- Consegue realizar tarefas múltiplas de forma independente (sem ajuda dos outros)
- Consegue realizar tarefas simples em grupo, onde existem mais pessoas envolvidas

Executar a rotina diária

- Consegue realizar ações coordenadas de modo a planear, gerir e responder às exigências das tarefas (ex: planear atividades)

Anexo 1 – Escala de Competências Desenvolvidas

Anexo 1.1 – Documento de apoio ao preenchimento da escala de competências desenvolvidas

- Consegue seguir rotinas, respondendo à orientação de outros para se envolver nas tarefas
- Consegue concluir as rotinas diariamente quando não existem alterações no planeamento
- Consegue concluir rotinas diárias, mesmo quando existem alterações não previstas no planeamento
- Consegue gerir o seu próprio nível de atividade, adotando ações e comportamentos para obter energia e tempos necessários
- Consegue gerir mudanças na rotina diária, de forma apropriada
- Consegue gerir o seu tempo de forma a completar as tarefas que tem planeadas
- Consegue adaptar-se às exigências de tempo, quando este exige um tempo de realização previsto

RACIOCÍNIO

Adquirir conceitos

- Consegue distinguir características básicas, como tamanho, forma, quantidade, comprimento, igual e oposto, de pessoas, objetos e/ou acontecimentos
- Consegue distinguir conceitos complexos como: classificação, formar conjuntos, reversibilidade e seriação

Aprender a calcular

- Consegue reconhecer e usar números, sinais e símbolo
- Consegue contar e ordenar números, sinais e símbolos
- Consegue utilizar operações matemáticas de adição, subtração e multiplicação

Calcular

- É capaz de fazer cálculos com base nas competências aritméticas de adição, subtração, divisão e multiplicação

Anexo 1 – Escala de Competências Desenvolvidas

Anexo 1.1 – Documento de apoio ao preenchimento da escala de competências desenvolvidas

Resolver problemas

- Consegue resolver problemas simples (com um só elemento) de modo que identifica e analisa o problema, desenvolve soluções, avaliando os potenciais efeitos das soluções

Tomar decisões

- Consegue fazer uma escolha entre opções apresentadas
- Consegue fazer uma escolha entre opções tendo em conta os seus efeitos e/ou consequências.



Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia

Projeto de Monografia do Mestrado Integrado em Psicologia

Escala de Envolvimento Escolar dos Alunos

Adaptação da EAE de Feliciano Veiga, 2012

Por favor, preencha esta escala tendo em conta o aluno a ser avaliado, segundo o envolvimento do aluno mostra em relação na escola.

Total desacordo		Bastante em Desacordo		Mais em desacordo que de acordo		Mais de acordo do que em desabordo		Bastante de acordo		Total acordo	
1		2		3		4		5		6	
1	2	3	4	5	6	1.Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir					
1	2	3	4	5	6	2.Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.					
1	2	3	4	5	6	3.A minha escola é um lugar onde me sinto excluído.					
1	2	3	4	5	6	4.A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.					
1	2	3	4	5	6	5.A minha escola é um lugar onde me sinto integrado.					
1	2	3	4	5	6	6.A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.					
1	2	3	4	5	6	7.A minha escola é um lugar onde me sinto só.					
1	2	3	4	5	6	8.Estou distraído(a) nas aulas.					
1	2	3	4	5	6	9.Durante as aulas coloco questões aos professores.					
1	2	3	4	5	6	10.Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.					
1	2	3	4	5	6	11.Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.					
1	2	3	4	5	6	12.Durante as aulas intervenho para exprimir as minhas opiniões.					

Guião de Entrevista aos responsáveis legais dos participantes

A entrevista fornece uma perspetiva da criança antes do início da intervenção e como parece ter progredido durante a sua participação. Também fornece uma perspetiva da visão dos pais quanto à atividade e benefícios que possa ter nas crianças.

Esta entrevista será realizada aos responsáveis legais das crianças participantes na investigação.

1. Porque é que inscreveu a sua criança na Equitação Psico-Educacional? Antes do seu educando estar envolvido, tinha conhecimento deste tipo de intervenção? Se sim, o que sabia?
2. Quais foram as mudanças que a criança teve desde que frequenta a Equitação Psico-Educacional?
3. Como resultado da Equitação Psico-Educacional, qual o impacto da atividade no seu dia-a-dia?
4. Acha que a Equitação Psico-Educacional traz benefícios para estas crianças? Quais?

Explore

Resumo de processamento do caso

Momento de Avaliação		Casos					
		Válido		Ausente		Total	
		N	Porcentagem	N	Porcentagem	N	Porcentagem
aprender através da interação com objetos	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
aprender a escrever	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
adquirir a linguagem	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
aprender a ler	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
escrita	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
comunicar e receber mensagens	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
comunicar e receber mensagens não-verbais	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
comunicar e produzir mensagens	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
produzir mensagens não-verbais	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
conversaço	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
lidar com o stress e outras exigências psicológicas	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
gerir o próprio comportamento	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
interações interpessoais básicas	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
interações interpessoais complexas	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
relacionamentos interpessoais particulares	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
aprender através da interação com objetos	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
Recreação de valor	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
aquisição de competências	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
concentrar a atenção	Primeiro Momento	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

dirigir a atenção	Primeiro	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Momento						
	Segundo	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
	Momento						
leitura	Primeiro	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Momento						
	Segundo	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
	Momento						
escrever	Primeiro	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Momento						
	Segundo	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
	Momento						
realizar uma única tarefa	Primeiro	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Momento						
	Segundo	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
	Momento						
realizar tarefas múltiplas	Primeiro	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Momento						
	Segundo	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
	Momento						
executar a rotina diária	Primeiro	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Momento						
	Segundo	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
	Momento						
adquirir conceitos	Primeiro	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Momento						
	Segundo	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
	Momento						
aprender a calcular	Primeiro	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Momento						
	Segundo	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
	Momento						
calcular	Primeiro	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Momento						
	Segundo	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
	Momento						
resolver problemas	Primeiro	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Momento						
	Segundo	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
	Momento						
tomar decisões	Primeiro	4	80,0%	1	20,0%	5	100,0%
	Momento						

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

Segundo Momento	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
--------------------	---	-------	---	-------	---	--------

Descritivos^{a,b,c,d}

Momento de Avaliação			Estatística	Erro Padrão	
aprender através da interação com objetos	Primeiro Momento	Média	3,50	,500	
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,91	
			Limite superior	5,09	
		5% da média aparada	3,44		
		Mediana	3,00		
		Variância	1,000		
		Desvio Padrão	1,000		
		Mínimo	3		
		Máximo	5		
		Intervalo	2		
		Intervalo interquartil	2		
		Assimetria	2,000	1,014	
		Curtose	4,000	2,619	
	Segundo Momento		Média	4,00	,577
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,52	
			Limite superior	6,48	
		5% da média aparada	.		
		Mediana	4,00		
		Variância	1,000		
		Desvio Padrão	1,000		

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Mínimo		3	
		Máximo		5	
		Intervalo		2	
		Intervalo interquartil		.	
		Assimetria		,000	1,225
		Curtose		.	.
aprender a escrever	Primeiro	Média		2,75	,479
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,23	
			Limite superior	4,27	
		5% da média aparada		2,72	
		Mediana		2,50	
		Variância		,917	
		Desvio Padrão		,957	
		Mínimo		2	
		Máximo		4	
		Intervalo		2	
		Intervalo interquartil		2	
		Assimetria		,855	1,014
		Curtose		-	2,619
				1,289	
	Segundo	Média		3,00	,577
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,52	
			Limite superior	5,48	
		5% da média aparada		.	
		Mediana		3,00	
		Variância		1,000	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Desvio Padrão	1,000		
		Mínimo	2		
		Máximo	4		
		Intervalo	2		
		Intervalo interquartil	.		
		Assimetria	,000	1,225	
		Curtose	.	.	
adquirir a linguagem	Primeiro Momento	Média	4,00	,408	
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,70	
			Limite superior	5,30	
		5% da média aparada	4,00		
		Mediana	4,00		
		Variância	,667		
		Desvio Padrão	,816		
		Mínimo	3		
	Máximo	5			
	Segundo Momento	Intervalo	2		
		Intervalo interquartil	2		
		Assimetria	,000	1,014	
		Curtose	1,500	2,619	
		Média	4,67	,333	
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,23	
			Limite superior	6,10	
5% da média aparada		.			
Mediana	5,00				
Variância	,333				

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Desvio Padrão		,577	
		Mínimo		4	
		Máximo		5	
		Intervalo		1	
		Intervalo interquartil		.	
		Assimetria		-	1,225
				1,732	
		Curtose		.	.
aprender a ler	Primeiro	Média		3,75	,479
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,23	
			Limite superior	5,27	
		5% da média aparada		3,72	
		Mediana		3,50	
		Variância		,917	
		Desvio Padrão		,957	
		Mínimo		3	
		Máximo		5	
		Intervalo		2	
		Intervalo interquartil		2	
		Assimetria		,855	1,014
		Curtose		-	2,619
				1,289	
	Segundo	Média		3,33	,882
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	-,46	
			Limite superior	7,13	
		5% da média aparada		.	
		Mediana		3,00	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Variância		2,333		
		Desvio Padrão		1,528		
		Mínimo		2		
		Máximo		5		
		Intervalo		3		
		Intervalo interquartil		.		
		Assimetria		,935	1,225	
		Curtose		.	.	
escrita	Primeiro Momento	Média		2,75	,479	
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,23		
			Limite superior	4,27		
		5% da média aparada		2,72		
		Mediana		2,50		
		Variância		,917		
		Desvio Padrão		,957		
		Mínimo		2		
		Máximo		4		
		Intervalo		2		
		Intervalo interquartil		2		
		Assimetria		,855	1,014	
		Curtose		-	2,619	
					1,289	
		Segundo Momento	Média		2,67	,667
			95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	-,20	
				Limite superior	5,54	
5% da média aparada			.			

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Mediana		2,00	
		Variância		1,333	
		Desvio Padrão		1,155	
		Mínimo		2	
		Máximo		4	
		Intervalo		2	
		Intervalo interquartil		.	
		Assimetria		1,732	1,225
		Curtose		.	.
comunicar e receber mensagens	Primeiro Momento	Média		3,75	,250
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,95	
			Limite superior	4,55	
		5% da média aparada		3,78	
		Mediana		4,00	
		Variância		,250	
		Desvio Padrão		,500	
		Mínimo		3	
		Máximo		4	
		Intervalo		1	
		Intervalo interquartil		1	
		Assimetria		-	1,014
				2,000	
		Curtose		4,000	2,619
comunicar e receber mensagens não-verbais	Primeiro Momento	Média		2,50	,289
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,58	
			Limite superior	3,42	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		5% da média aparada	2,50	
		Mediana	2,50	
		Variância	,333	
		Desvio Padrão	,577	
		Mínimo	2	
		Máximo	3	
		Intervalo	1	
		Intervalo interquartil	1	
		Assimetria	,000	1,014
		Curtose	-	2,619
			6,000	
	Segundo	Média	3,33	,333
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,90
			Limite superior	4,77
		5% da média aparada	.	
		Mediana	3,00	
		Variância	,333	
		Desvio Padrão	,577	
		Mínimo	3	
		Máximo	4	
		Intervalo	1	
		Intervalo interquartil	.	
		Assimetria	1,732	1,225
		Curtose	.	.
	comunicar e produzir	Primeiro	Média	3,75
	mensagens	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior
				2,95

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Limite superior	4,55	
		5% da média aparada	3,78	
		Mediana	4,00	
		Variância	,250	
		Desvio Padrão	,500	
		Mínimo	3	
		Máximo	4	
		Intervalo	1	
		Intervalo interquartil	1	
		Assimetria	-	1,014
			2,000	
		Curtose	4,000	2,619
	Segundo	Média	3,67	,333
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média		
		Limite inferior	2,23	
		Limite superior	5,10	
		5% da média aparada	.	
		Mediana	4,00	
		Variância	,333	
		Desvio Padrão	,577	
		Mínimo	3	
		Máximo	4	
		Intervalo	1	
		Intervalo interquartil	.	
		Assimetria	-	1,225
			1,732	
		Curtose	.	.
produzir mensagens	Primeiro	Média	3,00	,408

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

não-verbais	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,70		
			Limite superior	4,30		
		5% da média aparada		3,00		
		Mediana		3,00		
		Variância		,667		
		Desvio Padrão		,816		
		Mínimo		2		
		Máximo		4		
		Intervalo		2		
		Intervalo interquartil		2		
		Assimetria		,000	1,014	
		Curtose		1,500	2,619	
		Segundo	Média		3,33	,333
		Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,90	
				Limite superior	4,77	
5% da média aparada			.			
Mediana			3,00			
Variância			,333			
Desvio Padrão			,577			
Mínimo			3			
Máximo			4			
Intervalo			1			
Intervalo interquartil			.			
Assimetria			1,732	1,225		
Curtose			.	.		
conversação	Primeiro		Média	2,50	,500	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,91	
		Limite superior	4,09	
	5% da média aparada		2,56	
	Mediana		3,00	
	Variância		1,000	
	Desvio Padrão		1,000	
	Mínimo		1	
	Máximo		3	
	Intervalo		2	
	Intervalo interquartil		2	
	Assimetria		-	1,014
			2,000	
	Curtose		4,000	2,619
	Segundo Momento	Média		3,33
Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,90	
		Limite superior	4,77	
	5% da média aparada		.	
	Mediana		3,00	
	Variância		,333	
	Desvio Padrão		,577	
	Mínimo		3	
	Máximo		4	
	Intervalo		1	
	Intervalo interquartil		.	
	Assimetria		1,732	1,225
			.	.
	Curtose		.	.

