

A Psicomotricidade em Contexto Pré-escolar: Intervenção com crianças oriundas de diferentes contextos sociais

Relatório de Estágio elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre em Reabilitação
Psicomotora

Orientador: Doutor Vítor Manuel Lourenço da Cruz

Júri:

Presidente: Doutor Rui Fernando Roque Martins, professor associado da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais: Doutora Maria Teresa Perlico Machado Brandão, professora auxiliar da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Doutor Vítor Manuel Lourenço da Cruz, professor auxiliar da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Mariana de Brito Teixeira de Aragão Barros

2024

Agradecimentos

Ao meu orientador académico, Professor Doutor Vítor Cruz, pela orientação e apoio dado ao longo do estágio.

À minha orientadora local, Doutora Cristina Vieira, por todo o carinho com que me acolheu, pela ajuda ao longo do estágio, bem como pelo interesse e carinho. Agradeço a confiança que depositou em mim e pelas aprendizagens contínuas.

À Professora Doutora Paula Bruno, agradeço muito a disponibilidade, os esclarecimentos de dúvidas e conhecimentos partilhados.

A todas as crianças que se cruzaram comigo neste ano e que fizeram parte da intervenção, ajudando-me a crescer a nível profissional. Em especial às crianças da Escola Básica do Condado, por quem apresento um carinho muito grande.

Por fim, mas não último à minha família por todo o carinho, apoio e incentivo, com um especial agradecimento à minha avó.

A todos os que fizeram parte do meu percurso e que contribuíram para a minha evolução, a nível pessoal e profissional.

Resumo

No âmbito das Atividades de Estágio do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, este relatório apresenta o trabalho desenvolvido na Associação Crescer com Sentido no ano letivo 2022/2023, bem como noutras três instituições, com as quais a mesma tem parceria. Este estágio teve como principal missão a prevenção e intervenção terapêutica, com o sentido de promover e potencializar o desenvolvimento psicomotor, nomeadamente as competências de literacia emergente, de forma a prevenir futuras dificuldades de aprendizagem. Um dos estudos realizados incidiu na aplicação de um rastreio das competências pré-académicas a uma turma de jardim-de-infância (n=16) de uma escola situada num bairro desfavorecido em Lisboa. Posteriormente, foi realizada uma intervenção individual com duas crianças cujo rastreio revelou um perfil de desenvolvimento abaixo do expectável para a faixa etária. Noutra instituição, foram também realizados alguns rastreios do desenvolvimento em crianças com idade pré-escolar, no sentido de sinalizar aquelas que poderiam beneficiar de um trabalho mais individualizado para promover competências a nível psicomotor. Na terceira instituição foram aplicados dois rastreios individuais a pedido de uma educadora, a meninos de 5 anos, bem como foi realizada uma intervenção individual com uma criança com um atraso global do desenvolvimento de etiologia desconhecida em sala de pré-escolar.

Palavras-chave: Intervenção Psicomotora, Prevenção, Pré-escolar, Literacia Emergente, Competências Pré-Escolares, Contexto Socioeconómico, Rastreio.

Abstract

As part of the Internship Activities of the master's degree in Psychomotor Rehabilitation, this report presents the work developed in "Associação Crescer com Sentido" in the 2022/2023 school year, as well as in three other institutions with which it has a partnership. The main mission of this internship was prevention and therapeutic intervention, with the aim of promoting and enhancing psychomotor development, particularly emerging literacy skills, to prevent future learning difficulties. One of the studies carried out involved the application of a pre-academic skills screening to a preschool class (n=16) in a school located in a disadvantaged neighborhood in Lisbon. Subsequently, an individual intervention was carried out with two children whose screening revealed a developmental profile below that expected for their age group. In another institution, developmental screenings were also carried out on pre-school children to identify children who could benefit from more individualized work to promote psychomotor skills. In the third institution, two individual screenings were carried out at the request of a teacher, on 5-year-old boys, and an individual intervention was carried out with a child with global developmental delay of unknown etiology in the pre-school classroom.

Key-words: Psychomotor Intervention, Prevention, Early Childhood, Emerging Literacy, Preschool Skills, Socioeconomic Context, Screening.

Índice

Agradecimentos.....	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de Tabelas	ix
Índice de Figuras	x
Lista de Abreviaturas	x
Introdução.....	1
Enquadramento Teórico	4
1. Desenvolvimento Humano	4
1.1 Idade Pré-escolar	5
1.1.1 Desenvolvimento Psicomotor.....	5
1.1.2 Desenvolvimento Cognitivo.....	7
1.1.3 Desenvolvimento Psicossocial	10
1.2 Fatores extrínsecos do desenvolvimento.....	10
1.2.1 Influência dos Estilos de Parentalidade no Sucesso escolar	12
1.2.2 Influência do Contexto Socioeconómico no Sucesso Escolar	13
2. Literacia Emergente na idade Pré-Escolar	16
2.1 Leitura	18
2.2 Escrita	21
2.3 Matemática.....	23
Enquadramento Institucional.....	26
1. Associação Crescer com Sentido	26
1.2 Projetos	27
2. Escola Básica do Condado	28
3. Colégio Saint Daniel Brottier	28
4. Externato A Ritinha.....	29

Realização da Prática Profissional.....	30
1. Rastreo de Desenvolvimento Infantil.....	30
1.1 Rastreo Global: EB do Condado.....	31
1.1.1 Método.....	31
Participantes..	32
Caracterização do Rastreo Utilizado.....	32
Procedimentos.	37
Análise Estatística.....	38
1.1.2 Avaliação Inicial	38
1.1.3 Intervenção de Grupo	41
1.1.4 Avaliação Final.....	42
1.1.5 Reflexões Finais sobre o Rastreo Utilizado	47
2. Intervenção Individual	49
2.1 Estudo de Caso: S.....	49
2.1.1 Caracterização do Caso.....	49
2.1.2 Avaliação Inicial	50
2.1.3 Perfil Intraindividual.....	52
2.1.4 Fatores de Risco e Proteção.....	53
2.1.5 Hipóteses Explicativas	53
2.1.6 Plano pedagógico-terapêutico.....	55
2.1.7 Avaliação Final.....	56
2.1.8 Discussão de resultados	58
2.1.9 Reflexões Final e Conclusões.....	59
2.2 Estudo de Caso: I.....	61
2.2.1 Caracterização do Caso.....	61
2.2.2 Avaliação Inicial	61
2.2.3 Perfil Intraindividual.....	63

2.2.4 Fatores de Risco e Proteção	64
2.2.5 Hipóteses Explicativas	64
2.2.6 Plano pedagógico-terapêutico	65
2.2.7 Avaliação Final.....	67
2.2.8 Discussão de Resultados.....	69
2.2.9 Reflexão final e Conclusões	70
2.3 Estudo de Caso: L	71
2.3.4 Caracterização do Caso.....	71
2.3.5 Caracterização global do perfil de desenvolvimento.....	72
2.3.1 Fatores de Risco.....	74
2.3.1 Hipóteses Explicativas	75
2.3.2 Plano Pedagógico-terapêutico	76
2.3.3 Reflexões finais e Conclusões	78
Outras Atividades Realizadas	80
1. Rastreios Referenciados: Colégio Saint Daniel.....	80
1.1 D.....	80
1.2 H.....	81
2. Rastreios Globais: Externato A Ritinha	82
2.2 Currículo Carolina.....	82
2.3 Avaliação Inicial.....	82
2.3.1 Sala da Fantasia	83
2.3.2 Sala da Máquina do Tempo	83
Conclusão.....	85
Referências Bibliográficas	88
Anexos	94
Anexo A- Consentimento Informado	94
Anexo B- Intervenção de Grupo.....	97

Anexo B1- Planificações da Intervenção de Grupo do 2º e 3º Período.....	97
Anexo B2- Fotografias da Intervenção de Grupo	105
Anexo C- Estudo de Caso S	106
Anexo C1- Relatório da Avaliação Inicial do S	106
Anexo C2- Relatório da Avaliação Final do S.....	110
Anexo C3- Desenhos da figura Humana do Estudo de Caso S	114
Anexo D- Estudo de Caso I.....	115
Anexo D1- Relatório da Avaliação Inicial do I.....	115
Anexo D2- Relatório da Avaliação Final do I.....	119
Anexo E- Relatórios de Rastreios Referenciados: CSDB.....	123
Anexo E1- Relatório do Rastreio ao D	123
Anexo E2- Relatório do Rastreio ao H	127
Anexo F- Relatórios de Rastreios Externato A Ritinha: Sala da Fantasia.....	131
Anexo F1- Relatório do Rastreio à AD	131
Anexo F2- Relatório do Rastreio à E.....	132
Anexo F3- Relatório do Rastreio à A.....	133
Anexo G- Relatórios de Rastreios Externato A Ritinha: Sala da Máquina do Tempo	134
Anexo G1- Relatório do Rastreio à V	134
Anexo G2- Relatório do Rastreio à EV.....	135
Anexo G3- Relatório do Rastreio à B	136
Anexo G4- Relatório do Rastreio ao J.....	137

Índice de Tabelas

Tabela 1 Caracterização dos domínios da Prova de Diagnóstico Pré-escolar	32
Tabela 2 Caracterização dos itens da Prova de rastreio da ACCS	35
Tabela 3 Resultados em valor relativo da Avaliação inicial e do teste de Kruskal-Wallis .	39
Tabela 4 Resultados em valor relativo da Avaliação final, bem como resultados do teste de Kruskal-Wallis	43
Tabela 5 Comparação entre os resultados da avaliação inicial e final	45
Tabela 6 Resultados da Avaliação Inicial da Prova Pré-Escolar	50
Tabela 7 Resultados da Avaliação Inicial do domínio da Fala e Linguagem	51
Tabela 8 Resultados da Avaliação Inicial do domínio das Aprendizagens Pré-escolares	51
Tabela 9 Perfil Intraindividual do S.....	52
Tabela 10 Objetivos Gerais e Específicos da Intervenção	55
Tabela 11 Resultados da Avaliação Final da Prova Pré-Escolar.....	57
Tabela 12 Resultados da Avaliação Final do domínio da Fala e Linguagem.....	57
Tabela 13 Resultados da Avaliação Final do domínio das Aprendizagens Pré-escolares	58
Tabela 14 Resultados da Avaliação Inicial da Prova Pré-Escolar	62
Tabela 15 Resultados da Avaliação Inicial do domínio da Fala e Linguagem	62
Tabela 16 Resultados da Avaliação Inicial do domínio das Aprendizagens Pré-escolares	62
Tabela 17 Perfil Intraindividual do I.....	63
Tabela 18 Objetivos Gerais e Específicos da Intervenção	66
Tabela 19 Resultados da Avaliação Final da Prova Pré-Escolar.....	68
Tabela 20 Resultados da Avaliação Final do domínio da Fala e Linguagem.....	68
Tabela 21 Resultados da Avaliação Final do domínio das Aprendizagens Pré-escolares	68

Índice de Figuras

Figura 1 Valores Relativos da Avaliação Inicial no Rastreo ao grupo das AAAF	39
Figura 2 Valores Relativos da Avaliação Final no Rastreo ao grupo das AAAF	43
Figura 3 Atividade de Coordenação Visuomotora	105
Figura 4 Atividade com Figuras Geométricas	105
Figura 5 Atividade com os números.....	105
Figura 6 Jogos coletivos pré-desportivos	105
Figura 7 Atividade que visa a promoção do conhecimento do corpo.....	105
Figura 8 Circuito psicomotor	105
Figura 9 Desenho da figura humana na Avaliação Inicial.....	114
Figura 10 Desenho da figura humana na Avaliação Final	114

Lista de Abreviaturas

- ACCS – Associação Crescer com Sentido
- AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família
- APA – American Psychiatric Association
- ATB – Associação Tempos Brilhantes
- CSDB – Colégio Saint Daniel Brottier
- DID – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental
- NSE – Nível Socioeconómico
- QI – Quociente de Inteligência

Introdução

O presente relatório retrata o trabalho desenvolvido nas Atividades de Estágio no ano letivo 2022/2023, no âmbito da unidade curricular Atividades de Aprofundamento de Competências Profissionais, do segundo ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa. Com base no artigo 3.º nas Normas Regulamentares do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, este apresenta como objetivos: a estimulação do conhecimento aprofundado no âmbito da Reabilitação Psicomotora, nas suas vertentes científicas e metodológicas; o desenvolvimento da capacidade de planeamento e gestão de programas de Reabilitação Psicomotora, nos diferentes contextos e domínios de Intervenção; assim como, o desenvolvimento da capacidade de inovação na implementação de novos conhecimentos e novas práticas profissionais.

Este relatório remete para o estágio realizado na Associação Crescer com Sentido (ACCS) que ocorreu entre outubro de 2022 e junho de 2023, bem como noutras três instituições, com as quais a ACCS tem parceria: Colégio Saint Daniel Brottier (CSDB); Externato A Ritinha; e com a Associação Tempos Brilhantes (ATB) a atuar em específico na Escola Básica do Condado (EB Condado). Assim, este relatório descreve principalmente a prática de prevenção e intervenção terapêutica realizada, com o sentido de promover e potencializar o desenvolvimento psicomotor, nomeadamente das competências de literacia emergente, de forma a prevenir futuras dificuldades de aprendizagem.

De forma mais específica, no Externato A Ritinha, realizei alguns rastreios do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, no sentido de sinalizar aquelas que poderiam beneficiar de um trabalho mais individualizado para promover competências a nível psicomotor. No CSDB além de dois rastreios individuais a pedido de uma educadora a meninos de 5 anos, intervi diretamente com uma criança com um atraso global do desenvolvimento em sala de pré-escolar. Na EB do Condado, através da ATB, o trabalho por mim desenvolvido incidiu num rastreio das competências pré-académicas a uma turma de jardim-de-infância e, posteriormente, numa intervenção individual com duas crianças cujo rastreio revelou um perfil de desenvolvimento abaixo do expectável para a faixa etária.

Ao nível da estrutura, o presente relatório encontra-se dividido em quatro grandes capítulos. O primeiro, Enquadramento Teórico, realiza uma revisão da literatura dos temas considerados de maior relevância tendo em conta o trabalho realizado no estágio. Inicia-se com uma revisão das principais etapas do Desenvolvimento Humano, com maior foco no período pré-escolar, quando as crianças têm idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, por ter sido o grupo etário com a qual mais trabalhei durante o período do estágio. Considero fundamental conhecer o desenvolvimento específico deste intervalo de idades e as transformações que nele ocorrem, de forma a compreender nos rastreios realizados, se as observações são compatíveis com o perfil de desenvolvimento esperado ou não. De seguida, aprofunda a temática dos Fatores Extrínsecos do desenvolvimento, nomeadamente a influência dos estilos parentais, bem como a influência do contexto socioeconómico no desenvolvimento infantil e sucesso escolar. A pertinência deste tema é explicada pelo contexto onde a EB do Condado se localiza, uma vez que é uma escola situada num bairro desfavorecido em Lisboa (TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária), com um nível socioeconómico (NSE) por parte das famílias tendencialmente baixo. Neste sentido, considero importante compreender de que forma este tipo de contexto pode influenciar e condicionar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nele crescem. O último tema abordado foi a Literacia Emergente na Idade Pré-Escolar, por serem também competências observadas nos rastreios realizados.

O segundo capítulo, o do Enquadramento Institucional, que contém a caracterização das 4 instituições onde o estágio se realizou.

O terceiro capítulo, a Realização da Prática Profissional, encontra-se dividido em duas partes: Rastreios e Intervenção Individual. A primeira parte, dos Rastreios, foca-se no trabalho exercido na EB do Condado, nomeadamente no grupo de jardim de infância observado, onde se analisa a avaliação inicial, a intervenção, bem como os resultados da avaliação final, com a respetiva análise e discussão de resultados. A componente da Intervenção Individual aborda três estudos de caso. Os primeiros dois dizem respeito às duas crianças que apresentaram um perfil de desenvolvimento baixo do esperado no rastreio inicial realizado na EB do Condado, sendo ambas condicionais para a entrada no 1º Ciclo, considerando a data de nascimento, mas mantendo-se como meta fundamental da intervenção com elas a promoção das competências de literacia emergente. O terceiro estudo de caso refere-se a uma criança do CSDB, com um acentuado atraso global do desenvolvimento de etiologia desconhecida, com a qual intervim individualmente, de forma a promover o seu desenvolvimento e potencializar a sua autonomia.

Por fim, no capítulo quatro, Outras Atividades Realizadas, são apresentados os dois rastreios individuais referenciados no CSDB, bem como os rastreios coletivos realizados no Externato A Ritinha.

O relatório finaliza no capítulo cinco, onde são apresentadas as considerações finais e conclusões de todo trabalho realizado ao longo deste ano.

Enquadramento Teórico

O Enquadramento Teórico, enquanto primeira componente do trabalho, consiste na exposição dos temas que considero fundamentais aprofundar dado o trabalho realizado no estágio. Desta forma, é realizada uma revisão do desenvolvimento humano, com maior foco na idade pré-escolar e nos fatores extrínsecos do desenvolvimento, nomeadamente a influência dos estilos parentais, bem como do contexto socioeconómico no desenvolvimento infantil e sucesso escolar. O último tema abordado é a literacia emergente na idade pré-escolar.

1. Desenvolvimento Humano

O conceito de desenvolvimento, pode definir-se como o conjunto de transformações de um organismo ao longo da sua vida (Barreiros, 2016). O desenvolvimento humano é um processo complexo, dinâmico e contínuo, em constante mudança, que vai afetar cada fase da vida de forma diferente (Papalia et al., 2006; Cordovil & Barreiros, 2014), sendo que ocorre nos diferentes domínios, biológico, psicológico e social (Bronfenbrenner, 1979; Leitão, 2018; Papalia et al., 2006).

O processo de desenvolvimento consiste numa mudança funcional de estruturas e de ganhos de competências e habilidades, sendo influenciado por diferentes fatores, como a componente genética e o envolvimento (Cordovil & Barreiros, 2014; Papalia et al., 2006). O período em que o cérebro se desenvolve mais rapidamente ocorre nos primeiros anos de vida, sendo esta a razão da importância da estimulação e da literacia nos estágios mais precoces, principalmente aquela fornecida pelos pais (Bridges, 2013a).

Segundo a perspetiva de desenvolvimento de Papalia et al., (2006), este pode descrever-se em três domínios: o físico, o cognitivo e o psicossocial. O desenvolvimento físico refere-se ao crescimento do corpo e engloba as capacidades sensoriais e motoras, bem como as questões de saúde. O desenvolvimento cognitivo relaciona-se com competências mentais, e.g., memória, linguagem, pensamento e raciocínio. Por último, o desenvolvimento psicossocial engloba as emoções, a personalidade e as relações sociais (Papalia et al., 2006).

O desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo da criança ocorre a partir da interação entre a maturação biológica e o envolvimento (Silva, et al., 2016). As oportunidades de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento da criança são o resultado das interações e experiências que surgem do contexto físico e social em que esta reside. Assim, é possível afirmar que há uma relação bidirecional entre as aprendizagens e o processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança (Silva, et al., 2016).

1.1 Idade Pré-escolar

O período pré-escolar, que corresponde ao intervalo de idades entre os 3 e os 6 anos, é uma fase caracterizada por um desenvolvimento e crescimento mais lento, sendo, em seguida, caracterizado cada domínio deste período do desenvolvimento.

1.1.1 Desenvolvimento Psicomotor

Entre os 3 e 6 anos de idade há um crescimento rápido das crianças, mas com um ritmo diferente (Papalia et al., 2006). O crescimento físico é constante, sendo nesta fase que a aparência começa a tornar-se atlética e as proporções idênticas às do adulto (Papalia et al., 2006).

Durante esta fase, o desenvolvimento do cérebro é menos acentuado, sendo que aos 3 anos, o cérebro possui aproximadamente 90% do peso adulto.

O pico da densidade das sinapses no córtex pré-frontal ocorre aos 4 anos de idade, sendo que o cérebro alcança os 95% de seu volume máximo aos 6 anos de idade (Papalia et al., 2006).

Neste período, as crianças já não possuem as mesmas necessidades de sono, podendo dormir menos, no entanto, a probabilidade de desenvolverem distúrbios de sono é superior. Nesta fase de desenvolvimento, ocorre o fortalecimento dos ossos e dos músculos, o que vai proporcionar uma maior capacidade de força e o desenvolvimento das competências motoras (Papalia et al., 2006).

O desenvolvimento motor engloba vários processos de maturação, crescimento, aprendizagem e adaptação, que variam de intensidade, rapidez e tempo entre as crianças (Cordovil & Barreiros, 2014). O desenvolvimento motor define-se como o conjunto de transformações comportamentais ao nível dos movimentos, das qualidades

físicas e motoras, sendo um processo dependente da maturação e da aprendizagem (Barreiros, 2016).

O desenvolvimento motor é representado por estádios, caracterizados por períodos homogêneos entre eles, apesar de cada um ser naturalmente evolutivo (Barreiros, 2016). A segunda fase engloba os movimentos fundamentais, que se desenvolvem entre os 2 os 7 anos (Cordovil & Barreiros, 2014). Os movimentos fundamentais apresentam-se como padrões de movimentos específicos (e.g., andar, pontapear, correr, saltar) que, ao se complexificarem, se tornam na base de vários tipos de atividade desportiva (e.g., corrida e futebol).

No período de idades, entre os 3 e os 6 anos decorre o desenvolvimento das áreas sensoriais e motoras do córtex cerebral o que se vai traduzir num aperfeiçoamento das competências motoras globais e finas, bem como numa melhor coordenação (Cordovil & Barreiros, 2014; Papalia et al., 2006). Papalia et al., (2006) refere que, neste período, o desenvolvimento das competências oculo-manuais e dos pequenos músculos vai permitir o aperfeiçoamento das habilidades motoras finas (e.g. abotoar botões), proporcionando à criança um maior nível de autonomia. A lateralidade manual é consolidada por volta dos 3 anos de idade (Papalia et al., 2006).

O desenvolvimento psicomotor, encontra-se na base das aprendizagens, sendo definido pela evolução dos sete fatores psicmotores: Tonicidade, Equilibração, Lateralidade, Noção do Corpo, Estruturação Espaciotemporal, Praxia Global e por último, Praxia Fina (Fonseca, 2010).

Existem diversos modelos que tentam explicar a relação entre o cérebro e o comportamento, embora o mais defendido por Vítor da Fonseca seja o de Luria (Fonseca, 2010). Este modelo refere que o cérebro humano é formado por três unidades funcionais, tendo cada uma, uma função específica. Luria (1981) descreve a primeira unidade, como aquela que regula o tónus e a vigília, a segunda tendo a função de captar, processar e armazenar as informações provenientes do envolvimento e a terceira área responsável pela programação, regulação e verificação da atividade cerebral.

Fonseca (2010) refere que os fatores psicmotores se encontram divididos pelas três unidades funcionais de Luria e que formam uma estrutura cerebral dependente de uma hierarquização funcional (Fonseca, 2010). As unidades funcionais de Luria seguem uma hierarquia, da primeira para a terceira, tal como os fatores psicmotores, que vai daquele com funções mais simples até ao que apresenta funções mais complexas, ou seja, da tonicidade até à praxia fina (Fonseca, 2010).

A primeira unidade funcional contém a tonicidade e equilíbrio, a segunda unidade funcional agrupa a lateralização, noção do corpo e estruturação espácio-temporal, e por fim, a terceira unidade funcional inclui a praxia global e a praxia fina (Fonseca, 2010).

A tonicidade, representa o estado do tónus e tem funções de alerta e vigilância (Fonseca, 2010). A tonicidade garante a preparação da musculatura para as diversas atividades práticas e posturais (Fonseca 2010). A equilíbrio encontra-se na base das respostas posturais antigravíticas, essenciais às ações motoras (Fonseca, 2010). Este autor refere a lateralização como um fator de organização sensorial, onde o cérebro primeiro analisa as sensações, para posteriormente, analisar as informações mais complexas. A lateralização ao caracterizar-se enquanto uma capacidade sensoriomotora vai possibilitar a integração e percepção dos dois lados do corpo (Fonseca, 2010). A noção do corpo, pelo modelo de Lúria, é vista como uma unidade de grande realce para a incorporação dos movimentos globais e para o desenvolvimento da imagem do corpo. A somatognosia (noção do corpo) está relacionada com o conhecimento do corpo, bem como na relação deste com o outro e com o espaço (Fonseca, 2010). A estruturação espácio-temporal apresenta as funções de receção, tratamento e armazenamento de informação espacial e temporal. A praxia global, segundo o modelo funcional de Lúria, envolve as áreas pré-motoras, participando em tarefas com grandes grupos de músculos (Fonseca, 2010). Segundo o mesmo autor, este fator inclui a coordenação oculomanual e planificação motora. Por fim, a praxia fina, que segundo o mesmo modelo inclui tarefas de apreensão, bem como de movimentação e coordenação dos olhos.

A criança em idade pré-escolar, ao nível do sentido cinestésico, deve ser capaz de nomear partes do seu próprio corpo, bem como ao nível do reconhecimento direita-esquerda a criança deve apresentar conhecimento intracorporal (Fonseca, 2010). O mesmo autor, ao nível da estruturação espácio-temporal no período pré-escolar aponta para o desenvolvimento da organização espacial e auditiva, bem como da memória visual e rítmica.

1.1.2 Desenvolvimento Cognitivo

O desenvolvimento cognitivo consiste num processo evolutivo da capacidade de pensar, compreender e conhecer, tratando-se de uma alteração progressiva da forma como a criança observa, processa e usa a informação (Leitão, 2018).

O estágio pré-operatório da teoria de Piaget ocorre durante o período de idade pré-escolar, sendo este o segundo maior estágio do desenvolvimento cognitivo e apesar de as crianças ainda não possuírem pensamento lógico, como no estágio operatório-concreto, é nesta fase que ocorre o desenvolvimento do pensamento simbólico (Papalia et al., 2006).

No estágio pré-operatório, entre os 2 e os 7 anos, a criança atinge o pensamento representativo, sendo o egocentrismo intelectual a principal forma de pensamento da criança (Leitão, 2018). Piaget, como citado em Papalia et al., (2006), refere que nesta fase surgem algumas alterações a nível cognitivo, com maior realce na função simbólica, i.e., na capacidade de utilização de símbolos ou representações mentais, quer seja palavras, números ou imagens, às quais a criança atribui um significado. Piaget menciona que a transformação gradual da inteligência sensoriomotora na capacidade representativa ocorre pela realização da imitação e da brincadeira do “faz de conta” (Cavicchia, s.d.).

Nesta fase ainda existe uma certa imaturidade cognitiva o que se traduz em algumas ideias ilógicas sobre o mundo. Entre os 3 e os 6 anos, a memória e a linguagem aperfeiçoam-se (Papalia et al., 2006). Entre os 2 e os 5 anos, a criança adquire noção do tempo e do espaço, assim como a capacidade de memorização a longo prazo (Leitão, 2018), sendo que até aos 3 anos de idade as crianças não compreendem a relação entre figuras ou mapas e os objetos ou espaços que estão representados (Papalia et al., 2006; Leitão, 2018).

As crianças começam a desenvolver a capacidade de comparar quantidades (e.g., maior/menor, mais/menos) entre os 12 e os 18 meses, sendo que só a partir dos 3 anos é que as crianças conseguem compreender de forma consistente o princípio da cardinalidade na contagem (Papalia et al., 2006). Crianças com menos de 4 anos, apesar de conseguirem contar os números de 1 a 6, não têm capacidade de referir quantos componentes há ao todo (Papalia et al., 2006). Crianças com 5 anos de idade, por norma, conseguem contar até pelo menos ao número 20, compreender a noção de quantidade dos números até 10, bem como conseguem perceber o conceito de adições e subtrações simples (Papalia et al., 2006).

Aos 3 anos, as crianças começam a separar objetos por cor ou forma, a reconhecer e nomear algumas figuras geométricas (círculo, triângulo e quadrado) (Papalia et al., 2006). Segundo os mesmos autores, aos 5 anos, as crianças começam a desenvolver a capacidade de classificar objetos por categorias, já conhecem os sons de algumas

consoantes e nomeiam e identificam algumas letras do alfabeto. Por volta dos 5 anos, as crianças começam a distinguir o lado direito e esquerdo no próprio corpo (Papalia et al., 2006).

O desenho da figura humana começa pela realização de rabiscos aos 12 meses, mas depende da estimulação e dos materiais disponíveis que as crianças têm para brincar (Cox, 1993). Este autor refere que existem três fases no desenvolvimento do desenho da figura humana das crianças, sendo que primeiramente produz figuras de girino, depois figuras de transição e finalmente figuras convencionais. Os primeiros desenhos da figura humana típicos de crianças com 4 anos, nomeados de girinos, costumam consistir apenas numa cabeça ligada às pernas, sem tronco, e podem estar presentes outros detalhes, como cabelo, olhos e boca (Cox, 1993; Papalia et al., 2006). A figura transicional não costuma apresentar detalhes, como roupa (Cox, 1993). Aos 5 anos de idade, as crianças já apresentam uma ideia da figura humana mais organizada, a figura convencional, ou seja, uma figura com cabeça, tronco, membros inferiores, membros superiores, pormenores e com proporcionalidade (Cox, 1993; Papalia et al., 2006).

Na idade pré-escolar, as crianças começam a desenvolver as capacidades de atenção, de processamento de informação, bem como a criar memórias de longo prazo (Papalia et al., 2006). A capacidade de memória de trabalho (i.e., a informação que está constantemente a ser recuperada e lembrada) vai aumentando rapidamente com a idade (e.g., o número de dígitos que uma criança consegue recordar). Aos 4 anos as crianças, por norma, só se relembram de dois dígitos, sendo que aos 12 anos, já conseguem lembrar-se de seis (Papalia et al., 2006). Segundo o mesmo autor, este aumento de memória de trabalho vai influenciar o desenvolvimento de outras funções executivas, bem como a resolução de problemas, o controlo de pensamentos e emoções. A capacidade de planeamento e de execução de uma atividade, com um objetivo em mente, começa a ser desenvolvida no final do primeiro ano de idade, mas só entre os 2 e os 5 anos é que conseguem ter capacidade de compreender e utilizar regras complexas na resolução de problemas (Papalia et al., 2006).

Em seguida, dentro do desenvolvimento cognitivo, é abordado de forma breve, o desenvolvimento da linguagem na idade pré-escolar.

Entre os 3 e os 6 anos são verificadas evoluções consideráveis no vocabulário, gramática e na sintaxe.

Aos 3 anos é comum que as crianças tenham um vocabulário que a permitam usar e compreender 900 a 1000 palavras, sendo que aos 6 anos o número de vocabulário

expressivo sobe para as 2,6 mil palavras e a compreensão para as 20 mil. A evolução rápida do vocabulário pode ser justificada pela associação rápida, processo também crescente, que permite às crianças absorver o significado de uma nova palavra depois de a ouvir. Aos 3 anos, as crianças por norma começam a compreender a diferença entre eu, tu e nós, bem como a realizar questões básicas e a saber responder. Entre os 4 e os 5 anos as crianças apresentam frases mais complexas, sendo que a partir dos 5 anos, o discurso começa a parecer-se com o dos adultos.