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

lidar com o stress e outras exigências psicológicas	Primeiro Momento	Média	2,00	,408		
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,70		
			Limite superior	3,30		
		5% da média aparada	2,00			
		Mediana	2,00			
		Variância	,667			
		Desvio Padrão	,816			
		Mínimo	1			
		Máximo	3			
		Intervalo	2			
		Intervalo interquartil	2			
		Assimetria	,000	1,014		
		Curtose	1,500	2,619		
		gerir o próprio comportamento	Primeiro Momento	Média	2,25	,250
				95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,45
Limite superior	3,05					
5% da média aparada	2,22					
Mediana	2,00					
Variância	,250					
Desvio Padrão	,500					
Mínimo	2					
Máximo	3					
Intervalo	1					
Intervalo interquartil	1					
Assimetria	2,000			1,014		
Curtose	4,000			2,619		

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

	Segundo	Média	2,67	,333
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,23
			Limite superior	4,10
		5% da média aparada	.	
		Mediana	3,00	
		Variância	,333	
		Desvio Padrão	,577	
		Mínimo	2	
		Máximo	3	
		Intervalo	1	
		Intervalo interquartil	.	
		Assimetria	- 1,732	1,225
		Curtose	.	.
interações interpessoais básicas	Primeiro	Média	2,50	,289
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,58
			Limite superior	3,42
		5% da média aparada	2,50	
		Mediana	2,50	
		Variância	,333	
		Desvio Padrão	,577	
		Mínimo	2	
		Máximo	3	
		Intervalo	1	
		Intervalo interquartil	1	
		Assimetria	,000	1,014

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Curtose	-	2,619
			6,000	
	Segundo	Média	3,00	,577
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,52
			Limite superior	5,48
		5% da média aparada	.	
		Mediana	3,00	
		Variância	1,000	
		Desvio Padrão	1,000	
		Mínimo	2	
		Máximo	4	
		Intervalo	2	
		Intervalo interquartil	.	
		Assimetria	,000	1,225
		Curtose	.	.
	interações	Primeiro	Média	1,75
	interpessoais complexas	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior
			Limite superior	,95
		5% da média aparada	2,55	
		Mediana	1,78	
		Variância	2,00	
		Desvio Padrão	,250	
		Mínimo	,500	
		Máximo	1	
		Intervalo	2	
		Intervalo interquartil	1	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Assimetria	-	1,014
			2,000	
		Curtose	4,000	2,619
Segundo		Média	2,33	,333
Momento		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior Limite superior	,90 3,77
		5% da média aparada	.	
		Mediana	2,00	
		Variância	,333	
		Desvio Padrão	,577	
		Mínimo	2	
		Máximo	3	
		Intervalo	1	
		Intervalo interquartil	.	
		Assimetria	1,732	1,225
		Curtose	.	.
relacionamentos	Primeiro	Média	2,00	,408
interpessoais particulares	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior Limite superior	,70 3,30
		5% da média aparada	2,00	
		Mediana	2,00	
		Variância	,667	
		Desvio Padrão	,816	
		Mínimo	1	
		Máximo	3	
		Intervalo	2	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Intervalo interquartil	2	
		Assimetria	,000	1,014
		Curtose	1,500	2,619
Segundo		Média	2,67	,333
Momento		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,23
			Limite superior	4,10
		5% da média aparada	.	
		Mediana	3,00	
		Variância	,333	
		Desvio Padrão	,577	
		Mínimo	2	
		Máximo	3	
		Intervalo	1	
		Intervalo interquartil	.	
		Assimetria	-	1,225
			1,732	
		Curtose	.	.
aprender através da interação com objetos	Primeiro	Média	3,25	,750
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,86
			Limite superior	5,64
		5% da média aparada	3,33	
		Mediana	4,00	
		Variância	2,250	
		Desvio Padrão	1,500	
		Mínimo	1	
		Máximo	4	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Intervalo		3	
		Intervalo interquartil		2	
		Assimetria		-	1,014
				2,000	
		Curtose		4,000	2,619
	Segundo	Média		3,67	,333
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,23	
			Limite superior	5,10	
		5% da média aparada		.	
		Mediana		4,00	
		Variância		,333	
		Desvio Padrão		,577	
		Mínimo		3	
		Máximo		4	
		Intervalo		1	
		Intervalo interquartil		.	
		Assimetria		-	1,225
				1,732	
		Curtose		.	.
	Recreação de valor	Primeiro	Média	2,50	,500
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,91	
			Limite superior	4,09	
		5% da média aparada		2,44	
		Mediana		2,00	
		Variância		1,000	
		Desvio Padrão		1,000	
		Mínimo		2	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Máximo		4	
		Intervalo		2	
		Intervalo interquartil		2	
		Assimetria		2,000	1,014
		Curtose		4,000	2,619
	Segundo	Média		2,67	,333
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,23	
			Limite superior	4,10	
		5% da média aparada		.	
		Mediana		3,00	
		Variância		,333	
		Desvio Padrão		,577	
		Mínimo		2	
		Máximo		3	
		Intervalo		1	
		Intervalo interquartil		.	
		Assimetria		-	1,225
		Curtose		1,732	.
				.	.
aquisição de competências	Primeiro	Média		3,25	,250
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,45	
			Limite superior	4,05	
		5% da média aparada		3,22	
		Mediana		3,00	
		Variância		,250	
		Desvio Padrão		,500	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Mínimo		3	
		Máximo		4	
		Intervalo		1	
		Intervalo interquartil		1	
		Assimetria		2,000	1,014
		Curtose		4,000	2,619
	Segundo	Média		2,67	,333
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,23	
			Limite superior	4,10	
		5% da média aparada		.	
		Mediana		3,00	
		Variância		,333	
		Desvio Padrão		,577	
		Mínimo		2	
		Máximo		3	
		Intervalo		1	
		Intervalo interquartil		.	
		Assimetria		-	1,225
		Curtose		1,732	.
				.	.
	concentrar a atenção	Segundo	Média	2,33	,333
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,90	
			Limite superior	3,77	
		5% da média aparada		.	
		Mediana		2,00	
		Variância		,333	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Desvio Padrão		,577	
		Mínimo		2	
		Máximo		3	
		Intervalo		1	
		Intervalo interquartil		.	
		Assimetria		1,732	1,225
		Curtose		.	.
dirigir a atenção	Primeiro	Média		2,25	,250
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,45	
			Limite superior	3,05	
		5% da média aparada		2,22	
		Mediana		2,00	
		Variância		,250	
		Desvio Padrão		,500	
		Mínimo		2	
		Máximo		3	
		Intervalo		1	
		Intervalo interquartil		1	
		Assimetria		2,000	1,014
		Curtose		4,000	2,619
	Segundo	Média		2,67	,333
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,23	
			Limite superior	4,10	
		5% da média aparada		.	
		Mediana		3,00	
		Variância		,333	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Desvio Padrão		,577	
		Mínimo		2	
		Máximo		3	
		Intervalo		1	
		Intervalo interquartil		.	
		Assimetria		-	1,225
				1,732	
		Curtose		.	.
leitura	Primeiro	Média		2,75	,250
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,95	
			Limite superior	3,55	
		5% da média aparada		2,78	
		Mediana		3,00	
		Variância		,250	
		Desvio Padrão		,500	
		Mínimo		2	
		Máximo		3	
		Intervalo		1	
		Intervalo interquartil		1	
		Assimetria		-	1,014
				2,000	
		Curtose		4,000	2,619
	Segundo	Média		3,00	,577
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,52	
			Limite superior	5,48	
		5% da média aparada		.	
		Mediana		3,00	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Variância		1,000			
		Desvio Padrão		1,000			
		Mínimo		2			
		Máximo		4			
		Intervalo		2			
		Intervalo interquartil		.			
		Assimetria		,000	1,225		
		Curtose		.	.		
escrever	Primeiro Momento	Média		2,75	,479		
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,23			
			Limite superior	4,27			
		5% da média aparada		2,72			
		Mediana		2,50			
		Variância		,917			
		Desvio Padrão		,957			
		Mínimo		2			
		Máximo		4			
		Intervalo		2			
		Intervalo interquartil		2			
		Assimetria		,855	1,014		
		Curtose		-	2,619		
					1,289		
			Segundo Momento	Média		3,00	,577
			95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior		,52	
				Limite superior		5,48	
		5% da média aparada		.			

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Mediana		3,00		
		Variância		1,000		
		Desvio Padrão		1,000		
		Mínimo		2		
		Máximo		4		
		Intervalo		2		
		Intervalo interquartil		.		
		Assimetria		,000	1,225	
		Curtose		.	.	
realizar uma única tarefa	Primeiro Momento	Média		3,50	,289	
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,58		
			Limite superior	4,42		
		5% da média aparada		3,50		
		Mediana		3,50		
		Variância		,333		
		Desvio Padrão		,577		
		Mínimo		3		
		Máximo		4		
		Intervalo		1		
		Intervalo interquartil		1		
		Assimetria		,000	1,014	
		Curtose		-	2,619	
					6,000	
		Segundo Momento	Média		3,67	,333
95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior		2,23			
	Limite superior		5,10			

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		5% da média aparada		.		
		Mediana		4,00		
		Variância		,333		
		Desvio Padrão		,577		
		Mínimo		3		
		Máximo		4		
		Intervalo		1		
		Intervalo interquartil		.		
		Assimetria		-	1,225	
				1,732		
		Curtose		.	.	
realizar tarefas múltiplas	Primeiro Momento	Média		2,50	,289	
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,58		
			Limite superior	3,42		
		5% da média aparada		2,50		
		Mediana		2,50		
		Variância		,333		
		Desvio Padrão		,577		
		Mínimo		2		
		Máximo		3		
		Intervalo		1		
		Intervalo interquartil		1		
		Assimetria		,000	1,014	
		Curtose		-	2,619	
					6,000	
		Segundo Momento	Média		2,67	,333
			95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,23	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Limite superior	4,10		
		5% da média aparada	.		
		Mediana	3,00		
		Variância	,333		
		Desvio Padrão	,577		
		Mínimo	2		
		Máximo	3		
		Intervalo	1		
		Intervalo interquartil	.		
		Assimetria	-	1,225	
			1,732		
		Curtose	.	.	
executar a rotina diária	Primeiro Momento	Média	2,50	,289	
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,58	
			Limite superior	3,42	
			5% da média aparada	2,50	
			Mediana	2,50	
			Variância	,333	
			Desvio Padrão	,577	
			Mínimo	2	
			Máximo	3	
			Intervalo	1	
			Intervalo interquartil	1	
			Assimetria	,000	1,014
			Curtose	-	2,619
				6,000	
		Segundo	Média	2,67	,333

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,23	
			Limite superior	4,10	
		5% da média aparada		.	
		Mediana		3,00	
		Variância		,333	
		Desvio Padrão		,577	
		Mínimo		2	
		Máximo		3	
		Intervalo		1	
		Intervalo interquartil		.	
		Assimetria		-	1,225
				1,732	
		Curtose		.	.
adquirir conceitos	Primeiro	Média		3,00	,408
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,70	
			Limite superior	4,30	
		5% da média aparada		3,00	
		Mediana		3,00	
		Variância		,667	
		Desvio Padrão		,816	
		Mínimo		2	
		Máximo		4	
		Intervalo		2	
		Intervalo interquartil		2	
		Assimetria		,000	1,014
		Curtose		1,500	2,619

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

	Segundo	Média	3,33	,333
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,90
			Limite superior	4,77
		5% da média aparada	.	.
		Mediana	3,00	
		Variância	,333	
		Desvio Padrão	,577	
		Mínimo	3	
		Máximo	4	
		Intervalo	1	
		Intervalo interquartil	.	.
		Assimetria	1,732	1,225
		Curtose	.	.
aprender a calcular	Primeiro	Média	2,75	,250
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,95
			Limite superior	3,55
		5% da média aparada	2,78	
		Mediana	3,00	
		Variância	,250	
		Desvio Padrão	,500	
		Mínimo	2	
		Máximo	3	
		Intervalo	1	
		Intervalo interquartil	1	
		Assimetria	-	1,014
			2,000	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Curtose		4,000	2,619	
calcular	Primeiro Momento	Média		2,50	,289	
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,58		
			Limite superior	3,42		
		5% da média aparada		2,50		
		Mediana		2,50		
		Variância		,333		
		Desvio Padrão		,577		
		Mínimo		2		
		Máximo		3		
		Intervalo		1		
		Intervalo interquartil		1		
		Assimetria		,000	1,014	
		Curtose		- 6,000	2,619	
		Segundo Momento	Média		2,33	,333
			95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,90	
				Limite superior	3,77	
			5% da média aparada		.	
Mediana			2,00			
Variância			,333			
Desvio Padrão			,577			
Mínimo			2			
Máximo			3			
Intervalo			1			
Intervalo interquartil			.			

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Assimetria	1,732	1,225		
		Curtose	.	.		
resolver problemas	Primeiro Momento	Média	2,75	,479		
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,23		
			Limite superior	4,27		
		5% da média aparada	2,72			
		Mediana	2,50			
		Variância	,917			
		Desvio Padrão	,957			
		Mínimo	2			
		Máximo	4			
		Intervalo	2			
		Intervalo interquartil	2			
		Assimetria	,855	1,014		
		Curtose	-	2,619		
				1,289		
		Segundo Momento	Média	2,67	,333	
			95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,23	
				Limite superior	4,10	
5% da média aparada	.					
Mediana	3,00					
Variância	,333					
Desvio Padrão	,577					
Mínimo	2					
Máximo	3					
Intervalo	1					

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

		Intervalo interquartil	.	
		Assimetria	-	1,225
			1,732	
		Curtose	.	.
tomar decisões	Primeiro	Média	2,50	,500
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	,91
			Limite superior	4,09
		5% da média aparada		2,44
		Mediana		2,00
		Variância		1,000
		Desvio Padrão		1,000
		Mínimo		2
		Máximo		4
		Intervalo		2
		Intervalo interquartil		2
		Assimetria	2,000	1,014
		Curtose	4,000	2,619
	Segundo	Média	2,67	,333
	Momento	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	1,23
			Limite superior	4,10
		5% da média aparada		.
		Mediana		3,00
		Variância		,333
		Desvio Padrão		,577
		Mínimo		2

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

Máximo	3	
Intervalo	1	
Intervalo interquartil	.	
Assimetria	- 1,732	1,225
Curtose	.	.

- a. comunicar a receber mensagens é constante quando Momento de Avaliação = Segundo Momento. Foi omitida.
- b. lidar com o stress e outras exigências psicológicas é constante quando Momento de Avaliação = Segundo Momento. Foi omitida.
- c. concentrar a atenção é constante quando Momento de Avaliação = Primeiro Momento. Foi omitida.
- d. aprender a calcular é constante quando Momento de Avaliação = Segundo Momento. Foi omitida.

Percentis^{a,b,c,d}

			Percentis						
			5	10	25	50	75	90	95
Média Ponderada (Definição 1)	aprender através da interação com objetos	Primeiro Momento	3,00	3,00	3,00	3,00	4,50	.	.
		Segundo Momento	3,00	3,00	3,00	4,00	.	.	.
	aprender a escrever	Primeiro Momento	2,00	2,00	2,00	2,50	3,75	.	.
		Segundo Momento	2,00	2,00	2,00	3,00	.	.	.
	adquirir a linguagem	Primeiro Momento	3,00	3,00	3,25	4,00	4,75	.	.
		Segundo Momento	4,00	4,00	4,00	5,00	.	.	.
	aprender a ler	Primeiro Momento	3,00	3,00	3,00	3,50	4,75	.	.
		Segundo Momento	2,00	2,00	2,00	3,00	.	.	.
	escrita	Primeiro Momento	2,00	2,00	2,00	2,50	3,75	.	.
		Segundo Momento	2,00	2,00	2,00	2,00	.	.	.

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

comunicar a	Primeiro	3,	3,	3,	4,	4,		
receber mensagens	Momento	00	00	25	00	00	.	.
comunicar a	Primeiro	2,	2,	2,	2,	3,		
receber mensagens	Momento	00	00	00	50	00	.	.
não-verbais	Segundo	3,	3,	3,	3,			
	Momento	00	00	00	00		.	.
comunicar e	Primeiro	3,	3,	3,	4,	4,		
produzir	Momento	00	00	25	00	00	.	.
mensagens	Segundo	3,	3,	3,	4,			
	Momento	00	00	00	00		.	.
produzir	Primeiro	2,	2,	2,	3,	3,		
mensagens não-	Momento	00	00	25	00	75	.	.
verbais	Segundo	3,	3,	3,	3,			
	Momento	00	00	00	00		.	.
conversaço	Primeiro	1,	1,	1,	3,	3,		
	Momento	00	00	50	00	00	.	.
	Segundo	3,	3,	3,	3,			
	Momento	00	00	00	00		.	.
lidar com o	Primeiro							
stress e outras	Momento	1,	1,	1,	2,	2,		
exigências		00	00	25	00	75	.	.
psicológicas								
gerir o próprio	Primeiro	2,	2,	2,	2,	2,		
comportamento	Momento	00	00	00	00	75	.	.
	Segundo	2,	2,	2,	3,			
	Momento	00	00	00	00		.	.
interações	Primeiro	2,	2,	2,	2,	3,		
interpessoais	Momento	00	00	00	50	00	.	.
básicas	Segundo	2,	2,	2,	3,			
	Momento	00	00	00	00		.	.
interações	Primeiro	1,	1,	1,	2,	2,		
interpessoais	Momento	00	00	25	00	00	.	.
complexas	Segundo	2,	2,	2,	2,			
	Momento	00	00	00	00		.	.
relacionament	Primeiro	1,	1,	1,	2,	2,		
os interpessoais	Momento	00	00	25	00	75	.	.
particulares	Segundo	2,	2,	2,	3,			
	Momento	00	00	00	00		.	.
aprender	Primeiro	1,	1,	1,	4,	4,		
através da interação	Momento	00	00	75	00	00	.	.

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

com objetos	Segundo	3,	3,	3,	4,			
	Momento	00	00	00	00	.	.	.
Recreação de	Primeiro	2,	2,	2,	2,	3,		
valor	Momento	00	00	00	00	50	.	.
	Segundo	2,	2,	2,	3,			
	Momento	00	00	00	00	.	.	.
aquisição de	Primeiro	3,	3,	3,	3,	3,		
competências	Momento	00	00	00	00	75	.	.
	Segundo	2,	2,	2,	3,			
	Momento	00	00	00	00	.	.	.
concentrar a	Segundo	2,	2,	2,	2,			
atenção	Momento	00	00	00	00	.	.	.
dirigir a	Primeiro	2,	2,	2,	2,	2,		
atenção	Momento	00	00	00	00	75	.	.
	Segundo	2,	2,	2,	3,			
	Momento	00	00	00	00	.	.	.
leitura	Primeiro	2,	2,	2,	3,	3,		
	Momento	00	00	25	00	00	.	.
	Segundo	2,	2,	2,	3,			
	Momento	00	00	00	00	.	.	.
escrever	Primeiro	2,	2,	2,	2,	3,		
	Momento	00	00	00	50	75	.	.
	Segundo	2,	2,	2,	3,			
	Momento	00	00	00	00	.	.	.
realizar uma	Primeiro	3,	3,	3,	3,	4,		
única tarefa	Momento	00	00	00	50	00	.	.
	Segundo	3,	3,	3,	4,			
	Momento	00	00	00	00	.	.	.
realizar tarefas	Primeiro	2,	2,	2,	2,	3,		
múltiplas	Momento	00	00	00	50	00	.	.
	Segundo	2,	2,	2,	3,			
	Momento	00	00	00	00	.	.	.
executar a	Primeiro	2,	2,	2,	2,	3,		
rotina diária	Momento	00	00	00	50	00	.	.
	Segundo	2,	2,	2,	3,			
	Momento	00	00	00	00	.	.	.
adquirir	Primeiro	2,	2,	2,	3,	3,		
conceitos	Momento	00	00	25	00	75	.	.
	Segundo	3,	3,	3,	3,			
	Momento	00	00	00	00	.	.	.

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

	aprender a	Primeiro	2,	2,	2,	3,	3,		
	calcular	Momento	00	00	25	00	00		
	calcular	Primeiro	2,	2,	2,	2,	3,		
		Momento	00	00	00	50	00		
		Segundo	2,	2,	2,	2,			
		Momento	00	00	00	00			
	resolver	Primeiro	2,	2,	2,	2,	3,		
	problemas	Momento	00	00	00	50	75		
		Segundo	2,	2,	2,	3,			
		Momento	00	00	00	00			
	tomar decisões	Primeiro	2,	2,	2,	2,	3,		
		Momento	00	00	00	00	50		
		Segundo	2,	2,	2,	3,			
		Momento	00	00	00	00			
Teste de Tukey	aprender	Primeiro			3,	3,	4,		
	através da interação	Momento			00	00	00		
	com objetos	Segundo			3,	4,	4,		
		Momento			50	00	50		
	aprender a	Primeiro			2,	2,	3,		
	escrever	Momento			00	50	50		
		Segundo			2,	3,	3,		
		Momento			50	00	50		
	adquirir a	Primeiro			3,	4,	4,		
	língua	Momento			50	00	50		
		Segundo			4,	5,	5,		
		Momento			50	00	00		
	aprender a ler	Primeiro			3,	3,	4,		
		Momento			00	50	50		
	Segundo			2,	3,	4,			
	Momento			50	00	00			
escrita	Primeiro			2,	2,	3,			
	Momento			00	50	50			
	Segundo			2,	2,	3,			
	Momento			00	00	00			
comunicar a	Primeiro			3,	4,	4,			
receber mensagens	Momento			50	00	00			
comunicar a	Primeiro			2,	2,	3,			
receber mensagens	Momento			00	50	00			
não-verbais	Segundo			3,	3,	3,			
	Momento			00	00	50			

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

comunicar e produzir mensagens	Primeiro			3,	4,	4,		
	Momento			50	00	00		
	Segundo			3,	4,	4,		
	Momento			50	00	00		
produzir mensagens não- verbais	Primeiro			2,	3,	3,		
	Momento			50	00	50		
	Segundo			3,	3,	3,		
	Momento			00	00	50		
conversaço	Primeiro			2,	3,	3,		
	Momento			00	00	00		
	Segundo			3,	3,	3,		
	Momento			00	00	50		
lidar com o stress e outras exigências psicológicas	Primeiro							
	Momento			1,	2,	2,		
	Segundo			50	00	50		
	Momento							
gerir o próprio comportamento	Primeiro			2,	2,	2,		
	Momento			00	00	50		
	Segundo			2,	3,	3,		
	Momento			50	00	00		
interações interpessoais básicas	Primeiro			2,	2,	3,		
	Momento			00	50	00		
	Segundo			2,	3,	3,		
	Momento			50	00	50		
interações interpessoais complexas	Primeiro			1,	2,	2,		
	Momento			50	00	00		
	Segundo			2,	2,	2,		
	Momento			00	00	50		
relacionament os interpessoais particulares	Primeiro			1,	2,	2,		
	Momento			50	00	50		
	Segundo			2,	3,	3,		
	Momento			50	00	00		
aprender através da interação com objetos	Primeiro			2,	4,	4,		
	Momento			50	00	00		
	Segundo			3,	4,	4,		
	Momento			50	00	00		
Recreação de valor	Primeiro			2,	2,	3,		
	Momento			00	00	00		
	Segundo			2,	3,	3,		
	Momento			50	00	00		

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics

Anexo 4.1 – Output Explore

aquisição de competências	Primeiro Momento			3,00	3,00	3,50		
	Segundo Momento			2,50	3,00	3,00		
concentrar a atenção	Segundo Momento			2,00	2,00	2,50		
dirigir a atenção	Primeiro Momento			2,00	2,00	2,50		
	Segundo Momento			2,50	3,00	3,00		
leitura	Primeiro Momento			2,50	3,00	3,00		
	Segundo Momento			2,50	3,00	3,50		
escrever	Primeiro Momento			2,00	2,50	3,50		
	Segundo Momento			2,50	3,00	3,50		
realizar uma única tarefa	Primeiro Momento			3,00	3,50	4,00		
	Segundo Momento			3,50	4,00	4,00		
realizar tarefas múltiplas	Primeiro Momento			2,00	2,50	3,00		
	Segundo Momento			2,50	3,00	3,00		
executar a rotina diária	Primeiro Momento			2,00	2,50	3,00		
	Segundo Momento			2,50	3,00	3,00		
adquirir conceitos	Primeiro Momento			2,50	3,00	3,50		
	Segundo Momento			3,00	3,00	3,50		
aprender a calcular	Primeiro Momento			2,50	3,00	3,00		
calcular	Primeiro Momento			2,00	2,50	3,00		
	Segundo Momento			2,00	2,00	2,50		

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.1 – Output Explore

resolver problemas	Primeiro			2,	2,	3,		
	Momento			00	50	50		
tomar decisões	Segundo			2,	3,	3,		
	Momento			50	00	00		
	Primeiro			2,	2,	3,		
	Momento			00	00	00		
	Segundo			2,	3,	3,		
	Momento			50	00	00		

- a. comunicar a receber mensagens é constante quando Momento de Avaliação = Segundo Momento. Foi omitida.
- b. lidar com o stress e outras exigências psicológicas é constante quando Momento de Avaliação = Segundo Momento. Foi omitida.
- c. concentrar a atenção é constante quando Momento de Avaliação = Primeiro Momento. Foi omitida.
- d. aprender a calcular é constante quando Momento de Avaliação = Segundo Momento. Foi omitida.