1.1.3 *Desenvolvimento Psicossocial*

Na idade pré-escolar, as crianças tornam-se mais sociais, independentes e com maior nível de iniciativa (Papalia et al., 2006). Nesta fase, começam a estabelecer relações e amizades com os pares, sendo que o brincar começa a tornar-se mais imaginativo e elaborado. O jogo dramático, também nomeado de jogo de faz de conta, que se baseia na função simbólica vai-se complexificando com a idade, atingindo o seu auge durante a fase pré-escolar (Papalia et al., 2006).

A compreensão emocional complexifica-se com o desenvolvimento infantil, sendo que as crianças em idade pré-escolar começam a ter capacidade de entender e regular os sentimentos (Papalia et al., 2006). Nesta fase, há um desenvolvimento do autoconceito e um crescente gradual da autoestima, sendo este conceito definido como a capacidade cognitiva das crianças descreverem e definirem-se enquanto indivíduos e, apesar destas antes dos 8 anos não serem capazes de expressar um conceito de valor pessoal, demonstram através dos seus comportamentos a forma como se definem (Papalia et al., 2006).

Entre os 3 e os 6 anos há um desenvolvimento da identidade de género, as crianças começam a ter consciência do seu próprio género, bem como o dos outros (Papalia et al., 2006).

1.2 Fatores extrínsecos do desenvolvimento

O desenvolvimento humano é um processo dinâmico e recíproco que resulta da interação dos vários sistemas que o compõem (Bronfenbrenner, 1979). As janelas de oportunidades relativas ao desenvolvimento do cérebro são bastante suscetíveis às

informações provenientes do envolvimento, estando este processo dependente da complexa interação entre os genes e o ambiente (Bridges, 2013a).

O contexto é caracterizado por qualquer evento ou situação que ocorre fora do organismo e que pode influenciar ou ser influenciado pela criança em desenvolvimento, sendo dividido em quatro subsistemas: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (Bronfenbrenner, 1979). O microsistema é o ambiente imediato em que a criança vive, com a qual estabelece relações diretas que atuam de forma bidirecional (Bronfenbrenner, 1979). Os microsistemas incluem qualquer relacionamento ou organização imediata com a qual a criança interaja (e.g., escola, família, local onde a criança reside), apresentando uma influência direta no seu desenvolvimento, podendo promovê-lo ou, pelo contrário, apresentar um impacto negativo deste, dependendo do tipo de relações e interações que são efetuadas (Bronfenbrenner, 1979). O mesossistema compreende a interação entre dois ou mais microsistemas (e.g., relação família-escola) (Bronfenbrenner, 1979). O exossistema consiste na aliança entre dois ou mais contextos, e apresenta um efeito indireto no resultado do desenvolvimento da criança, sendo um contexto em que esta não apresenta um papel ativo (e.g., local de trabalho dos pais, embora não seja direto à criança, pode ser relevante se o ambiente de trabalho interferir no comportamento parental, como ter um dia mais stressante e descarregar essa frustração em casa) (Bronfenbrenner, 1979). O macrosistema é um contexto de estrutura mais ampla que envolve a cultura, crenças, valores da sociedade, juntamente com os sistemas sociais, políticos e económicos (Bronfenbrenner, 1979).

Neste sentido, a família, enquanto microsistema, para além da relação direta com a criança, deve providenciar um ambiente seguro, protetor, estimulante, que, por sua vez, proporcione os valores sociais e as normas morais (Bronfenbrenner, 1979). A família apresenta-se como o fator mais eficaz na promoção do desenvolvimento infantil, sendo que a participação e o envolvimento ativo desta na aprendizagem dos filhos vai influenciar de forma positiva o sucesso da criança nas etapas posteriores (Bridges, 2013b).

Desta forma, em seguida, serão abordados dois fatores extrínsecos que influenciam o desenvolvimento infantil e o sucesso escolar, nomeadamente os estilos de parentalidade e o contexto socioeconómico, visto serem aqueles mais relacionados com a componente prática do trabalho.

1.2.1 Influência dos Estilos de Parentalidade no Sucesso escolar

As práticas parentais traduzem-se no estilo e padrão de educação que os pais apresentam para com os filhos, o que vai ter uma influência direta no tipo de motivação da criança, podendo afetar o seu desenvolvimento, nomeadamente o seu sucesso e desempenho académico (Darling & Steinberg, 1993; Baumrind, 1991; Papalia et al., 2006). Neste sentido, o estilo de parentalidade remete para o conjunto de atitudes ou comportamentos que os pais apresentam, podendo diferenciar-se quatro tipos de estilos parentais: permissivo, autoritário, democrático e negligente (Darling & Steinberg, 1993; Baumrind, 1991; Ribeiro, 2017).

Pais com um estilo permissivo são carinhosos e não controladores, com tendência a ter uma atitude mais tolerante face aos comportamentos da criança, apresentando menos exigências e expectativas (Baumrind, 1991; Papalia et al., 2006; Ribeiro, 2017). Apesar de estabelecerem regras, raramente criam consequências para os comportamentos menos corretos, porque não fornecem feedback aos filhos. Este tipo de estilo apresenta consequências no desenvolvimento das crianças, nomeadamente menos capacidades de autorregulação, de resolução de problemas, de tolerância à frustração, baixa autoestima, imaturidade, bem como pouca curiosidade e capacidade de exploração (Papalia et al., 2006; Weber et al., 2004). Estes pais, ao não darem apoio e ao demonstrarem pouco interesse pela vida académica dos filhos, podem fazer com que estes se sintam menos motivados e interessados pela escola, traduzindo-se num fraco aproveitamento escolar (Baumrind, 1991; Papalia et al., 2006).

Os pais com um estilo autoritário tendem a ser mais impessoais, punitivos, exigentes e menos carinhosos. Este tipo de parentalidade foca-se no controlo e obediência, traduzindo-se em crianças mais fechadas, reservadas e descontentes (Papalia et al., 2006).

O estilo de parentalidade democrática foca-se na individualidade da criança e na transmissão de valores sociais, estimulando a independência, a partilha e reflexão de opiniões, pensamentos e sentimentos (Papalia et al., 2006). Os pais, embora tolerantes e afetuosos, impõem limites e regras, dando sempre apoio quando necessário (Baumrind, 1991; Papalia et al., 2006). As crianças, por norma, tendem a ser mais competentes, com uma boa autoestima, nível de resiliência, traduzindo-se num bom desempenho académico (Baumrind, 1991).

Os pais com um estilo negligente são considerados pais ausentes com pouca tolerância, fornecendo poucas respostas aos filhos (Baumrind, 1991). Segundo o mesmo autor, estes pais são pouco exigentes e não estabelecem regras ou limites, sendo também caracterizados pela falta de afeto que dão aos filhos. Este é o estilo de parentalidade que apresenta piores consequências para o desenvolvimento dos filhos, podendo traduzir-se num atraso do desenvolvimento, problemas afetivos e comportamentais (Baumrind, 1991).

1.2.2 Influência do Contexto Socioeconómico no Sucesso Escolar

O desenvolvimento académico é influenciado por uma rede complexa de fatores, tais como sociais, envolvimento, cognitivos e emocionais (Bridges, 2013a). As experiências e os estímulos pré-escolares fornecidos na escola são fatores fundamentais no desenvolvimento da alfabetização, no entanto, os estudos realçam o impacto que a família apresenta no sucesso escolar das crianças (Dickinson & Neuman, 2006). O envolvimento da família nas etapas mais precoces da criança apresenta uma influência positiva no processo da alfabetização (Bridges, 2013b). As interações verbais entre os pais e as crianças têm influência na aquisição de algumas competências emergentes de alfabetização, sendo que Dickinson e Tabors (1991 citado em Whitehurst & Lonigan, 1998) referem que as características da conversa entre pais e filhos durante as refeições contribuem para o desenvolvimento da capacidade linguística das crianças.

O modelo de causalidade social de Conger e Donnellan (2007) refere duas possíveis razões que expliquem a razão das condições sociais das crianças e das oportunidades experienciadas traduzirem-se em diferenças no desenvolvimento cerebral e cognitivo. Uma das razões aponta para o nível socioeconómico (NSE) mais baixo, enquanto um fator limitador do desenvolvimento cognitivo infantil. Estas famílias, por norma, apresentam um menor número de recursos materiais que contribuam para a aprendizagem e estimulação cognitiva, bem como um nível linguístico inferior (Conger & Donnellan, 2007). Os mesmos autores ainda acrescentam, que estas famílias apresentam uma capacidade de exposição e reflexão de pensamentos, bem como de debate igualmente inferior. Por outro lado, famílias com desvantagens socioeconómicas apresentam níveis de stress superiores, o que pode ter influência no tipo de cuidados e tratos que os pais proporcionam às crianças, bem como na regulação emocional e comportamental destas (Conger & Donnellan, 2007).

A pobreza se ocorrer a longo prazo, apresenta consequências no bem-estar físico, cognitivo e psicossocial das crianças e das famílias. O NSE baixo na infância vai influenciar negativamente o desenvolvimento cognitivo, a linguagem, a memória e o desenvolvimento sócioemocional, o que acaba por afetar o desenvolvimento acadêmico (Papalia et al., 2006; APA, 2017).

O NSE de uma família define-se como a combinação de fatores económicos e sociais, que descreve um indivíduo ou uma família com base no rendimento, nível de escolaridade, estabilidade financeira, percepções subjetivas do estatuto social, bem como qualidade de vida apresentada (APA, 2017; Papalia et al., 2006).

Morais (1997) refere que o processo de aprendizagem da leitura deve ser iniciado em casa, junto da família, mas que o NSE vai influenciar este começo. A Avaliação Nacional do Progresso Educacional (1991 como citado em Whitehurst & Lonigan, 1998) mencionou a existência de diferenças significativas na capacidade de leitura e escrita nas crianças em função do NSE dos pais. O contexto socioeconómico é um dos mais fortes preditores das diferenças de desempenho das crianças no início da escolaridade (Whitehurst & Lonigan, 1998; Bridges, 2013a). Existe uma relação direta entre o ambiente familiar e o desenvolvimento linguístico da criança, uma vez que as crianças tendem a desenvolver um tipo de linguagem correspondente ao utilizado no meio familiar (Marcelino, 2008).

Famílias com um NSE médio ou elevado vão apresentar um meio mais favorável para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, uma vez que fornecem mais recursos, experiências e estimulação, bem como conseguem dar um maior suporte, no sentido de ajudar as crianças a nível académico e de avaliar as suas necessidades (Vadivel, et al., 2023). O tipo de linguagem utilizado no meio familiar vai influenciar o processo de aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que crianças que apresentem um tipo de linguagem mais rica e um vocabulário vasto tendem a ter mais facilidade na aprendizagem da leitura (Marcelino, 2008; Moraes, 1997).

As crianças de famílias com baixo NSE apresentam uma maior probabilidade de apresentarem dificuldades a nível da leitura, bem como um atraso no desenvolvimento da alfabetização e das competências linguísticas, uma vez que são, em média, expostas a menos estimulação, experiências e oportunidades linguísticas (Whitehurst & Lonigan, 1998; Blair & Raver, 2016; Taylor, et al., 2023). Marcelino (2008) acrescenta que este tipo de famílias ao apresentar uma linguagem restrita e menos elaborada, transmite este tipo de comunicação mais simples às crianças. Além disso, ao possuírem menos experiências

e estarem menos estimuladas no desenvolvimento das competências base da leitura, por consequência apresentam dificuldades no reconhecimento das letras, na consciência fonológica, na linguagem oral e apresentam pouco vocabulário (Buckingham, et. al., 2013; Aikens & Barbarin, 2008). Os processos de precisão e de fluência da leitura de palavras estão relacionados com o ambiente familiar, nomeadamente, com o nível de escolaridade dos pais e a disponibilidade com que os pais leem para as crianças (Bergen, et al., 2016). No sentido de desenvolver um vocabulário extenso e um amplo conhecimento conceptual, as crianças precisam de recursos e experiências linguísticas que lhes permitam compreender como os objetos são nomeados (Bridges, 2013a).

Ninio (1980 citado em Whitehurst & Lonigan, 1998) através de um estudo concluiu que as mães com NSE mais baixo apresentam um menor tipo de envolvimento na vida escolar, bem como dão menos apoio no ensino da leitura quando comparadas com mãe de classe média (Whitehurst & Lonigan, 1998). O ensino pré-escolar, neste sentido, é muito importante porque em contextos socioeconómicos inferiores acaba por colmatar esta lacuna encontrada no meio familiar, e ter de fornecer os estímulos e experiências suficientes para que a criança desenvolva a linguagem e posteriormente uma aprendizagem da leitura e escrita eficiente (Morais, 1997).

Existem consequências do baixo NSE no desenvolvimento do cérebro que podem ser verificadas na infância. Num estudo longitudinal, no National Institutes of Health (NIH), 77 crianças realizaram uma ressonância magnética, com o objetivo de compreender o desenvolvimento normal do cérebro, tendo sido observadas entre o período pós-natal e os 4 anos (Blair & Raver, 2016). As crianças provenientes de famílias com NSE mais baixos apresentaram um volume total da massa cinzenta diferente daquelas de famílias de NSE médio a elevado, principalmente nas regiões frontal e parietal associadas às funções executivas (Blair & Raver, 2016). Neisser et al., (1996), citado por Papalia et al., (2006), confirmando a relação linear encontrada entre o nível socioeconómico e o Quociente de Inteligência (QI) destas crianças.

Outra perspetiva indica que os contextos onde as crianças residem, quando apresentam desigualdades socioeconómicas, apresentam mais riscos e menos oportunidades sociais e ambientais para desenvolvimento infantil (Minh et al., 2017). A perceção do bairro é composta pelo ambiente social que este apresenta e que por consequência pode influenciar as estratégias parentais utilizadas em casa (Minh et al., 2017). Choi et al., (2018) referem que estudos empíricos indicam que os bairros

desfavorecidos têm impactos significativos na saúde, na internalização e externalização de problemas, nas competências linguísticas e nas questões de conduta.

2. Literacia Emergente na idade Pré-Escolar

A literacia é um processo contínuo que se encontra em constante desenvolvimento que remete para as constantes aprendizagens e experiências que o individuo vai tendo e define-se como a capacidade de compreender e utilizar de forma eficiente a linguagem escrita e vai desta forma, depender das capacidades de leitura, escrita e matemática que foram adquiridas ao longo do processo escolar (Gomes & Santos, 2005).

O conceito de literacia emergente, além de reforçar que há uma relação direta entre a leitura e a escrita e que estas se desenvolvem em simultâneo, menciona que estas devem ser desenvolvidas e estimuladas o mais precocemente possível (Mata, 2008). Assim, este processo remete para a aquisição e aprendizagem das bases da leitura e escrita que deve ter início antes da entrada na escolaridade formal (Gomes & Santos, 2005). Whitehurst e Lonigan (1998) referem que a literacia emergente além de consistir nos conhecimentos e processos que estão na base na aquisição da leitura e da escrita, engloba também o envolvimento e o contexto que lhes serve de base. Este processo tem um papel fundamental na promoção da literacia, bem como na prevenção das dificuldades na aprendizagem (Gomes & Santos, 2005).

Cada vez mais se realça a importância da estimulação e da presença de experiências de leitura e escrita na idade pré-escolar, dada a influência que vão ter na aprendizagem destes processos (Gomes & Santos, 2005). O processo de aprendizagem da leitura e escrita deve ser contínuo, começar precocemente na vida da criança e deve começar de forma informal (i.e., a partir da exploração e descoberta), sendo o resultado das diversas experiências sociais, linguísticas e académicas, que se vão complexificando com a escolaridade (Mata, 2008; Bridges, 2013a).

A aprendizagem da leitura e da escrita é caracterizada como um processo psicológico, linguístico e social, uma vez que apesar de ser uma transformação e interpretação de símbolos, também pressupõe um conhecimento das diversas possibilidades de sequências escritas (Marcelino, 2008). Esta é uma tarefa que pode estar envolvida num contexto social ou mesmo pessoal (Marcelino, 2008). A aprendizagem da leitura e escrita é influenciada por diversos fatores, como a componente social (e.g., o contexto onde reside e/ou a família, as experiências pré-escolares que

teve), cognitiva e emocional, que engloba a questão comportamental, a motivação, a vontade e o esforço demonstrado para desempenhar tal função (Marcelino, 2008; Bridges, 2013a). Nas variáveis sociais é de salientar a importância que o NSE apresenta na qualidade da aprendizagem da leitura e escrita. O processo de alfabetização além de influenciar o percurso escolar, condiciona a capacidade que a criança apresenta para interiorizar e adquirir novos conhecimentos e processos cognitivos (Martins & Silva, 1999).

Previamente à aprendizagem da leitura é fundamental que a criança tenha um contacto próximo com a linguagem oral e escrita, para se desenvolver foneticamente, bem como, para se ambientar aos processos característicos desta competência (Marcelino, 2008). Este contacto quando não é bem estimulado em casa, deve ser realizado no ensino pré-escolar, de modo que a criança possua experiências orais e linguísticas que contribuam no desenvolvimento de competências fonológicas inerentes ao processo de aprendizagem da leitura (Marcelino, 2008). Neste sentido, Burchinal, et al., (2020) referem que as bases da matemática, leitura e escrita que são ensinadas e estimuladas no período pré-escolar são preditores de como estas competências se vão desenvolver posteriormente e, assim, os estímulos fornecidos no período pré-escolar nestas áreas vão desempenhar um papel importante na qualidade do sucesso académico (Burchinal, et al., 2020).

A Educação Pré-escolar define-se como uma primeira etapa da educação sendo que se destina às crianças a partir dos 3 anos e tem como objetivo a potencialização das capacidades das crianças de forma a prepará-las para que transição para o 1.º Ciclo ocorra com sucesso (Silva, et al, 2016). O Ministério da Educação delineou Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que se encontram organizadas nas seguintes áreas: formação pessoal e social relacionada com o desenvolvimento de normas e valores; expressão e comunicação que engloba os domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, bem como o domínio da matemática; e, por fim, a área do conhecimento do mundo relacionada com a exploração das ciências (Silva, et al., 2016). Neste sentido, e segundo os mesmos autores, na área da Expressão e Comunicação, mais especificamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Ministério da Educação refere que é suposto a criança ingressar no 1º ano com certas competências adquiridas:

- Comunicação oral: a criança deve terminar o período pré-escolar a compreender informações transmitidas de forma oral, bem como utilizar a linguagem oral em diferentes contextos, tendo em consideração a produção e a funcionalidade.
- Consciência linguística: a criança após o ensino pré-escolar deve ter adquirida a consciência da palavra, onde identifica diferentes palavras numa frase; a consciência sintática, em que ao ler uma frase deve compreender se a estrutura gramatical está ou não está correta; e, por fim, silábica e fonológica, em que a criança deve ser capaz de identificar o número de sílabas de uma palavra, reconhecer e criar rimas, identificar as palavras que terminam ou começam com o mesmo som.
- Abordagem à escrita: a criança deve terminar o ensino pré-escolar a reconhecer as letras, a identificar a direção da escrita (da esquerda para a direita), distinguir letras, números e palavras, nomear e identificar algumas letras, diferenciar letras maiúsculas de minúsculas e escrever o seu próprio nome.

2.1 Leitura

Neste período pré-escolar há algumas competências que devem ser desenvolvidas previamente à entrada para o 1º ano, visto que este pressupõe a aprendizagem da leitura (Şenol, 2021). Desta forma, são apresentadas algumas competências que as crianças devem desenvolver antes de aprenderem a alfabetização formal, tais como: consciência fonológica; percepção visual e auditiva; linguagem verbal; vocabulário; conhecimento do alfabeto, nomeação automática rápida de letras ou números; nomeação automática rápida de objetos ou cores; escrever o nome; atenção; memória; resolução de problemas; motricidade fina; e, por fim, competências socioemocionais (Bridges, 2013a; Şenol, 2021). O desenvolvimento destas variáveis na fase pré-escolar vai influenciar positivamente a alfabetização (Bridges, 2013a).

A consciência fonológica permite o desenvolvimento do princípio alfabético, bem como da aprendizagem das regras de conversão letra-fonema, definindo-se como uma competência metalinguística que permite a manipulação, de forma consciente, das unidades que formam a linguagem (Martins & Silva, 1999; Pestun et al., 2010; Marcelino, 2008). Na fase pré-escolar, as crianças vão complexificando este processo de manipulação, uma vez que começam a compreender que a palavra é formada por unidades, a segmentar fonemas e a compreender que há palavras que terminam com o mesmo som (rimas), outras que começam com o mesmo som (aliteração) (Pestun et al., 2010; Marcelino, 2008). No entanto, antes destes processos ocorrerem elas

primeiramente têm de compreender que uma palavra é formada por várias unidades sonoras, os fonemas. Aos 4 e 5 anos apesar de já possuírem competências fonológicas silábicas, conseguindo realizar atividades com rimas e que envolvam segmentação silábica das palavras, não apresentam habilidades fonémicas, sendo estas o resultado de uma aprendizagem mais formal na idade escolar (Martins & Silva, 1999; Pestun et al., 2010).

O desenvolvimento da consciência fonológica baseia-se em 4 níveis: sensibilidade à rima e à aliteração; conhecimento silábico; conhecimento intersilábico; e, por fim, conhecimento segmental (Freitas et al., 2012; Pestun et al., 2010). A primeira fase, sensibilidade à rima e à aliteração, remete para quando a criança começa a compreender que diversas palavras podem apresentar os mesmos sons no início ou no fim (Freitas et al., 2012; Pestun et al., 2010). Esta etapa é importante na aprendizagem da escrita, nomeadamente em fornecer à criança estratégias para ler por analogia. Na segunda etapa, a criança começa a manipular as estruturas silábicas e a compreender que pode dividir uma palavra nos seus constituintes (Freitas et al., 2012; Pestun et al., 2010). O conhecimento intrasilábico baseia-se na capacidade de compreensão da divisão das sílabas em elementos menores, que não os fonemas. Por fim, na última etapa, a criança já percebe que as palavras são constituídas por fonemas (Freitas et al., 2012; Pestun et al., 2010).

A percepção visual é a capacidade de compreender, organizar e interpretar estímulos visuais e engloba diversas competências como a coordenação visuomotora, distinção figura-fundo, percepção de constância de forma e a percepção da relação espacial. Assim, apresenta-se como uma competência importante na leitura e na escrita, uma vez que permite que a criança consiga distinguir os objetos a partir das suas características, diferenciar estímulos essenciais de secundários, visualizar orientações no espaço e compreender relações direcionais (Şenol, 2021; Correia, 2004).

A percepção auditiva é a capacidade de distinguir, perceber, integrar sons. Esta engloba as habilidades da discriminação auditiva e consciência fonológica, nomeadamente o conhecimento da estrutura fonológica das palavras e habilidades de expressar e manipular os fonemas (Şenol, 2021). Ao iniciar a aprendizagem da leitura, a criança necessitará de ter bases linguísticas e competência auditivas para realizar a segmentação silábica, distinguir palavras e sons entre si, bem como, juntar sons e palavras e para produzir frases (Marcelino, 2008).

A linguagem e as funções executivas, enquanto competências cognitivas, apresentam-se como fundamentais no sucesso do ingresso ao 1º ano, sendo o desenvolvimento destas no período pré-escolar preditor da aprendizagem da alfabetização (Burchinal, et al., 2020). A linguagem é apontada com uma das competências mais importantes a ser desenvolvida no pré-escolar pelo papel que apresenta na promoção da capacidade linguística, fonológica e cognitiva (Burchinal, et al., 2020). Neste sentido, o vocabulário e o conhecimento conceptual que as crianças de idade pré-escolar apresentam, vão influenciar o tipo de compreensão da leitura que a criança irá ter no período escolar. A nível de linguagem pressupõe-se que aos 4/5 anos, a criança apresente um domínio articulatorio completo e que a nível semântico consiga compreender e produzir frases simples e complexas (Horta & Martins, 2014).

O princípio alfabético remete para a compreensão que cada fonema tem um grafema (letra) associado, sendo fundamental para a aquisição da capacidade de leitura e escrita (Mata, 2008; Horta & Martins, 2014). O nível mais básico do processo de escrita e leitura é o conhecimento dos nomes das letras, que engloba não só conhecer o nome das letras e a correspondência para o seu som, como agrupar as letras em diferentes fonemas (Whitehurst & Lonigan, 1998; Horta & Martins, 2014). O conhecimento do nome das letras torna-se numa ajuda para as crianças na correspondência grafema-fonema, nos casos em que os nomes das letras correspondem ao seu fonema (Horta & Martins, 2014). Compreender as ligações entre os fonemas e as letras do alfabeto é a fase mais avançada do processo de literacia emergente, sendo que o conhecimento da correspondência fonema-grafema requer conhecimento dos sons de letras, bem como das combinações entre letras (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Horta e Martins (2014) referem que quando surgem dificuldades no conhecimento do alfabeto, por norma as crianças vão apresentar dificuldades no processo de aprendizagem da leitura. Neste sentido, o conhecimento do nome das letras é frequentemente apresentado como um dos maiores preditores do sucesso na aprendizagem da leitura e da alfabetização a curto e longo prazo (Mata, 2008; Whitehurst & Lonigan, 1998).

De forma geral, o primeiro tipo de escrita que uma criança em idade pré-escolar realiza é a escrita do nome, tornando-se esta a base para o desenvolvimento de certas tarefas de alfabetização (Puranik & Lonigan, 2012). A escrita do nome é uma tarefa que pode induzir à aprendizagem das letras do alfabeto, sendo que Diamond, et al., (2008, como citado em Puranik & Lonigan, 2012) referem uma relação entre a escrita do nome e

a nomeação das letras. Pesquisas com crianças em idade pré-escolar sugerem que a primeira letra que as crianças aprendem a escrever foneticamente é a primeira letra do seu nome (Puranik & Lonigan, 2012). Num estudo realizado por Welsch et al. (2003, como citado por Puranik & Lonigan, 2012) com crianças de 4 anos chegou-se à conclusão de que as crianças que conseguem escrever o nome apresentam melhores capacidades em relação ao conhecimento do nome das letras, consciência de rima, bem como consciência dos sons das palavras.

Şenol (2021) refere que dificuldades de atenção e memória podem dificultar as crianças no período pré-escolar a adquirir as competências esperadas e consequentemente dificultar o processo de aprendizagem da leitura, escrita e matemática em idade escolar. A componente motora também apresenta uma influência no período pré-escolar, nomeadamente a motricidade fina que apresenta um papel importante no início da escrita (Correia, 2004).

Uma criança com dificuldades socioemocionais, de autoconfiança e de comportamento, nomeadamente em cumprir regras sociais ou interpretar expressões faciais pode ter uma diminuição na capacidade de desempenhar algumas tarefas que deveria ser capaz de realizar naquela faixa etária (Correia, 2004).

Marcelino (2008) define a leitura enquanto um processo de compreensão e nesse sentido é necessário criar bases suficientes para que a leitura seja bem adquirida. Desta forma, sendo a capacidade de compreender um texto, um ponto fulcral na aprendizagem da leitura, Friedman, et al., (2021), refere o vocabulário apresentado pelas crianças pré-escolares enquanto um preditor do desenvolvimento e aprendizagem da leitura. Uma criança com um vocabulário reduzido, mesmo que consiga adquirir as competências básicas de decodificação, com a complexidade deste processo vai apresentar dificuldades quando lhe for apresentado um texto com um nível de dificuldade superior (Friedman, et al., 2021). Neste sentido, a falta de vocabulário vai condicionar a compreensão de um texto que posteriormente afeta a base da leitura.

2.2 Escrita

No que diz respeito à escrita, o jardim-de-infância tem um papel importante no desenvolvimento e promoção da aprendizagem da linguagem escrita, sendo caracterizado enquanto um envolvimento rico em experiências de literacia (Mata, 2008). O contexto necessita de apresentar situações em que as crianças não só vêm, como utilizam o código escrito, seja isto por necessidade ou por se sentirem desafiadas. Para

uma criança começar o processo de aprendizagem da escrita, é necessário ter em conta quatro princípios, sendo o primeiro a curiosidade pelo código escrito (Mata, 2008). O segundo diz respeito à gradual identificação de certas características do código escrito, ou seja, a criança vai começando a reconhecer as diferentes letras do alfabeto, as que compõem o seu nome, bem como a compreender a forma como se organizam no espaço. De seguida, a criança vai começar a distinguir códigos, a compreender que cada letra tem o seu próprio desenho, bem como a diferenciar o código escrito do código numérico. O último princípio refere-se à adequação do código à situação (Mata, 2008).

Ferreiro e Teberosky (1991 citado em Ramos, et al., 2004) apresentam um modelo onde indicam 4 fases no desenvolvimento da linguagem escrita. Na primeira fase, pré-silábica, a criança não faz correspondência da linguagem escrita à linguagem oral, utilizando apenas símbolos. As crianças realizam grafismos que pensam ser semelhantes a palavras e números, sendo que consideram que palavras diferentes apresentam um diferente aspeto. Na segunda fase, silábica, a criança para escrever uma palavra utiliza uma letra para representar uma sílaba, apesar de não apresentar valor fonético. Na terceira fase, a silábica-alfabética a criança começa a escrever as palavras, escolhendo as letras que representem o som que querem, apesar de nem sempre escolherem as letras corretas. A última fase, a alfabética é quando a criança já compreende os fonemas e consegue escolher a letra correta que corresponde ao som que pretende, sendo a partir desta fase que começam a surgir os erros de carácter ortográfico (Ferreiro & Teberosky, 1991 citado em Ramos, et al., 2004).

Focando na habilidade de escrita, existem duas componentes importantes para a realização de uma caligrafia que seja legível, sendo estas a perceção visual e a integração visuomotora (Capellini, 2017). A perceção visual baseia-se na forma como o cérebro obtém e organiza as informações, de forma a dar sentido ao que vê, sendo que vai fornecer diversos tipos de informação, como tamanho, forma e posição no espaço (Capellini, 2017; Şenol, 2021; Correia, 2004). A integração visuomotora trata-se da integração entre a perceção visual e a componente motora, i.e., a capacidade de coordenar mão e olho (coordenação visuomotora) (Capellini, 2017).

O desenho apresenta um papel importante, sendo a fase mais inicial da escrita, i.e., na idade pré-escolar as crianças já começam por incluir nos desenhos marcas de linguagem escrita (Gomes & Santos, 2005). Os mesmos autores referem que aos 3 anos os desenhos são caracterizados por linhas e rabiscos e aos 4/5 anos já podem conter números ou letras.

A escrita, bem como a sua aprendizagem, depende na sua maioria de 3 fatores: da memória a longo prazo, da componente socioemocional e do processamento visual (Hayes & Berninger, 2014). Neste sentido, a memória de longo prazo é o processo que envolve a capacidade de reter e manter a informação, nomeadamente, vocabulário, regras linguísticas e ortografia, gramática/sintaxe. Esta vai influenciar a aprendizagem da escrita, tendo Hayes e Berninger (2014) referido que interferir nos recursos da memória pode reduzir a fluência e a qualidade da escrita. A componente socioemocional remete para o objetivo que a criança apresenta e a sua motivação para a realização da atividade (Hayes & Berninger, 2014). Dentro do processamento visual existem as diferentes componentes que devem estar bem desenvolvidas para que a aprendizagem da escrita ocorra de forma eficiente: coordenação olho-mão; discriminação visual; posição no espaço ou relações espaciais; figura-fundo; completamento visual; constância da forma; memória visual (Şenol, 2021; Correia, 2004; Critten, et al., 2018).

A discriminação visual baseia-se na capacidade de distinguir as diferentes informações visuais num objeto (i.e., forma, padrão, cor, posição), sendo que na escrita é fundamental que as crianças tenham a capacidade de compreender as características iguais e diferentes entre as letras e as palavras. A memória visual caracteriza-se como a capacidade de captar e memorizar os diferentes símbolos, o que é importante na memorização da escrita das letras. A memória visual sequencial trata-se da capacidade de reconhecer símbolos ou objetos numa determinada ordem, por exemplo, na escrita a memorização da sequência das letras. Posição no Espaço é a capacidade de compreensão do posicionamento e orientação dos objetos, o que inclui conceitos como esquerda e direita. A constância da forma é a capacidade de reconhecer os mesmos símbolos ou objetos, mas com características diferentes (e.g., tamanho ou cor). Figura-fundo refere-se à capacidade de identificar um objeto que se encontra colocado num fundo (Şenol, 2021; Correia, 2004; Critten, et al., 2018).

2.3 Matemática

Em relação à matemática, as noções básicas deste domínio começam a desenvolver-se muito precocemente, sendo a educação pré-escolar uma fonte de estímulos e experiências para a aprendizagem desta (Silva et la., 2016). Os mesmos autores referem que a experiência e os conhecimentos que a criança apresenta dos conceitos de matemática nos primeiros anos vão influenciar posteriormente a forma como a criança/jovem adquire e aprende matemática.

As noções básicas de matemática começam a ser desenvolvidas a partir da curiosidade e imaginação, mas também de momentos e experiências informais em que estão envolvidos processos como a resolução de problemas, a seriação e a classificação (Silva et. al., 2016).

A resolução de problemas começa a ser desenvolvida quando a criança se vê numa situação em que é obrigada a pensar de outra forma, sendo que o brincar e o jogo têm uma influência positiva no desenvolvimento deste conceito matemático (e.g., realização de puzzles, dominós, legos). O brincar acaba por estimular o desenvolvimento do raciocínio, pensamento crítico e dá oportunidade às crianças de explorarem (Silva et la., 2016).

As crianças, muito precocemente, começam a classificar objetos com base em características físicas, bem como a compreender e diferenciar aqueles que são iguais ou diferentes e, desta forma, a estabelecer relações entre eles (Silva et la., 2016). Progressivamente, as crianças começam a conseguir realizar os processos de seriar e ordenar (i.e., estabelecer classificações ordenadas), com bases nas características (e.g., ordenar bonecos por tamanho). De forma gradual, vão começando a seriar com base em diferentes qualidades, como tamanho, altura, velocidade e a complexificar estas classificações (Silva et la., 2016). O processo de classificação é importante para que a criança comece a construir a noção de número, bem como a compreender o conceito de série (número ordinal) e hierarquia (número cardinal).

Silva et al., (2016) referem quatro componentes no desenvolvimento da matemática no pré-escolar: Número e Operações; Organização de Dados; Geometria e Medida; e, por fim, Interesse e Curiosidade pela Matemática.

Na componente números e operações, os autores Silva et al., (2016) indicam que as crianças mesmo sem terem noção do sentido de número, aprendem a repetir sequências de número. Desde muito cedo que as crianças conseguem diferenciar quantidades. A aprendizagem do sentido de número engloba o conhecimento da sequência numérica, bem como a correspondência de termos, sendo que inicialmente as crianças começam a contar a quantidade de cada grupo e depois é que juntam os valores (Silva et la., 2016). Com a experiência, as crianças passam a ser capazes de simplesmente somar o valor ao cardinal do conjunto maior ao menor, bem como deixam de sentir necessidade de contar só a partir de objetos concretos. Da mesma forma, começam a ter consciência que existe uma relação entre os números, ou seja, além de os contarem pela sequência correta,

compreendem a ordem que existe entre eles (e.g., 2 ser superior a 1 e o 3 ser inferior a 4) (Silva et al., 2016).

A organização de dados remete para os processos de recolha, organização e tratamentos de dados, sendo a base da estatística. Esta é uma componente que pode ser abordada de forma muito básica no pré-escolar, no sentido de promover a resolução de problemas, a compreensão e interpretação, bem como o desenvolvimento numérico (Silva, et al., 2016).

A geometria aborda o pensamento espacial, como a posição no espaço, conceitos base como “longe”, “perto”, em cima”, em baixo”, “fora”, dentro”, e ainda a capacidade de nomear e identificar as diversas formas geométricas (Silva, et al., 2016). O pensamento espacial na matemática engloba três áreas, a orientação espacial, a visualização espacial e a operação de formas (Silva, et al., 2016; Sharma, 2012). O desenvolvimento da orientação espacial ocorre de forma progressiva, sendo que inicialmente a criança começa por compreender o local em que se situa, a sua posição e os seus movimentos e, posteriormente, começa a ter um pensamento mais abstrato, que já inclui a representação e leitura de mapas. A visualização caracteriza-se como a capacidade de manter uma imagem na mente, de modo a conseguir manipulá-la, permitindo a construção de representações visuais (Sharma, 2012). Este processo é importante na descrição de objetos ausentes ou na construção de esquemas (Silva, et al., 2016). A capacidade de medida implica a identificação das características mensuráveis dos objetos. A criança começa por criar unidades de medidas e utiliza-as para comparação e ordenação (e.g., peso).

Enquadramento Institucional

Este capítulo contém a caracterização das 4 instituições onde o estágio se realizou, começando pela ACCS, seguida da EB do Condado, CSDB e por fim, Externato a Ritinha.

1. Associação Crescer com Sentido

A ACCS é uma entidade sem fins lucrativos fundada em 2011 e encontra-se sediada em Lisboa (ACCS, 2013a).

Numa perspetiva holística do desenvolvimento humano, a ACCS apresenta como principal objetivo acompanhar crianças, jovens e adultos com Necessidades Especiais, permanentes e transitórias, ou Perturbações do Desenvolvimento e as respetivas famílias, respondendo assim às suas necessidades (ACCS, 2013a, 2021). Para este efeito, conta com uma equipa multidisciplinar de profissionais das diversas áreas de saúde e educação para fornecer apoio nos processos de avaliação, diagnóstico e intervenção das crianças, jovens e famílias. Esta equipa encontra-se igualmente responsável pela comunicação e articulação com as escolas onde estas crianças se encontram inseridas, apoiando o seu processo de inclusão na sociedade e com as equipas clínicas que também as estejam a acompanhar (ACCS, 2013a).

A ACCS procura promover de igual forma a investigação e formação contínua dos seus colaboradores diretos bem como dos restantes profissionais das áreas da saúde e educação (ACCS, 2013a).

A equipa técnica conta com duas psicomotricistas, duas terapeutas da fala e ainda duas psicólogas clínicas, no sentido de responderem aos serviços prestados pela ACCS, nas áreas da psicomotricidade, da terapia da fala, da intervenção precoce, do apoio psicopedagógico, do método de Davis, da orientação vocacional, da psicologia clínica (ACCS, 2013a, 2013b). O apoio e os serviços fornecidos pela ACCS destinam-se a crianças com Necessidades Educativas Básicas (NEE), sendo que a equipa multidisciplinar atua principalmente nas seguintes problemáticas: perturbações do comportamento, perturbações da aprendizagem específicas da leitura e da escrita, perturbações de hiperatividade e défice de atenção, perturbações do espectro do autismo,

perturbações da ansiedade, perturbações da vinculação, atrasos globais do desenvolvimento, entre outros.

A ACCS está sediada na Avenida de Berna, n. º24, na freguesia das Avenidas Novas em Lisboa. As suas instalações encontram-se divididas em diversas divisões com base nos objetivos dos serviços prestados: uma sala de espera; uma sala de reuniões; quatro salas de atendimento no âmbito da avaliação e intervenção das áreas da psicologia clínica, educação especial e reabilitação e da terapia da fala; uma sala de atendimento para a avaliação e intervenção ao nível da Psicomotricidade com equipamento e materiais próprios; e ainda duas casas de banho, uma para os profissionais e outras para os utentes (ACCS, 2021).

No entanto, tendo sempre em consideração a disponibilidade dos profissionais, utentes, bem com os objetivos terapêuticos, os serviços prestados pela ACCS podem ocorrer na sede, como noutros locais, e.g., escola e domicílio (ACCS, 2021).

O horário de funcionamento da ACCS é de segunda-feira a sábado, das 8h30 às 21h00, sendo este organizado segundo consultas previamente marcadas com o técnico responsável, com uma duração de 50 minutos, sendo que as consultas de avaliação podem durar até aos 90 minutos (ACCS, 2021).

O custo das consultas ou sessões varia com base numa tabela de preços da ACCS que é atualizada anualmente conforme a inflação, definida em Assembleia Geral. A associação viabiliza uma Bolsa Social, de a ajudar um número limitado de famílias carenciadas a suportar os custos associados aos serviços que a ACCS apresenta, e para isso, é realizada uma avaliação do agregado familiar em diversos fatores como as suas condições económicas, sociais e culturais (ACCS, 2021).

1.2 Projetos

No ano letivo de 2022/2023 a Instituição apresenta três projetos: Clube Crescer, Escolher com Sentido e, por fim Crescer na Formação. O primeiro projeto, incide na realização de atividades aos fins-de-semana e durante os períodos não escolares para crianças e jovens, bem como para as suas famílias. O segundo, Escolher com Sentido, baseia-se num programa realizado na escola ou na sede da ACCS que procura orientar os alunos e as suas famílias, quanto ao seu autoconhecimento e decisões futuras quanto a saídas profissionais. O terceiro e último projeto da Instituição destina-se a profissionais da educação e da saúde que atuam diretamente com o desenvolvimento infantil, do adolescente ou adulto ao fornecer formações e cursos.

De seguida são caracterizadas três instituições com as quais a ACCS apresenta uma parceria e onde tive um trabalho direto enquanto estagiária.

2. Escola Básica do Condado

A EB Condado faz parte do Agrupamento de Escolas Luís António Verney que é composto ainda pelas Escolas da Madre Deus e do Beato. A EB Condado situa-se na Rua Engenheiro Cunha Leal, Bairro do Condado, localizado em Chelas e apresenta as valências de Jardim de Infância e de 1º Ciclo.

A ATB é uma associação sem fins lucrativos que apresenta como missão promover e proporcionar oportunidades de enriquecimento curricular e de âmbito artístico, através do desenvolvimento de atividades a nível educativo, psicomotor, socioemocional e expressivo nas diferentes faixas etárias (ATB, 2023). A ATB atua em 120 agrupamentos de escolas do país, sendo um deles o Agrupamento Luís António Verney na medida em que implementa neste os seguintes projetos: Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) com o 1º Ciclo, Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) com o jardim de infância, e por fim, a Componente de Apoio à Família (CAF) para 1º Ciclo e Jardim de Infância (ATB, 2023).

3. Colégio Saint Daniel Brottier

O CSDB foi fundado em 2006 com a valência de Creche, tendo o seu nome sido escolhido em homenagem ao Padre Daniel Brottier, que dedicou grande parte da sua vida a ajudar jovens e crianças. Atualmente o CSDB é uma Instituição de ensino privado que presta serviços educativos a crianças do berçário, a partir dos 4 até aos 36 meses, jardim de infância, dos 3 aos 5/6 anos, e de 1º e 2º Ciclo. O colégio encontra-se dividido em 3 edifícios, localizado na Avenida Almirante Gago Coutinho em Lisboa, e encontra-se em funcionamento das 08h00 até às 19h00 (CSDB, 2021b, 2021d).

O seu projeto educativo privilegia o ensino da língua inglesa, através de aulas diárias, no sentido de preparar as crianças para o contexto internacional. O Colégio apresenta como missão a promoção do desenvolvimento cognitivo, pessoal e social das crianças, tendo o seu modelo pedagógico como base o Movimento da Escola Moderna, colocando a criança com o papel central da sua aprendizagem. Este tipo de ensino procura

promover a autonomia e a responsabilidade da criança, fazendo com que esta tenha um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento (CSDB, 2021e).

O Colégio disponibiliza diversas atividades extracurriculares, como judo, piano, futebol, aulas de mandarim, etc. A equipa é composta por diversos técnicos de educação que apresentam coo função o cumprimento dos objetivos implementados pelo colégio (CSDB, 2021a, 2021c).

4. Externato A Ritinha

O Externato A Ritinha foi fundado em 1985 e apresenta as valências de berçário, jardim de infância e 1º Ciclo, tendo como sede o Agrupamento Escola Básica Marquesa de Alorna. O externato localiza-se na Avenida António Augusto de Aguiar, R/C Dto., 1ºEsq, sendo o horário de funcionamento das 07h30 às 19h00. Este é composto por uma cozinha, despensa, escritório, duas salas de aulas, uma sala polivalente, um refeitório e três casas de banho.

O externato é caracterizado pelo ambiente familiar que apresenta, através da proximidade casa-escola, bem como pelo seu modelo pedagógico, focado no Movimento de Escola Moderna, quer pelos princípios de inclusão, como pelo papel ativo da criança na sua aprendizagem, tornando o educador/professor, um orientador. A equipa do Externato é composta por técnicos de educação que responde aos objetivos que o mesmo estabeleceu.

A creche é composta por 3 turmas: a do berçário composta por 7 bebés entre os 3 e os 12 meses; a sala da aquisição de marcha com 10 crianças dos 12 aos 24 meses; e por fim, a sala da Fantasia com 10 crianças dos 24 aos 36 meses. A creche apresenta atividades extracurriculares como Judo, Yoga Kids e Dança Criativa. O jardim de infância é constituído por 2 turmas, a sala do tempo com crianças com 3 e 4 anos, e a sala dos investigadores com crianças com 4 e 5 anos, e apresenta as seguintes atividades extracurriculares: Informática, Judo, Natação e Dança Criativa.

Realização da Prática Profissional

Este capítulo encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte, dos rastreios, foca-se no trabalho exercido na EB do Condado, nomeadamente no grupo de jardim de infância observado, onde se apresenta a avaliação inicial, a intervenção, bem como os resultados da avaliação final, com a respetiva análise e discussão de resultados. A componente da intervenção individual aborda três estudos de caso, com as respetivas etapas de avaliação e intervenção.

1. Rastreio de Desenvolvimento Infantil

O rastreio é um procedimento de avaliação que visa identificar as crianças que devem ser sinalizadas para uma avaliação mais profunda, para que consigam obter a ajuda ou intervenção necessária (Meisels, 1998). Assim, através deste procedimento de monitorização do desenvolvimento é possível identificar o mais rapidamente possível crianças com diferentes necessidades. Bellman et al., (2013) refere algumas vantagens do rastreio do desenvolvimento infantil tais como: a possibilidade de diagnóstico e intervenção precoce; facultar informações aos pais ou responsáveis sobre a criança, para que possam gerir a situação o mais atempadamente; acompanhar a trajetória de desenvolvimento; promover uma boa parentalidade; e ainda, estimular o desenvolvimento infantil.

Sendo a Reabilitação Psicomotora uma prática no âmbito preventivo, reeducativo e terapêutico, considero importante abordar um pouco a importância que esta intervenção pode ter no âmbito escolar (APP, 2017). O psicomotricista está preparado para integrar equipas de intervenção precoce ou intervir no contexto de educação escolar, assumindo um papel de cariz preventivo ou pedagógico-terapêutico, no sentido de evitar o aparecimento de dificuldades de aprendizagem ou de perturbações do desenvolvimento (APP, 2017). O psicomotricista está habilitado a intervir com algum tipo de atipicidade no desenvolvimento, a avaliar o desenvolvimento psicomotor, as bases de aquisição da orientação espaço-temporal (conceitos de base fundamentais para etapas posteriores na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, e.g., em cima/em baixo, esquerda/direita, frente/trás), esquema corporal e perceção sensorial, bem como os elementos da comunicação não verbal e verbal (aquisição da linguagem) (APP,2017). Esta intervenção

apresenta um foco muito grande na componente lúdica, especificamente no jogo simbólico (APP, 2017).

Os fatores psicomotores encontram-se relacionados com o desenvolvimento da linguagem e, com esta, são bases importantes no desenvolvimento do processo de alfabetização. Neste sentido, a intervenção psicomotora é essencial no processo de alfabetização, podendo ser uma prática de prevenção muito importante e a ser realizada desde o início do ensino informal, uma vez que o movimento se encontra na base de todas as aprendizagens (Nogueira, et al., 2007).

1.1 Rastreio Global: EB do Condado

Como foi referido na caracterização institucional, este ano letivo a ACCS desenvolveu uma parceria com a EB do Condado, com o objetivo de realizar um rastreio das competências pré-académicas das crianças de jardim-de-infância que frequentam o grupo das AAAF, no sentido de promover estas habilidade para as preparar para a entrada no 1º ciclo.

Este capítulo apresenta o processo de rastreio, sendo dividido em 6 tópicos: no método, que engloba a caracterização da amostra e do instrumento utilizado, o procedimento, bem como a análise estatística; na avaliação inicial; intervenção de grupo; avaliação final; discussão de resultados; e por fim, na conclusão.

1.1.1 Método

Entre novembro e dezembro de 2022 foi realizado um rastreio das competências pré-académicas no grupo das AAAF da EB Condado, onde atualmente trabalho, que agrupa duas salas de jardim de infância, a sala da Educadora A com meninos de 4 e 5 anos e a sala da Educadora B com meninos de 3 anos. Após a cotação e análise dos resultados, foi realizado durante o 2º e a parte inicial do 3º período um plano pedagógico-terapêutico, no sentido de intervir e promover as competências que se encontraram com valores inferiores ao espectável para a idade.

Esta intervenção de grupo ocorreu durante as AAAF, sendo que as dificuldades sentidas pelas crianças na realização da prova foram tidas em consideração na elaboração da planificação do 2º e 3º período, sob a minha responsabilidade. Além disso, foram selecionados dois meninos para estudos de caso, que se encontram como

condicionais para o ingresso no 1º Ciclo e que apresentaram resultados inferiores ao esperado para a faixa etária.

Participantes. A amostra de crianças avaliadas era constituída por 16 crianças, 11 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Relativamente às idades, possuíam 3 (n=5), 4 (n=7) e 5 anos (n=4). Estas crianças encontravam-se distribuídas por duas salas, a sala dos 4 e 5 anos da Educadora A (n=11) e dos 3 anos da Educadora B (n=5).

Caracterização do Rastreio Utilizado. A bateria de Rastreio das Competências Pré-Escolares de crianças de jardim de infância é composta por três constituintes, as Provas de Diagnóstico Pré-Escolar de Maria Victória de la Cruz, pela Escala de Avaliação da Psicomotricidade no Pré-Escolar e ainda, pelas Provas de rastreio da ACCS (incluem a avaliação da fala e linguagem, das aprendizagens pré-escolares e de uma componente socioemocional).

A Prova de Diagnóstico Pré-escolar apresenta como função a análise da maturidade da criança para a entrada no 1º Ciclo através da avaliação das competências básicas na aprendizagem escolar, nomeadamente das competências verbal, numérica, perceptivo-visual, memória e coordenação visuomotora (La Cruz, 1993). A Prova é constituída por dois cadernos, o A que inclui as provas verbal, conceitos quantitativos, memória auditiva e percepção visual (constância da forma) e pelo caderno B que integra as seguintes provas, posições no espaço, orientação espacial, coordenação visuomotora, percepção visual e figura-fundo (La Cruz, 1993). Na tabela 1 pode-se observar uma descrição breve de cada domínio, bem como a forma que deve ser cotado.

Tabela 1 Caracterização dos domínios da Prova de Diagnóstico Pré-escolar

Domínios das escalas	Como se Avalia	Cotação
Verbal	A criança deve seleccionar uma imagem de entre 4, com vista a escolher aquela que corresponde ao que foi mencionado pelo avaliador.	Cota-se 1 ponto por cada resposta acertada, sendo a cotação máxima de 16 pontos.

Conceitos Quantitativos	A criança deve escolher a imagem de entre quatro opções que melhor corresponde ao que o avaliador mencionou.	Cota-se 1 ponto por cada resposta acertada, sendo a cotação máxima de 14 pontos.
Memória Auditiva	O avaliador refere 7 objetos e quando este der indicação, a criança deve selecionar de entre as imagens dadas aquelas que se recordar	Cota-se 1 ponto por cada resposta correta, sendo que por cada resposta errada subtrai-se 1 ponto. O total serão então as respostas corretas a subtrair pelas erradas. A cotação total são 7 pontos.
Constância da Forma	A partir do desenho exemplo (flor e cisne), a criança tem de selecionar todas as flores e cisnes que sejam exatamente iguais às figuras de referência.	Cota-se 1 ponto por cada resposta correta, sendo que por cada resposta errada subtrai-se 1 ponto. No total serão então as respostas corretas a subtrair pelas erradas. A cotação total são 12 pontos.
Posições no Espaço	A partir do desenho de referência e da sua posição no espaço, a criança tem de selecionar os desenhos que são exatamente iguais a este	Cota-se 2 pontos se a criança selecionou todas as figuras corretas. Cota-se 1 ponto se selecionou apenas uma das figuras corretas e, por fim, 0 pontos se não acertou nenhuma. A cotação total é de 14 pontos.
Orientação Espacial	A criança deverá copiar figuras de referência formadas através de pontos.	Cota-se 2 pontos por cada figura copiada corretamente em termos da sua orientação espacial. Cota-se 1 ponto por cada figura copiada de forma incompleta ou com tamanho reduzido. A cotação total é de 16 pontos.

Coordenação Visuomotora	A criança deve realizar um traço dentro dos limites delineados e sem levantar o lápis do papel.	Cotam-se 2 pontos por cada traço realizado corretamente, dentro dos limites e sem levantar o lápis e 1 ponto se o lápis tocou nos limites, mas apenas se o lápis não levantou do papel mais de 2 vezes. Cota-se com 0 pontos se o traço ultrapassar os limites. A cotação total é de 12 pontos.
Figura-Fundo	Em figuras com vários desenhos sobrepostos, a criança passa com o lápis por cima da garrafa e dos copos.	Cota-se com 1 ponto por cada figura passada corretamente, sendo que por cada figura que não seja passada bem, desconta-se 1 ponto. O total será então calculado subtraindo as respostas corretas pelas erradas. A cotação total são 9 pontos.

A Escala de Avaliação da Psicomotricidade no Pré-Escolar é aplicada de forma individual a crianças dos 3 aos 6 anos, com a missão de avaliar algumas componentes psicomotoras, tal como a locomoção, o equilíbrio, a coordenação e o conhecimento do esquema corporal (La Cruz e Mazaira, 2003). A aplicação da escala tem uma duração entre 20 a 30 minutos e o material necessário baseia-se no manual e num banco sueco. A cotação pode ser de 2, se executou corretamente, 1 se realizou, mas com dificuldades ou 0 se não executou a tarefa ou se o fez com muita dificuldade (La Cruz e Mazaira, 2003).

A escala encontra-se dividida em 4 componentes: a Locomoção que integra duas vertentes, a locomoção e posições; o Equilíbrio; a Coordenação, que agrupa 3 domínios, a coordenação de pernas, de braços e de mãos; e por fim, o Esquema Corporal, que agrupa o esquema corporal em si mesmo e nos outros (La Cruz e Mazaira, 2003). Com base nas mesmas autoras, a componente da locomoção refere-se à avaliação das

diferentes formas de deslocamento (e.g., caminhar sem dificuldade, de lado, na ponta dos pés, subir escadas, etc.) e diferentes posições (e.g., cócoras, de joelhos e sentada com as pernas cruzadas). A componente do equilíbrio permite a avaliação estática, sem haver qualquer tipo de locomoção, bem como a avaliação dinâmica, onde esta ocorre. A Coordenação envolve a avaliação da coordenação motora global, que se encontra relacionada com os grandes músculos, bem como a coordenação fina que envolve os pequenos músculos. A última componente, o esquema corporal avalia a percepção e conhecimento do seu próprio corpo, bem como algumas questões da lateralidade (La Cruz e Mazaira, 2003).

A prova de rastreio foi criada pela equipa da ACCS no sentido de apoiar os técnicos na realização de rastreios, sendo de carácter qualitativo. Esta encontra-se dividida em duas partes, uma que pode ser realizada em grupo e outra de forma individual, com o objetivo de avaliar quatro componentes, a da Fala e Linguagem, das Aprendizagens pré-escolares, a de carácter Qualitativo e a Socioemocional. Na tabela 2 pode-se observar uma descrição breve de cada item.

Tabela 2 Caracterização dos itens da Prova de rastreio da ACCS

Domínios da Escala	Modo	Itens	Descrição
Fala e Linguagem	Grupo	Rimas	A criança tem de seleccionar a palavra que rime com a palavra correspondente à imagem de referência
		Segmentação Silábica	A criança deve seleccionar o número de sílabas das palavras representadas
		Agramaticalidade	A criança deve seleccionar as frases que estão construídas de forma incorreta.
	Individual	Compreensão de estruturas complexas	Após ser lido um texto pela avaliadora, a criança responde uma questão de compreensão.
		Definição de Palavras	A avaliadora questiona a criança sobre uma palavra (e.g.,

			o que é banco?) e a criança deve responder da melhor forma que conseguir. A avaliadora regista a resposta.
		Articulação	A criança deve nomear diversas imagens que estão representadas.
Aprendizagens Pré-Ecolares	Grupo	Reconhecimento de figuras e símbolos	A criança verbaliza o nome das figuras (losango, quadrado, triangulo, retângulo) e símbolos (número, palavra e frase).
		Letras maiúsculas e minúsculas	A criança faz corresponder as letras minúsculas às maiúsculas
		Números	De entre um conjunto de números, a criança tem de selecionar aquele que a avaliadora mencionou verbalmente.
		Quantidades	Com base numa imagem com crianças e focas, a criança terá de responder a perguntas da avaliadora em relação a contagens e operações
	Individual	Cores	Nomeação de cores ou, se não conseguir, identificação (apontar)
		Letras	Nomeação das letras ou, se não conseguir, identificação (apontar)
		Pré-escrita	Escrita do nome da criança, de uma palavra à escolha, do nome do animal representado e a data.
Qualitativo	Individual	Nomeação	Num minuto a criança nomeia o máximo de palavras começados

			por “sss”.
			Num minuto a criança nomeia o máximo de animais que se lembrar.
		Lateralidade	Observação da lateralidade manual, pedal, ocular e auditiva da criança.
		Grafomotricidade	Observação da pega do lápis, da mão de suporte, bem como da distância ao papel.
		Postura	
Socioemocional	Individual	Desenho da Família	A criança faz o desenho da família e serão realizadas algumas questões.

Procedimentos. Após o parecer ético, foram enviadas cartas de apresentação e os documentos dos consentimentos informados para a Direção da escola, onde se descrevia o objetivo do estudo, bem como todas as etapas e procedimentos previstos e se assegurava a privacidade e anonimato dos dados obtidos (Anexo A). Depois de obtidas as respectivas autorizações para a realização do estudo na escola, os encarregados de educação assinaram os consentimentos informados e, a partir da recolha destas assinaturas, iniciou-se a aplicação do rastreio. A aplicação do instrumento decorreu no período das AAAF e a duração média de cada aplicação foi de 60 min.

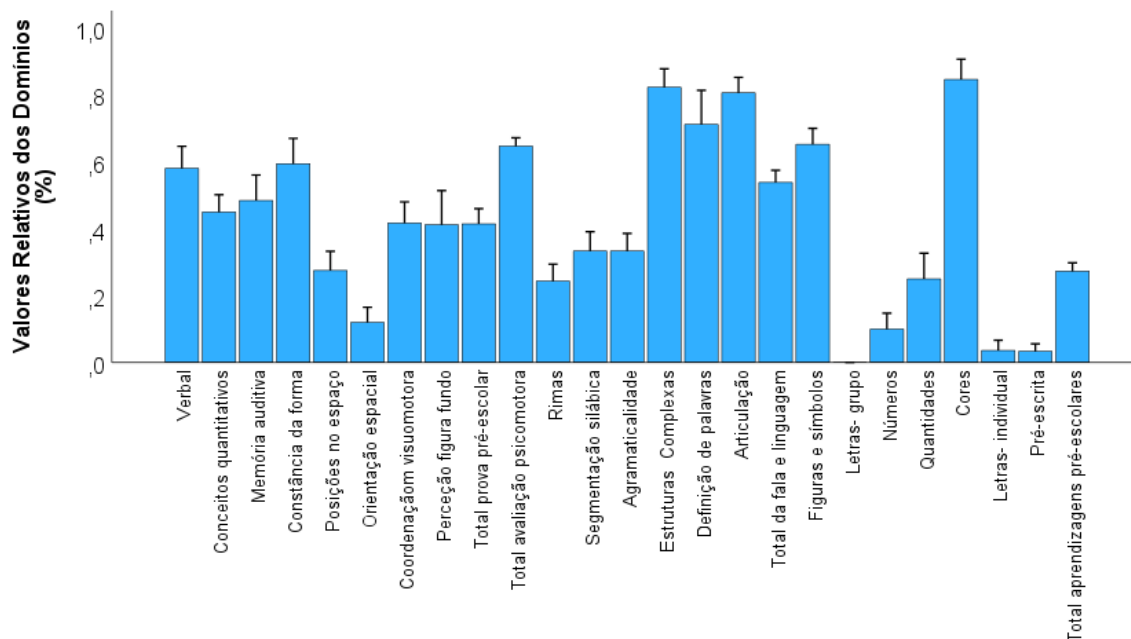
Análise Estatística. No tratamento estatístico, recorreu-se ao software IBM SPSS Statistics for Windows, v. 29, (IBM Corp., Armonk, N. Y., USA). Considerando a dimensão da amostra ($n=16$), a inferência estatística foi realizada recorrendo a testes não paramétricos. Foi utilizado o teste de Kruskal-Willis para avaliar se existem diferenças significativas em cada um dos domínios entre grupos de idades, seguido de testes de comparações múltiplas de Conover e Iman e valores de p com correção de Bonferroni (os cálculos relativos ao teste de Conover e Iman foram realizados em Excel, de acordo com o procedimento descrito em Conover e Iman (1979), por não se encontrarem disponíveis no software IBM SPSS Statistics). O teste de Wilcoxon foi utilizado para inferir sobre os efeitos da intervenção, comparando os resultados de cada domínio entre a avaliação inicial e final. Neste caso, procedeu-se à realização de testes unilaterais, uma vez que a intervenção tem efeito caso as crianças melhorem o seu desempenho da primeira para a segunda avaliação. O nível de significância adotado foi 0.05.

1.1.2 Avaliação Inicial

A avaliação inicial incidiu na aplicação de uma bateria de Rastreio das Competências Pré-Escolares de crianças de jardim de infância durante o período das AAAF. A aplicação desta bateria de provas ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2022. Sendo que de seguida serão analisados os resultados obtidos.

Na Figura 1 apresenta-se a média e erro padrão de cada uma das competências avaliadas nos instrumentos considerados neste estudo, para o grupo das AAAF. Verificou-se que as principais áreas de fragilidade são: Posições no Espaço, Orientação Espacial, Esquema Corporal, Rimas, Identificação e nomeação de letras e números, Pré-escrita e Quantidades. De forma global, compreende-se um nível mais baixo do que o esperado nas Provas de Diagnóstico Pré-Escolar e na de rastreio da ACCS. Em oposição, revelam-se valores positivos na Escala de Avaliação da Psicomotricidade no Pré-Escolar.

Figura 1 Valores Relativos da Avaliação Inicial no Rastreo ao grupo das AAAF



Nota: as barras representam a média e os erros desvio o erro padrão.