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.2 – Output Frequências

Frequências

		Estatísticas			
		aprender através da interação com objetos	aprender a escrever	adquirir a linguagem	aprender a ler
N	Válido	9	10	10	10
	Ausente	1	0	0	0
Média		3,33	2,60	3,70	3,30
Erro de média padrão		,373	,267	,367	,367
Mediana		3,00	2,00	4,00	3,00
Modo		3	2	4 ^a	2 ^a
Desvio Padrão		1,118	,843	1,160	1,160
Variância		1,250	,711	1,344	1,344
Assimetria		,537	1,001	-,342	,342
Erro de assimetria padrão		,717	,687	,687	,687
Curtose		-,800	-,665	-1,227	-1,227
Erro de Curtose padrão		1,400	1,334	1,334	1,334
Intervalo		3	2	3	3
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		5	4	5	5
Percentis	25	2,50	2,00	2,75	2,00
	50	3,00	2,00	4,00	3,00
	75	4,50	3,25	5,00	4,25

		Estatísticas			
		escrita	comunicar e receber mensagens	comunicar e receber mensagens não-verbais	comunicar e produzir mensagens
N	Válido	10	10	10	10
	Ausente	0	0	0	0
Média		2,50	3,40	2,60	3,30
Erro de média padrão		,269	,267	,221	,260
Mediana		2,00	4,00	2,50	3,50
Modo		2	4	2	4
Desvio Padrão		,850	,843	,699	,823
Variância		,722	,711	,489	,678
Assimetria		1,358	-1,001	,780	-,687
Erro de assimetria padrão		,687	,687	,687	,687
Curtose		,107	-,665	-,146	-1,043

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.2 – Output Frequências

Erro de Curtose padrão		1,334	1,334	1,334	1,334
Intervalo		2	2	2	2
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		4	4	4	4
Percentis	25	2,00	2,75	2,00	2,75
	50	2,00	4,00	2,50	3,50
	75	3,25	4,00	3,00	4,00

Estatísticas

		produzir mensagens não- verbais	conversação	lidar com o stress e outras exigências psicológicas	gerir o próprio comportamento
N	Válido	10	10	8	8
	Ausente	0	0	2	2
Média		3,00	2,50	2,25	2,38
Erro de média padrão		,258	,307	,313	,183
Mediana		3,00	3,00	2,50	2,00
Modo		3	3	3	2
Desvio Padrão		,816	,972	,886	,518
Variância		,667	,944	,786	,268
Assimetria		,000	-,454	-,615	,644
Erro de assimetria padrão		,687	,687	,752	,752
Curtose		-1,393	-,516	-1,481	-2,240
Erro de Curtose padrão		1,334	1,334	1,481	1,481
Intervalo		2	3	2	1
Mínimo		2	1	1	2
Máximo		4	4	3	3
Percentis	25	2,00	1,75	1,25	2,00
	50	3,00	3,00	2,50	2,00
	75	4,00	3,00	3,00	3,00

Estatísticas

		interações interpessoais básicas	interações interpessoais complexas	relacionament os interpessoais particulares	aprender através da interação com objetos
N	Válido	8	8	8	10
	Ausente	2	2	2	0
Média		2,63	1,88	2,13	2,90
Erro de média padrão		,263	,227	,295	,407
Mediana		2,50	2,00	2,00	3,50

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.2 – Output Frequências

Modo		2	2	2 ^a	4
Desvio Padrão		,744	,641	,835	1,287
Variância		,554	,411	,696	1,656
Assimetria		,824	,068	-,277	-,556
Erro de assimetria padrão		,752	,752	,752	,687
Curtose		-,152	,741	-1,392	-1,576
Erro de Curtose padrão		1,481	1,481	1,481	1,334
Intervalo		2	2	2	3
Mínimo		2	1	1	1
Máximo		4	3	3	4
Percentis	25	2,00	1,25	1,25	1,75
	50	2,50	2,00	2,00	3,50
	75	3,00	2,00	3,00	4,00

Estatísticas

		Recreação de valor	aquisição de competências	concentrar a atenção	dirigir a atenção
N	Válido	8	10	8	10
	Ausente	2	0	2	0
Média		2,50	2,80	2,75	2,30
Erro de média padrão		,267	,200	,164	,153
Mediana		2,00	3,00	3,00	2,00
Modo		2	3	3	2
Desvio Padrão		,756	,632	,463	,483
Variância		,571	,400	,214	,233
Assimetria		1,323	,132	-1,440	1,035
Erro de assimetria padrão		,752	,687	,752	,687
Curtose		,875	,179	,000	-1,224
Erro de Curtose padrão		1,481	1,334	1,481	1,334
Intervalo		2	2	1	1
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		4	4	3	3
Percentis	25	2,00	2,00	2,25	2,00
	50	2,00	3,00	3,00	2,00
	75	3,00	3,00	3,00	3,00

Estatísticas

		leitura	escrever	realizar uma única tarefa	realizar tarefas múltiplas	executar a rotina diária
N	Válido	8	10	10	10	10
	Ausente	2	0	0	0	0

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.2 – Output Frequências

Média		2,88	2,80	3,40	2,40	2,40
Erro de média padrão		,227	,249	,163	,163	,163
Mediana		3,00	3,00	3,00	2,00	2,00
Modo		3	2 ^a	3	2	2
Desvio Padrão		,641	,789	,516	,516	,516
Variância		,411	,622	,267	,267	,267
Assimetria		,068	,407	,484	,484	,484
Erro de assimetria padrão		,752	,687	,687	,687	,687
Curtose		,741	-1,074	-2,277	-2,277	-2,277
Erro de Curtose padrão		1,481	1,334	1,334	1,334	1,334
Intervalo		2	2	1	1	1
Mínimo		2	2	3	2	2
Máximo		4	4	4	3	3
Percentis	25	2,25	2,00	3,00	2,00	2,00
	50	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00
	75	3,00	3,25	4,00	3,00	3,00

Estatísticas

		adquirir conceitos	aprender a calcular	calcular	resolver problemas
N	Válido	10	10	10	10
	Ausente	0	0	0	0
Média		2,90	2,70	2,30	2,60
Erro de média padrão		,233	,153	,153	,221
Mediana		3,00	3,00	2,00	2,50
Modo		3	3	2	2
Desvio Padrão		,738	,483	,483	,699
Variância		,544	,233	,233	,489
Assimetria		,166	-1,035	1,035	,780
Erro de assimetria padrão		,687	,687	,687	,687
Curtose		-,734	-1,224	-1,224	-,146
Erro de Curtose padrão		1,334	1,334	1,334	1,334
Intervalo		2	1	1	2
Mínimo		2	2	2	2
Máximo		4	3	3	4
Percentis	25	2,00	2,00	2,00	2,00
	50	3,00	3,00	2,00	2,50
	75	3,25	3,00	3,00	3,00

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.2 – Output Frequências

Estatísticas		tomar decisões
N	Válido	10
	Ausente	0
Média		2,40
Erro de média padrão		,221
Mediana		2,00
Modo		2
Desvio Padrão		,699
Variância		,489
Assimetria		1,658
Erro de assimetria padrão		,687
Curtose		2,045
Erro de Curtose padrão		1,334
Intervalo		2
Mínimo		2
Máximo		4
Percentis	25	2,00
	50	2,00
	75	3,00

a. Ha vários modos. O menor valor é mostrado

Tabela de Frequência

		aprender através da interação com objetos			
		Frequênci a	Porcentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
o	Válid Insuficien te	2	20,0	22,2	22,2
	Suficienci a	4	40,0	44,4	66,7
	Bom	1	10,0	11,1	77,8
	Muito Bom	2	20,0	22,2	100,0
	Total	9	90,0	100,0	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.2 – Output Frequências

Ausen	Sistema	1	10,0		
te					
Total		10	100,0		

aprender a escrever

		Frequênci a	Porcentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Váli	Insuficien	6	60,0	60,0	60,0
do	te				
	Suficiente	2	20,0	20,0	80,0
	Bom	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

adquirir a linguagem

		Frequênci a	Porcentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Váli	Insuficien	2	20,0	20,0	20,0
do	te				
	Suficiente	2	20,0	20,0	40,0
	Bom	3	30,0	30,0	70,0
	Muito	3	30,0	30,0	100,0
	Bom				
	Total	10	100,0	100,0	

aprender a ler

		Frequênci a	Porcentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Váli	Insuficien	3	30,0	30,0	30,0
do	te				
	Suficiente	3	30,0	30,0	60,0
	Bom	2	20,0	20,0	80,0
	Muito	2	20,0	20,0	100,0
	Bom				

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.2 – Output Frequências

Total	10	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

escrita

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido				
Insuficiente	7	70,0	70,0	70,0
Suficiente	1	10,0	10,0	80,0
Bom	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

comunicar e receber mensagens

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido				
Insuficiente	2	20,0	20,0	20,0
Suficiente	2	20,0	20,0	40,0
Bom	6	60,0	60,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

comunicar e receber mensagens não-verbais

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido				
Insuficiente	5	50,0	50,0	50,0
Suficiente	4	40,0	40,0	90,0
Bom	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.2 – Output Frequências

comunicar e produzir mensagens

		Frequênci a	Porcentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Váli do	Insuficien te	2	20,0	20,0	20,0
	Suficiente	3	30,0	30,0	50,0
	Bom	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

produzir mensagens não-verbais

		Frequênci a	Porcentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Váli do	Insuficien te	3	30,0	30,0	30,0
	Suficiente	4	40,0	40,0	70,0
	Bom	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

conversação

		Frequênci a	Porcentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Váli do	Ausência	2	20,0	20,0	20,0
	Insuficien te	2	20,0	20,0	40,0
	Suficiente	5	50,0	50,0	90,0
	Bom	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

lidar com o stress e outras exigências psicológicas

		Frequênci a	Porcentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válid o	Ausência	2	20,0	25,0	25,0
	Insuficien te	2	20,0	25,0	50,0
	Suficiente	4	40,0	50,0	100,0

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.2 – Output Frequências

	Total	8	80,0	100,0	
te	Ausen Sistema	2	20,0		
	Total	10	100,0		

gerir o próprio comportamento

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
o	Válid Insuficien	5	50,0	62,5	62,5
	te Suficiente	3	30,0	37,5	100,0
	Total	8	80,0	100,0	
te	Ausen Sistema	2	20,0		
	Total	10	100,0		

interações interpessoais básicas

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
o	Válid Insuficien	4	40,0	50,0	50,0
	te Suficiente	3	30,0	37,5	87,5
	Bom	1	10,0	12,5	100,0
	Total	8	80,0	100,0	
te	Ausen Sistema	2	20,0		
	Total	10	100,0		

interações interpessoais complexas

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
o	Válid Ausência	2	20,0	25,0	25,0
	te Insuficien	5	50,0	62,5	87,5
	Suficiente	1	10,0	12,5	100,0

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.2 – Output Frequências

	Total	8	80,0	100,0
Ausente	Sistema	2	20,0	
Total		10	100,0	

relacionamentos interpessoais particulares

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ausência	2	20,0	25,0	25,0
	Insuficiente	3	30,0	37,5	62,5
	Suficiente	3	30,0	37,5	100,0
	Total	8	80,0	100,0	
Ausente	Sistema	2	20,0		
Total		10	100,0		

aprender através da interação com objetos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ausência	2	20,0	20,0	20,0
	Insuficiente	2	20,0	20,0	40,0
	Suficiente	1	10,0	10,0	50,0
	Bom	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Recreação de valor

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Insuficiente	5	50,0	62,5	62,5
	Suficiente	2	20,0	25,0	87,5
	Bom	1	10,0	12,5	100,0
	Total	8	80,0	100,0	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.2 – Output Frequências

Ausen	Sistema	2	20,0		
te					
Total		10	100,0		

aquisição de competências

		Frequênci a	Porcentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Váli	Insuficien	3	30,0	30,0	30,0
do	te				
	Suficiente	6	60,0	60,0	90,0
	Bom	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

concentrar a atenção

		Frequênci a	Porcentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válid	Insuficien	2	20,0	25,0	25,0
o	te				
	Suficiente	6	60,0	75,0	100,0
	Total	8	80,0	100,0	
Ausen	Sistema	2	20,0		
te					
Total		10	100,0		

dirigir a atenção

		Frequênci a	Porcentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Váli	Insuficien	7	70,0	70,0	70,0
do	te				
	Suficiente	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.2 – Output Frequências

leitura

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem	
		a	m	válida	acumulativa	
o	Válid te	Insuficien	2	20,0	25,0	25,0
		Suficiente	5	50,0	62,5	87,5
		Bom	1	10,0	12,5	100,0
	Total	8	80,0	100,0		
te	Ausen	Sistema	2	20,0		
	Total		10	100,0		

escrever

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem	
		a	m	válida	acumulativa	
do	Váli te	Insuficien	4	40,0	40,0	40,0
		Suficiente	4	40,0	40,0	80,0
		Bom	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0		

realizar uma única tarefa

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem	
		a	m	válida	acumulativa	
do	Váli te	Suficien	6	60,0	60,0	60,0
		Bom	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0		

realizar tarefas múltiplas

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem	
		a	m	válida	acumulativa	
do	Váli te	Insuficien	6	60,0	60,0	60,0

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.2 – Output Frequências

	Suficiente	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

executar a rotina diária

		Frequênci a	Porcentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Váli do	Insuficien te	6	60,0	60,0	60,0
	Suficiente	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

adquirir conceitos

		Frequênci a	Porcentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Váli do	Insuficien te	3	30,0	30,0	30,0
	Suficiente	5	50,0	50,0	80,0
	Bom	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

aprender a calcular

		Frequênci a	Porcentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Váli do	Insuficien te	3	30,0	30,0	30,0
	Suficiente	7	70,0	70,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

calcular

		Frequênci a	Porcentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Váli do	Insuficien te	7	70,0	70,0	70,0
	Suficiente	3	30,0	30,0	100,0