Os resultados das crianças mais velhas são superiores na maior parte das componentes quando comparados com os da outra turma, com exceção da componente da Articulação, em que os valores na turma dos 3 anos são em média superiores à da turma da Educadora A, mas sem diferenças significativas.

Na tabela 3 são apresentadas as médias e os desvios padrão obtidos nas diferentes competências e provas, em função das três idades, bem como os valores da estatística de teste e os respetivos *p-values* obtidos no teste de Kruskal-Willis.

Tabela 3 Resultados em valor relativo da Avaliação inicial e do teste de Kruskal-Willis

Domínios das escalas	3 anos (n=5)	4 anos (n=7)	5 anos (n=4)	H(2)	<i>p</i>
Verbal	.29 ± .17	.67 ± .16	.78 ± .03	10.15	.006**
Conceitos Quantitativos	.34 ± .17	.40 ± .17	.59 ± .24	3.26	.196
Memória Auditiva	.39 ± .31	.43 ± .30	.61 ± .32	2.06	.357
Constância da Forma	.35 ± .27	.67 ± .20	.75 ± .28	6.02	.049*
Posições no Espaço	.24 ± .12	.17 ± .12	.46 ± .34	4.08	.130

Orientação Espacial	.03 ±.59	.09 ±.06	.25 ±.31	2.79	.248
Coordenação Visuomotora	.18 ±.17	.38 ±.20	.67 ±.21	10.09	.006**
Figura-Fundo	.23 ±.37	.33 ±.34	.67 ±.47	2.31	.315
Total Avaliação Pré-Escolar	.26 ±.49	.40 ±.11	.59 ±.22	6.98	.031*
Total Avaliação Psicomotora	.58 ±.60	.64 ±.10	.70 ±.14	2.75	.253
Rimas	.19 ±.18	.19 ±.18	.33 ±.27	.78	.676
Segmentação Silábica	.15 ±.22	.46 ±.19	.38 ±.14	4.87	.088
Agramaticalidade	.30 ±.11	.29 ±.09	.44 ±.38	.34	.845
Estruturas Complexas	.67 ±.23	.86 ±.18	.92 ±.17	3.42	.181
Definição de Palavras	.47 ±.45	.78 ±.40	.92 ±.17	3.48	.175
Articulação	.88 ±.13	.85 ±.15	.65 ±.21	3.55	.169
Total Fala e Linguagem	.43 ±.11	.59 ±.13	.60 ±.14	5.02	.081
Figuras e Símbolos	.53 ±.11	.77 ±.18	.59 ±.12	5.39	.067
Letras	.00 ±.00	.00 ±.00	.00 ±.00	.00	1.000
Números	.05 ±.11	.07 ±.19	.19 ±.24	1.64	.441
Quantidades	.10 ±.22	.42 ±.34	.19 ±.24	3.47	.177
Cores	.76 ±.38	.87 ±.14	.95 ±.10	1.23	.541
Letras individual	.00 ±.00	.01 ±.03	.12 ±.23	1.35	.510
Pré-escrita	.00 ±.00	.00 ±.00	.13 ±.14	5.92	.052
Total Aprendizagens Pré-Escolares	.21 ±.82	.31 ±.09	.31 ±.09	4.43	.109

Nota: Os valores são reportados como média ± desvio padrão.

* $p < .05$, ** $p < .01$

Na generalidade das competências, não se observam diferenças significativas ao longo da idade. As exceções dizem respeito às competências verbal, constância da forma, coordenação visuomotora, bem como a pontuação total na avaliação pré-escolar.

Na competência verbal, as comparações múltiplas mostram que existem diferenças significativas entre os 3 anos e as outras idades (4 anos, $p = .008$; 5 anos, $p = .0001$). A constância da forma apresenta diferença significativa entre os 3 e os 5 anos ($p = .048$). Do

mesmo modo, a coordenação visuomotora regista diferença significativa entre os 3 e os 5 anos ($p = .001$).

Por fim, a pontuação total da avaliação pré-escolar mostra diferença significativa entre os 3 e os 5 anos ($p = .016$).

De forma geral, observa-se que a diferença dos resultados entre idades é reduzida, ao contrário do que seria esperado. Seria de esperar uma diferença significativa entre os 3 e os 5 anos, sendo que as crianças se encontram em fases de aquisição de competências diferentes, no entanto observa-se que só há diferenças significativas em 4 competências (verbal, constância da forma, coordenação visuomotora e na pontuação total da prova pré-escolar). Observa-se que só há diferenças significativas entre os grupos de idades 3 e 4 anos na competência verbal. Por outro lado, também é possível compreender que a ausência de diferença entre os grupos de idades possa acontecer porque os resultados do grupo das idades mais velha é bastante mais baixa do que esperado, i.e., a pequena diferença de resultados entre os grupos dos 3 e dos 5 anos ocorre, porque as crianças de 5 anos apresentam resultados baixos e próximos dos de 3 anos de idade. Deve-se de igual forma ter em consideração que a amostra é reduzida e que este fator pode influenciar os resultados.

Estes resultados remetem para o facto de crianças que frequentam o ensino pré-escolar há dois anos letivos ainda não apresentarem resultados com diferenças significativas em comparação com as que têm entre 3 e 4 anos de idade, sendo que as de 3 anos são crianças que ainda se encontram no seu primeiro ano de ensino pré-escolar formal. Assim, com base nestes resultados e na semelhança encontrada entre os resultados destes dois grupos etários (3 e 5 anos), concluímos que podem ser indicativos de que as crianças que se encontram no último ano do ensino pré-escolar, com 5 anos, podem não estar a desenvolver o tipo de competências necessárias para o 1º ciclo.

1.1.3 Intervenção de Grupo

Como explicado anteriormente, as AAAF ocorrem diariamente, entre as 15h00 e as 17h00 com o jardim de infância, sendo que se encontram divididas em dois tempos principais. O primeiro remete para a realização das atividades que se encontram na planificação que é realizada por períodos. O segundo baseia-se em brincadeira livre, com a finalidade de se ser um espaço de descoberta e conhecimento, através de momentos lúdicos, nos quais as crianças terão a liberdade de brincar espontaneamente e de escolher o que desejam fazer.

A planificação trata-se de uma organização semanal, realizada com base nas diretrizes da ATB, em que existem temas específicos:

- dia da ciência: dia em que são realizadas experiências científicas e atividades que envolvam a construção de conhecimentos científicos úteis, bem como situações que encorajem as crianças a refletir sobre as suas ideias e a resolverem situações problema.
- clube de expressões: trata-se de um conjunto de atividades de expressão corporal, rítmica, musical e dramática.
- dia de ginásio: refere-se à realização de atividades que privilegiam a atividade física e desportiva (gincanas, jogos individuais e coletivos, dança, introdução a modalidades desportivas).
- dia de expressão plástica: remete para a realização de atividades que permitem à criança através do desenho ou pintura, o trabalho das formas geométricas, números e letras.
- dia dos jogos tradicionais trata-se de um espaço onde são privilegiados os jogos tradicionais (lencinho vai na mão, rei manda, cabra-cega, etc).

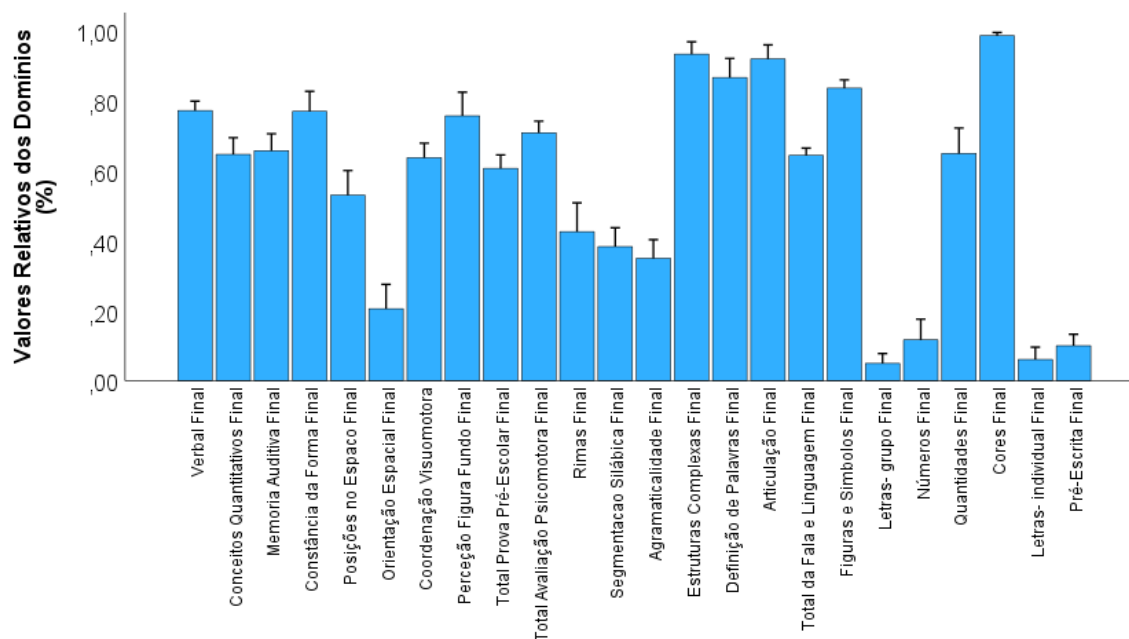
As planificações do 2º e 3º período foram realizadas com base nas áreas de fragilidade encontradas através do rastreio (posições no espaço, orientação espacial, esquema corporal, rimas, identificação e nomeação de letras e números, pré-escrita e quantidades). As planificações encontram-se no Anexo B1, sendo que nestas procurou-se desenvolver e promover as competências que obtiveram resultados inferiores ao expectável para a faixa etária.

1.1.4 Avaliação Final

A avaliação final incidiu na aplicação da mesma bateria de Rastreio das Competências Pré-Escolares utilizada na avaliação inicial no grupo de crianças das AAAF. A aplicação desta bateria de provas ocorreu durante o mês de junho de 2023. Neste capítulo serão analisados e discutidos os resultados desta avaliação.

Na Figura 2 apresenta-se a média e erro padrão de cada uma das competências analisadas na avaliação final nos instrumentos considerados neste estudo, para o grupo das AAAF. Verifica-se que as principais áreas de fragilidade são a Identificação e nomeação de letras e números, bem como a Pré-escrita.

Figura 2 Valores Relativos da Avaliação Final no Rastreo ao grupo das AAAF



Nota: as barras representam a média e os erros desvio o erro padrão.

Na tabela 4 são apresentados os valores relativos, na avaliação final, nas diferentes competências e provas, em função das três idades. Além disso, são apresentados os *p-values* obtidos no teste de Kruskal-Willis, no sentido de averiguar se existem diferenças significativas nas cotações entre as idades.

Tabela 4 Resultados em valor relativo da Avaliação final, bem como resultados do teste de Kruskal-Willis

Domínios das escalas	3 anos (n=5)	4 anos (n=7)	5 anos (n=4)	H(2)	p
Verbal	.69 ±.73	.79 ±.07	.88 ±.10	7.30	.026*
Conceitos Quantitativos	.52 ±.11	.66 ±.21	.82 ±.09	5.48	.065
Memória Auditiva	.68 ±.12	.66 ±.29	.71 ±.12	.09	.956
Constância da Forma	.59 ±.31	.76 ±.28	.86 ±.08	1.91	.384
Posições no Espaço	.43 ±.28	.51 ±.15	.68 ±.39	1.73	.421
Orientação Espacial	.05 ±.07	.17 ±.09	.47 ±.42	5.28	.071
Coordenação Visuomotora	.52 ±.07	.64 ±.21	.71 ±.14	2.61	.272
Figura-Fundo	.60 ±.37	.83 ±.17	.89 ±.16	2.41	.300

Total Avaliação Pré-Escolar	.48 ±.08	.62 ±.09	.74 ±.17	7.49	.024*
Total Avaliação Psicomotora	.62 ±.17	.74 ±.06	.78 ±.12	3.69	.158
Rimas	.20 ±.30	.39 ±.30	.67 ±.27	4.91	.086
Segmentação Silábica	.25 ±.25	.42 ±.13	.50 ±.20	2.77	.250
Agramaticalidade	.30 ±.11	.32 ±.12	.44 ±.38	.15	.928
Estruturas Complexas	.93 ±.15	.91 ±.16	.92 ±.17	.11	.948
Definição de Palavras	.73 ±.28	.89 ±.17	1.00 ±.00	3.59	.166
Articulação	.98 ±.04	.97 ±.05	.78 ±.26	4.18	.124
Total Fala e Linguagem	.57 ±.06	.66 ±.05	.72 ±.08	6.60	.037*
Figuras e Símbolos	.78 ±.11	.89 ±.09	.85 ±.07	4.06	.131
Letras	.00 ±.00	.11 ±.15	.04 ±.07	2.86	.239
Números	.05 ±.11	.14 ±.28	.19 ±.24	.99	.609
Quantidades	.55 ±.11	.57 ±.43	.75 ±.29	1.16	.560
Cores	.96 ±.05	1.00 ±.00	1.00 ±.00	4.71	.095
Letras individual	.00 ±.00	.02 ±.04	.19 ±.23	3.43	.180
Pré-escrita	.00 ±.00	.11 ±.13	.19 ±.13	5.14	.076
Total Aprendizagens Pré-Escolares	.34 ±.04	.37 ±.06	.43 ±.07	4.78	.092

Nota: Os valores são reportados como média ± dp.

* $p < .05$, ** $p < .01$

Após a compreensão e análise da tabela apresentada anteriormente, é possível verificar que na generalidade das competências, não se observam diferenças significativas ao longo da idade. As exceções dizem respeito às competências verbal, total da prova pré-escolar, bem como a pontuação total da fala e linguagem.

Na competência verbal, as comparações múltiplas mostram que existem diferenças significativas entre os 3 anos e os 5 anos de idade ($p = .015$). A competência total da prova pré-escolar mostra que existem diferenças significativas entre os 3 e os 5 anos ($p = .011$).

Por fim, a competência total da fala e linguagem apresenta diferenças significativas entre os 3 e os 5 anos ($p = .034$).

Como se pode analisar pela tabela 4, tal como na avaliação inicial, as diferenças significativas encontradas são entre os grupos de 3 e 5 anos. No entanto realço que não foram encontradas diferenças significativas na maioria das competências, podendo ser justificado pela baixa dimensão da amostra, bem como pela baixa oportunidade de estímulo e experiências fornecidas pela escola e contexto familiar. Não é de esperar que crianças com 3 anos, que acabaram de ingressar no ensino pré-escolar apresentem resultados médios semelhantes às crianças de 4 e 5 anos que frequentam pelo menos há 1 ano a escola.

Aplicou-se o teste de Wilcoxon de forma a compreender se existem evoluções após a intervenção, podendo estes resultados ser observados na tabela 5.

Tabela 5 Comparação entre os resultados da avaliação inicial e final

Domínios das escalas	Inicial (n=16)	Final (n=16)	<i>p</i> exato
Verbal Final- Verbal	.58 ± .25	.78 ± .10	<.001**
C. Quantitativos Final – C. Quantitativos	.44 ± .20	.66 ± .19	<.001**
Memória Auditiva Final – Memória Auditiva	.46 ± .30	.68 ± .20	.023**
C. Forma Final – C. Forma	.59 ± .28	.73 ± .26	.060*
Posições no Espaço Final – Posições no Espaço	.27 ± .22	.53 ± .26	<.001**
Orientação Espacial Final – Orientação Espacial	.11 ± .17	.21 ± .26	.012**
C. Visuomotora Final – C. Visuomotora	.39 ± .26	.62 ± .17	<.001**
P. Figura Fundo Final – P. Figura Fundo	.39 ± .40	.77 ± .26	<.001**
Total Prova Pré-Escolar Final - Total Prova Pré-Escolar	.40 ± .18	.61 ± .14	<.001**
Total A. Psicomotora Final - Total A. Psicomotora	.64 ± .11	.72 ± .13	.003**
Rimas Final – Rimas	.23 ± .20	.40 ± .33	.006**
Segmentação Silábica Final – Segmentação Silábica	.33 ± .23	.38 ± .21	.266
Agramaticalidade Final – Agramaticalidade	.33 ± .20	.34 ± .20	.500
Estruturas Complexas Final – Estruturas	.81 ± .21	.92 ± .15	.031*

Complexas			
Definição de Palavras Final – Definição de Palavras	.71 ± .40	.87 ± .21	.031*
Articulação Final – Articulação	.81 ± .18	.92 ± .16	.004**
Total Fala Linguagem Final – Total Fala Linguagem	.54 ± .14	.64 ± .08	<.001**
Figuras Símbolos Final – Figuras Símbolos	.65 ± .18	.85 ± .10	.001**
Letras Grupo Final – Letras Grupo	.00 ± .00	.06 ± .11	.063
Números Final – Números	.09 ± .18	.13 ± .22	.375
Quantidades Final – Quantidades	.25 ± .30	.61 ± .32	<.001**
Cores Final – Cores	.86 ± .23	.99 ± .03	.004**
Letras ind. Final – Letras ind.	.03 ± .12	.07 ± .13	.250
Pré-Escrita Final – Pré-escrita	.03 ± .09	.09 ± .13	.063
Total Aprendizagens Pré-Escolares Final - Total Aprendizagens Pré-Escolares	.27 ± .10	.38 ± .07	<.001**

Nota: Os valores são reportados como média ± dp.

* $p < .05$, ** $p < .01$

Através da tabela 5, é possível concluir que os resultados médios foram significativamente superiores na avaliação final em comparação com os resultados médios da avaliação inicial para a totalidade da amostra com exceção das variáveis: Constância da forma, Segmentação Silábica, Agramaticalidade, Letras grupo (correspondência das maiúsculas às minúsculas), Números, Letras Individual (nomeação), e, por fim, Pré-Escrita.

Apesar das melhorias significativas na maioria dos resultados das provas aplicadas, observa-se que alguns domínios que estão relacionados com competências de literacia emergente, fundamentais no processo de alfabetização, se encontram abaixo do expectável para crianças de jardim de infância, o que é especialmente preocupante em particular no grupo das crianças com 5 anos pois irão iniciar muito breve o 1º Ciclo do ensino básico.

Ao nível das provas Estruturas Complexas, Articulação e Definição de Palavras não se verificam muitas dificuldades, estando as respostas das crianças dentro do esperado para a faixa etária, uma vez que ao nível da linguagem, aos 4/5 anos, a criança deve

apresentar um domínio articulatório completo e ao nível semântico deve conseguir compreender frases simples e complexas (Horta & Martins, 2014). No que diz respeito à tarefa das Figuras e Símbolos esta é uma competência que deve estar adquirida no final do ensino pré-escolar, nomeadamente a capacidade de nomear e identificar as diversas formas geométricas, bem como de distinguir letras, números e palavras (Silva, et al., 2016). Na tarefa das Quantidades é possível observar uma melhoria significativa, sendo esta competência importante estar consolidada, uma vez que é uma meta do ensino pré-escolar que as crianças consigam fazer contagens, bem como operações de adições e subtrações simples (Silva, et al., 2016; Papalia et al., 2006).

Na competência Constância da Forma, como se pode observar pela tabela 5, não foram reveladas evoluções significativas entre avaliações. É de realçar que enquanto componente que integra a percepção visual, a importância desta se encontrar consolidada para a aquisição da leitura e na escrita é elevada (Şenol, 2021; Correia, 2004).

Em relação à tarefa das Rimas, apesar de se verificar uma evolução significativa entre as duas avaliações, salienta-se que, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, do Ministério da Educação, a criança deve terminar o período pré-escolar a reconhecer e criar rimas (Silva, et al., 2016), no entanto, esta competência não parece estar adquirida por estas crianças considerando os resultados da avaliação final. Resultados semelhantes foram encontrados nas tarefas da Segmentação Silábica, da Agramaticalidade, das Letras e Pré-Escrita agravados pelo facto de não existirem diferenças significativas entre a avaliação inicial e final, sendo todas estas competências esperadas no final do período pré-escolar (Silva, et al., 2016).

1.1.5 Reflexões Finais sobre o Rastreio Utilizado

De forma geral, todos os resultados médios apresentados na avaliação final em comparação com a da inicial apresentam melhorias, apesar de algumas áreas continuarem abaixo do esperado para as faixas etárias. Quando realizei a avaliação estava ciente das capacidades e dificuldades das crianças e, portanto, os resultados baixos que foram analisados na avaliação inicial não foram nenhuma surpresa. Além do contexto socioeconómico baixo destas crianças, o ensino pré-escolar na EB do Condado baseia-se muito na expressão plástica (e.g., realização de atividades de pintura) e, portanto, são crianças que não têm muitas oportunidades de desenvolver as suas

competências de literacia emergente, o que justifica a minha baixa expectativa quanto aos resultados.

Uma vez que esta escola se localiza num bairro com um NSE baixo, onde a maior parte das famílias apresentam poucos recursos, penso que a Intervenção Psicomotora pode ser uma mais-valia neste tipo de contexto, no sentido de colmatar esta necessidade de estímulos e experiências que as crianças apresentam. Realço a importância da avaliação das competências pré-académicas para a ingressão no 1º ano, de forma a compreender quais as áreas de fragilidade, para promover tais competências que são fundamentais estarem consolidadas, uma vez que são a base da aprendizagem da leitura, escrita e matemática.

Os resultados apresentados parecem comprovar a importância que a Psicomotricidade pode apresentar neste tipo de contexto e na estimulação pré-escolar, enquanto uma intervenção de cariz preventivo. Nogueira, et al., (2007) refere que a Intervenção Psicomotora é essencial no processo de alfabetização, podendo ser uma prática de prevenção muito importante e que deve a ser realizada desde o início do ensino informal, uma vez que o movimento se encontra na base das aprendizagens. Assim, realço a importância da prevenção e do papel que a Intervenção Psicomotora apresenta no ensino pré-escolar, nomeadamente na promoção do desenvolvimento infantil e das bases das competências de literacia emergente, diminuindo a probabilidade de aparecimento de dificuldades de aprendizagem ou de perturbações do desenvolvimento (APP, 2017).

Dado os resultados observados, são crianças que podem vir a ter algumas dificuldades no 1º Ciclo e como tal, saliento a necessidade de continuidade do trabalho realizado.

2. Intervenção Individual

Esta componente aborda três estudos de caso. Após a realização do rastreio na EB do Condado, foram selecionadas 4 crianças pelos resultados apresentados que resultaram num perfil de competências abaixo do expectável para a faixa etária. Destas 4 crianças, as duas mais novas, com 4 anos de idade usufruíram de uma intervenção individualizada outra colega, a estagiar também na ACCS. Eu intervi com as duas crianças mais velhas (S e I), que seriam condicionais para a entrada para o 1º Ciclo por fazerem os 6 anos após o dia 15 de setembro. Além destes dois estudos de caso, S e I, que serão posteriormente apresentados em detalhe, realizei ainda um terceiro estudo de caso, com uma criança que frequentava a sala dos 3 anos do CSDB. Este menino, o L, apresentava um atraso global do desenvolvimento de etiologia desconhecida, sendo já acompanhado por uma equipa multidisciplinar, incluindo uma Psicomotricista da ACCS, e uma Terapeuta da Fala e Terapeuta Ocupacional de outra instituição, além da Técnica da ELI. Assim, o meu acompanhamento com o L foi complementar ao trabalho já em curso por esta equipa multidisciplinar, numa vertente de mediação terapêutica na sala de pré-escolar.

2.1 Estudo de Caso: S

Este capítulo aborda o processo de intervenção realizado com o S, encontrando-se dividido em 8 tópicos: caracterização do caso, avaliação inicial, perfil intraindividual, fatores de risco e proteção, hipóteses explicativas, plano pedagógico-terapêutico, avaliação final e, por fim, as reflexões finais e conclusões. Os relatórios da Avaliação Inicial e Final encontram-se no Anexo C1 e Anexo C2, respetivamente.

2.1.1 Caracterização do Caso

O S é um menino de 5 anos que nasceu a 06/12/2017. O S reside com a mãe (37 anos), com as duas irmãs mais velhas (de dois relacionamentos anteriores da mãe) e uma sobrinha de 2 anos, filha da irmã velha (17 anos). Do primeiro relacionamento a mãe teve também um outro filho, mas que reside habitualmente com o pai. A mãe esteve recentemente grávida de um novo relacionamento, mas acabou por perder o bebé.

A mãe tem o 2º ciclo de escolaridade e encontra-se de momento desempregada. A irmã do meio, frequenta o 2º ano de escolaridade na mesma escola do S, no entanto tem 9 anos, por ter sido pedido adiamento escolar.

No que diz respeito à presença paterna, quando se questiona o S sobre o pai, este menciona ter dois, o pai Bruno que é o pai da irmã do meio (a que está no 2º ano) e o seu pai que está muito longe. O menino também refere que o seu pai está muito longe e que apenas a mãe o vê nas visitas apesar de já não ter uma relação com ele, dando assim a entender que se encontra detido, não existindo desta forma nenhuma uma relação entre os dois. No entanto, o facto do S referir o pai da irmã do meio também como o seu pai, pode simbolizar que o veja como uma figura paterna, apesar de não residir com a família.

A nível escolar, o ano letivo 2022/2023 foi o primeiro ano de jardim de infância do S, uma vez que apesar de se encontrar inscrito no ano anterior, ficou em casa e acabou por não frequentar a escola.

2.1.2 Avaliação Inicial

Como explicado anteriormente, a avaliação inicial do S ocorreu no rastreio das competências pré-académicas do grupo das AAAF. A aplicação da bateria de Rastreio das Competências Pré-Escolares ao S ocorreu no dia 16 de novembro de 2022 e em complemento, foi realizada uma avaliação mais informal, através da observação ao longo das sessões das AAAF.

Na prova Pré-Escolar (grupo), como se pode ver na tabela 6, o S apesar de ter obtido uma percentagem acima dos 50% nas provas Conceitos verbais e quantitativos, o percentil apresentado encontrou-se abaixo do esperado para a faixa etária. Nas provas Memória auditiva, Constância da forma, Posições no Espaço, Orientação espacial e Perceção Figura-fundo, juntamente com a percentagem de respostas certas abaixo dos 50%, o percentil encontrou-se também inferior ao expectável para a idade. Por outro lado, o S realizou com sucesso 50% da prova de Coordenação Visuomotora, obtendo um percentil positivo tendo em conta a sua idade. De forma global, nesta prova o S apresentou um percentil inferior ao esperado para a faixa etária, traduzindo-se numa fragilidade desenvolvimental.

Tabela 6 Resultados da Avaliação Inicial da Prova Pré-Escolar

Verbal	C. Quantitativos	Memória Auditiva	Constância da Forma	Posições no Espaço	Orientação Espacial	C. Visuomotora	P. Fingura Fundo	Total da Prova
--------	------------------	------------------	---------------------	--------------------	---------------------	----------------	------------------	----------------

Percentagem	56	50	14,3	33,4	21,4	0	50	0	30,5
Percentil	5-10	15	10	11	10	1	60	1	1-4

Na Avaliação Psicomotora são apresentados resultados positivos, com exceção das provas do esquema corporal que apresentam um nível baixo.

A linguagem, como se pode observar na tabela 7, apresenta-se com uma área emergente, sendo que foram reveladas algumas dificuldades nas provas de Rimas, Segmentação Silábica, Agramaticalidade e na nomeação de palavras iniciadas pelo mesmo som. Pelo contrário, a prova Estruturas Complexas apresenta-se como uma área forte.

Tabela 7 Resultados da Avaliação Inicial do domínio da Fala e Linguagem

	Rimas	Segmentação Silábica	Agramaticalidade	Estruturas Complexas	Definição de palavras	Articulação	Total Fala e Linguagem
Percentagem	33,4	25	25	100	100	60	53,4

No domínio das aprendizagens pré-escolares, como se pode observar na tabela 8, realçam-se valores abaixo do expectável para a idade, respetivamente nas provas de identificação e nomeação de letras, números e operações com pequenas quantidades. De forma global observa-se uma fragilidade nas aquisições pré-escolares. Ainda nas aprendizagens pré-escolares, a identificação de cores apresenta-se como uma área forte.

Tabela 8 Resultados da Avaliação Inicial do domínio das Aprendizagens Pré-escolares

	Figuras e Símbolos	Letras-grupo	Números	Quantidades	Cores	Letras-individual	Pré-escrita	Total das Aprendizagens pré-escolares
Percentagem	50	0	50	0	80	0	0	25,7

A componente da pega do lápis ainda se encontra em aquisição e no desenho da família destaca-se a realização de uma figura humana ainda em forma de girino.

2.1.3 Perfil Intraindividual

Com base na informação recolhida da aplicação da bateria de Rastreio das Competências Pré-Escolares, elaborou-se o perfil intraindividual. Como se pode verificar na tabela 9, o perfil intraindividual contém as áreas fortes e de fragilidade do menino, de acordo com os domínios psicomotor, pré-escolar e socioemocional.

Tabela 9 Perfil Intraindividual do S

	Domínio Psicomotor	Domínio Pré-escolar	Domínio Socioemocional
Áreas Fortes	Equilíbrio; Coordenação; Praxia Global;	Compreensão; Articulação; Definição de palavras; Identificação das cores;	Relação com a terapeuta; Cooperação na tarefa; Cumprimento de regras.
Áreas de Fragilidade		Memória auditiva; Perceção visual; Estruturação Espacial; Abordagem à escrita/leitura (Conceitos verbais, Rimas, Segmentação Silábica, agramaticalidade, reconhecimento de letras, pré-escrita, nomeação de palavras iniciadas pelo mesmo som); Abordagem à matemática (Conceitos quantitativos, reconhecimento de números, contagens e quantidades).	

2.1.4 Fatores de Risco e Proteção

Com base numa análise da informação obtida, foi possível definir alguns fatores de risco e de proteção, que como o nome indicam podem influenciar de modo negativo ou positivo o desenvolvimento da criança. Deste modo, como fatores de proteção considerei o suporte familiar, pela boa relação que o S apresenta com a mãe e com as irmãs. No entanto, enquanto fatores de risco, considero o facto de a mãe apresentar baixas habilitações literárias, o que pode condicionar a ajuda e o acompanhamento escolar que pode dar ao S, assim como o facto de a mãe não ser muito colaborante ou participativa no que diz respeito à educação do menino. A existência de alguma instabilidade na família e da multiparentalidade pode ser considerada também como um fator de risco, havendo a presença de três ex-companheiros da mãe na vida das crianças, além das suspeitas de que um deles, o pai do S, se encontra detido.

A ausência do pai e o facto de não manter uma relação com ele, a meu ver, é considerado um fator de risco, no entanto, o facto do menino ver o pai da irmã enquanto uma figura paterna e de ter estabelecido uma relação com este, pode ser um fator de proteção.

O ano letivo 2022/2023 foi o primeiro ano de jardim de infância do S, sendo que ficou em casa desde o seu nascimento até aos 4 anos e 9 meses, além disso o local onde reside trata-se de um ambiente com menos estimulação e caracterizada pela falta de limites e regras. Estas circunstâncias são mais um fator de risco para o desenvolvimento do S.

2.1.5 Hipóteses Explicativas

As hipóteses que considero que podem explicar o perfil do S são a instabilidade familiar, a falta de estimulação nos primeiros anos de vida e a entrada tardia para o jardim de infância, no ano anterior ao ingresso para o 1º ano do 1º Ciclo.