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.2 – Output Frequências

Total	10	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

resolver problemas

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem
	a	m	válida	acumulativa
Válido Insuficiente	5	50,0	50,0	50,0
Suficiente	4	40,0	40,0	90,0
Bom	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

tomar decisões

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem
	a	m	válida	acumulativa
Válido Insuficiente	7	70,0	70,0	70,0
Suficiente	2	20,0	20,0	90,0
Bom	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.3 – Output Descritivos

Descritivos

Estatísticas descritivas

	N	Mínim o	Máxim o	Média	Desvio Padrão
aprender através da interação com objetos	9	2	5	3,33	1,118
aprender a escrever	10	2	4	2,60	,843
adquirir a linguagem	10	2	5	3,70	1,160
aprender a ler escrita	10	2	4	2,50	,850
comunicar e receber mensagens	10	2	4	3,40	,843
comunicar e receber mensagens não-verbais	10	2	4	2,60	,699
comunicar e produzir mensagens	10	2	4	3,30	,823
produzir mensagens não- verbais	10	2	4	3,00	,816
conversação	10	1	4	2,50	,972
lidar com o stress e outras exigências psicológicas	8	1	3	2,25	,886
gerir o próprio comportamento	8	2	3	2,38	,518
interações interpessoais básicas	8	2	4	2,62	,744
interações interpessoais complexas	8	1	3	1,88	,641
relacionamentos interpessoais particulares	8	1	3	2,13	,835
aprender através da interação com objetos	10	1	4	2,90	1,287
Recreação de valor	8	2	4	2,50	,756
aquisição de competências	10	2	4	2,80	,632
concentrar a atenção	8	2	3	2,75	,463
dirigir a atenção	10	2	3	2,30	,483
leitura	8	2	4	2,88	,641
escrever	10	2	4	2,80	,789
realizar uma única tarefa	10	3	4	3,40	,516
realizar tarefas múltiplas	10	2	3	2,40	,516
executar a rotina diária	10	2	3	2,40	,516
adquirir conceitos	10	2	4	2,90	,738
aprender a calcular	10	2	3	2,70	,483

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
Anexo 4.3 – Output Descritivos

calcular	10	2	3	2,30	,483
resolver problemas	10	2	4	2,60	,699
tomar decisões	10	2	4	2,40	,699
N válido (de lista)	7				

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.4 – Output Comparação de Médias

Médias

Resumo de processamento do caso

	Casos					
	Incluídos		Excluídos		Total	
	N	Porcentage m	N	Porcentage m	N	Porcentage m
aprender através da interação com objetos * Momento de Avaliação	9	90,0%	1	10,0%	10	100,0%
aprender a escrever * Momento de Avaliação	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
adquirir a linguagem * Momento de Avaliação	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
aprender a ler * Momento de Avaliação	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
escrita * Momento de Avaliação	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
comunicar e receber mensagens * Momento de Avaliação	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
comunicar e receber mensagens não-verbais * Momento de Avaliação	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
comunicar e produzir mensagens * Momento de Avaliação	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
produzir mensagens não-verbais * Momento de Avaliação	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
conversação * Momento de Avaliação	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
lidar com o stress e outras exigências psicológicas * Momento de Avaliação	8	80,0%	2	20,0%	10	100,0%
gerir o próprio comportamento * Momento de Avaliação	8	80,0%	2	20,0%	10	100,0%
interações interpessoais básicas * Momento de Avaliação	8	80,0%	2	20,0%	10	100,0%

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.4 – Output Comparação de Médias

interações interpessoais						
complexas * Momento de Avaliação	8	80,0%	2	20,0%	10	100,0%
relacionamentos interpessoais particulares *	8	80,0%	2	20,0%	10	100,0%
Momento de Avaliação						
aprender através da interação com objetos *	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
Momento de Avaliação						
Recreação de valor *	8	80,0%	2	20,0%	10	100,0%
Momento de Avaliação						
aquisição de competências * Momento de Avaliação	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
concentrar a atenção *	8	80,0%	2	20,0%	10	100,0%
Momento de Avaliação						
dirigir a atenção *	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
Momento de Avaliação						
leitura * Momento de Avaliação	8	80,0%	2	20,0%	10	100,0%
escrever * Momento de Avaliação	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
realizar uma única tarefa * Momento de Avaliação	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
realizar tarefas múltiplas * Momento de Avaliação	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
executar a rotina diária * Momento de Avaliação	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
adquirir conceitos *	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
Momento de Avaliação						
aprender a calcular *	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
Momento de Avaliação						
calcular * Momento de Avaliação	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
resolver problemas *	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
Momento de Avaliação						
tomar decisões *	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
Momento de Avaliação						

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.4 – Output Comparação de Médias

Relatório

Momento de Avaliação		aprender através da interação com objetos	aprender a escrever	adquirir a linguagem
Primeiro Momento	Média	3,20	2,60	3,60
	N	5	5	5
	Desvio Padrão	1,095	,894	1,140
Segundo Momento	Média	3,50	2,60	3,80
	N	4	5	5
	Desvio Padrão	1,291	,894	1,304
Total	Média	3,33	2,60	3,70
	N	9	10	10
	Desvio Padrão	1,118	,843	1,160

Relatório

Momento de Avaliação		aprender a ler	escrita	comunicar e receber mensagens não-verbais	comunicar e receber mensagens
Primeiro Momento	Média	3,40	2,60	3,40	2,40
	N	5	5	5	5
	Desvio Padrão	1,140	,894	,894	,548
Segundo Momento	Média	3,20	2,40	3,40	2,80
	N	5	5	5	5
	Desvio Padrão	1,304	,894	,894	,837
Total	Média	3,30	2,50	3,40	2,60
	N	10	10	10	10
	Desvio Padrão	1,160	,850	,843	,699

Relatório

Momento de Avaliação		comunicar e produzir mensagens	produzir mensagens não-verbais	conversação
Primeiro Momento	Média	3,40	2,80	2,40
	N	5	5	5
	Desvio Padrão	,894	,837	,894
Segundo Momento	Média	3,20	3,20	2,60
	N	5	5	5
	Desvio Padrão	,837	,837	1,140
Total	Média	3,30	3,00	2,50
	N	10	10	10

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.4 – Output Comparação de Médias

	Desvio Padrão	,823	,816	,972
--	---------------	------	------	------

Relatório

Momento de Avaliação		lidar com o stress e outras exigências psicológicas	gerir o próprio comportamento	interações interpessoais básicas
Primeiro Momento	Média	2,00	2,25	2,50
	N	4	4	4
	Desvio Padrão	,816	,500	,577
Segundo Momento	Média	2,50	2,50	2,75
	N	4	4	4
	Desvio Padrão	1,000	,577	,957
Total	Média	2,25	2,38	2,62
	N	8	8	8
	Desvio Padrão	,886	,518	,744

Relatório

Momento de Avaliação		interações interpessoais complexas	relacionamentos interpessoais particulares	aprender através da interação com objetos
Primeiro Momento	Média	1,75	2,00	3,00
	N	4	4	5
	Desvio Padrão	,500	,816	1,414
Segundo Momento	Média	2,00	2,25	2,80
	N	4	4	5
	Desvio Padrão	,816	,957	1,304
Total	Média	1,88	2,13	2,90
	N	8	8	10
	Desvio Padrão	,641	,835	1,287

Relatório

Momento de Avaliação		Recreação de valor	aquisição de competências	concentrar a atenção
Primeiro Momento	Média	2,50	3,00	3,00
	N	4	5	4
	Desvio Padrão	1,000	,707	,000
Segundo Momento	Média	2,50	2,60	2,50
	N	4	5	4
	Desvio Padrão	,577	,548	,577

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.4 – Output Comparação de Médias

Total	Média	2,50	2,80	2,75
	N	8	10	8
	Desvio Padrão	,756	,632	,463

Relatório

Momento de Avaliação		dirigir a atenção	leitura	escrever	realizar uma única tarefa
Primeiro Momento	Média	2,20	2,75	2,80	3,40
	N	5	4	5	5
	Desvio Padrão	,447	,500	,837	,548
Segundo Momento	Média	2,40	3,00	2,80	3,40
	N	5	4	5	5
	Desvio Padrão	,548	,816	,837	,548
Total	Média	2,30	2,88	2,80	3,40
	N	10	8	10	10
	Desvio Padrão	,483	,641	,789	,516

Relatório

Momento de Avaliação		realizar tarefas múltiplas	executar a rotina diária	adquirir conceitos
Primeiro Momento	Média	2,40	2,40	2,80
	N	5	5	5
	Desvio Padrão	,548	,548	,837
Segundo Momento	Média	2,40	2,40	3,00
	N	5	5	5
	Desvio Padrão	,548	,548	,707
Total	Média	2,40	2,40	2,90
	N	10	10	10
	Desvio Padrão	,516	,516	,738

Relatório

Momento de Avaliação		aprender a calcular	calcular	resolver problemas	tomar decisões
Primeiro Momento	Média	2,60	2,40	2,60	2,40
	N	5	5	5	5
	Desvio Padrão	,548	,548	,894	,894
Segundo Momento	Média	2,80	2,20	2,60	2,40
	N	5	5	5	5
	Desvio Padrão	,447	,447	,548	,548

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
Anexo 4.4 – Output Comparação de Médias

Total	Média	2,70	2,30	2,60	2,40
	N	10	10	10	10
	Desvio Padrão	,483	,483	,699	,699

Testes de NPar

Teste Mann-Whitney

Classificações

Momento de Avaliação	N	Postos de média	Soma de Classificações	
aprender através da interação com objetos	Primeiro Momento	5	4,70	23,50
	Segundo Momento	4	5,38	21,50
	Total	9		
aprender a escrever	Primeiro Momento	5	5,50	27,50
	Segundo Momento	5	5,50	27,50
	Total	10		
adquirir a linguagem	Primeiro Momento	5	5,20	26,00
	Segundo Momento	5	5,80	29,00
	Total	10		
aprender a ler	Primeiro Momento	5	5,80	29,00
	Segundo Momento	5	5,20	26,00
	Total	10		
escrita	Primeiro Momento	5	5,90	29,50
	Segundo Momento	5	5,10	25,50
	Total	10		
comunicar e receber mensagens	Primeiro Momento	5	5,50	27,50
	Segundo Momento	5	5,50	27,50
	Total	10		
comunicar e receber mensagens não-verbais	Primeiro Momento	5	4,80	24,00
	Segundo Momento	5	6,20	31,00
	Total	10		
comunicar e produzir mensagens	Primeiro Momento	5	5,90	29,50
	Segundo Momento	5	5,10	25,50
	Total	10		
produzir mensagens não-verbais	Primeiro Momento	5	4,80	24,00
	Segundo Momento	5	6,20	31,00
	Total	10		
conversação	Primeiro Momento	5	5,20	26,00

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.5 – Output Teste de Mann-Whitney

	Segundo Momento	5	5,80	29,00
	Total	10		
lidar com o stress e outras exigências psicológicas	Primeiro Momento	4	3,75	15,00
	Segundo Momento	4	5,25	21,00
	Total	8		
gerir o próprio comportamento	Primeiro Momento	4	4,00	16,00
	Segundo Momento	4	5,00	20,00
	Total	8		
interações interpessoais básicas	Primeiro Momento	4	4,25	17,00
	Segundo Momento	4	4,75	19,00
	Total	8		
interações interpessoais complexas	Primeiro Momento	4	4,13	16,50
	Segundo Momento	4	4,88	19,50
	Total	8		
relacionamentos interpessoais particulares	Primeiro Momento	4	4,13	16,50
	Segundo Momento	4	4,88	19,50
	Total	8		
aprender através da interação com objetos	Primeiro Momento	5	5,80	29,00
	Segundo Momento	5	5,20	26,00
	Total	10		
Recreação de valor	Primeiro Momento	4	4,25	17,00
	Segundo Momento	4	4,75	19,00
	Total	8		
aquisição de competências	Primeiro Momento	5	6,30	31,50
	Segundo Momento	5	4,70	23,50
	Total	10		
concentrar a atenção	Primeiro Momento	4	5,50	22,00
	Segundo Momento	4	3,50	14,00
	Total	8		
dirigir a atenção	Primeiro Momento	5	5,00	25,00
	Segundo Momento	5	6,00	30,00
	Total	10		
leitura	Primeiro Momento	4	4,13	16,50

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.5 – Output Teste de Mann-Whitney

	Segundo Momento	4	4,88	19,50
	Total	8		
escrever	Primeiro Momento	5	5,50	27,50
	Segundo Momento	5	5,50	27,50
	Total	10		
realizar uma única tarefa	Primeiro Momento	5	5,50	27,50
	Segundo Momento	5	5,50	27,50
	Total	10		
realizar tarefas múltiplas	Primeiro Momento	5	5,50	27,50
	Segundo Momento	5	5,50	27,50
	Total	10		
executar a rotina diária	Primeiro Momento	5	5,50	27,50
	Segundo Momento	5	5,50	27,50
	Total	10		
adquirir conceitos	Primeiro Momento	5	5,10	25,50
	Segundo Momento	5	5,90	29,50
	Total	10		
aprender a calcular	Primeiro Momento	5	5,00	25,00
	Segundo Momento	5	6,00	30,00
	Total	10		
calcular	Primeiro Momento	5	6,00	30,00
	Segundo Momento	5	5,00	25,00
	Total	10		
resolver problemas	Primeiro Momento	5	5,30	26,50
	Segundo Momento	5	5,70	28,50
	Total	10		
tomar decisões	Primeiro Momento	5	5,20	26,00
	Segundo Momento	5	5,80	29,00
	Total	10		