A componente genética e biológica, em conjunto com as interações psicossociais nos primeiros anos de vida influenciam a base da arquitetura e funcionamento do cérebro, o desenvolvimento infantil e conseqüentemente os comportamentos que as crianças podem vir a ter (Walker, et al., 2011).

O tipo de estimulação, bem como a sua qualidade na primeira infância são fundamentais e preditores do desenvolvimento cognitivo e socio emocional da criança

(Orri, et al., 2019). Cada criança desenvolve os seus interesses, através, da curiosidade e da oportunidade de brincar com vários materiais e de diversas maneiras, o que possibilita o incremento das capacidades de tomar decisões, resolver problemas, correr riscos, tornando-se conseqüentemente mais autónoma. A partir da diversidade de estimulação e da oportunidade de exploração, bem como dos interesses de cada criança há a promoção da criatividade, do estabelecimento de relações entre as aprendizagens, das capacidades relacionais e da iniciativa de assumir as responsabilidades (Mata et al., 2016).

Segundo Barroso et al., (2015) o conceito de família é definido enquanto um sistema interpessoal, onde as relações inerentes a este se comportam de modo não linear, remetendo para um processo de relações circular. O sistema familiar apresenta características e disfunções não só a nível individual, mas também nas relações entre si (Barroso et al., 2015). Com base num estudo, Rosenberg & Wilcox (2006) afirmam que crianças com pais presentes e preocupados apresentam melhores capacidades linguísticas e cognitivas, bem como possuem QIs mais elevados, o que se traduz em melhores resultados académicos.

Neste sentido, Orri, et al., (2019) refere que o ambiente familiar inclui a qualidade da intervenção e estimulação fornecida pelos pais, devendo possuir a capacidade de responder às necessidades físicas, psicológicas e afetivas da criança. Desta forma, a família além de estar na origem da formação dos laços afetivos é um preditor do desenvolvimento infantil (Sales, 2016; Orri, et al., 2019). A qualidade do ambiente familiar varia conforme o NSE da família, sendo que níveis mais baixos se encontram, por norma, relacionados com uma pior qualidade do ambiente que é vivido em casa, o que por consequência se traduz em diversos fatores negativos no desenvolvimento infantil, tais como a baixa escolaridade dos pais e falta de resposta às necessidades da criança. Da mesma forma, Walker, et al., (2011) refere que o meio socioeconómico se encontra relacionado com a falta de estimulação e maiores níveis de stress, o que resulta na desregulação do sistema hipotálamo-hipófise-adrenocortical e na diminuição da eficiência do processamento cognitivo (Walker, et al., 2011).

O sistema familiar e a interação entre os diferentes membros apresentam um papel importante, uma vez que são vivências essenciais para o desenvolvimento infantil e para a construção da própria imagem influenciando o seu comportamento, as suas respostas e outras questões, como a sua autoestima (Jorge et al., 2019).

2.1.6 Plano pedagógico-terapêutico

Posteriormente à recolha da informação da avaliação inicial e da elaboração do perfil intraindividual foi possível estabelecer o plano pedagógico-terapêutico da intervenção para o S, nomeadamente os objetivos terapêuticos, bem como as estratégias utilizadas.

Após os resultados da avaliação inicial considero importante intervir nas seguintes áreas: noção do corpo, perceção visual, estruturação espacial, bem como as bases da leitura, escrita e matemática. Desta forma, na tabela 10 são apresentados os objetivos a desenvolver.

Tabela 10 Objetivos Gerais e Específicos da Intervenção

Domínio Psicomotor	
Desenvolver a Noção do Corpo	Melhorar a consciencialização dos limites e segmentos corporais
	Melhorar o reconhecimento das partes de corpo
	Desenvolver o reconhecimento direita-esquerda
	Melhorar a representação gráfica da figura humana.
Domínio Pré-escolar	
Desenvolver a Perceção Visual	Melhorar o reconhecimento de objetos iguais, mas com diferentes tamanhos ou em diferentes posições;
Desenvolver a Estrutura Espacial	Melhorar a capacidade de diferenciar e distinguir o objeto do plano de fundo;
	Melhorar a orientação espacial.
Desenvolver a abordagem à leitura/escrita	Aumentar o vocabulário;
	Promover o reconhecimento e identificação das letras;
	Promover a pré-escrita (nome);
	Melhorar a nomeação de letras pelo mesmo som.
Desenvolver a abordagem à matemática	Promover o reconhecimento e identificação

dos números até 10;

Melhorar a contagem de objetos até 10;

Promover a realização de operações simples de soma e subtração até 10.

Em relação às estratégias, destaco algumas estratégias delineadas para a intervenção com o S, com base nas suas características, necessidades e objetivos a atingir.

- Privilegiar os reforços positivos, descritivos e interrogativos para aumentar o sentimento de autoeficácia e valorização pessoal;
- Providenciar atividades de carácter lúdico;
- Utilizar o brincar para incentivar e motivar a criança a realizar as atividades;
- Proporcionar gradualmente novos estímulos e experiências;
- Adaptar as atividades às capacidades de aprendizagem da criança para que não vivencie situações de desmotivação (simplificar as tarefas sempre que necessário).

Após o delineamento do plano pedagógico-terapêutico, prossegui para a intervenção que teve início a 2 de fevereiro. As sessões ocorreram de forma individual às terças-feiras das 09:30h às 10:30h numa sala cedida pela escola. Após buscar o menino à sala da educadora, seguíamos juntos para esta sala que provia de um quadro de giz e diversas mesas e cadeiras. A intervenção teve uma duração de praticamente 4 meses, até ao mês de junho, no entanto, o S como faltava com alguma frequência à escola, a ocorrência das sessões acabou por menor do que a desejada. Posteriormente à intervenção, foi aplicado o mesmo instrumento da avaliação inicial, no sentido de compreender a evolução do S.

2.1.7 Avaliação Final

A aplicação da bateria de provas enquanto avaliação final ocorreu no dia 15 de junho de 2023.

De uma forma global, como se pode analisar pela tabela 11, apesar de se compreender que o total da prova pré-escolar, bem como a maioria dos subtestes se encontrem enquanto áreas de fragilidade encontram-se melhorias nos resultados. O S

passou do percentil 1/4 no total da prova para o de 30/35 após a intervenção, com mais de metade das respostas corretas da prova. Apesar de ser notória a dificuldade da criança na realização da prova, passou de 7 aéreas de fragilidade para apenas 3, com melhorias nos subtestes dos Conceitos Quantitativos, Memória Auditiva, Coordenação Visuomotora e Percepção Figura-Fundo.

Na competência Verbal, a criança passou de 9 respostas corretas (56%), para na avaliação final atingir as 12 (75%), no entanto apesar de haver uma subida de percentil, i.e., de 5/10 para 25, este continua abaixo do esperado para a idade.

Relativamente à componente Constância da Forma verificam-se melhorias, sendo que passou de 4 respostas corretas (33,4%) para 9, acertando 75% desta parte da prova. A criança passou de um percentil 11 para 45, continuando ainda assim abaixo do expectável para a faixa etária, apesar da subida.

Nas competências Posições no Espaço e Orientação Espacial, o S manteve o registo após a intervenção que apresentou na avaliação inicial.

Tabela 11 Resultados da Avaliação Final da Prova Pré-Escolar

	Verbal	C. Quantitativos	Memória Auditiva	Constância da Forma	Posições no Espaço	Orientação Espacial	C. Visuomotora	P. Figura Fundo	Total da Prova
Percentagem	75	78	71,4	75	21,4	0	50	66,7	52
Percentil	25	55	55	45	10	1	60	70	30-35

De uma forma geral, é possível verificar uma melhoria das pontuações obtidas após intervenção, passando de 53,4% para uma percentagem de respostas corretas de 60,55%. Como se pode observar pela tabela 12, as áreas de fragilidade encontradas na avaliação inicial, rimas, segmentação silábica e agramaticalidade, mantêm-se as mesmas. Apenas houve melhorias no subteste da Articulação.

Tabela 12 Resultados da Avaliação Final do domínio da Fala e Linguagem

	Rimas	Segmentação Silábica	Agramaticalidade	Estruturas Complexas	Definição de palavras	Articulação	Total Fala e Linguagem
Percentagem	33,4	25	25	100	100	80	60,55

Nas aprendizagens pré-escolares, como é possível ver na tabela 13, apesar do total continuar abaixo do expectável, verifica-se uma melhoria nos resultados após a intervenção individual. O S na avaliação inicial apenas identificou 4 figuras, sendo que após a intervenção conseguiu reconhecer 7 figuras e símbolos, além disso na avaliação final conseguiu realizar as duas tarefas de contagens.

Tabela 13 Resultados da Avaliação Final do domínio das Aprendizagens Pré-escolares

	Figuras e Símbolos	Letras-grupo	Números	Quantidades	Cores	Letras-individual	Pré-escrita	Total das Aprendizagens pré-escolares
Percentagem	87,5	0	0	50	100	0	0	33,9

2.1.8 Discussão de resultados

Na avaliação inicial o tempo de concentração do menino foi reduzido, sendo que perguntou algumas vezes se já estava quase a terminar cada atividade, havendo necessidade de fazer uma pausa entre cada proposta. Na avaliação final, o menino conseguiu realizar todas as tarefas da prova seguidas. Consegui observar assim melhorias em relação ao nível de atenção nas tarefas, o que se refletiu nos resultados da avaliação final.

A meu ver, o facto de o S não estar habituado a atividades mais estruturadas, ou de realização na mesa, é justificado pelo menino ter ficado em casa até praticamente aos 5 anos de idade, sendo um ambiente com menos oportunidades de aprendizagem e menor nível de estimulação (Mata et al., 2016). Adicionalmente, o S reside numa família com NSE baixo, sendo que o contexto socioeconómico é um dos preditores mais fortes das diferenças de desempenho das crianças no início da escolaridade (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Além da família do S apresentar um NSE baixo, considero que o facto do menino ter entrado para a escola tarde, não beneficiou o seu desenvolvimento, uma vez que o ensino pré-escolar, nos casos de crianças com famílias em contextos socioeconómicos mais baixos, é fundamental para colmatar as lacunas do contexto familiar (Morais, 1997). O ensino pré-escolar vai proporcionar os estímulos e experiências suficientes para que a criança desenvolva as suas competências de fala e linguagem, que posteriormente serão necessárias para uma aprendizagem da leitura e escrita eficientes (Morais, 1997).

A mãe do S além de apresentar baixas habilitações literárias, o que pode condicionar a ajuda e o acompanhamento escolar que pode dar ao seu filho, não é muito colaborante ou participativa no que diz respeito à educação do menino. As crianças que residem em ambientes onde são menos expostas a estimulação, experiências e oportunidades linguísticas vão acabar por ter mais dificuldades na linguagem oral, apresentam menos vocabulário e conhecimento conceptual (Buckingham, et. al., 2013; Aikens & Barbarin, 2008).

Aos 4 e 5 anos é suposto as crianças conseguirem realizar atividades como as rimas e que envolvam a segmentação silábica das palavras, mesmo que ainda não apresentem habilidades fonémicas (Martins & Silva, 1999; Pestun et al., 2010). É no contexto da subestimulação a que o S esteve exposto nos primeiros anos de vida que se compreende o baixo perfil de competências que apresenta, relativamente ao esperado para a idade, mesmo após a intervenção, na avaliação final. Ainda assim, observa-se que o S evoluiu da avaliação inicial para a final. Por exemplo, antes da intervenção, na avaliação inicial, não conseguiu executar a prova das contagens porque não conhecia a sequência dos números e na avaliação final já conseguiu realizar a prova das contagens até 9 objetos, no entanto continuou sem conseguir realizar as tarefas de operações simples. Segundo Papalia et al., (2006), as crianças com 5 anos de idade devem conseguir contar até pelo menos ao número 20, bem como realizar adições e subtrações simples. Assim, neste domínio, também podemos afirmar que o perfil de competências do S se encontra abaixo do esperado para a idade, podendo comprometer futuras aprendizagens escolares da área da matemática.

Ao nível do desenho da figura humana, como se pode ver no Anexo C3, verificou-se uma evolução, passando de uma figura do tipo girino para uma de tipo transacional. No entanto, aos 5 anos seria expectável que já apresentasse uma ideia de figura humana mais organizada, a figura convencional, com a presença de alguns pormenores (Cox, 1993; Papalia et al., 2006).

2.1.9 Reflexões Final e Conclusões

O S já estava familiarizado com a minha presença, uma vez que desde setembro que estava comigo diariamente nas AAAF e, por isso, a minha expectativa era a de que seria motivador para o S realizar as sessões individuais de Intervenção Psicomotora e estabelecer com facilidade a relação terapêutica. No entanto, quando comecei a ir buscá-

lo à sala da educadora para as sessões de Intervenção Psicomotora individuais houve alguma resistência da parte do menino, querendo sempre ficar na sala a brincar com as outras crianças. Ao perceber o tipo de brinquedos que gostava (faísca McQueen) comecei a levar alguns carros para as sessões, no sentido de motivar e incentivar a criança. Em todas as atividades que fossem mais estruturadas o S mostrava rapidamente desagrado na sua realização, precisando de algum estímulo verbal. Ao longo da intervenção e após a adaptação da criança, observei que já começava a vir logo que eu aparecia na sala. Ao longo da intervenção fomos também estabelecendo uma rotina, o que facilitava a criança a perceber os diferentes tempos e a organizar-se. No início havia sempre uma conversa inicial, onde o S falava sempre um bocadinho do fim-de-semana e de assuntos que lhe interessassem falar. De seguida fazíamos algum trabalho de mesa que rapidamente percebi que se fosse no chão, o menino estava com mais atenção e, posteriormente, ele podia escolher uma atividade de forma livre, que quisesse realizar.

Considero que o trabalho desenvolvido com o S foi benéfico, embora insuficiente. Esta é uma criança que teve o seu primeiro contacto com a escola com apenas 4 anos e 9 meses, sendo que o local onde reside é caracterizado pela falta de estimulação e experiências fornecidas à criança, o que justifica a falta de bases que o S apresenta, como, quase aos 5 anos, não saber contar até 10. Realço que o facto de o S faltar com muita frequência à escola e às sessões pode não ter contribuído de forma benéfica para a sua aprendizagem e conseqüentemente para os resultados do rastreio. O tempo de intervenção com o S foi muito reduzido tendo em consideração as necessidades da criança e a sua previsível entrada para o 1º ciclo em setembro do mesmo ano, o que acabou por não acontecer por aconselhamento da educadora à mãe.

A pesar das resistências iniciais, à base da brincadeira e dos brinquedos favoritos do S, foi sendo possível levar o S a participar nas atividades propostas. No início senti alguma dificuldade, pois parti de um ponto que considerava ser a base, de acordo com a idade e os resultados da avaliação inicial, mas rapidamente percebi que era necessário recuar e investir na consolidação de alguns conceitos mais básicos de estruturação espacial, como primeiro e último, em cima, de baixo, etc, que ainda não estavam adquiridos.

Por tudo isto, considero fundamental a continuidade do trabalho desenvolvido com esta criança, no sentido de conseguir desenvolver e promover as bases da literacia e numeracia, para assegurar uma entrada no 1º Ciclo com o menor número de fragilidades desenvolvimentais possível.

2.2 Estudo de Caso: I

Este capítulo aborda o processo de intervenção realizado com o I, encontrando-se dividido em 8 tópicos: caracterização do caso, avaliação inicial, perfil intraindividual, fatores de risco e proteção, hipóteses explicativas, plano pedagógico-terapêutico, avaliação final e, por fim, as reflexões finais e conclusões. Os relatórios da Avaliação Inicial e Final encontram-se nos Anexos D1 e D2, respetivamente.

2.2.1 Caracterização do Caso

O I é um menino de 5 anos que nasceu a 30/10/2019 e reside com a mãe (45 anos). A mãe do menino em termos de habilitações literárias apresenta o 3º ciclo e trabalha na área de serviços de limpeza. A nível escolar, o I atualmente frequenta a turma da Educadora Sílvia, sendo este o 3º ano de JI do mesmo.

No que diz respeito ao histórico clínico, a gravidez foi planeada, no entanto, a mãe sofreu algumas dificuldades, nomeadamente a falta de apetite. Até aos 3 meses apresentou muitos vómitos, e posteriormente teve de ser internada, devido a diabetes gestacionais, tendo de fazer o tratamento com insulina. O parto demorou quase 2 dias e ocorreu por cesariana.

Em relação à presença paterna, o I fala frequentemente por chamada telefónica com o pai, no entanto por falta de tempo do mesmo, e segundo a mãe por falta de paciência, não estão juntos pessoalmente tanto quanto o desejado pela criança.

2.2.2 Avaliação Inicial

A avaliação inicial do I ocorreu no rastreio das competências pré-académicas do grupo das AAFF. A aplicação da bateria de Rastreio das Competências Pré-Escolares ao I ocorreu no dia 18 de novembro de 2022 e em complemento, foi realizada uma avaliação mais informal, através da observação ao longo das sessões das AAFF.

Na prova Pré-Escolar, como é possível observar pela tabela 14, o I apresentou um percentil abaixo do esperado para a faixa etária nas provas dos Conceitos Quantitativos, Posições no Espaço e na Orientação Espacial. Nas restantes provas obteve uma percentagem de respostas corretas acima dos 50%, traduzindo-se num percentil que vai ao encontro do expectável para a idade. De forma global, nesta prova o I apesar de ter apresentado um percentil positivo, o percentil encontrou-se abaixo do esperado para a faixa etária, o que se traduz uma fragilidade desenvolvimental.

Tabela 14 Resultados da Avaliação Inicial da Prova Pré-Escolar

	Verbal	C. Quantitativos	Memória Auditiva	Constância da Forma	Posições no Espaço	Orientação Espacial	C. Visuomotora	P. Fingura Fundo	Total da Prova
Percentagem	81,3	28,3	71,4	83,3	21,4	0	50	66,7	50,33
Percentil	50	5-10	55	60	10	1	60	70	23

Na Avaliação Psicomotora são apresentados resultados positivos, com exceção das provas do esquema corporal que apresentam um nível baixo.

A linguagem, como se observa pela tabela 15, apresenta-se com uma área emergente, sendo que foram reveladas algumas dificuldades nas provas Rimas, Segmentação Silábica, Agramaticalidade. Pelo contrário, a prova Estruturas Complexas apresenta-se como uma área forte.

Tabela 15 Resultados da Avaliação Inicial do domínio da Fala e Linguagem

	Rimas	Segmentação Silábica	Agramaticalidade	Estruturas Complexas	Definição de palavras	Articulação	Total Fala e Linguagem
Percentagem	33,4	25	25	100	100	70	58,9

Na tabela 16 é possível observar que na componente das aprendizagens pré-escolares realçam-se valores abaixo do expectável para a idade, respetivamente nas provas de identificação e nomeação de letras, números e no processo de operações com pequenas quantidades. De forma global observa-se uma fragilidade nas aquisições pré-escolares. Ainda nas aprendizagens pré-escolares, a identificação de cores apresenta-se como uma área forte.

Tabela 16 Resultados da Avaliação Inicial do domínio das Aprendizagens Pré-escolares

	Figuras e Símbolos	Letras-grupo	Números	Quantidades	Cores	Letras-individual	Pré-escrita	Total das Aprendizagens pré-escolares
Percentagem	50	0	0	0	100	0	0	21,4

Admite-se a aquisição da lateralidade, e apenas a componente pega do lápis se encontra em aquisição. No desenho da família destaca-se a realização de uma figura humana transaccional.

2.2.3 Perfil Intraindividual

Com base na informação recolhida da aplicação da bateria de Rastreo das Competências Pré-Ecolares, elaborou-se o perfil intraindividual. Como se pode verificar na tabela 17, o perfil intraindividual contém as áreas fortes e de fragilidade do menino, de acordo com os domínios psicomotor, pré-escolar e socioemocional.

Tabela 17 Perfil Intraindividual do I

	Domínio Psicomotor	Domínio Pré-escolar	Domínio Socioemocional
Áreas Fortes	Equilíbrio; Praxia Global.	Perceção figura-fundo; Compreensão; Articulação; Definição de palavras; Identificação das cores.	Relação com o terapeuta; Comunicação verbal e não verbal.
Áreas de Fragilidade	Esquema Corporal	Estruturação Espacial (Posições no Espaço e Orientação espacial); Abordagem à escrita/leitura (Rimas; Segmentação Silábica; Agramaticalidade; identificação das Letras, Pré-escrita); Matemática (Conceitos quantitativos, reconhecimento de números, e quantidades).	Autorregulação; Tolerância à frustração.

2.2.4 Fatores de Risco e Proteção

Com base numa análise da informação obtida, foi possível definir alguns fatores de risco e de proteção, que como o nome indicam podem influenciar de modo negativo ou positivo o desenvolvimento da criança. Deste modo, como fatores de proteção considerei o suporte familiar, como a boa relação que o I apresenta com a mãe, que revela interesse pela educação do filho, e que se revela sempre preocupada e atenta com o que acontece na escola. No entanto, enquanto fatores de risco, considero o facto de a mãe apresentar baixas habilitações literárias o que pode condicionar a ajuda e o acompanhamento escolar que pode dar ao I, assim como o estilo parental que apresenta. Nos últimos meses quem o vai buscar à escola é o avô materno, que o leva para casa, dá-lhe banho e fica com ele até a mãe chegar do trabalho, tornando-se num grande apoio na vida do menino.

Neste momento, o I é acompanhado por uma psicóloga do agrupamento de escolas, pois foi sinalizado pela educadora devido aos comportamentos agressivos e falta de autorregulação que tem apresentado. Apesar destes comportamentos, em sessão comigo, o I apresentou rapidez e facilidade na aquisição de alguns conteúdos, como na aprendizagem da escrita do nome, sendo que após duas sessões já o realizava sozinho.

Apesar de o avô neste momento ser uma pessoa presente na vida do I, não o era até há uns meses, não havendo de igual forma a presença assídua da figura paterna, sendo este um fator de risco. O I, apesar de continuar a manter uma boa relação com o pai e de pedir regularmente à mãe para falar por chamada com este, não há uma proximidade presencial, sendo esta evitada pelo pai. Apesar de não possuir conhecimento se o menino presenciou ou não estes acontecimentos, foram relatados episódios de violência doméstica na ex-relação dos pais. Além destes fatores, considero o local onde reside um fator de risco, visto ser um ambiente com menos estimulação e caracterizada pela falta de limites e regras.

2.2.5 Hipóteses Explicativas

As hipóteses que considero que podem explicar o perfil do I trata-se do estilo parental mais permissivo que a mãe apresenta, bem como a relação mais distante da criança com o pai.

A família, para além de ser a originadora dos laços afetivos, comporta-se também como mediadora destes e das relações que surgem entre os membros familiares (Sales,

2016). Segundo o mesmo autor, esta comporta-se como um grupo de proteção e segurança, criando os valores sociais e as normas morais importantes na formação da criança. O ambiente familiar é o principal contexto em que o desenvolvimento da criança ocorre, sendo as práticas parentais fundamentais na resposta aos cuidados primários e conseqüentemente no desenvolvimento infantil (Bronfenbrenner, 1979). Spratt et al., (2012) baseando-se em alguns estudos, indicam que ambientes de baixa estimulação, onde os pais apresentam um estilo inconsistente, com falta de limites e regras e falha na monitorização da criança, apresentam conseqüências consideráveis no desenvolvimento.

Segundo Sales (2016), os comportamentos que as crianças realizam são o reflexo das vivências que experienciam em casa. Através da interação familiar, a criança experiência vivências essenciais para o seu desenvolvimento e para a construção da sua própria imagem, que vão influenciar o seu comportamento, as suas respostas e questões como a sua autoestima (Jorge et al., 2019).

O tipo de educação parental pode também condicionar o desenvolvimento do filho, sendo que segundo Ribeiro (2017), existem três estilos parentais: permissivo, autoritário e democrático. Um estilo permissivo pode provocar menores capacidades de autorregulação, de tolerância à frustração, bem como, menores rendimentos escolares e baixa autoestima (Miller et al., 2002 cit. in Weber et al., 2004). Pais com um estilo permissivo têm uma tendência a ter uma atitude mais tolerante face aos comportamentos da criança. (Baumrind, 1967 cit. in Ribeiro, 2017). Alguns estudos sobre esta temática afirmam que filhos de pais permissivos têm menor capacidade de resolução de problemas e costumam apresentar comportamentos impulsivos e agressivos.

2.2.6 Plano pedagógico-terapêutico

Posteriormente à recolha da informação da avaliação inicial e da elaboração do perfil intraindividual foi possível estabelecer o plano pedagógico-terapêutico da intervenção para o I, nomeadamente os objetivos terapêuticos, bem como as estratégias utilizadas.

Após os resultados da avaliação inicial considero importante intervir nas seguintes áreas: noção do corpo, perceção visual, estruturação espacial, as bases da leitura, escrita e matemática, bem como na regulação emocional. Desta forma, na tabela 18 são apresentados os objetivos a desenvolver.

Tabela 18 Objetivos Gerais e Específicos da Intervenção

Domínio Psicomotor	
Desenvolver a Noção do Corpo	Melhorar a consciencialização dos limites e segmentos corporais;
	Melhorar o reconhecimento das partes de corpo;
	Desenvolver o reconhecimento direita-esquerda;
	Melhorar a representação gráfica da figura humana.
Domínio Pré-escolar	
Desenvolver a Percepção Visual	Melhorar o reconhecimento de objetos iguais, mas com diferentes tamanhos ou em diferentes posições.
Desenvolver a Estrutura Espacial	Melhorar a competência Posições no Espaço;
	Melhorar a Orientação especial.
Desenvolver a abordagem à leitura/escrita	Promover o reconhecimento e identificação das letras;
	Promover a pré-escrita (nome); Promover a aprendizagem de rimas e da segmentação silábica.
Desenvolver a abordagem à matemática	Promover o reconhecimento e identificação dos números até 20;
	Promover a realização de operações simples de soma e subtração até 20.
Domínio Socioemocional	
Promover a autorregulação	Estimular competências de autorregulação que permitam lidar adequadamente com limites e situações frustrantes.

Em relação às estratégias, destaco algumas estratégias delineadas para a intervenção com o I, com base nas suas características, necessidades e objetivos a atingir.

- Privilegiar os reforços positivos, descritivos para aumentar o sentimento de autoeficácia e valorização pessoal;
- Proporcionar gradualmente novos estímulos e experiências;
- Adaptar as atividades às capacidades de aprendizagem da criança para que não vivencie situações de desmotivação;
- Colocar a criança em momentos de desafio.

Após o delineamento do plano pedagógico-terapêutico, prossegui para a intervenção que teve início a 2 de fevereiro. As sessões ocorreram de forma individual às terças-feiras das 10:30h às 11:30h numa sala cedida pela escola. Após ir buscar o menino à sala da educadora, seguíamos juntos para esta sala que provia de um quadro de giz e diversas mesas e cadeiras. A intervenção teve uma duração de praticamente 4 meses, até ao mês de junho. Posteriormente à intervenção, foi aplicado o instrumento da avaliação inicial, no sentido de compreender a evolução do I.

2.2.7 Avaliação Final

De forma geral, é possível verificar que todas as competências apresentam uma percentagem de respostas corretas superior à da avaliação inicial, bem como no percentil correspondente. Na tabela 19 é possível observar os resultados que o I apresentou na avaliação final da Prova Pré-Escolar. Compreende-se que as áreas de fragilidade do I na avaliação inicial, i.e., Conceitos Quantitativos, Posições no espaço, Orientação Espacial, mantêm-se as mesmas na avaliação final, embora com resultados mais próximos do expectável para a faixa etária.

Na competência Conceitos Quantitativos, a criança passou de 4 respostas corretas (28,6%), para na avaliação final atingir as 10 (71,4%), no entanto apesar de haver uma subida de percentil, i.e., de 5/10 para 40, este continua abaixo do esperado para a idade.

Relativamente à componente Posições no Espaço verificam-se melhorias, sendo que passou de 3 respostas corretas (21,4%) para 7, acertando 50% da prova. A criança passou de um percentil 10 para 35, continuando abaixo do expectável para a faixa etária, apesar da subida.

Na componente Orientação Espacial, o I não acertou nenhuma questão na avaliação inicial, correspondendo ao percentil de 1, e apesar de na avaliação final este continuar com um percentil abaixo do esperado para idade, 40/50, teve uma subida considerável, tendo acertado 25% das perguntas.

Tabela 19 Resultados da Avaliação Final da Prova Pré-Escolar

	Verbal	C. Quantitativos	Memória Auditiva	Constância da Forma	Posições no Espaço	Orientação Espacial	C. Visuomotora	P. Fingura Fundo	Total da Prova
Percentagem	87,5	71,4	85,7	83,3	50	25	83,3	100	70
Percentil	60	40	75	60	35	40-50	89	99	80

Na tabela 20 podem ser observados os resultados da avaliação final no domínio da fala e linguagem. De forma geral é possível verificar uma melhoria da pontuação obtida após intervenção, passando de 58,9% para uma percentagem de respostas corretas de 73,6%.

Nas áreas de fragilidade encontradas na avaliação inicial, rimas, segmentação silábica e agramaticalidade, com exceção desta última, verificam-se melhorias nos resultados após a intervenção. No subteste da agramaticalidade, o número de respostas corretas manteve-se o mesmo, não se verificando uma melhoria na prestação I.

Tabela 20 Resultados da Avaliação Final do domínio da Fala e Linguagem

	Rimas	Segmentação Silábica	Agramaticalidade	Estruturas Complexas	Definição de palavras	Articulação	Total Fala e Linguagem
Percentagem	66,7	50	25	100	100	100	73,6

Na tabela 21 pode-se analisar os resultados da avaliação final no domínio das aprendizagens pré-escolares. Nesta componente apesar do total continuar abaixo do expectável, verifica-se uma melhoria nos resultados após a intervenção individual. O I na avaliação inicial não conseguiu nomear e identificar nenhuma letra, realizar as contagens, bem como não realizou nenhuma tarefa de pé-escrita. Na avaliação final, apesar das percentagens em algumas tarefas continuarem baixas, verificou-se uma evolução nas aprendizagens, uma vez que o I conseguiu realizar as duas tarefas de contagens, nomear 8 letras e escrever o seu nome.

Tabela 21 Resultados da Avaliação Final do domínio das Aprendizagens Pré-escolares

	Figuras e Símbolos	Letras-grupo	Números	Quantidades	Cores	Letras-individual	Pré-escrita	Total das Aprendizagens pré-escolares
Percentagem	87,5	14,3	0	50	100	30	25	43,8

2.2.8 Discussão de Resultados

O I reside num contexto socioeconómico baixo, sendo este um dos mais fortes preditores das diferenças de desempenho das crianças no início da escolaridade (Whitehurst & Lonigan, 1998). Existem diferenças significativas no desenvolvimento das competências de literacia emergente entre níveis socioeconómicos, justificadas pelo tipo de exposição a estímulos e de oportunidades tidas (Whitehurst & Lonigan, 1998).

A mãe do I apesar de se mostrar preocupada e carinhosa, devido à carga horária que apresenta no trabalho, acaba por estar um pouco ausente, dando um menor apoio na vida escolar do I. Ninio (1980 citado em Whitehurst & Lonigan, 1998) refere que as mães com NSE mais baixo, por norma apresentam um menor envolvimento na vida escolar dos filhos, bem como dão menos apoio no ensino da leitura quando comparadas com mães de classe média (Whitehurst & Lonigan, 1998).

A mãe do I tem alguma dificuldade no estabelecimento de limites e regras, adotando uma postura mais permissiva. Apresentar uma postura tolerante face aos comportamentos do I revela consequências ao nível do desenvolvimento da criança, uma vez que um estilo parental permissivo pode causar no filho dificuldades em cumprir com as regras e a nível comportamental (Miller et al., 2002 como citado em Weber et al., 2004). Os mesmos autores referem que crianças com pais que apresentam um estilo permissivo tendem a apresentar intolerância à frustração, menores capacidades de autorregulação, baixa autoestima e, ainda, menor rendimento escolar.

Apesar de ainda apresentar alguns resultados inferiores ao expectável para a idade, o I evoluiu da avaliação inicial para a final. A escrita do nome, por exemplo, foi uma competência que o I com pouca estimulação adquiriu de forma rápida, sendo esta uma tarefa importante pois pode induzir ao conhecimento do nome das letras do alfabeto (Puranik & Lonigan, 2012). Na avaliação inicial, o I não conseguiu nomear nenhuma letra nem corresponder as letras minúsculas às maiúsculas, sendo que na avaliação final nomeou 8 letras. No entanto, apesar da melhoria apresentada pelo I, esta competência continua abaixo do esperado para a idade. Sendo o conhecimento que a criança apresenta dos nomes das letras o nível mais básico do processo de escrita e leitura (Whitehurst & Lonigan, 1998), é importante que esta competência continue a ser estimulada de forma a não comprometer futuras aprendizagens escolares. O I na avaliação final conseguiu realizar as duas tarefas de contagens, no entanto, segundo Papalia et al., (2006), as crianças com 5 anos de idade devem conseguir realizar adições e subtrações simples. Assim, neste domínio, podemos afirmar que o perfil de

competências do I se encontra também abaixo do esperado para a idade, podendo comprometer futuras aprendizagens escolares na área da matemática.

Em relação ao desenho da figura humana, o I apresentou melhorias, sendo que passou de um desenho de uma figura transacional para uma figura humana mais organizada, a convencional, com a presença de pormenores. Sendo o desenho de uma figura convencional o suposto para uma criança de 5 anos (Cox, 1993; Papalia et al., 2006), compreende-se que o I se encontra dentro do expectável para a faixa etária.

2.2.9 Reflexão final e Conclusões

O trabalho desenvolvido com o I baseou-se nos domínios pré-escolar e socioemocional, sendo esta criança condicional e com a possibilidade de ingresso no 1º Ciclo.

Considero que o trabalho desenvolvido foi benéfico no desenvolvimento e na aquisição de competências por parte da criança, e que o I apresentou uma capacidade de interiorização e integração de conceitos rápida e que simplesmente nunca tinha tido alguns tipos de estímulos e experiências. Sendo que neste sentido, realço a importância que a Psicomotricidade pode ter neste tipo de contextos, onde a estimulação em casa não é frequente e em que a educadora mantinha propostas de atividades muito à base da expressão plástica, onde abordava pouco as bases da escrita, leitura e matemática.

O I apesar de alguma agitação, é uma criança muito recetiva e carinhosa, tendo sido fácil trabalhar com ela. As questões a nível socioemocional reportadas pela educadora, como os comportamentos agressivos e falta de autorregulação em situações onde é contrariado foram trabalhadas com maior ênfase no contexto de grupo e na interação com as outras crianças. O I quando contrariado, principalmente quando perde, por exemplo, num jogo coletivo, costuma fugir da sala ou apresentar comportamentos de agressividade com as outras crianças. Estes tipos de comportamentos foram mediados no momento, com sucesso, pois observou-se ao longo do tempo uma diminuição do número de vezes que fugiu da sala, embora os comportamentos agressivos persistissem. Em sessão, na realização de algumas atividades repliquei situações em que a criança perdia ou, pelo contrário, em que ganhava, no sentido de lhe dar oportunidade de perceber o meu tipo de reação e experienciar outras abordagens possíveis ao perder um jogo. Esta estratégia obteve resultados positivos, no entanto, a sua transferência para o

contexto de grupo foi limitada, pela natureza instável da relação que mantinha com os pares naquele momento.

2.3 Estudo de Caso: L

Este capítulo aborda o processo de intervenção realizado com o L, encontrando-se dividido em 6 tópicos: caracterização do caso, caracterização global do perfil de desenvolvimento, objetivos gerais da intervenção, fatores de risco, hipóteses explicativas, e por fim, reflexões finais e conclusões.

2.3.4 Caracterização do Caso

O L é um menino com 5 anos (69 meses), nascido a 10 de agosto de 2017, e com nacionalidade portuguesa. O menino reside com a mãe, pai e irmão, que tem 9 anos e encontra-se no 4^o ano de escolaridade. Apesar de nunca ter sido retido, apresentou alterações a nível da acuidade visual, linguagem e articulação, sendo acompanhado regularmente em Terapia da Fala e Psicomotricidade desde o período Pré-Escolar. A família reside na zona da Ajuda, e tanto a mãe como o pai trabalham na área da programação, o pai no âmbito das criptomoedas, e a mãe na área da arquitetura de software na banca.

Relativamente ao histórico clínico, a gravidez ocorreu na Cuf Descobertas, tendo a mãe começando com as primeiras contrações ao 7^o mês. Durante a gravidez, a mãe tomou suplementação de magnésio, e devido a apresentar colo irritável do útero, teve de permanecer em repouso total em casa, embora não tivesse sido necessário permanecer internada. O parto ocorreu por cesariana, sendo que a indução do parto não correu bem e teve de ser dada uma anestesia de urgência. Após o parto houve pouca amamentação, e na consulta do 5^o dia realçaram-se alguns aspetos, como o queixo retraído e a língua muito pequena que não chegava ao maxilar, sendo que na 1^a semana de vida tiveram de lhe cortarem o freio para facilitar a amamentação. Nas provas de audição e visão, passou em ambas, mas é acompanhado desde os 7 meses de idade em oftalmologia devido a estrabismo. Devido a algumas queixas de que o L estava constantemente a tropeçar, a cair e pela falta de perceção de profundidade que parecia ter, o médico da especialidade de Otorrinolaringologia encaminhou-o para a especialidade de vertigens. Neste sentido, o L tem realizado diversos exames e testes, como testes binoculares, no sentido de

descartar situações. Após ter sido recomendado, o L foi acompanhado por um neurologista pediátrico, contudo, o exame dos potenciais evocados foi inconclusivo. Além do atraso psicossomático, um estudo do sono revelou atividade epileptiforme, apesar da ausência de sinais de epilepsia.

No que diz respeito ao desenvolvimento, apesar de alguma preocupação quanto ao perfil de desenvolvimento e comportamental do L, o menino verbalizava mama, papá e água, por volta dos 2/3 anos de idade, altura em que ficou em casa devido ao confinamento pela pandemia pelo Covid-19. Nesse período começou a regredir, na medida em que parou de comunicar verbalmente, de manter o contacto ocular e de responder ao nome.

O L foi referenciado pelos pais e pela escola para intervenção regular em Psicomotricidade pela Dra. Cristina Vieira, em setembro de 2022 e como complemento, por mim em novembro de 2022. Este pedido surgiu no contexto do L apresentar um diagnóstico de Atraso Global do Desenvolvimento associado a uma hipovisão de origem ainda desconhecida, sendo acompanhado pelas áreas da Oftalmologia Pediátrica e Neuro-oftalmologia, o que ditou também o acompanhamento regular em Terapia Ocupacional e Terapia da Fala. A par disto, o L beneficia de um acompanhamento indireto da Equipa Local de Intervenção do Sistema Nacional de Intervenção Precoce. O L é acompanhado em Consulta de Desenvolvimento pela Dra. Sandra Afonso desde os primeiros anos de vida, que em abril de 2023 o encaminhou para uma avaliação do seu desenvolvimento na Fundação Nossa Senhora do Bom Sucesso pela técnica Ana Sofia Rocha, através da escala Griffiths III.

A nível escolar, dadas as características do L, foi integrado na turma dos 3 anos do CSDB, que frequenta desde o berçário, com o intuito de permanecer num grupo que melhor se adequa às suas necessidades e ao seu nível de aprendizagem. Em maio de 2023, foi realizado um pedido adiamento escolar para que possa estar integrado no ano escolar 2023/2024 numa turma de Ensino Pré-Escolar, dado o atual perfil de desenvolvimento do L.

2.3.5 Caracterização global do perfil de desenvolvimento

Em agosto de 2019, a Dra. Cristina Vieira realizou uma observação com base no Inventário de Desenvolvimento Batelle - 2ª Edição devido à preocupação da família e da escola quanto ao perfil de desenvolvimento e comportamental do L. A avaliação

determinou um perfil de desenvolvimento heterogêneo, em que se identificaram fragilidades ao nível do Comportamento Adaptativo na área dos Cuidados Pessoais como a Alimentação; na Comunicação Recetiva (ex. cumprimento de ordens simples); na Motricidade Global; e na Memória, Atenção e Perceção.

O L foi encaminhado para uma avaliação do seu desenvolvimento na Fundação Nossa Senhora do Bom Sucesso, tendo em março de 2023 sido aplicada a escala Griffiths III por uma técnica desta fundação. Esta escala permite uma avaliação global do desenvolvimento infantil, bem como possibilita traçar um perfil individual dos pontos fortes e das necessidades da criança, em cinco áreas distintas: aprendizagem; Comunicação; Coordenação Olho-Mão; Pessoal-Social-Emocional; Motricidade Global. De acordo com as normas do manual, são obtidos os resultados de cada subescala e posteriormente o Quociente de Desenvolvimento (Q.D), que deriva da média dos resultados brutos das seis subescalas. Nesta escala, os valores inferiores a 85 encontram-se abaixo do nível médio, os valores compreendidos no intervalo de 85-115 encontram-se dentro da média, e os valores acima de 115 encontram-se acima do nível médio.

Os itens que foram aplicados ao L correspondem à faixa etária entre os 24 e os 36 meses de idade cronológica. A técnica afirmou que todas as subescalas se encontram muito abaixo para a média da sua idade cronológica e que devido à grande diferença entre os resultados obtidos e os esperados, realizou uma análise qualitativa do comportamento da criança, pois os parâmetros normativos ainda não se encontram disponíveis para estes casos na escala de desenvolvimento. No que se pode averiguar, o quociente de desenvolvimento foi inferior a 50.

No domínio social, o L apresenta algumas dificuldades na forma como se relaciona com o outro, sendo que a relação com os adultos é caracterizada pela existência de alguma dependência (e.g., com a educadora). Embora o L se mantenha com maior frequência em atividades individuais, começa a ter como preferência interações mais físicas com os pares, como jogos de perseguir ou fugir. O L relaciona-se com um tipo de brincar simples, precisando da orientação do adulto para explorar novas formas de funcionamento dos brinquedos e atividades.

No domínio da autonomia pessoal e social, observa-se que o L não tem importantes competências ao nível das rotinas de higiene, vestuário ou alimentação adquiridas, dependendo do adulto na maior parte das rotinas. Na componente da higiene, o L não apresenta controlo dos esfíncteres, ainda necessita de ajuda na lavagem das mãos e no

vestuário, o menino já consegue calçar os sapatos sozinho, o que não acontecia no início do ano letivo.

Do ponto de vista da comunicação recetiva e expressiva verifica-se que o L apresenta um perfil de competências abaixo do esperado para a sua idade, com alterações na sua capacidade de compreensão e cumprimento de instruções, mas também da sua capacidade de expressar o que pretende, uma vez que só utiliza comunicação não-verbal (olhar, toque, expressões faciais) ou pré-verbal (choro).

O L revela uma tolerância à frustração limitada, que pode resultar em comportamentos autoagressivos, heteroagressivos ou de oposição, sendo que a existência de uma rotina é algo estabilizador para a criança. As alterações de rotina são altamente desreguladoras para o L, provocando este tipo de comportamentos na criança.

Embora as dificuldades ao nível da compreensão das instruções, é de salientar que a intenção comunicativa se começa a tornar evidente e frequente e que o L começa a cumprir com cada vez maior facilidade instruções simples (ex. arrumar um objeto no local adequado da sala) e rotinas conhecidas. Por exemplo, no mês de maio, o L começou a dar entender à educadora que queria realizar a tarefa de distribuir as camas da sesta pela sala, nos lugares determinados, compreendendo não só a instrução da tarefa, mas lembrando-se e reconhecendo os lugares onde os colegas dormem para a colocação da cama no sítio correspondente.

2.3.1 Fatores de Risco

Com base numa análise da informação obtida, foi possível definir alguns fatores de risco e de proteção, que como o nome indicam podem influenciar de modo negativo ou positivo o desenvolvimento da criança. Deste modo, como fatores de proteção considero o suporte familiar, como a boa relação que apresenta com os pais e irmão. Em simultâneo, a presença e acompanhamento por vários terapeutas, bem como o apoio e a disponibilidade do colégio também considero que sejam fatores de proteção.

Por outro lado, considero a hipovisão que o L apresenta um fator de risco ao seu desenvolvimento, assim como, o facto de existirem alterações no Eletroencefalograma, embora não epiléticas. Da mesma forma, enquanto fator de risco, considero a aparente regressão ou estagnação do desenvolvimento que ocorreu por volta dos 2 anos de idade.

2.3.1 Hipóteses Explicativas

As hipóteses que considero que podem explicar o perfil do L são os confinamentos, um possível diagnóstico de DID, sendo que o perfil do desenvolvimento progressivamente se afasta do esperado para a idade embora com pequenos progressos, bem como o perfil de desenvolvimento do irmão. irmão do L apresenta hipovisão, embora estável e corrigida com óculos, alterações na fala (articulação) e comportamentais, sendo que estas questões podem indicar algum tipo de fragilidade genética ou metabólica de raiz familiar.

Pandemias como a COVID-19 que causam confinamentos prolongados em casa apresentam riscos potenciais ao desenvolvimento infantil, não só pela possibilidade de se apanhar a doença, mas como pelo isolamento social e os níveis elevados de stress causados aos cuidadores e pais (Araújo, et al., 2020). Os confinamentos pela COVID-19 ao provocarem o encerramento das escolas, resultaram num longo período de ausência de rotinas, hábitos, regras, atividades curriculares e lúdicas, brincadeira livre, contacto, interação e comunicação com os pares, de oportunidades de desenvolver habilidades sociais e comportamentais, do uso de criatividade e resolução de problemas (Singh et la., 2020). Segundo o mesmo autor, após os confinamentos há uma maior probabilidade das crianças se encontrarem dependentes dos seus cuidadores, revelarem resistência na ida para a escola e um desajustamento social perante outras crianças.

O L tem quase 6 anos de idade e o seu perfil de desenvolvimento encontra-se cada vez mais afastado do expectável para a sua faixa etária. Dadas as limitações significativas que apresenta ao nível do funcionamento intelectual, da comunicação e dos comportamentos adaptativos, coloca-se em hipótese o diagnóstico de Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID), de etiologia desconhecida.

Os critérios de diagnóstico da DID referem alterações a nível das funções intelectuais, como o raciocínio, resolução de problemas, pensamento abstrato, nível de aprendizagem e compreensão de conteúdos, e ainda a nível do funcionamento adaptativo que envolve três domínios: conceptual, social e prático (American Psychiatric Association [APA], 2013).

No domínio conceptual, o L apresenta dificuldades na linguagem, na aquisição de algumas competências, bem como na resolução de problemas. A nível social, apesar do L começar a interagir mais com os pares, é uma criança que apresenta uma compreensão limitada e que quando expressa os próprios desejos e emoções fá-lo

através da comunicação não verbal e não simbólica. O L apresenta uma boa relação com aqueles que lhe são próximos, como os pais, cuidadores e educadora, sendo com estes que costuma iniciar mais interações sociais. No que diz respeito ao domínio prático, o menino consegue alimentar-se sozinho precisando de ajuda somente em alguns momentos específicos, no entanto apresenta pouca autonomia nas tarefas relacionadas com o vestuário e higiene, necessitando de apoio e supervisão.

2.3.2 Plano Pedagógico-terapêutico

Considero que a intervenção esteve dividida em dois tempos, o primeiro ocorreu entre outubro e dezembro, e o segundo tempo de janeiro a junho.

No primeiro tempo, o acompanhamento do L foi realizado em sala de aula às quintas-feiras das 10:30 às 13:00, sendo que na primeira hora eram realizadas as atividades planejadas pela educadora, das 11:30 às 12:00 ocorria a aula de inglês e posteriormente o almoço. O método da realização das atividades utilizado na sala costuma ser de forma individual ou em pequenos grupos juntamente com a educadora, sendo que nessa hora eu conseguia estar exclusivamente com o L. Inicialmente pude observar o tipo de brincadeira livre que o menino escolhia, e aos poucos interagindo com ele até introduzir pequenas atividades ou tarefas.

De janeiro a junho, a pedido da educadora, a intervenção com o L incidiu na componente da mediação nas aulas de educação física, sendo a realização desta uma grande dificuldade para o L e um momento de oposição. Desta forma, passei a acompanhar o L às segundas-feiras na aula de educação física e posteriormente na aula de inglês.

As aulas de inglês e de música são dadas pela mesma professora e ambas apresentam um carácter mais lúdico, através de jogos e músicas. Nos primeiros meses, o L apresentava alguns comportamentos de oposição, e.g., deitar-se no chão quando a atividade exigia que estivesse sentado e/ou de pé ou retirar os sapatos repetidamente a rir-se. Ao longo da intervenção, estas situações de oposição diminuíram, sendo que o L já permanece sentado quando são as atividades assim o exigem, sem que retire os sapatos. Sinto que houve uma melhoria na dedicação e compreensão das atividades, no sentido em que no início o L não realizava a coreografia das músicas e atualmente consegue realizar dois momentos (esfregar a barriga no “hungry” e bater com as mãos nas pernas).

As aulas de educação física são divididas em duas partes, na primeira é realizada uma atividade inicial de aquecimento, que por norma é o jogo da raposa ou dança ao longo da música. Posteriormente na segunda parte o professor monta um circuito que varia de semana para semana. Nas primeiras aulas que assisti, o L na parte do aquecimento permanecia sentado ou então a mexer nos materiais, sem realizar a atividade em questão. O L apresentava comportamentos autoagressivos (ex. bater com os punhos fechados na cabeça) e heteroagressivos (ex. empurrar o adulto) quando lhe era pedido que realizasse algo que não queria.

Na parte do circuito o menino ficava a andar pelo espaço, sem realizar o circuito pela ordem correta e só fazia as tarefas quando o professor André o chamava e ajudava. Ao longo da intervenção, no jogo da raposa, tendo em consideração que o menino não apanha e apenas foge, passou a ser possível brincar à apanhada com ele, em que quando o apanho realizo cócegas e o menino volta a fugir a rir. Esta é uma brincadeira que o L gosta bastante e que está constantemente a querer brincar, no entanto ainda não percebe a capacidade contrária do apanhar o adulto.

Nas primeiras aulas que assisti, o menino mostrava falta de interesse no circuito e não queria realizar as tarefas, atirando-se para o chão e emitindo “ca ca” que simboliza não. Se estivesse alguém a ajudar o L a realizar os exercícios do circuito, ele acabava por realizar, mas muitas vezes contrariado. O L tem interesses restritos e quando gosta de algo foca-se nessa tarefa e recusa-se a sair ou parar, sendo esta uma característica muito visível nas aulas de educação física, em que quando o professor André montava uma estação do interesse do menino (e.g., escalar o espaldar), o menino ficava repetidamente a realizar esse exercício e não queria continuar o circuito. Nas últimas aulas de educação física que acompanhei, o L apesar de não realizar o circuito pela ordem delineada pelo professor, ia voluntariamente para as estações para as realizar, sendo que algumas ele já as consegue executar sozinho (e.g., corrida com saltos nas barreiras, lançamento da bola de basquetebol para o cesto, rodar o arco, corrida nas escadas deitadas, cambalhota). As estações preferidas do L são sempre realizadas com uma maior frequência das restantes, no entanto o menino ainda apresenta dificuldades em algumas, como na atividade de conduzir uma bola com os pés.

De forma geral, o trabalho realizado com o L, ao nível da mediação terapêutica, teve como principal missão potenciar a autonomia do menino e facilitar o seu processo de aprendizagem, apoiando o L nos diferentes espaços e atividades disponibilizadas pela escola, adotando estratégias que permitissem melhorar o seu potencial desenvolvimento.

Neste sentido, procurou-se apoiar a criança na realização de tarefas (tanto de aprendizagens como de rotina), privilegiando as suas necessidades e atuando como intermediário sempre que as suas competências sociais ou de linguagem se manifestassem como dificuldades, minimizando a tendência do L ao isolamento social e a sua exposição a situações que causassem desconforto sensorial. Assim, enquanto objetivos da intervenção com o L realço, a diminuição da frequência de comportamentos disruptivos, de oposição e de agressividade (e.g., espalhar fezes pelas paredes, bater nos colegas, bater com os punhos fechados na sua cabeça, empurrar o adulto), a diminuição de resistência na realização das tarefas propostas pelos professores (e.g., circuitos e atividades de educação física e coreografias das músicas de inglês), assim como a promoção da interação com os colegas, aumentado a frequência com que brinca com estes, bem como a complexidade do brincar. Foi possível concretizar todos estes objetivos durante o curso da intervenção, num trabalho articulado não apenas com os demais técnicos como também com a Educadora e Auxiliares da sala, permitindo que o nível de participação do L no final do ano letivo fosse significativamente maior (ainda que abaixo do que se pretendia e esperava para a idade cronológica).

2.3.3 Reflexões finais e Conclusões

A inclusão do L numa estrutura educativa, com a constante articulação entre técnicos e a família, bem como o contacto permanente com atividades e rotinas junto do um grupo de pares, tem-se revelado muito importante para o desenvolvimento do menino. No entanto realço a necessidade de dar continuidade a este trabalho. O L deve manter o apoio regular de uma equipa multidisciplinar que atualize e implemente um plano de intervenção no sentido de continuar a promover e consolidar as suas competências de autonomia pessoal e social e de comunicação, mas também o seu desenvolvimento socioemocional e regulação comportamental.

O L é uma criança afetuosa, que mantém relações positivas e de proximidade com os adultos de referência, procurando o toque, nomeadamente através de abraços. Com os pares, apesar de ser notória uma melhoria na interação continua sem procurá-los. De forma gradual foi começando a mostrar um maior interesse na realização de algumas brincadeiras, como em se esconder ou em ser apanhado, no entanto prefere sempre que estas aconteçam com o adulto. Quando contrariado, o L apesar de com menor frequência, continua a revelar reações de desregulação e frustração, podendo reagir fisicamente consigo e com o outro.

De forma geral, apesar das melhorias do L, e de ser notório que todos os apoios providenciados têm contribuído para a inclusão do menino a nível escolar e social, compreende-se que é necessário a continuidade do trabalho realizado de forma a potencializar as aprendizagens desta criança.

Outras Atividades Realizadas

Este capítulo encontra-se dividido em duas partes, sendo primeiramente apresentados os dois rastreios individuais referenciados no CSDB, e de seguida, na segunda parte analisados os rastreios coletivos realizados no Externato A Ritinha.

1. Rastreios Referenciados: Colégio Saint Daniel

Durante o estágio foram realizados dois rastreios a pedido das educadoras de dois meninos de jardim-de-infância, por dúvidas no ingresso para o 1º ciclo. Os relatórios com os resultados dos dois rastreios encontram-se nos Anexos E.

1.1 D

O D é um menino que nasceu a 05/08/2017 e que frequenta a turma de jardim-de-infância dos 5 anos do CSDB. A pedido da educadora, no dia 6 de março de 2023 às 09:30 foi realizado um rastreio através da bateria de Rastreio das Competências Pré-Ecolares.

Na Componente Pré-Ecolar (grupo), as provas Verbal, Conceitos Quantitativos e Memória Auditiva destacam-se pelos percentis abaixo do expectável para a idade, no entanto é de realçar os bons resultados alcançados ao longo da componente, revelando um perfil adequado à idade. Na componente da Linguagem foram identificadas dificuldades na prova da nomeação de palavras iniciadas pelo mesmo som. Na componente das Aprendizagens pré-escolares, nomeadamente na tarefa de correspondências das letras minúsculas com as maiúsculas foram realizadas trocas, demonstrando algumas dificuldades.

Admite-se a aquisição da lateralidade, sendo que na grafomotricidade, a utilização de mão de suporte encontra-se em aquisição. No desenho da família, o D realizou uma figura humana transacional, já com a presença de tronco.

De forma global, os resultados indicam que o D apresenta um perfil adequado ao esperado para a sua idade e nível de escolaridade. No entanto, salienta-se uma fragilidade relevante tendo em consideração a entrada para o 1º Ciclo, que se relaciona com a língua. O D mostrou dificuldades na compreensão de alguns conceitos verbais, um vocabulário limitado, e dificuldade na compreensão de algumas instruções, tendo de ser explicadas mais do que uma vez e de diferente forma. Estas circunstâncias estão

relacionadas com o facto de o D não ter como língua materna o português, o que deverá ser tido em conta na sua integração no 1º Ciclo.

1.2 H

O D é um menino que nasceu a 13/09/2017 e que frequenta a turma de jardim-de-infância dos 5 anos do CSDB. A pedido da educadora, no dia 10 de março de às 11:30 foi realizado um rastreio através da bateria de Rastreio das Competências Pré-Escolares.

Na Componente Pré-Escolar (grupo), as provas Constância da forma e Posições no Espaço são destacadas pelos percentis abaixo do expectável para a idade, no entanto é de realçar os bons resultados alcançados ao longo da componente, revelando um perfil tipo emergente para a sua idade. Nas provas nomeação de palavras iniciadas pelo mesmo som, e pré-escrita foram identificadas algumas dificuldades.

Admite-se a aquisição da lateralidade e da grafomotricidade, destacando-se na componente socioemocional o desenho da família realizado pelo Henrique, uma vez que a figura humana ainda se encontra na forma de girino. O discurso do Henrique ocorreu de forma fluida e ajustada.

De forma global, os resultados indicam que o H apresenta um perfil do tipo emergente em relação ao esperado para a sua idade e nível de escolaridade. Identificaram-se algumas dificuldades na orientação espacial/perceção visual e na pré-escrita, bem como uma certa imaturidade na representação da figura humana. Dada a proximidade do 1º Ciclo e o perfil de desenvolvimento encontrado recomenda-se um acompanhamento em Psicomotricidade de modo a promover as suas competências e a colmatar as suas dificuldades, de modo que inicie da melhor forma a etapa da escolaridade formal.

2. Rastreios Globais: Externato A Ritinha

O Externato A Ritinha, nas idades pré-escolares apresenta 5 salas conforme as fases de desenvolvimento: a Sala dos sonhos (berçário); a Sala da imaginação (aquisição de marcha); a Sala da Fantasia (2 anos); a Sala da Máquina do Tempo: crianças dos 2/3 aos 4 anos; e por fim, a Sala dos Investigadores (4-5 anos). Foi realizado, pelas estagiárias da ACCS, um rastreio ao desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, no sentido de sinalizar as crianças que poderiam beneficiar de um trabalho mais individualizado para promover competências a nível psicomotor. Desta forma, foram aplicadas duas escalas de avaliação, o Currículo Carolina para as crianças até aos 3 anos e a Escala de Avaliação da Psicomotricidade no Pré-Escolar par as crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

A Escala de Avaliação da Psicomotricidade no Pré-Escolar foi caracterizada no capítulo dos Rastreio, sendo que de seguida é apresentada a caracterização da Escala Currículo Carolina.

2.2 Currículo Carolina

O Currículo Carolina é uma escala de Avaliação da Psicomotricidade no Pré-Escolar para crianças entre os 0 e os 3 anos de idade que apresenta como principal missão a avaliação e intervenção psicopedagógica para bebés e crianças com necessidades especiais (Johnson-Martin et al., 2005). Desta forma, contribui para monitorizar a evolução da criança ao longo do tempo.

Esta escala de avaliação é composta por cinco áreas de desenvolvimento, nomeadamente a Cognição, Comunicação, Pessoal-Social, Motricidade Fina e Motricidade Grosseira, e por uma componente que se trata da junção de duas áreas, a Cognição/Comunicação (Johnson-Martin et al., 2005). No total são avaliadas 24 subáreas.

No caderno de avaliação regista-se com “+” as competências que a criança apresenta adquirida, com um “+/-” quando a área ainda não se encontra dominada por completo (emergente), e por fim, com um “-” quando se trata de uma competência não adquirida, ou de itens que a criança não consegue realizar (Johnson-Martin et al., 2005).

2.3 Avaliação Inicial

Aplicaram-se os dois rastreios, consoante a faixa etária das crianças, entre os meses de novembro e dezembro de 2022. Este trabalho de avaliação foi realizado em equipa

pelas estagiárias da ACCS, sendo que posteriormente as minhas colegas continuaram o trabalho realizado com as crianças. Desta forma, o meu papel foi ajudar na realização do rastreio para que as minhas colegas conseguissem prosseguir com a análise de resultados e intervenção.

Na sala da Fantasia avalei três meninas com a escala do Currículo Carolina e na Sala da Máquina do Tempo, avalei quatro crianças no total, duas crianças com o Currículo Carolina e restantes duas com a Escala de Avaliação da Psicomotricidade no Pré-Escolar.

2.3.1 Sala da Fantasia

Na sala da Fantasia foram avaliadas três meninas (AD, A e E), sendo que os relatórios das mesmas se encontram nos Anexos F1 a F3. A A e a AD tinham 20 meses no momento da aplicação do rastreio e a E 28 meses, e analisa-se que de forma geral, as três meninas apresentam resultados que vão ao encontro do expectável para a faixa etária.

A AD apresentou duas áreas adquiridas, a Pessoal Social e a Cognição, e as restantes áreas encontravam-se como emergentes, não se observado nenhuma área de fragilidade. Na A é possível referir que apresenta como áreas adquiridas, a pessoal social, a cognição, e a motricidade grossa, não apresentando nenhuma área de fragilidade. Estas duas meninas apresentam perfis psicomotores adequados para a sua idade. A aplicação do rastreio à E acabou por ser um desafio, uma vez que a menina tem nacionalidade espanhola e que só reside em Portugal desde setembro. Neste sentido há itens que a menina pode não ter realizado por não ter compreendido a instrução e não por não ter capacidade para a executar. De forma geral, apresentou mais dificuldades na área da Cognição/Comunicação, sendo esta a única área que ainda não se encontra adquirida. Na área da Comunicação, a componente Conservação também se encontra em aquisição. Neste sentido, não sendo o português a língua materna da menina, é normal que os resultados destas áreas sejam mais baixos do que o esperado para uma criança com a mesma idade que tenha o português como primeira língua.

2.3.2 Sala da Máquina do Tempo

Na sala da Máquina do Tempo foram avaliadas três meninas (V, B e EV) e um menino (J), sendo que os relatórios dos mesmos se encontram nos Anexos de G1 a G4.

A V e a E foram avaliadas a partir da Escala de Avaliação da Psicomotricidade no Pré-Escolar e reforço que na tarefa que envolvia a utilização da tesoura, ambas tiveram resultados abaixo do espectável para a idade, mas que é justificada pela falta de experiência, i.e., trata-se de uma competência que ainda não foi introduzida pela educadora. A V no momento da avaliação tinha 3 anos e 8 meses, sendo que os resultados do rastreio revelam enquanto áreas fortes, a Locomoção, Posições e Esquema Corporal nos outros e que de forma geral apresenta um perfil adequado para a idade. A EV com 3 anos e 2 meses, demonstrou alguma facilidade na execução das atividades, sendo que todas componentes com exceção de duas encontram-se enquanto áreas fortes. As componentes de Esquema Corporal em si e nos outros apresentam-se como áreas de fragilidade, tendo sido reveladas dificuldades na realização de algumas tarefas neste âmbito, como no reconhecimento da esquerda e da direita no seu corpo.