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.5 – Output Teste de Mann-Whitney

Estatísticas de teste^a

	aprender através da interação com objetos	aprender a escrever	adquirir a linguagem	aprender a ler
U de Mann-Whitney	8,500	12,500	11,000	11,000
Wilcoxon W	23,500	27,500	26,000	26,000
Z	-,387	,000	-,323	-,323
Significância Sig. (2 extremidades)	,699	1,000	,746	,746
Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	,730 ^b	1,000 ^b	,841 ^b	,841 ^b

Estatísticas de teste^a

	escrita	comunicar e receber mensagens	comunicar e receber mensagens não-verbais	comunicar e produzir mensagens
U de Mann-Whitney	10,500	12,500	9,000	10,500
Wilcoxon W	25,500	27,500	24,000	25,500
Z	-,516	,000	-,808	-,454
Significância Sig. (2 extremidades)	,606	1,000	,419	,650
Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	,690 ^b	1,000 ^b	,548 ^b	,690 ^b

Estatísticas de teste^a

	produzir mensagens não-verbais	conversação	lidar com o stress e outras exigências psicológicas	gerir o próprio comportamento
U de Mann-Whitney	9,000	11,000	5,000	6,000
Wilcoxon W	24,000	26,000	15,000	16,000
Z	-,775	-,337	-,935	-,683
Significância Sig. (2 extremidades)	,439	,736	,350	,495
Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	,548 ^b	,841 ^b	,486 ^b	,686 ^b

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.5 – Output Teste de Mann-Whitney

Estatísticas de teste^a

	interações interpessoais básicas	interações interpessoais complexas	relacionament os interpessoais particulares	aprender através da interação com objetos
U de Mann-Whitney	7,000	6,500	6,500	11,000
Wilcoxon W	17,000	16,500	16,500	26,000
Z	-,316	-,500	-,458	-,337
Significância Sig. (2 extremidades)	,752	,617	,647	,736
Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	,886 ^b	,686 ^b	,686 ^b	,841 ^b

Estatísticas de teste^a

	Recreação de valor	aquisição de competências	concentrar a atenção	dirigir a atenção
U de Mann-Whitney	7,000	8,500	4,000	10,000
Wilcoxon W	17,000	23,500	14,000	25,000
Z	-,333	-,956	-1,528	-,655
Significância Sig. (2 extremidades)	,739	,339	,127	,513
Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	,886 ^b	,421 ^b	,343 ^b	,690 ^b

Estatísticas de teste^a

	leitura	escreve r	realizar uma única tarefa	realizar tarefas múltiplas	executar a rotina diária
U de Mann-Whitney	6,500	12,500	12,500	12,500	12,500
Wilcoxon W	16,500	27,500	27,500	27,500	27,500
Z	-,500	,000	,000	,000	,000
Significância Sig. (2 extremidades)	,617	1,000	1,000	1,000	1,000
Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	,686 ^b	1,000 ^b	1,000 ^b	1,000 ^b	1,000 ^b

Estatísticas de teste^a

	adquirir conceitos	aprender a calcular	calcular	resolver problemas
U de Mann-Whitney	10,500	10,000	10,000	11,500
Wilcoxon W	25,500	25,000	25,000	26,500
Z	-,454	-,655	-,655	-,231

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.5 – Output Teste de Mann-Whitney

Significância Sig. (2 extremidades)	,650	,513	,513	,817
Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	,690 ^b	,690 ^b	,690 ^b	,841 ^b

Estatísticas de teste^a

	tomar decisões
U de Mann-Whitney	11,000
Wilcoxon W	26,000
Z	-,387
Significância Sig. (2 extremidades)	,699
Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	,841 ^b

a. Variável de Agrupamento: Momento de Avaliação

b. Não corrigido para vínculos.

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.6 – Output Teste NPar - Wilcoxon

Testes de NPar

Estatísticas descritivas

	N	Média	Erro Desvio	Mínimo	Máximo	Percentis		
						25o.	50° (Mediana)	75°
i1	5	3,20	1,095	2	5	2,50	3,00	4,00
i2	5	2,20	,447	2	3	2,00	2,00	2,50
i3	5	3,60	1,140	2	5	2,50	4,00	4,50
i4	5	3,40	1,140	2	5	2,50	3,00	4,50
i5	5	2,60	,894	2	4	2,00	2,00	3,50
i6	5	3,40	,894	2	4	2,50	4,00	4,00
i7	5	2,40	,548	2	3	2,00	2,00	3,00
i8	5	3,40	,894	2	4	2,50	4,00	4,00
i9	5	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
i10	5	2,40	,894	1	3	1,50	3,00	3,00
i11	4	2,00	,816	1	3	1,25	2,00	2,75
i12	4	2,25	,500	2	3	2,00	2,00	2,75
i13	4	2,50	,577	2	3	2,00	2,50	3,00
i14	4	1,75	,500	1	2	1,25	2,00	2,00
i15	4	2,00	,816	1	3	1,25	2,00	2,75
i16	5	3,00	1,414	1	4	1,50	4,00	4,00
i17	4	2,50	1,000	2	4	2,00	2,00	3,50
i18	5	3,00	,707	2	4	2,50	3,00	3,50
i19	4	3,00	,000	3	3	3,00	3,00	3,00
i20	5	2,20	,447	2	3	2,00	2,00	2,50
i21	4	2,00	1,414	0	3	,50	2,50	3,00
i22	5	2,20	1,483	0	4	1,00	2,00	3,50
i23	5	3,40	,548	3	4	3,00	3,00	4,00
i24	5	2,40	,548	2	3	2,00	2,00	3,00
i25	5	2,40	,548	2	3	2,00	2,00	3,00
i26	5	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
i27	5	2,60	,548	2	3	2,00	3,00	3,00
i28	5	1,80	1,095	0	3	1,00	2,00	2,50
i29	5	2,60	,894	2	4	2,00	2,00	3,50
i30	5	2,40	,894	2	4	2,00	2,00	3,00
is i1depo	4	3,50	1,291	2	5	2,25	3,50	4,75
is i2depo	4	2,75	,957	2	4	2,00	2,50	3,75
is i3depo	4	4,00	1,414	2	5	2,50	4,50	5,00

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.6 – Output Teste NPar - Wilcoxon

i25dep ois	4	2,50	,577	2	3	2,00	2,50	3,00
i26dep ois	4	3,00	,816	2	4	2,25	3,00	3,75
i27dep ois	4	2,75	,500	2	3	2,25	3,00	3,00
i28dep ois	4	1,50	1,000	0	2	,50	2,00	2,00
i29dep ois	4	2,50	,577	2	3	2,00	2,50	3,00
i30dep ois	4	2,50	,577	2	3	2,00	2,50	3,00

Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

		Classificações		
		N	Postos de média	Soma de Classificações
i1depois - i1	Classificações Negativas	0 ^a	,00	,00
	Classificações Positivas	1 ^b	1,00	1,00
	Vínculos	3 ^c		
	Total	4		
i2depois - i2	Classificações Negativas	1 ^d	1,50	1,50
	Classificações Positivas	2 ^e	2,25	4,50
	Vínculos	1 ^f		
	Total	4		
i3depois - i3	Classificações Negativas	0 ^g	,00	,00
	Classificações Positivas	1 ^h	1,00	1,00
	Vínculos	3 ⁱ		
	Total	4		
i4depois - i4	Classificações Negativas	1 ^j	1,00	1,00
	Classificações Positivas	0 ^k	,00	,00
	Vínculos	3 ^l		
	Total	4		
i5depois - i5	Classificações Negativas	1 ^m	1,00	1,00

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.6 – Output Teste NPar - Wilcoxon

	Classificações Positivas	0 ⁿ	,00	,00
	Vínculos	3 ^o		
	Total	4		
i6depois - i6	Classificações Negativas	0 ^p	,00	,00
	Classificações Positivas	0 ^q	,00	,00
	Vínculos	4 ^r		
	Total	4		
i7depois - i7	Classificações Negativas	0 ^s	,00	,00
	Classificações Positivas	2 ^t	1,50	3,00
	Vínculos	2 ^u		
	Total	4		
i8depois - i8	Classificações Negativas	1 ^v	1,00	1,00
	Classificações Positivas	0 ^w	,00	,00
	Vínculos	3 ^x		
	Total	4		
i9depois - i9	Classificações Negativas	0 ^y	,00	,00
	Classificações Positivas	2 ^z	1,50	3,00
	Vínculos	2 ^{aa}		
	Total	4		
i10depois - i10	Classificações Negativas	0 ^{ab}	,00	,00
	Classificações Positivas	1 ^{ac}	1,00	1,00
	Vínculos	3 ^{ad}		
	Total	4		
i11depois - i11	Classificações Negativas	0 ^{ae}	,00	,00
	Classificações Positivas	2 ^{af}	1,50	3,00
	Vínculos	1 ^{ag}		
	Total	3		
i12depois - i12	Classificações Negativas	0 ^{ah}	,00	,00
	Classificações Positivas	1 ^{ai}	1,00	1,00
	Vínculos	2 ^{aj}		

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.6 – Output Teste NPar - Wilcoxon

	Total		3		
i13	i13depois - Classificações Negativas		1 ^{ak}	1,00	1,00
	Classificações Positivas		1 ^{al}	2,00	2,00
	Vínculos		1 ^{am}		
	Total		3		
i14	i14depois - Classificações Negativas		0 ^{an}	,00	,00
	Classificações Positivas		1 ^{ao}	1,00	1,00
	Vínculos		2 ^{ap}		
	Total		3		
i15	i15depois - Classificações Negativas		1 ^{aq}	2,00	2,00
	Classificações Positivas		2 ^{ar}	2,00	4,00
	Vínculos		0 ^{as}		
	Total		3		
i16	i16depois - Classificações Negativas		1 ^{at}	1,00	1,00
	Classificações Positivas		0 ^{au}	,00	,00
	Vínculos		3 ^{av}		
	Total		4		
i17	i17depois - Classificações Negativas		1 ^{aw}	1,50	1,50
	Classificações Positivas		1 ^{ax}	1,50	1,50
	Vínculos		1 ^{ay}		
	Total		3		
i18	i18depois - Classificações Negativas		2 ^{az}	1,50	3,00
	Classificações Positivas		0 ^{ba}	,00	,00
	Vínculos		2 ^{bb}		
	Total		4		
i19	i19depois - Classificações Negativas		2 ^{bc}	1,50	3,00
	Classificações Positivas		0 ^{bd}	,00	,00
	Vínculos		1 ^{be}		
	Total		3		
i20depois -	Classificações Negativas		0 ^{bf}	,00	,00

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.6 – Output Teste NPar - Wilcoxon

i20	Classificações Positivas	1 ^{bg}	1,00	1,00
	Vínculos	3 ^{bh}		
	Total	4		
i21depois -	Classificações Negativas	0 ^{bi}	,00	,00
i21	Classificações Positivas	1 ^{bj}	1,00	1,00
	Vínculos	2 ^{bk}		
	Total	3		
i22depois -	Classificações Negativas	0 ^{bl}	,00	,00
i22	Classificações Positivas	0 ^{bm}	,00	,00
	Vínculos	3 ^{bn}		
	Total	3		
i23depois -	Classificações Negativas	1 ^{bo}	1,00	1,00
i23	Classificações Positivas	0 ^{bp}	,00	,00
	Vínculos	3 ^{bq}		
	Total	4		
i24depois -	Classificações Negativas	1 ^{br}	1,50	1,50
i24	Classificações Positivas	1 ^{bs}	1,50	1,50
	Vínculos	1 ^{bt}		
	Total	3		
i25depois -	Classificações Negativas	1 ^{bu}	1,50	1,50
i25	Classificações Positivas	1 ^{bv}	1,50	1,50
	Vínculos	2 ^{bw}		
	Total	4		
i26depois -	Classificações Negativas	0 ^{bx}	,00	,00
i26	Classificações Positivas	1 ^{by}	1,00	1,00
	Vínculos	3 ^{bz}		
	Total	4		
i27depois -	Classificações Negativas	0 ^{ca}	,00	,00
i27	Classificações Positivas	1 ^{cb}	1,00	1,00
	Vínculos	3 ^{cc}		

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.6 – Output Teste NPar - Wilcoxon