Os resultados do rastreio aplicado à B, com 2 anos e 4 meses, sugerem que esta apresenta todas as áreas adquiridas, com exceção da Motricidade Fina que se apresenta enquanto área emergente. A B apesar de não apresentar nenhuma área de fragilidade, a componente das Capacidades Visuomotoras apresenta valores inferiores ao expectável para a faixa etária. O J no momento da avaliação tinha 2 anos e 8 meses, sendo que os resultados do rastreio revelam enquanto áreas fortes, a pessoal social e a cognição, considerando as restantes áreas enquanto emergentes. O J não apresenta nenhuma área de fragilidade, no entanto há duas componentes com valores inferiores ao expectável que são a Conversação e a Competência Visuomotora.

Conclusão

A minha admissão no mestrado em Reabilitação Psicomotora partiu da procura em aprofundar os meus conhecimentos teóricos, bem como ter mais experiência prática de forma a contribuir para o meu futuro profissional enquanto Psicomotricista. Neste sentido, a escolha do local de estágio foi determinada pelo meu interesse em trabalhar com crianças e pelos valores e valências que ACCS apresenta.

No decorrer do estágio tive oportunidade de contactar com os familiares das crianças, tendo sido uma aprendizagem muito importante, visto que é algo que no futuro profissional vai ocorrer de forma frequente. Como tentei explorar ao longo deste trabalho, a família tem uma influência muito grande no desenvolvimento infantil e no sucesso escolar e, como tal, o Psicomotricista pode apresentar um papel fulcral na ligação que apresenta com esta, através dos diferentes conselhos, feedbacks e apoio dado. O Psicomotricista também pode atuar enquanto elo entre a escola, a criança e a família.

Através do estágio, realço de igual forma a importância do trabalho em equipa, nomeadamente dos diversos técnicos que desenvolvem um trabalho direto com a criança. No meu caso em específico, tive um contacto direto com os profissionais de educação (e.g., educadoras e professor de educação física), o que acaba por ser fundamental para partilha e discussão de informações dos casos, sendo que estes, por passarem o dia com as crianças, conseguem transmitir dados e feedbacks muito úteis.

No início do estágio comecei a intervir com o L, no CSDB, e a realizar os rastreios no Externato A Ritinha, mas devido ao meu trabalho na ATB, nomeadamente na EB do Condado que ocupava grande parte das tardes, a orientadora local do estágio, a Dra. Cristina Vieira, colocou a hipótese de se realizar uma parceria com o meu local de trabalho. Neste sentido, além de completar as horas de estágio, respondia-se à falta de oportunidades de experiências e estímulos que estas crianças apresentavam, permitindo-lhes beneficiar de uma avaliação e intervenção específicas às suas necessidades. Tratava-se do meu segundo ano letivo com as crianças de 4 e 5 anos, e o primeiro com as de 3 anos, sendo que neste sentido, tinha alguma consciência das capacidades e do nível de desenvolvimento que apresentavam. No início tive um pouco de receio, por serem crianças que eu já conhecia, com quem tinha estabelecido uma relação e por saber previamente que era provável os resultados da avaliação inicial serem abaixo do expectável para a faixa etária. Atualmente agradeço a oportunidade e acho que fez todo

o sentido este meu papel. Graças ao rastreio realizado, a minha intervenção teve uma intencionalidade, pude compreender melhor as áreas de fragilidade e as áreas emergentes e trabalhar diariamente ao longo de dois períodos letivos com estas crianças. O facto de ter estagiado no CSDB, nomeadamente de ter estado semanalmente numa sala de pré-escolar (e.g., compreender o tipo de ensino e ver as atividades realizadas) e de ter aplicado o mesmo rastreio que realizei na EB do Condado a duas crianças deste colégio, fez-me consciencializar melhor o impacto que o NSE apresenta no desenvolvimento infantil, assim como na aprendizagem e aquisição das competências de literacia emergente.

A Psicomotricidade na sua vertente educativa e preventiva apresenta um papel muito importante na promoção e estimulação do desenvolvimento infantil, nomeadamente, nos domínios cognitivo, motor e emocional. Neste sentido, considero que a Intervenção Psicomotora devia ocupar um papel fundamental no ensino do pré-escolar, uma vez que vai potenciar a aquisição das competências pré-académicas e de literacia emergente. Uma vez que tive a oportunidade de estagiar em dois contextos socioeconómicos particularmente opostos, realço a importância que a Intervenção Psicomotora apresenta na estimulação especialmente junto das crianças que residem num meio com NSE mais baixo, no sentido de colmatar as lacunas que este contexto proporciona, como a falta de estímulos e experiências.

De uma forma geral, em relação à intervenção na EB do Condado, constato que se cumpriram a maioria dos objetivos que estabeleci, o que confirmou esta intervenção como uma mais-valia para estas crianças, tanto na intervenção individual como na intervenção em grupo. Enquanto limitação, considero o tempo de intervenção, que a meu ver poderia ter sido mais longo. Desde o pedido de autorização da aplicação do rastreio ao Agrupamento Luís António Verney, à obtenção dos consentimentos assinados pelos encarregados de educação e posteriormente, a organização com a educadora dos horários e do espaço possível para a intervenção individual com as duas crianças, poderia ter sido um processo mais rápido, de forma a realizar o rastreio mais cedo e assim ter mais tempo de intervenção. No CSDB, devo referir que a intervenção e acompanhamento com L foi desafiante, sendo a minha primeira experiência de acompanhamento de uma criança com perturbação grave do neurodesenvolvimento, em sala, na presença de outras crianças e educadora, enquanto mediadora terapêutica.

Em complemento da atividade direta, a elaboração do presente relatório e em particular a componente estatística do mesmo foram também importantes desafios e

igualmente oportunidades de aprendizagem que permitiram concluir o trabalho mais confiantes na solidez dos seus resultados.

Em suma, considero a minha experiência nas atividades de estágio muito positiva e enriquecedora para o meu futuro profissional enquanto Psicomotricista, pela variedade de oportunidades que tive, como os contextos onde atuei e os diferentes tipos de intervenção realizada. Além disso, sinto que contribuiu para a minha segurança enquanto terapeuta e para que me sentisse mais confiante, tanto na relação com as crianças assim como na interação com os diferentes profissionais e familiares.

Referências Bibliográficas

- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235–251. doi:10.1037/0022-0663.100.2.235
- American Psychiatric Association. ([APA], 2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).
- Araújo, L. A. de, Veloso, C. F., Souza, M. de C., Azevedo, J. M. C. de, & Tarro, G. (2020). The potential impact of the COVID-19 pandemic on child growth and development: a systematic review. *Jornal de Pediatria*. doi: 10.1016/j.jped.2020.08.008
- Associação Crescer com Sentido [ACCS] (2013a). Sobre Nós. http://crescercomsentido.org/?page_id=1195
- Associação Crescer com Sentido [ACCS] (2013b). Serviços. http://crescercomsentido.org/?page_id=2270
- Associação Crescer com Sentido [ACCS] (2021, dezembro). Regulamento Interno de Funcionamento 2022.
- Associação Crescer com Sentido [ACCS] (2022, novembro). Apresentação Geral da Associação Crescer com Sentido.
- Associação Portuguesa de Psicomotricidade [APP] (2017). Psicomotricidade – Práticas Profissionais. <https://www.appsicomotricidade.pt/wp-content/uploads/2017/07/Brochura-Total.pdf>
- Associação Tempos Brilhantes [ATB]. (2023). Início. <https://atbrilhantes.pt/#inicio>
- Associação Tempos Brilhantes [ATB]. (sd.). AAAF: Regulamento Interno. https://atbrilhantes.pt/regulamento_interno_aaaf_v2.0.pdf
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56–95. doi:10.1177/02724316911111004
- Barreiros, J. (2016). Desenvolvimento Motor e Aprendizagem. *Manual de Curso de Treinadores de Desporto*.

- Bellman, M., Byrne, O., & Sege, R. (2013). Developmental assessment of children. *BMJ*.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2016). Poverty, Stress, and Brain Development: New Directions for Prevention and Intervention. *Academic Pediatrics, 16*(3), S30–S36. doi:10.1016/j.acap.2016.01.010
- Bridges, L. (2013a). Early Literacy. *Family and Community Engagement Research Compendium* (pp. 8-30). FACE Scholastic.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiment by Nature and Design*. President and Fellows of Harvard College.
- Buckingham, J., Wheldall, K., & Beaman-Wheldall, R. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: The school years. *Australian Journal of Education, 57*(3), 190–213. doi:10.1177/0004944113495500
- Burchinal, M., Foster, T. J., Bezdek, K. G., Bratsch-Hines, M., Blair, C., & Vernon-Feagans, L. (2020). School-entry skills predicting school-age academic and social–emotional trajectories. *Early Childhood Research Quarterly, 51*, 67–80. doi:10.1016/j.ecresq.2019.08.004
- Capellini, S. A., Giacconi, C., & Germano, G. D. (2017). Relation between Visual Motor Integration and Handwriting in Students of Elementary School. *Psychology, 8*, 258-270.
- Choi, J.-K., Kelley, M. S., & Wang, D. (2018). Neighborhood Characteristics, Maternal Parenting, and Health and Development of Children from Socioeconomically Disadvantaged Families. *American Journal of Community Psychology, 51*(4), 375–388. doi:10.1002/ajcp.12276
- Colégio Saint Daniel Bottier [CSDB] (2021a). Atividades Extracurriculares. <https://csdbrottier.pt/atividades-extra-curriculares/>
- Colégio Saint Daniel Bottier [CSDB] (2021b). Contactos. <https://csdbrottier.pt/pages/contactos/>
- Colégio Saint Daniel Bottier [CSDB] (2021c). Equipa Docente. <https://csdbrottier.pt/equipa/>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiment by Nature and Design*. President and Fellows of Harvard College.
- Colégio Saint Daniel Bottier [CSDB] (2021d). O Colégio. <https://csdbrottier.pt/the-college/>
- Colégio Saint Daniel Bottier [CSDB] (2021e). Projeto Educativo. <https://csdbrottier.pt/projeto-educativo/>
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An Interactionist Perspective on the Socioeconomic Context of Human Development. *Annual Review of Psychology*, *58*(1), 175–199. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085551
- Conover, W. J. and Iman, R. L. (1979). On multiple-comparisons procedures. *Technical Report A-7677-MS*, Los Alamos Scientific Laboratory.
- Cordovil, R., & Barreiros, J. (2014). *Desenvolvimento Motor na Infância*. Lisboa: Edições FMH
- Cox, M. (1993). *Children's drawings of the human figure*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Critten, V., Campbell, E., Farran, E., & Messer, D. (2018). Visual perception, visual-spatial cognition and mathematics: Associations and predictions in children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, *80*, 180–191. doi:10.1016/j.ridd.2018.06.007.
- D'Angiulli, A., Siegel, L. S., & Hertzman, C. (2004). *Schooling, Socioeconomic Context and Literacy Development*. *Educational Psychology*, *24*(6), 867–883. doi:10.1080/0144341042000271746
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). *Parenting style as context: An integrative model*. *Psychological Bulletin*, *113*(3), 487–496. doi:10.1037/0033-2909.113.3.487
- Dolean, D., Melby-Lervåg, M., Tincas, I., Damsa, C., & Lervåg, A. (2019). Achievement gap: Socioeconomic status affects reading development beyond language and cognition in children facing poverty. *Learning and Instruction*, *63*.
- Fonseca, V. (2010). *Manual de observação psicomotora: Significação psiconeurológica dos seus fatores* (3) Lisboa: Âncora Editora.

- Freitas, P. M., Cardoso, T. S. G. e Siquara, G. M. (2012). Desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade: avaliação de habilidades de rima. *Revista Psicopedagogia*, 29(88), 38-45.
- Friedman, S., Wright, B., & Masterson, M. (2021). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8, Fourth Edition*. National Association for the Education of Young Children.
- Gomes, I. e Santos, N. L. (2005). Literacia emergente: «É de pequenino que se torce o pepino!». *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 2, 312-326.
- Hayes, J. R., & Berninger, V. W. (2014). Cognitive processes in writing: A framework. In B. Arfé, J. Dockrell, & V. Berninger (Eds.), *Writing development in children with hearing loss, dyslexia, or oral language problems: Implications for assessment and instruction*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199827282.003.0001>
- Horta, I. V. e Martins, M. A. (2014). Desenvolvimento de competências no pré-escolar: A importância das práticas de escrita inventada. *Revista Psicologia*, 28(1), 41- 51.
- Jeong, J., McCoy, D. C., Yousafzai, A. K., Salhi, C., & Fink, G. (2016). Paternal Stimulation and Early Child Development in Low- and Middle-Income Countries. *PEDIATRICS*, 138(4). doi:10.1542/peds.2016-1357
- La Cruz, M. V. (1993). *Provas de Diagnóstico Pré-Escolar*. Lisboa: Cegoc-Tea.
- La Cruz, M. V. e Mazaira, M. C. (2003). *Escala de Evaluación de la Psicomotricidade n Preescolar*. Madrid.
- Ludwig, S., & Rostain, A. (2009). Family Function and Dysfunction. *Developmental-Behavioral Pediatrics*, 103–118. doi:10.1016/b978-1-4160-3370-7.00010-9.
- Luria, A. (1981). Fundamentos de neuropsicologia. Editora da Universidade de São Paulo.
- Marcelino, C. (2008). *Métodos de iniciação à leitura - Concepções e práticas de professores*, Dissertação de Mestrado em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/8905>.

- Martins, A. M. e Silva, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (17), 49-63.
- Mata, L. (2008). A descoberta da escrita. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Meisels, S. J. (1988). Developmental Screening in Early Childhood: The Interaction of Research and Social Policy. *Annual Review of Public Health*, 9(1), 527–550.
- Minh, A., Muhajarine, N., Janus, M., Brownell, M., & Guhn, M. (2017). A review of neighborhood effects and early child development: How, where, and for whom, do neighborhoods matter? *Health & Place*, 46, 155–174. doi:10.1016/j.healthplace.2017.04
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Nogueira, L.A., Carvalho, L.A., & Pessanha, F.C. (2007). A psicomotricidade na prevenção das dificuldades no processo de Alfabetização e Letramento. *PerspectivasOnLine*, 1.
- Orri, M., Côté, S. M., Tremblay, R. E., & Doyle, O. (2019). Impact of an early childhood intervention on the home environment, and subsequent effects on child cognitive and emotional development: A secondary analysis. *PLOS ONE*, 14(7), e0219133. doi:10.1371/journal.pone.0219133
- Papalia, D. E., Olds, S. W. e Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Artmed.
- Pestun, M. S. V., Omote, L. C. F., Barreto, D. C. M. e Matsuo, T. (2010). Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 95-104.
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2012). Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 284–294. doi:10.1016/j.ecresq.2011.09.003
- Radecki, L., Sand-Loud, N., O'Connor, K. G., Sharp, S., & Olson, L. M. (2011). Trends in the Use of Standardized Tools for Developmental Screening in Early Childhood: 2002-2009. *PEDIATRICS*, 128(1), 14–19.

- Ramos, C., Nunes, T. e Sim-Sim, I. (2004). A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 1, 13-33.
- Ribeiro, R. (2018). Pais permissivos-crianças em risco. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(1), 105-118.
- Sales, E. (2016). A influência do contexto familiar na saúde mental das crianças e adolescentes. *Revista da Faculdade Itecne*, 1.
- Şenol, F. B. (2021). Readiness for reading and writing in pre-school period: evaluation of classroom environment and practices with teachers' views. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1). 432-453.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research*, 293, 113429. doi:10.1016/j.psychres.2020.113429
- Taylor, E.K., Abdurokhmonova, G. and Romeo, R.R. (2023), Socioeconomic Status and Reading Development: Moving from “Deficit” to “Adaptation” in Neurobiological Models of Experience-Dependent Learning. *Mind, Brain, and Education*. <https://doi.org/10.1111/mbe.12351>
- Van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D., & de Jong, P. F. (2016). Why Are Home Literacy Environment and Children’s Reading Skills Associated? What Parental Skills Reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147–160. doi:10.1002/rrq.160
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Grantham-McGregor, S., Black, M. M., Nelson, C. A., Huffman, S. L., ... Richter, L. (2011). Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *The Lancet*, 378(9799), 1325–1338. doi:10.1016/s0140-6736(11)60555-2.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848. doi:10.2307/1132208

Anexos

Anexo A- Consentimento Informado



CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto ou estudo:

Rastreio, avaliação do perfil de competências pré-escolares e elaboração de um plano de intervenção

Pessoas responsáveis pelo projeto:

Mariana de Brito Teixeira de Aragão Barros

Instituição de acolhimento:

Faculdade da Motricidade Humana da Universidade de Lisboa Associação Crescer com Sentido IPSS

Este documento, designado **Consentimento, Informado, livre e esclarecido**, contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado, bem como o que esperar se decidir participar no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida. Deve sentir-se inteiramente livre para colocar qualquer questão, assim como para discutir com terceiros (amigos, familiares) a decisão da sua participação neste estudo.

Informação geral
<p>Este estudo ocorre pelo estágio profissionalizante no âmbito da unidade curricular “Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais”, que integra o segundo ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa e ocorre na Associação Crescer com Sentido IPSS, sediada também em Lisboa.</p> <p>O objetivo incide na aplicação de um instrumento de rastreio e avaliação das competências pré-escolares de crianças que estejam a frequentar o Jardim-de-Infância. Os resultados deste rastreio resultarão na elaboração de um plano de intervenção, que tem como objetivo a promoção do desenvolvimento global destas crianças, com especial ênfase nas competências psicomotoras, de socialização e pré-académicas e que poderá ser concretizado no curso do segundo e terceiro período.</p>
Qual a duração esperada da minha participação?
A aplicação do instrumento de avaliação irá ocorrer entre as 15h e as 16h, no período das AAFs durante este primeiro período.
A minha participação é voluntária?
A participação do seu educando é gratuita e voluntária e pode recusar a participar a qualquer momento. Caso decida que este possa participar no estudo é importante ter conhecimento que pode desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência para si.
Quais os possíveis riscos da minha participação?
A realização deste estudo não apresenta riscos.

A Responsável pelo Projeto

A Orientadora Local

Dra. Mariana Barros

Doutora Cristina Rubianes Vieira

Assinatura do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido

Li (ou alguém leu para mim) o presente documento e estou consciente do que esperar quanto à minha participação do(a) educando(a) no estudo. Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas. Assim, aceito voluntariamente a participação do(a) educando(a) neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste documento.

Nome do(a) educando(a): _____

Data de Nascimento do(a) educando(a): ____/____/____

Pretendo receber um breve relatório com os resultados individuais do(a) educando(a).

Assinatura do Encarregado de Educação/Representante

Anexo B- Intervenção de Grupo

Anexo B1- Planificações da Intervenção de Grupo do 2º e 3º Período

Proposta de Plano de Atividades

Data das Atividades: 03/01/2023 a 30/06/2023

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Clube da Ciência <p>Conjunto de atividades práticas com diferentes materiais e objetos que providenciem novas experiências que possibilitam o desenvolvimento. Um espaço que apoia a construção de conhecimentos científicos úteis, bem como situações que encorajem as crianças a refletir sobre as suas ideias e a resolverem situações problema.</p>	Clube das Expressões <p>Conjunto de atividades de expressão corporal, rítmica, musical e dramática. Pretende-se desenvolver o gosto pela arte, desenvolvendo a criatividade e o imaginário das crianças, ajudando-as a expressar-se de diferentes formas.</p>	Dia de Ginásio <p>Conjunto de atividades que privilegiam a atividade física e desportiva (gincanas, jogos individuais e coletivos, dança, introdução a modalidades desportivas). Objetiva-se proporcionar à criança espaço para experimentar diferentes formas de praticar exercício físico de forma divertida.</p>	Expressão Plástica <p>Conjunto de atividades que permitem à criança através do desenho ou pintura, o trabalho das formas geométricas, números e letras. Além disso, serão realizadas atividades relacionadas com as festividades, como o dia da Mãe, Dia da Criança, Santos Populares. Desta forma será possível, promover a imaginação, a criatividade, a destreza manual e da descoberta, bem como a motricidade fina e a capacidade de exploração dos diferentes materiais e objetos.</p>	Dia dos Jogos Tradicionais <p>Trata-se de um espaço onde são privilegiados os jogos tradicionais (lencinho vai na mão, rei manda, cabra-cega, entre outros).</p>

Mês de Janeiro					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Dias do mês		3	4	5	6
Atividade		Leitura de Fábula	Ginásio	Jogos Tradicionais	Conversa sobre do Dia de Reis (reis magos, presentes) Realização de desenho para o dia dos reis
Dias do mês	9	10	11	12	13
Atividade	Pintura de paus de gelado (jogo das construções)	Precursão corporal	Ginásio	Continuação da decoração da sala	Jogos tradicionais
Dias do mês	16	17	18	19	20
Atividade	Jogo das cartas das ações	Ginásio	Dia do Riso: Realização de pratos das emoções	Realização do jogo de construções e o jogo da memória	Jogos tradicionais Roda dos elogios
Dias do mês	23	24	25	26	27
Atividade	Experiência científica: Pinha	Exploração dos instrumentos musicais	Ginásio	Atividade de simetria com tintas	Jogos tradicionais
Dias do mês	30	31			
Atividade	Continuação da decoração da sala	Leitura de fábula e representação da mesma			

Mês de Fevereiro					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Dias do mês			1	2	3
Atividade			Ginásio	Construções com palitos e plasticina	Jogos tradicionais
Dias do mês	6	7	8	9	10
Atividade	Experiência científica: Tangerina com e sem casca	Jogo da mímica Aprendizagem de rimas e lengalengas simples	Ginásio	Realização das letras através de papel crepe	Jogos tradicionais Roda dos elogios
Dias do mês	13	14	15	16	17
Atividade	Jogo da mímica	Atividade plástica do Dia dos Namorados	Ginásio	Realização de máscaras do Carnaval	Jogos tradicionais
Dias do mês	20	21	22	23	24
Atividade	Carnaval	Carnaval	Carnaval	Pintura de desenhos do Carnaval	Jogos Tradicionais
Dias do mês	27	28			
Atividade	Experiência científica: Óleo vegetal, água com corante e aspirina	Cores e Números em Inglês			

Mês de Março					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Dias do mês			1	2	3
Atividade			Ginásio	Realização de números através de papel crepe	Jogos tradicionais Sou especial porque
Dias do mês	6	7	8	9	10
Atividade	Experiência científica: milho e vinagre	Ginásio	Dia da Mulher	Construção dos Números	Jogos tradicionais
Dias do mês	13	14	15	16	17
Atividade	Atividade plástica através de revistas	Reconhecimento de sons: imitação	Ginásio	Atividade de recorte e colagem com revistas	Presente Dia do Pai: realização de presente
Dias do mês	20	21	22	23	24
Atividade	Aprendizagem de música da primavera	Dia da Árvore: Atividade plástica	Dia da água: aprendizagem de música e representação plástica da mesma	Ginásio	Jogos tradicionais
Dias do mês	27	28	29	30	31
Atividade	Experiência científica: ovos na água sem e com sal	Música sobre as partes do corpo e desenho da figura humana	Ginásio	Atividade plástica da Páscoa	Festa de despedida

	Mês de Abril				
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Dias do Mês	17	18	19	20	21
Atividade	Mistura das Cores	Realização de instrumentos musicais com materiais recicláveis	Ginásio	Pintar com base nos números	Jogos Tradicionais
Dias do Mês	24	25	26	27	28
Atividade	Realização de cravos vermelhos	FERIADO	Ginásio	Realização de porta lápis com material reciclável	Jogos Tradicionais
Dias do Mês	30				
Atividade	Experiência: Areia Movediça				

	Mês de Maio				
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Dias do Mês	1	2	3	4	5
Atividade	FERIADO	Aprendizagem música do Dia da Mãe	Ginásio	Realização do Presente do dia da Mãe	Jogos Tradicionais
Dias do Mês	8	9	10	11	12
Atividade	As estações do ano	Exploração dos instrumentos musicais	Ginásio	Monstros com lã	Jogos Tradicionais
Dias do Mês	15	16	17	18	19
Atividade	Dia Internacional da Família- expressão plástica	Leitura de Fábula e representação da mesma	Ginásio	Percursos- motricidade fina	Jogos Tradicionais
Dias do Mês	22	23	24	25	26
Atividade	Experiência: Arco íris- papel de feltro	Rimas e Lengalengas	Ginásio	Comboio dos números	Jogos Tradicionais
Dias do Mês	29	30	31		
Atividade	Experiência: a água viaja	Jogo da Estátua	Ginásio		

	Mês de Junho				
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Dias do Mês				1	2
Atividade				Dia da Criança	Jogos Tradicionais
Dias do Mês	5	6	7	8	9
Atividade	Realização de sardinhas portuguesas	João e o pé de feijão	Ginásio	FERIADO	Jogos Tradicionais
Dias do Mês	12	13	14	15	16
Atividade	Experiência: creme de barbear	FERIADO	Ginásio	Realização de manjericos	Jogos Tradicionais
Dias do Mês	19	20	21	22	23
Atividade	Experiência: fermento, vinagre e corante	Música do Verão	Ginásio	Início do Verão: atividade plástica	Jogos Tradicionais
Dias do Mês	26	27	28	29	30
Atividade	Experiência: chuva de cores	Jogo das velocidades com música	Ginásio	Minhoca das vogais	Festa de Despedida

Anexo B2- Fotografias da Intervenção de Grupo

Figura 3 Atividade de Coordenação Visuomotora



Figura 4 Atividade com Figuras Geométricas

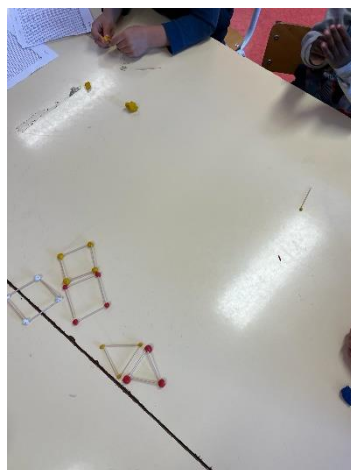


Figura 5 Atividade com os números

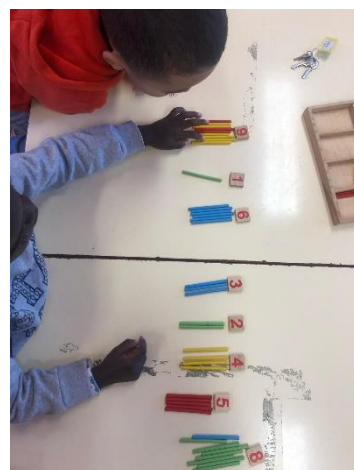


Figura 6 Jogos coletivos pré-desportivos



Figura 7 Atividade que visa a promoção do conhecimento do corpo

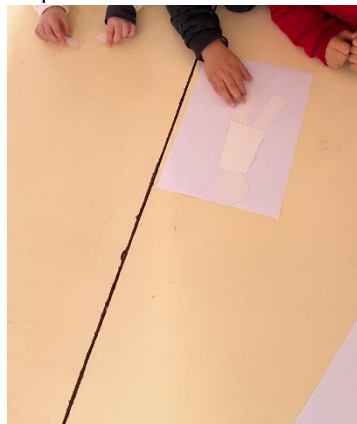


Figura 8 Circuito psicomotor



Anexo C- Estudo de Caso S

Anexo C1- Relatório da Avaliação Inicial do S

Observatório Crescer
Protocolo de rastreio (pré-escolar)
Relatório individual Inicial

Nome: S DN: 06/12/2017

Escola: Escola Básica do Condado Sala/Educador(a): Educadora Sílvia

1 - Prova Pré-Escolar (grupo)

Caderno A	Nº acertos	%	Percentil	Apreciação	Observações
Verbal	9	56	5-10	Área de fragilidade	
Conceitos quantitativos	7	50	15	Área de fragilidade	
Memória auditiva	1	14,3	10	Área de fragilidade	
Constância da forma	4	33,4	11	Área de fragilidade	
Caderno B	Nº acertos	%	Percentil	Apreciação	
Posições no Espaço	3	21,4	10	Área de fragilidade	
Orientação espacial	0	0	1	Área de fragilidade	
Coord. Visuomotora	6	50	60	Área emergente	
Perceção Figura-fundo	0	0	1	Área de fragilidade	
TOTAIS	Nº acertos	% (média)	Percentil	Apreciação	
	30	30,5	1-4	Fragilidade desenvolvimental	

2 - Avaliação Psicomotora

Grupo	Total	%	Nível	Observações
Locomoção	14	100	Bom	
Posições	6	100	Bom	
Equilíbrio	4	66,7		
Coordenação de pernas	10	83,4	Normal	
Coordenação de braços	7	70	Normal	
Coordenação de mãos	5	40	Normal	
Esquema Corporal em Si mesmo	2	20	Baixo	
Esquema Corporal nos outros	0	0	Baixo	

Nota: a componente do equilíbrio foi cotada como se tivesse apenas 3 tópicos, os únicos realizados (11,12 e 16)

3 – Fala e Linguagem

Grupo	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Rimas	1	33,4	Área de fragilidade	
Segmentação silábica	1	25	Área de fragilidade	
Agramaticalidade	1	25	Área de fragilidade	
Estruturas complexas	3	100	Área forte	
Individual	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Definição de palavras	3	100	Área forte	
Articulação	6	60	Área emergente	
TOTAIS	Nº acertos	% média	Apreciação	Observações
	15	53,4	Área emergente	

3 – Aprendizagens pré-escolares

Grupo	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Figuras e símbolos	4	50	Área emergente	Figuras e Símbolos: falha no reconhecimento de símbolos
Letras	0	0	Área de fragilidade	
Números	2	50	Área emergente	
Quantidades	0	0	Área de fragilidade	
Individual	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Cores	8	80	Área forte	
Letras	0	0	Área de fragilidade	
Pré-escrita	0	0	Área de fragilidade	
TOTAIS	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
	14	25,7	Fragilidade nas aquisições pré-escolares	

Individual qualitativo			
Nomeação	Nº palavras	Apreciação	Observações
Som inicial	0	Área de fragilidade	
Animais	4	Área emergente	
Lateralidade	Classificação	Apreciação	Observações
Manual	Esquerda	Adquirido	
Pedal	Direita	Adquirido	
Ocular	Esquerda	Adquirido	
Auditiva	Esquerda	Adquirido	
Grafomotricidade	Classificação	Apreciação	Observações

Pega do lápis	Tripla	Em aquisição	
Mão de suporte	Sempre	Adquirida	
Distância ao papel	Adequado	Adquirida	
Postura	Adequado	Adquirida	

4 – Socio-emocional

Individual qualitativo		
	Apreciação	Observações
Figura humana	Girino	
Desenho temático	Cumpriu	
Discurso espontâneo	Não existiu	
Discurso contingente	Adequado	

Notas e observações

Na Componente Pré-Escolar (grupo), o S apresentou um percentil abaixo do esperado para a sua idade. Na Avaliação Psicomotora são apresentados resultados positivos, com exceção das provas do esquema corporal que apresentam um nível baixo. A linguagem apresenta-se com uma área emergente, sendo reveladas algumas dificuldades nas provas Rimas, Segmentação Silábica, Agramaticalidade e na nomeação de palavras iniciadas pelo mesmo som.