	Total		4		
i28	i28depois - Classificações Negativas	1 ^{cd}	1,00	1,00	
	Classificações Positivas	0 ^{ce}	,00	,00	
	Vínculos	3 ^{cf}			
	Total	4			
i29	i29depois - Classificações Negativas	1 ^{eg}	1,50	1,50	
	Classificações Positivas	1 ^{ch}	1,50	1,50	
	Vínculos	2 ^{ci}			
	Total	4			
i30	i30depois - Classificações Negativas	1 ^{cj}	1,50	1,50	
	Classificações Positivas	1 ^{ek}	1,50	1,50	
	Vínculos	2 ^{cl}			
	Total	4			

a. i1depois < i1; b. i1depois > i1; c. i1depois = i1; d. i2depois < i2; e. i2depois > i2; f. i2depois = i2; g. i3depois < i3; h. i3depois > i3; i. i3depois = i3; j. i4depois < i4; k. i4depois > i4; l. i4depois = i4; m. i5depois < i5; n. i5depois > i5; o. i5depois = i5; p. i6depois < i6; q. i6depois > i6; r. i6depois = i6; s. i7depois < i7; t. i7depois > i7; u. i7depois = i7; v. i8depois < i8; w. i8depois > i8; x. i8depois = i8; y. i9depois < i9; z. i9depois > i9; aa. i9depois = i9; ab. i10depois < i10; ac. i10depois > i10; ad. i10depois = i10; ae. i11depois < i11; af. i11depois > i11; ag. i11depois = i11; ah. i12depois < i12; ai. i12depois > i12; aj. i12depois = i12; ak. i13depois < i13; al. i13depois > i13; am. i13depois = i13; an. i14depois < i14; ao. i14depois > i14; ap. i14depois = i14; aq. i15depois < i15; ar. i15depois > i15; as. i15depois = i15; at. i16depois < i16; au. i16depois > i16; av. i16depois = i16; aw. i17depois < i17; ax. i17depois > i17; ay. i17depois = i17; az. i18depois < i18; ba. i18depois > i18; bb. i18depois = i18; bc. i19depois < i19; bd. i19depois > i19; be. i19depois = i19; bf. i20depois < i20; bg. i20depois > i20; bh. i20depois = i20; bi. i21depois < i21; bj. i21depois > i21; bk. i21depois = i21; bl. i22depois < i22; bm. i22depois > i22; bn. i22depois = i22; bo. i23depois < i23; bp. i23depois > i23; bq. i23depois = i23; br. i24depois < i24; bs. i24depois > i24; bt. i24depois = i24; bu. i25depois < i25; bv. i25depois > i25; bw. i25depois = i25; bx. i26depois < i26; by. i26depois > i26; bz. i26depois = i26; ca. i27depois < i27; cb. i27depois > i27; cc. i27depois = i27; cd. i28depois < i28; ce. i28depois > i28; cf. i28depois = i28; cg. i29depois < i29; ch. i29depois > i29; ci. i29depois = i29; cj. i30depois < i30; ck. i30depois > i30; cl. i30depois = i30

Estatísticas de teste^a

	i1depois - i1	i2depois - i2	i3depois - i3	i4depois - i4	i5depois - i5
Z	-1,000 ^b	-,816 ^b	-1,000 ^b	-1,000 ^c	-1,000 ^c
Significância Sig. (2 extremidades)	,317	,414	,317	,317	,317

Estatísticas de teste^a

	i6depois - i6	i7depois - i7	i8depois - i8	i9depois - i9
Z	,000 ^d	-1,414 ^b	-1,000 ^c	-1,414 ^b
Significância Sig. (2 extremidades)	1,000	,157	,317	,157

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
 Anexo 4.6 – Output Teste NPar - Wilcoxon

Estatísticas de teste^a

	i10depois - i10	i11depois - i11	i12depois - i12	i13depois - i13
Z	-1,000 ^b	-1,414 ^b	-1,000 ^b	-,447 ^b
Significância Sig. (2 extremidades)	,317	,157	,317	,655

Estatísticas de teste^a

	i14depois - i14	i15depois - i15	i16depois - i16	i17depois - i17
Z	-1,000 ^b	-,577 ^b	-1,000 ^c	,000 ^d
Significância Sig. (2 extremidades)	,317	,564	,317	1,000

Estatísticas de teste^a

	i18depois - i18	i19depois - i19	i20depois - i20	i21depois - i21
Z	-1,414 ^c	-1,414 ^c	-1,000 ^b	-1,000 ^b
Significância Sig. (2 extremidades)	,157	,157	,317	,317

Estatísticas de teste^a

	i22depois - i22	i23depois - i23	i24depois - i24	i25depois - i25
Z	,000 ^d	-1,000 ^c	,000 ^d	,000 ^d
Significância Sig. (2 extremidades)	1,000	,317	1,000	1,000

Estatísticas de teste^a

	i26depois - i26	i27depois - i27	i28depois - i28	i29depois - i29
Z	-1,000 ^b	-1,000 ^b	-1,000 ^c	,000 ^d
Significância Sig. (2 extremidades)	,317	,317	,317	1,000

Estatísticas de teste^a

	i30depois - i30
Z	,000 ^d
Significância Sig. (2 extremidades)	1,000

Anexo 4 – Análise Estatística IBM SPSS Statistics
Anexo 4.6 – Output Teste NPar - Wilcoxon

- a. Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon
- b. Com base em postos negativos.
- c. Com base em postos positivos.
- d. A soma de postos negativos é igual à soma de postos positivos.

Anexo 5 – Análise de conteúdo NVIVO

Anexo 5.1 – Matriz de cada entrevista para o número de palavras codificadas nos domínios

Quadro 1 – Entrevista 1 x Domínios

	A : Domínio Afetivo, Emocional e Social	B : Domínio Cognitivo	C : Domínio Comportamental	D : Domínio da Comunicação e Linguagem
1 : Entrevista 1	53,33%	0%	3,08%	43,59%

Quadro 2 – Entrevista 2 x Domínios

	A : Domínio Afetivo, Emocional e Social	B : Domínio Cognitivo	C : Domínio Comportamental	D : Domínio da Comunicação e Linguagem
1 : Entrevista 2	47,27%	4,94%	47,79%	0%

Quadro 3 – Entrevista 3 x Domínios

	A : Domínio Afetivo, Emocional e Social	B : Domínio Cognitivo	C : Domínio Comportamental	D : Domínio da Comunicação e Linguagem
1 : Entrevista 3	69,82%	0,59%	29,59%	0%

Quadro 4 – Entrevista 4 x Domínios

	A : Domínio Afetivo, Emocional e Social	B : Domínio Cognitivo	C : Domínio Comportamental	D : Domínio da Comunicação e Linguagem
1 : Entrevista 4	60,42%	16,67%	22,92%	0%

Quadro 5 – Entrevista 5 x Domínios

	A : Domínio Afetivo, Emocional e Social	B : Domínio Cognitivo	C : Domínio Comportamental	D : Domínio da Comunicação e Linguagem
1 : Entrevista 5	47,18%	0%	23,24%	29,58%

Anexo 5 – Análise de conteúdo NVIVO

Anexo 5.2 – Matriz do número de palavras codificadas nas diferentes competências

	A : Adaptação	B : Autorregulação emocional	C : Relações Interpessoais	D : Resistência à Frustração	E : Atenção e Concentração	F : Agressividade	G : Autocontrolo	H : Fixação às rotinas	I : Mudança	J : Regras	K : Comunicação e Linguagem
1 : Entrevista 1	3,59%	26,67%	23,08%	0%	0%	0%	0%	0%	3,08%	0%	43,59%

Quadro 6 – Entrevista 1 x Competências

	A : Adaptação	B : Autorregulação	C : Relações Interpessoais	D : Resistência à Frustração	E : Atenção e Concentração	F : Agressividade	G : Autocontrolo	H : Fixação às rotinas	I : Mudança	J : Regras	K : Comunicação
1 : Entrevista 2	11,69%	22,86%	12,73%	0%	4,94%	2,34%	29,87%	0%	3,38%	12,21%	0%

Quadro 7 – Entrevista 2 x Competências

	A : Adaptação	B : Autorregulação emocional	C : Relações Interpessoais	D : Resistência à Frustração	E : Atenção e Concentração	F : Agressividade	G : Autocontrolo	H : Fixação às rotinas	I : Mudança	J : Regras	K : Comunicação e Linguagem
1 : Entrevista 3	28,99%	2,96%	31,36%	6,51%	0,59%	0%	8,88%	4,73%	8,88%	7,1%	0%

Quadro 8 – Entrevista 3 x Competências

	A : Adaptação	B : Autorregulação emocional	C : Relações Interpessoais	D : Resistência à Frustração	E : Atenção e Concentração	F : Agressividade	G : Autocontrolo	H : Fixação às rotinas	I : Mudança	J : Regras	K : Comunicação e Linguagem
1 : Entrevista 4	8,33%	4,17%	47,92%	0%	16,67%	0%	12,5%	0%	0%	10,42%	0%

Quadro 9 – Entrevista 4 x Competências

	A : Adaptação	B : Autorregulação emocional	C : Relações Interpessoais	D : Resistência à Frustração	E : Atenção e Concentração	F : Agressividade	G : Autocontrolo	H : Fixação às rotinas	I : Mudança	J : Regras	K : Comunicação e Linguagem
1 : Entrevista 5	7,04%	5,63%	34,51%	0%	0%	0%	14,08%	9,15%	0%	0%	29,58%

Quadro 10 – Entrevista 5 x Competências

Anexo 6 – Entrevistas (transcrição)

	A : Adaptação	B : Autorregulação emocional	C : Relações Interpessoais	D : Resistência à Frustração
1 : Domínio Afetivo, Emocional e Social	23%	31%	43,8%	2,2%

Quadro 11 – Domínio Afetivo/Emocional e Social x Competências*

	A : Agressividade	B : Autocontrolo	C : Fixação às rotinas	D : Mudança	E : Regras
1 : Domínio Comportamental	3,17%	54,93%	7,39%	11,97%	22,54%

Quadro 12 – Domínio Comportamental x Competências*

*as competências referidas correspondem às eu estão ligadas ao domínio

Entrevista 1

Q.1 – Razões que levaram à inscrição (expetativa):

O motivo foi tentar expandir os interesses dele e melhorar o comportamento porque ele muito hiperativo. É mais uma atividade para ver se de alguma forma, para ele relaxar.

Os animais ajudam de alguma forma e a gente tem uma ligação especial com o cavalo, cão, gato, porque vivemos com animais. O movimento do cavalo é terapêutico e, e coincidência ou não, no brasil quando montávamos dizíamos que o meu psicólogo é o meu cavalo porque era uma terapia.

Já sabíamos até pela internet, já sabíamos que existia aqui.

A maior questão é que existe um conjunto de terapias para essas crianças e então é mais um custo. Eu cheguei aqui e já me tinha informado por vários motivos, mas as terapeutas acharam que a prioridade era a natação, não priorizaram a equitação. É porque também pronto... elas querem priorizar as terapias delas, é uma coisa natural, mas elas acham bom.

Q.2 – Percepção das mudanças

É muito difícil separar, o difícil é isolar porque ele faz um conjunto de coisas, muitas terapias, continua a fazer terapias que já fazia, é muito difícil isolar o que é o que. Teria de ser muito controlado no sentido de que tinha de ter o mesmo ambiente, por e tirar e por novamente para ter uma conclusão mais concreta.

Ele evoluiu muito, mas também ele faz um conjunto de terapias, foram mudando estratégias. Não sei dizer, é difícil. As mudanças foram melhores de uma forma geral.

Ele lê algumas frases. Você imagina que essa criança que não fala nada lê uma frase, ninguém acredita que ele é capaz de fazer isso. Meu filho tem 6 anos, quantas crianças de 6 anos neurotípicas conseguem ler? Ele já lê 20 palavras.

Anexo 6 – Entrevistas (transcrição)

No outro dia vi ele na escola a brincar com um coleguinha e achei isso fantástico (...) ele brinca com os adultos mas com os colegas.. isso foi uma novidade. Para uma criança como ele isso é um grande passo.

Houve uma neuropediatra que falou que ele é uma criança comunicativa mas era uma comunicação não verbal. Ele comunica mas não fala, ele quer interagir mais com o adulto, mais com as pessoas que ele conhece. Ele percebeu que a linguagem pode ser útil com os pais e com as terapeutas mas com as crianças ele ainda não entendeu. Ele comunica-se para pedidos, mas com as crianças muito pouco.

Q.3- Impacto

Ele sai daqui com fome, eu não vejo grandes alterações.

Nós queremos é que ele consigam expandir os seus interesses, porque ele não tem muitos interesses o que é um problema. Melhorar o comportamento, essa hiperatividade.

Q.4 - Benefícios da EPE

Tem benefícios, sem dúvida.

Alem de expandir os interesses, acalmar, equilibrar a parte sensorial, para ver se eles se conseguem ajustar. Não sei, para eles se regularem, para eles se conhecerem melhor. Tem estudos comprovando, então deve ser bom e por experiencia própria nossa. O quanto o cavalo fez bem para nós, que não tem problema nenhum.

O quanto o cavalo mudou a nossa vida, a nível emocional, de entender melhor que tem um ser ali que você tem de cuidar , que depende de você, que o mundo não gira em torno só de nós, você tem uma responsabilidade, para uma criança mais velha pode ser um beneficio enorme nesse sentido, ensinar a criança a cuidar.

Como eles têm muita dificuldade na percepção do outro, seria uma forma de ajudar nesse ponto. Seria interessante colocar uma responsabilidade e ensinar para qualquer um por causa das dificuldades que ele tem.

Entrevista 2

Q.1 – Razões que levaram à inscrição (expetativa)

Foi por uma recomendação, através do Dr. (especialista que dava acompanhamento) e na sequencia contactamos. Ele dizia que ele era um miúdo bastante funcional e então perguntei se não havia alguma coisa que ele pudesse fazer, que fosse benéfico que o ajude a controlar-se melhor e então da sequencia dessa conversa o Dr. Recomendou aqui a Equitação.

Disse que achava que era uma coisa boa para ele, não referiu benefícios específicos.

E então achei que mal poderia fazer, é que uma das grandes vantagens deste tipo de terapias é que não traz desvantagens, porque uma pessoa pensa: eles vão estar ali, com cavalos. Ele adora animais e então não há desvantagens.

Informei-me com uma pessoa minha conhecida que tem conhecimentos de hipoterapia e pedi algumas referencias e indicações, que foram positivas e de boas referências, quanto à terapêutica em si (...).

A abordagem que nos recomendaram foi mesmo esta da Equitação Psico-Educacional, como não conhecíamos e percebíamos muito de cavalos, então. Eu acho sinceramente que traz benefícios para os miúdos, não é que saiba grande acerca de cavalos, mas realmente acho que para eles é bom. E ele já montou noutro contexto e adorou, adorou o cavalo. Como ele gosta muito de animais e fomos de ferias para um sitio que tinha cavalos e ele montou e gostou, depois quando o Dr. Recomendou, pensamos é mesmo.

Ele gosta muito de animais e como nós não temos animais em casa, e quando íamos de férias e havia essa hipótese de dar passeios a cavalo, então tudo se conjugou.

Q.2 – Perceção das mudanças

O ano passado, foi muito engraçado, ele só tinha como terapia isto, ele tinha também uma vez por semana uma técnica de educação especial, mas é mesmo isso, uma técnica de educação especial que trabalha a parte académica, da escola, o que ela faz é um pouco

Anexo 6 – Entrevistas (transcrição)

antecipar o que a escola vai desenvolver e trabalha com ele essa parte. Em termos de terapia era a única coisa, porque ele não era seguido por psicólogo, nada, nada, nada. E por acaso, o ano passado foi dos anos que ele evoluiu melhor e mais, teve uma grande evolução.

O que nós estamos sempre a trabalhar com ele é a questão do comportamento, ele controlar-se melhor, ele ter que obedecer a ordens, ele ter que aceitar obedecer às ordens dos adultos, e isso aqui é muito trabalhado (...) o respeito pela autoridade, por outro lado o ele conseguir focar-se, porque por exemplo, ele ao início distraia-se muito, com o espelho grande e ele agora é muito mais focado, já consegue começar a manobrar o cavalo.

Ele gosta muito de explorar o espaço e estando a explorar o espaço tinha muita dificuldade em ir montar o cavalo, não queria ir, depois preferia ficar a fazer o que estava a fazer em vez de ir montar. Agora já consegue fazer essa transição, nós chamamos e ele vai. Há melhorias no comportamento, essencialmente tem a ver com a questão do autocontrolo, e quando ele é contrariado.

Ele tem tido uma evolução nesse sentido, que é das rotinas diárias: o chegar a casa, o ter de ir tomar banho. Eu lembro que isso era terrível ao princípio, e agora ele está a fazer as coisas melhor. Obviamente que ainda há questões para resolver mas, eu acho que o facto de ele todas as ter de vir aqui, todas as semanas ter de obedecer a outras pessoas também, não é só aos pais, e o aprender as coisas daqui, tudo isso contribui para quando chegamos a situações em que nós dizemos que não podes fazer isto ou tens de fazer aquilo e ele não quer, ele já aprende a controlar-se melhor.

Eu noto por exemplo, a questão do bater está muito melhor. Ele batia-nos, quando era contrariado ele batia-nos e agora ele às vezes até o que faz é, e nisso é que eu noto muito o controlo: se eu estou a impedi-lo de fazer uma coisa que não quer fazer ou ter de parar uma coisa que estava a fazer e ele não quer, ele levanta-me a mão e em vez de me bater toca-me,

Anexo 6 – Entrevistas (transcrição)

nota-se que tem a vontade mas já se controla, e isto é muito importante. Para ele é um passo de gigante.

Outra questão é, ele ao principio era menos amistoso. Chegava e queria sair dos espaços. Ele incorporou mais a questão de ter ir cumprimentar as pessoas, dar o aperto de mão, dar o beijinho. Porque isso é engraçado e é bom, mas há uma série de pessoas que rodeia esta atividade, a equipa, as outras crianças, os pais das outras crianças (...) isto acaba por desenvolver uma série de coisas. Ele gosta muito de replicar aquilo que fazemos com ele com os outros, gosta de incorporar a figura paterna ou materna e depois exercer isso nos outros miúdos.

Q.3- Impacto

Isso é um bocadinho difícil... O impacto são as coisas que eram difíceis que eram muito difíceis de fazer tornarem-se menos difíceis, e estamos a falar de situações de ir lanchar, tomar banho, vir jantar, almoçar, são as situações que são mais difíceis, as outras estão mais fáceis mas as refeições ele ainda opõe muita resistência, então é onde eu noto ainda bastante resistência.

Mas globalmente ele está muito diferente, tanto que um exemplo concreto, a técnica de educação especial que o acompanha, pessoa que se mantém há mais tempo a dar apoio, este ano mudou completamente. Ela diz que vamos gerindo as dificuldades que vão surgindo pontualmente, mas é interessante ouvir esta opinião que lida muito com estas crianças. Ela dizia que não tem nada a ver com a criança que vê hoje com a criança que conheceu.

Tenho dificuldade em dar-lhe uma resposta que diga é isto e isto e isto, o importante é eu globalmente e ao longo do tempo está melhor. O comportamento dele está melhor e isso manifesta-se em casa, manifesta-se na escola, manifesta-se em tudo, mas é difícil dizer que na escola melhorou nisto... haver coisas muito específicas. De facto está menos agressivo.

Anexo 6 – Entrevistas (transcrição)

Por exemplo, quando eu o ia buscar ele nunca estava junto com os colegas, e agora está, está com os colegas. Antigamente não havia relação com os pares e este ano foi o ano em que realmente notamos que houve essa relação, que ele interessa-se muito.

Houve uma série de coisas que ele se começou a interessar e que antes não tinha, e a origem disso foi um colega. E depois veio os skylanders, que ele também quis porque os colegas tinham e porque o colega x tinha seis... E para nós é tao importante ouvir isto, e vislumbrar aquilo que os outros pais tornam por garantido.

Q.4 – Benefícios da EPE

Tem benefícios e para eles é uma atividade, vou usar uma palavra antiga, prazerosa. Muitas vezes estas terapias para estas crianças são muito chatas, eles não querem fazer, é difícil leva-los lá, eles não querem e chegam e estão rabugentos. E aqui, mesmo quando eles não querem vir e estão rabugentos, sai daqui melhor do que o que chegou. Nós vamos com ele no carro e notamos isso. E depois está em casa e está melhor, e depois isso nas outras terapias não acontece. Ele está mais calmo.

Isto também é um bocadinho terapêutico para os pais, falar um bocadinho, trocar algumas impressões, haver algum convívio, alguma troca de experiencias com os outros pais. Quando promoveram um encontro entre os pais para debatermos essas questões e ainda hoje muito me lembro, e isso é muito muito bom, as outras terapias não fazem nada disso, percebe?

Normalmente as outras terapias é: traz-se a criança, nós não estamos lá, não vemos, não sabemos o que é que acontece, e no fim está aqui e dizem: isto correu mal, isto correu mal e isto correu mal.. temos de trabalhar isto isto e isto. Não há um fio condutor, há aqui partes que estão mesmo cortadas, é como estar a ver um filme e haver um corte e depois voltarmos a ver.

Aqui podemos ver, às vezes quando eles ficam muito agitados pedem para sair, mas é diferente, nós estamos mesmo aqui, até podemos não estar a ver mas estamos a ouvir... nos

Anexo 6 – Entrevistas (transcrição)

outros sítios não. É tudo mais agradável, melhor, sentimo-nos mais relaxado. A pessoa não sente bem que é uma terapia, não tem aquela carga. Mas lá está, atribuímos uma certa carga negativa às terapias porque é a experiência que temos vivido. Nas outras sentimos mais aquela ansiedade e aquela coisa e aqui não.

Entrevista 3

Q.1 – Razões que levaram à inscrição (expetativa)

Inscrevemo-lo, ele veio para cá há muito tempo porque a técnica que orientava a educadora de ensino especial falou, porque nós tínhamos interesse ele fazer/ter mais acompanhamentos do que tinha na altura, ter uma atividade que gostasse e lhe desse prazer e que estivesse relacionada com animais, porque ele sempre mostrou muito interesse por animais, e ela falou nesta equipa e portanto viemos e ficámos.

Q.2 – Perceção das mudanças

Como ele tem muitas intervenção é difícil atribuir um resultado só à Equitação. Claro que nos apercebemos da evolução que ele tem tido aqui, o que é que impacta é mais difícil de avaliar, isoladamente, porque se ele só tivesse esta terapia era fácil, mas como tem várias. Acho que a evolução dele é fruto destas valências todas.

Logo logo não, aliás o comportamento dele inicialmente aqui não tem nada a ver do que é agora. Não tinha tolerância em estar à espera, dava uma volta e era o suficiente, gritava, fazia birras, batia. Portanto tinha um comportamento muito desajustado, impaciente, e isso realmente foi uma coisa que ao longo do tempo evoluiu muito. E todo o controlo da frustração, do não fazer já, do ter que esperar, ou do ter que fazer, ter que dar a vez, isso tudo acho que teve uma evolução grande.

Tenho dificuldade em avaliar, é muito difícil por aquilo que disse ao início, porque no fundo todas as técnicas que trabalham com ele vão trabalhando este tipo de situação, a

Anexo 6 – Entrevistas (transcrição)

frustração, “estar no mundo da Disney” e ter de descer à terra, todas elas trabalham essa vertente fazê-lo concentrar, faze-lo voltar à conversa, não divergir, por isso é que eu acho que é um trabalho de conjunto.

Mas acho que contribuiu, no fundo, para ir conhecendo outras pessoas, para manter uma relação, para ir reconhecendo, mas é difícil dizer.

Q.3 - Impacto

Principalmente esse tipo de regras, regras em termos de lidar com a paciência dele, a tentativa também da concentração, o esperar, controlar cada vez mais rapidamente e retomar a atividade, isso de facto tem impacto no dia a dia.

Q.4 – Benefícios da EPE

Tem várias valências sem dúvida.

Tem a parte da frustração. Tem todas outras vertentes do relacionamento com várias pessoas, com o animal, a questão mais física de equilíbrio, alguma postura, alguma descontração, isso ajuda em várias dimensões que depois depende de cada criança o que se pode retirar mais. Tem toda a parte das pequenas ordens, do cumprir, do esperar, mas depois também tem esta parte de ser um momento de socialização, de descontração e portanto acho que esse aspeto tem uma intervenção muito global.

Acho que regra geral estes miúdos estão na escola, portanto, têm aquele acompanhamento escolar base, depois podem ter ou não outro tipo de intervenção que passa pela intervenção psico-educacional, portanto muito vocacionado para uma vertente académica embora também procurando outras valências.

E aqui tem esta componente, que embora a escola também trabalhe, fora do contexto escolar também tem outra dimensão para, que é eles contatarem com outras pessoas, estarem num ambiente completamente diferente, fora da rotina. Forçar para mais um tipo de

Anexo 6 – Entrevistas (transcrição)

atividade, com outro tipo de enquadramento e com outras pessoas, para eles é sempre positivo.

Aqui sem os miúdos perceberem que estão a ser trabalhados, no fundo tem estas valências todas globais e por isso é positivo. E claro, se conseguir conciliar ser também um prazer, porque eles gostam do cavalo e de vir cá, tanto melhor.

Entrevista 4

Q.1 – Razões para a inscrição (expetativa)

Na altura tiveram a pesquisar sobre terapias e viram que havia a Equitação Psico-Educacional. Não tinha conhecimento deste tipo de intervenção

Q.2 – Perceção das mudanças

Ele relaxa e tem mais noção das regras. Também se notam mudanças a nível da concentração, maior convívio e socialização. A intervenção ajuda bastante na concentração, no relacionamentos com outras pessoas, na estimulação sensorial, a questão do toque, por exemplo.

Q.3 – Impacto

Não menciona.

Q.4 – Benefício da EPE

Sim, traz benefícios.

Tem várias vertentes: o equilíbrio, a concentração, as relações interpessoais/sociais, a nível do estar à espera, na partilha na transição entre tarefas. Sim, recomendava a intervenção, porque existe um grande apoio entre a equipa e os pais, existe uma partilha entre pais e suas experiencias e depois tem as valências referidas.

Entrevista 5

Q.1 – Razões para a inscrição (expetativa)

Uma colega que também tem um filho autista utilizava este tipo de intervenção e aconselhou-nos a inscrever o José. Praticamente não sabia nada (deste tipo de intervenção), apenas algumas informações que lia na internet.

Q.2 – Perceção das mudanças

Adquirir confiança, esperar pela sua vez, socializar, fazer amigos.

Passou a ser um assunto referido nas nossas conversas, e pelo qual o José demonstra interesse. Serviu também para o José entender que ao sábado não há escola e há cavalos, e assim a perceção da organização da semana foi adquirida mais facilmente

Uma nota importante: No caso das crianças autistas qualquer terapia que se faça demora algum tempo a surtir efeito, pelo que é necessário ter paciência e confiar.

Q.3 – Impacto

Ele planeia connosco a ida aos cavalos, comenta na escola que foi ou vai aos cavalos, comenta com outras pessoas que foi ou vai aos cavalos.

Q.4 – Benefício da EPE

Claro que sim, tem benefícios. Adquirir confiança nas ações que pratica, aprender a esperar pela sua vez, socializar e fazer amigos.

Para os pais também é importante uma vez que o nosso grupo se apoia mutuamente, e troca ideias e promove encontros.