Na componente das aprendizagens pré-escolares realçam-se valores abaixo do expectável para a idade, respetivamente nas provas de identificação e nomeação de letras, números e no processo de operações de pequenas quantidades. Ainda nas aprendizagens pré-escolares, admite-se a aquisição da lateralidade, e apenas a componente, pega do lápis encontra-se em aquisição. No desenho da família destaca-se a realização de uma figura humana em forma de girino. O discurso do S ocorreu de forma ajustada, apesar de não ter contado uma história sobre o desenho realizado.

____/____/_____

Relatório realizado por:

Profissão

NOME

Anexo C2- Relatório da Avaliação Final do S

Observatório Crescer Protocolo de rastreio (pré-escolar) Relatório individual Final

Nome: S DN: 06/12/2017

Escola: Escola Básica do Condado Sala/Educador(a): Educadora Sílvia

1 - Prova Pré-Escolar (grupo)

Caderno A	Nº acertos	%	Percentil	Apreciação	Observações
Verbal	12	75	25	Área de fragilidade	
Conceitos quantitativos	11	78	55	Área emergente	
Memória auditiva	5	71,4	55	Área emergente	
Constância da forma	9	75	45	Área de fragilidade	
Caderno B	Nº acertos	%	Percentil	Apreciação	
Posições no Espaço	3	21,4	10	Área de fragilidade	
Orientação espacial	0	0	1	Área de fragilidade	
Coord. Visuomotora	6	50	60	Área emergente	
Perceção Figura-fundo	6	66,7	70	Área forte	
TOTAIS	Nº acertos	% (média)	Percentil	Apreciação	
	52	52	30-35	Fragilidade desenvolvimental	

2 - Avaliação Psicomotora

Grupo	Total	%	Nível	Observações
Locomoção	14	100	Bom	
Posições	6	100	Bom	
Equilíbrio	4	66,7		
Coordenação de pernas	10	83,4	Normal	
Coordenação de braços	7	70	Normal	
Coordenação de mãos	5	40	Normal	
Esquema Corporal em si mesmo	2	20	Baixo	
Esquema Corporal nos outros	0	0	Baixo	

Nota: a componente do equilíbrio foi cotada como se tivesse apenas 3 tópicos, os únicos realizados (11,12 e 16)

3 – Fala e Linguagem

Grupo	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Rimas	1	33,3	Área de fragilidade	
Segmentação silábica	1	25	Área de fragilidade	
Agramaticalidade	1	25	Área de fragilidade	
Estruturas complexas	4	100	Área forte	
Individual	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Definição de palavras	3	100	Área forte	
Articulação	8	80	Área forte	
TOTAIS	Nº acertos	% média	Apreciação	Observações
	18	60,55	Área emergente	

3 – Aprendizagens pré-escolares

Grupo	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Figuras e símbolos	7	87,5	Área forte	
Letras	0	0	Área de fragilidade	
Números	0	0	Área de fragilidade	
Quantidades	2	50	Área emergente	
Individual	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Cores	10	100	Área forte	
Letras	0	0	Área de fragilidade	
Pré-escrita	0	0	Área de fragilidade	
TOTAIS	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
	19	33,9	Fragilidade nas aquisições pré-escolares	

Individual qualitativo			
Nomeação	Nº palavras	Apreciação	Observações
Som inicial	0	Área de fragilidade	
Animais	6	Área forte	
Lateralidade	Classificação	Apreciação	Observações
Manual	Esquerda	Adquirido	
Pedal	Direita	Adquirido	
Ocular	Esquerda	Adquirido	
Auditiva	Esquerda	Adquirido	
Grafomotricidade	Classificação	Apreciação	Observações

Pega do lápis	Tripla	Em aquisição	
Mão de suporte	Sempre	Adquirida	
Distância ao papel	Adequado	Adquirida	
Postura	Adequado	Adquirida	

4 – Socio-emocional

Individual qualitativo		
	Apreciação	Observações
Figura humana	Transição	Figura humana com cabeça, tronco e membros. A face apenas apresenta olhos e boca (ausência de nariz, cabelo e orelhas).
Desenho temático	Cumpriu	
Discurso espontâneo	Não existiu	
Discurso contingente	Adequado	

Notas e observações

Na Componente Pré-Escolar (grupo), o S apresentou um percentil abaixo do esperado para a sua idade. Na Avaliação Psicomotora são apresentados resultados positivos, com exceção das provas do esquema corporal que apresentam um nível baixo. A linguagem apresenta-se com uma área emergente, sendo reveladas algumas dificuldades nas provas Rimas, Segmentação Silábica, Agramaticalidade e na nomeação de palavras iniciadas pelo mesmo som.

Na componente das aprendizagens pré-escolares realçam-se valores abaixo do expectável para a idade, respetivamente nas provas de identificação e nomeação de letras, números e no processo de operações de pequenas quantidades. Ainda nas aprendizagens pré-escolares, admite-se a aquisição da lateralidade, e apenas a componente, pega do lápis encontra-se em aquisição. No desenho da família destaca-se a realização de uma figura humana em forma de girino. O discurso do S ocorreu de forma ajustada, apesar de não ter contado uma história sobre o desenho realizado.

____/____/____

Relatório realizado por:

Profissão

NOME

Anexo C3- Desenhos da figura Humana do Estudo de Caso S

Figura 10 Desenho da figura humana na Avaliação Inicial

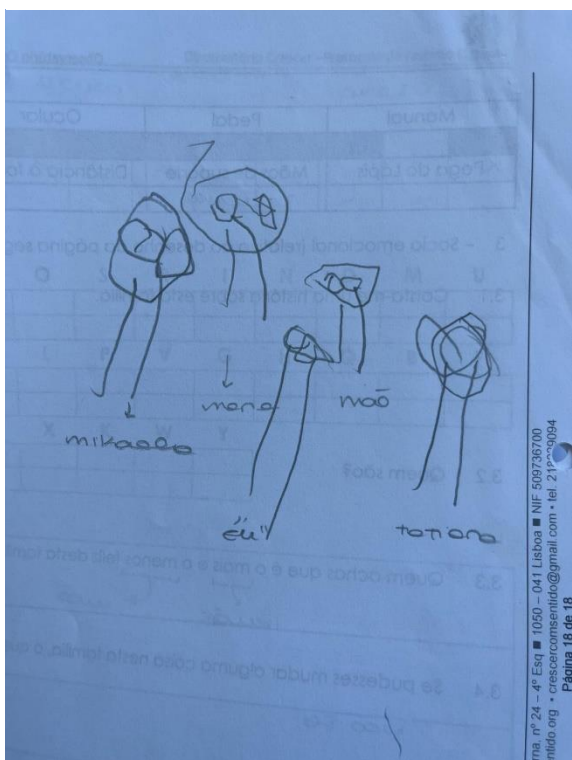
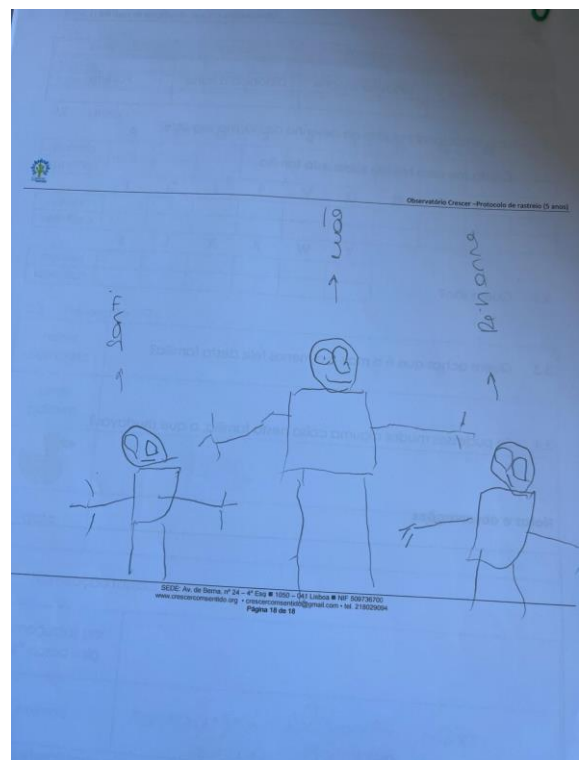


Figura 9 Desenho da figura humana na Avaliação Final



Anexo D- Estudo de Caso I

Anexo D1- Relatório da Avaliação Inicial do I

Observatório Crescer

Protocolo de rastreio (pré-escolar)

Relatório individual Inicial

Nome: | _____ DN: 30/10/2017

Escola: Escola Básica do Condado Sala/Educador(a): Educadora Sílvia

1 - Prova Pré-Escolar (grupo)

Caderno A	Nº acertos	%	Percentil	Apreciação	Observações
Verbal	13	81,3	50	Área emergente	
Conceitos quantitativos	4	28,6	5-10	Área de fragilidade	
Memória auditiva	5	71,4	55	Área emergente	
Constância da forma	10	83,3	60	Área emergente	
Caderno B	Nº acertos	%	Percentil	Apreciação	
Posições no Espaço	3	21,4	10	Área de fragilidade	
Orientação espacial	0	0	1	Área de fragilidade	
Coord. Visuomotora	6	50	60	Área emergente	
Perceção Figura-fundo	6	66,7	70	Área forte	
TOTALS	Nº acertos	% (média)	Percentil	Apreciação	
	47	50,33	23	Fragilidade desenvolvimental	

2 – Avaliação Psicomotora

Grupo	Total	%	Nível	Observações
Locomoção	14	100	Bom	
Posições	6	100	Bom	
Equilíbrio	6	100		
Coordenação de pernas	9	75	Normal	
Coordenação de Braços	6	60	Normal	
Coordenação de mãos	6	60	Normal	
Esquema Corporal em si mesmo	2	20	Baixo	
Esquema Corporal nos outros	0	0	Baixo	

Nota: a componente do equilíbrio foi cotada como se tivesse apenas 3 tópicos, os únicos realizados (11,12 e 16)

3– Fala e Linguagem

Grupo	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Rimas	1	33,4	Área de fragilidade	
Segmentação silábica	1	25	Área de fragilidade	
Agramaticalidade	1	25	Área de fragilidade	
Estruturas complexas	3	100	Área forte	
Individual	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Definição de palavras	3	100	Área forte	Na prova da articulação, em duas palavras eliminou o fonema “r” (e.g., zeba) e realizou uma substituição do “r” pelo “l” (e.g., calacol).
Articulação	7	70	Área forte	

TOTALS	Nº acertos	% média	Apreciação	Observações
	16	58,9	Área emergente	

4 – Aprendizagens pré-escolares

Grupo	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Figuras e símbolos	4	50	Área emergente	
Letras	0	0	Área de fragilidade	
Números	0	0	Área de fragilidade	
Quantidades	0	0	Área de fragilidade	
Individual	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Cores	10	100	Área forte	
Letras	0	0	Área de fragilidade	
Pré-escrita	0	0	Área de fragilidade	
TOTALS	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
	14	21,4	Fragilidade nas aquisições pré-escolares	

Individual qualitativo			
Nomeação	Nº palavras	Apreciação	Observações
Som inicial	3	Área emergente	
Animais	7	Área forte	
Lateralidade	Classificação	Apreciação	Observações
Manual	Direito	Adquirido	
Pedal	Direito	Adquirido	
Ocular	Direito	Adquirido	
Auditiva	Direito	Adquirido	
Grafomotricidade	Classificação	Apreciação	Observações
Pega do lápis	Quádrupla	Em aquisição	

Mão de suporte	Sempre	Adquirida	
Distância ao papel	Adequado	Adquirida	
Postura	Adequado	Adquirida	

5– Socio-emocional

Individual qualitativo		
	Apreciação	Observações
Figura humana	Figura Transacional	Figura humana transacional, no entanto, sem o formato correto.
Desenho temático	Cumpriu	
Discurso espontâneo	Não existiu	
Discurso contingente	Ajustado	

Notas e observações

Na Componente Pré-Escolar (grupo), nomeadamente nas provas Conceitos Quantitativos, Posições no Espaço, Orientação Espacial, o I apresentou um percentil abaixo do esperado para a idade. Na Avaliação Psicomotora são apresentados resultados positivos, com exceção das provas do esquema corporal que apresentam um nível baixo.

A componente da Linguagem é apontada como uma área emergente, revelando algumas dificuldades nas provas Rimas, Segmentação Silábica e Agramaticalidade. Por outro lado, na componente das aprendizagens pré-escolares realçam-se valores abaixo do que seria expectável para a idade na identificação e nomeação de letras (tanto minúsculas e maiúsculas) e de números, assim como no processo de manipulação de quantidades simples.

Ainda nas aprendizagens pré-escolares, admite-se a aquisição da lateralidade, e apenas a componente, pega do lápis encontra-se em aquisição. No desenho da família destaca-se a representação de uma figura transacional, onde já apresenta aparência humana, mas no formato incorreto. O discurso do I ocorreu de forma ajustada.

____/____/____

Relatório realizado por:

Profissão

NOME

Anexo D2- Relatório da Avaliação Final do I

Observatório Crescer Protocolo de rastreio (pré-escolar) Relatório individual Inicial

Nome: | _____ DN: 30/10/2017

Escola: Escola Básica do Condado Sala/Educador(a): Educadora Sílvia

1 - Prova Pré-Escolar (grupo)

Caderno A	Nº acertos	%	Percentil	Apreciação	Observações
Verbal	14	87,5	60	Área emergente	
Conceitos quantitativos	10	71,4	40	Área de fragilidade	
Memória auditiva	6	85,7	75	Área forte	
Constância da forma	10	83,3	60	Área emergente	
Caderno B	Nº acertos	%	Percentil	Apreciação	
Posições no Espaço	7	50	35	Área de fragilidade	
Orientação espacial	4	25	40-50	Área emergente	
Coord. Visuomotora	10	83,3	89	Área forte	
Perceção Figura-fundo	9	100	99	Área forte	
TOTALS	Nº acertos	% (média)	Percentil	Apreciação	
	70	70	80	Perfil adequado à idade	

2 – Avaliação Psicomotora

Grupo	Total	%	Nível	Observações
Locomoção	14	100	Bom	
Posições	6	100	Bom	
Equilíbrio	6	100		
Coordenação de pernas	9	75	Normal	
Coordenação de Braços	6	60	Normal	
Coordenação de mãos	6	60	Normal	
Esquema Corporal em Si mesmo	2	20	Baixo	
Esquema Corporal nos outros	0	0	Baixo	

Nota: a componente do equilíbrio foi cotada como se tivesse apenas 3 tópicos, os únicos realizados (11,12 e 16)

3– Fala e Linguagem

Grupo	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Rimas	2	66,7	Área emergente	
Segmentação silábica	2	50	Área emergente	
Agramaticalidade	1	25	Área de fragilidade	
Estruturas complexas	3	100	Área forte	
Individual	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Definição de palavras	3	100	Área forte	
Articulação	10	100	Área forte	
TOTALS	Nº acertos	% média	Apreciação	Observações
	21	73,6	Área forte	

4 – Aprendizagens pré-escolares

Grupo	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Figuras e símbolos	7	87,5	Área forte	Correspondeu a letra E minúscula à maiúscula.
Letras	1	14,3	Área emergente	
Números	0	0	Área de fragilidade	
Quantidades	2	50	Área emergente	
Individual	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Cores	10	100	Área forte	Na tarefa das letras, nomeou as seguintes letras: A, E, I, O, C, F, Z, X. Na tarefa da pré-escrita, escreveu o nome.
Letras	8	30	Área de fragilidade	
Pré-escrita	1	25	Área de fragilidade	
TOTAIS	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
	28	43,8	Fragilidade nas aquisições pré-escolares	

Individual qualitativa				
Nomeação	Nº palavras	Apreciação	Observações	
Som inicial	1	Área de fragilidade		
Animais	7	Área forte		
Lateralidade	Classificação	Apreciação	Observações	
Manual	Direito	Adquirido		
Pedal	Direito	Adquirido		
Ocular	Direito	Adquirido		
Auditiva	Direito	Adquirido		
Grafomotricidade	Classificação	Apreciação	Observações	
Pega do lápis	fina	Em aquisição		
Mão de suporte	Sempre	Adquirida		
Distância ao papel	Adequado	Adquirida		
Postura	Adequado	Adquirida		

5– Socio-emocional

Individual qualitativo		
	Apreciação	Observações
Figura humana	Figura Convencional	
Desenho temático	Cumpriu	
Discurso espontâneo	Não existiu	
Discurso contingente	Ajustado	

Notas e observações

Na Componente Pré-Escolar (grupo), nomeadamente nas provas Conceitos Quantitativos, Posições no Espaço, Orientação Espacial, o I apresentou melhorias um percentil abaixo do esperado para a idade. Na Avaliação Psicomotora são apresentados resultados positivos, com exceção das provas do esquema corporal que apresentam um nível baixo.

A componente da Linguagem é apontada como uma área emergente, revelando algumas dificuldades nas provas Rimas, Segmentação Silábica e Agramaticalidade. Por outro lado, na componente das aprendizagens pré-escolares realçam-se valores abaixo do que seria expectável para a idade na identificação e nomeação de letras (tanto minúsculas e maiúsculas) e de números, assim como no processo de manipulação de quantidades simples.

Ainda nas aprendizagens pré-escolares, admite-se a aquisição da lateralidade, e apenas a componente, pega do lápis encontra-se em aquisição. No desenho da família destaca-se a representação de uma figura transacional, onde já apresenta aparência humana, mas no formato incorreto. O discurso do I ocorreu de forma ajustada.

____/____/____

Relatório realizado por:

Profissão

NOME

Anexo E- Relatórios de Rastreamentos Referenciados: CSDB

Anexo E1- Relatório do Rastreamento ao D

Observatório Crescer

Protocolo de rastreio (pré-escolar)

Relatório individual Inicial

Nome: David Wang DN: 05/08/2017

Escola: Colégio Saint Daniel Brottier Sala/Educador(a): Educadoras Patrícia e Joana

1 - Prova Pré-Escolar (grupo)

Caderno A	Nº acertos	%	Percentil	Apreciação	Observações
Verbal	10	62,5	10	Área de fragilidade	
Conceitos quantitativos	8	57,1	20	Área de fragilidade	
Memória auditiva	3	42,3	23	Área de fragilidade	
Constância da forma	12	100	99	Área forte	
Caderno B	Nº acertos	%	Percentil	Apreciação	
Posições no Espaço	13	92,9	85	Área forte	
Orientação espacial	11	69	90	Área forte	
Coord. Visuomotora	12	100	99	Área forte	
Percepção Figura-fundo	9	100	99	Área forte	
TOTALS	Nº acertos	%(média)	Percentil	Apreciação	
	78	77	90-95	Perfil adequado à idade	

2 – Fala e Linguagem

Grupo	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Rimas	2	66,7	Área emergente	
Segmentação silábica	3	75	Área forte	
Agramaticalidade	2	50	Área emergente	
Estruturas complexas	2	66,7	Área emergente	
Individual	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Definição de palavras	2	66,7	Área emergente	
Articulação	9	90	Área forte	
TOTAIS	Nº acertos	% média	Apreciação	Observações
	20	69	Área forte	

3 – Aprendizagens pré-escolares

Grupo	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Figuras e símbolos	5	62,5	Área emergente	
Letras	3	42,8	Área de fragilidade	
Números	4	100	Área forte	
Quantidades	3	75	Área forte	
Individual	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Cores	10	100	Área forte	Na tarefa das cores, nomeou todas em português, no entanto, nas letras nomeou-as em inglês. Na tarefa da pré-escrita, escreveu o seu nome a data.
Letras	26	100	Área forte	
Pré-escrita	2	50	Área emergente	
TOTAIS	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
	53	75,8	Área forte	

Individual qualitativo			
Nomeação	Nº palavras	Apreciação	Observações
Som inicial	0	Área de fragilidade	
Animais	4	Área emergente	
Lateralidade	Classificação	Apreciação	Observações
Manual	Direita	Adquirida	
Pedal	Direita	Adquirida	
Ocular	Direita	Adquirida	
Auditiva	Esquerda	Adquirida	
Grafomotricidade	Classificação	Apreciação	Observações
Pega do lápis	Fina	Adquirida	
Mão de suporte	Às vezes	Em aquisição	
Distância ao papel	Adequada	Adquirida	
Postura	Adequada	Adquirida	

5 – Socio-emocional

Individual qualitativo		
	Apreciação	Observações
Figura humana	Figura Transacional	
Desenho temático	Cumpriu	
Discurso espontâneo	Ajustado	
Discurso contingente	Ajustado	

Notas e observações

Na Componente Pré-Escolar (grupo), as provas Verbal, Conceitos Quantitativos e Memória Auditiva são destacadas pelos percentis abaixo do expectável para a idade, no entanto é de realçar os bons resultados alcançados ao longo da componente, revelando um perfil adequado à idade. Na componente da Linguagem foram identificadas dificuldades na prova da nomeação de palavras iniciadas pelo mesmo som. Na componente das Aprendizagens pré-escolares, nomeadamente na tarefa de correspondências das letras minúsculas com as maiúsculas foram realizadas trocas, demonstrando algumas dificuldades.

Admite-se a aquisição da lateralidade, sendo que na grafomotricidade, a utilização de mão de suporte encontra-se em aquisição. No desenho da família, o David realizou uma figura humana transaccional, já com a presença de tronco.

De forma global, os resultados indicam que o David apresenta um perfil adequado ao esperado para a sua idade e nível de escolaridade. No entanto, salienta-se uma fragilidade relevante tendo em consideração a entrada para o 1º Ciclo, que se relaciona com a língua. O David mostrou dificuldades na compreensão de alguns conceitos verbais, um vocabulário limitado, e dificuldade na compreensão de algumas instruções, tendo de ser explicadas mais do que uma vez e de diferente forma. Estas circunstâncias estão relacionadas com o facto do David não ter como língua materna o português, o que deverá ser tido em conta na sua integração no 1º Ciclo.

Lisboa, 12 de março de 2023

Mariana Aragão Barros

(Psicomotricista- Técnica Superior de Reabilitação Psicomotora)

Anexo E2- Relatório do Rastreio ao H

Observatório Crescer

Protocolo de rastreio (pré-escolar)

Relatório individual Inicial

Nome: Henrique Caldas DN: 13/09/2017

Escola: Colégio Saint Daniel Brottier Sala/Educador(a): Educadoras Patrícia e Joana

1 - Prova Pré-Escolar (grupo)

Caderno A	Nº acertos	%	Percentil	Apreciação	Observações
Verbal	13	81,3	50	Área emergente	
Conceitos quantitativos	14	100	99	Área forte	
Memória auditiva	6	85,8	75	Área forte	
Constância da forma	7	63,7	23	Área de fragilidade	
Caderno B	Nº acertos	%	Percentil	Apreciação	
Posições no Espaço	5	35,7	20	Área De fragilidade	
Orientação espacial	4	25	50	Área emergente	
Coord. Visuomotora	6	50	60	Área emergente	
Perceção Figura-fundo	6	66,7	70	Área forte	
TOTAIS	Nº acertos	% (média)	Percentil	Apreciação	
	61	63,5	50	Perfil emergente	

2 – Fala e Linguagem

Grupo	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Rimas	3	100	Área forte	
Segmentação silábica	4	100	Área forte	
Agramaticalidade	3	75	Área forte	
Estruturas complexas	3	100	Área forte	
Individual	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Definição de palavras	3	100	Área forte	
Articulação	10	100	Área forte	
TOTALS	Nº acertos	% média	Apreciação	Observações
	26	95,8	Área forte	

3 – Aprendizagens pré-escolares

Grupo	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Figuras e símbolos	6	75	Área forte	Na tarefa de correspondência das letras minúsculas às maiúsculas, trocou o “N” e o “E”
Letras	4	57,1	Área emergente	
Números	3	75	Área forte	
Quantidades	4	100	Área forte	
Individual	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
Cores	10	100	Área forte	Na atividade das letras, não nomeou nem identificou as letras “T” e “Q”
Letras	24	92,3	Área forte	
Pré-escrita	0	0	Área de fragilidade	Na atividade da pré-escrita, escreveu apenas a parte inicial do seu nome (“Henr”)
TOTALS	Nº acertos	%	Apreciação	Observações
	51	71,3	Área forte	

5 – Socio-emocional

Individual qualitativo			
Nomeação	Nº palavras	Apreciação	Observações
Som inicial	0	Área de fragilidade	
Animais	6	Área forte	
Lateralidade	Classificação	Apreciação	Observações
Manual	Direita	Adquirida	
Pedal	Direita	Adquirida	
Ocular	Esquerda	Adquirida	
Auditiva	Direita	Adquirida	
Grafomotricidade	Classificação	Apreciação	Observações
Pega do lápis	Fina	Adquirida	
Mão de suporte	Sempre	Adquirida	
Distância ao papel	Adequada	Adquirida	
Postura	Adequada	Adquirida	

Individual qualitativo		
	Apreciação	Observações
Figura humana	Figura Girino	Figura humana como girino (sem tronco), com olhos, nariz e boca.
Desenho temático	Cumpriu	
Discurso espontâneo	Ajustado	
Discurso contingente	Ajustado	

Notas e observações

Na Componente Pré-Escolar (grupo), as provas Constância da forma e Posições no Espaço são destacadas pelos percentis abaixo do expectável para a idade, no entanto é de realçar os bons resultados alcançados ao longo da componente, revelando um perfil tipo emergente para a sua idade. Nas provas nomeação de palavras iniciadas pelo mesmo som, e pré-escrita foram identificadas algumas dificuldades.

Admite-se a aquisição da lateralidade e da grafomotricidade, destacando-se na componente socioemocional o desenho da família realizado pelo Henrique, uma vez que a figura humana ainda se encontra na forma de girino. O discurso do Henrique ocorreu de forma fluida e ajustada.

De forma global, os resultados indicam que o Henrique apresenta um perfil do tipo emergente em relação ao esperado para a sua idade e nível de escolaridade. Identificaram-se algumas dificuldades na orientação espacial/perceção visual e na pré-escrita, bem como uma certa imaturidade na representação da figura humana. Dada a proximidade do 1º Ciclo e o perfil de desenvolvimento encontrado recomenda-se um acompanhamento em Psicomotricidade de modo a promover as suas competências e a colmatar as suas dificuldades, de modo que inicie da melhor forma a etapa da escolaridade formal.

Lisboa, 12 de março de 2023

Mariana Aragão Barros

(Psicomotricista- Técnica Superior de Reabilitação Psicomotora)

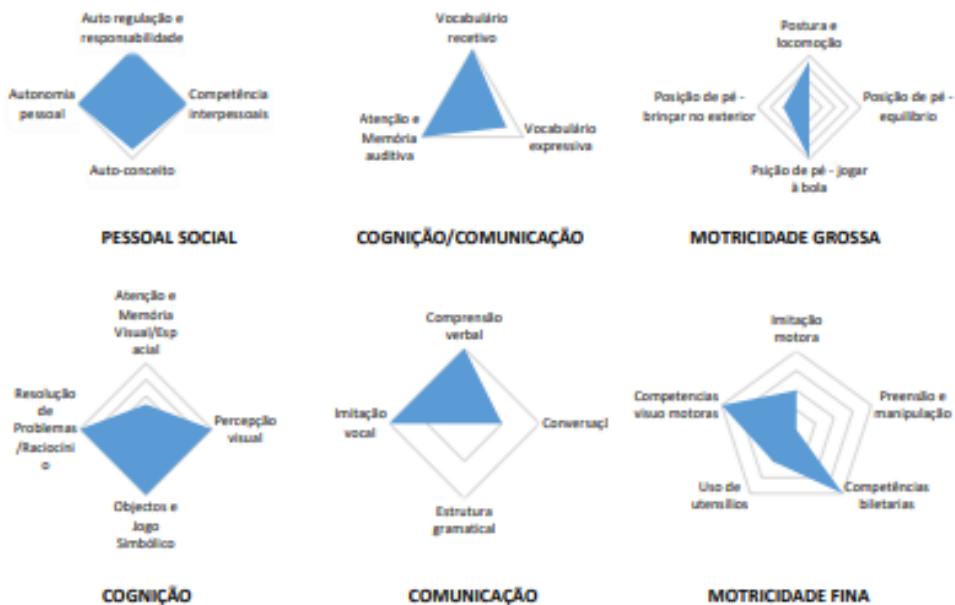
Anexo F- Relatórios de Rastreios Externato A

Ritinha: Sala da Fantasia

Anexo F1- Relatório do Rastreio à AD

AD

IDADE: 20 meses
DATA DE NASCIMENTO: 19/03/2021
NOME DO OBSERVADOR: Mariana Barros
DATA DE OBSERVAÇÃO: 29/11/2022
INSTRUMENTO UTILIZADO: Currículo Carolina
ESCOLA E SALA: Externato "A Ritinha" | Sala da Fantasia



OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO

Como se pode observar pelo primeiro gráfico, a AD apresentou duas áreas adquiridas, a Pessoal Social e a Cognição, sendo que as restantes áreas encontram-se como emergentes. A AD não apresentou nenhuma área de fragilidade, no entanto, as componentes Posição de pé- equilíbrio, Estrutura Gramatical e Preensão e Manipulação apresentam valores inferiores ao expectável para a idade.

A Orientadora Local



A Aluna



Anexo F2- Relatório do Rastreio à E

E

IDADE: 28 meses
DATA DE NASCIMENTO: 05/09/2020
NOME DO OBSERVADOR: Mariana Barros
DATA DE OBSERVAÇÃO: 22/11/2022
INSTRUMENTO UTILIZADO: Currículo Carolina
ESCOLA E SALA: Externato "A Ritinha" | Sala da Fantasia



PESSOAL SOCIAL



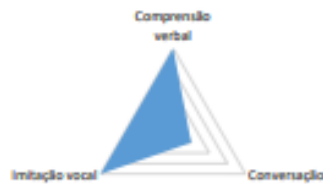
COGNIÇÃO/COMUNICAÇÃO



MOTRICIDADE GROSSA



COGNIÇÃO



COMUNICAÇÃO



MOTRICIDADE FINA

OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO

De forma geral e como se pode observar pelo primeiro gráfico, a E apresentou mais dificuldades na área da Cognição/Comunicação, sendo esta a única área que ainda não se encontra adquirida. Na área da Comunicação, a componente Conservação também se encontra em aquisição. Estes valores nas áreas da Comunicação e Cognição/Comunicação apresentam valores menores, uma vez que a E tem nacionalidade espanhola e que só reside em Portugal desde setembro. Neste sentido, não sendo o português a língua materna da menina, é normal que os resultados destas áreas sejam mais baixos do que o esperado para uma criança com a mesma idade que tenha o português como primeira língua.

A Orientadora Local



A Aluna



Anexo F3- Relatório do Rastreio à A

A

IDADE: 20 meses
DATA DE NASCIMENTO: 04/03/2021
NOME DO OBSERVADOR: Mariana Barros
DATA DE OBSERVAÇÃO: 15/11/2022
INSTRUMENTO UTILIZADO: Currículo Carolina
ESCOLA E SALA: Externato "A Ritinha" | Sala da Fantasia



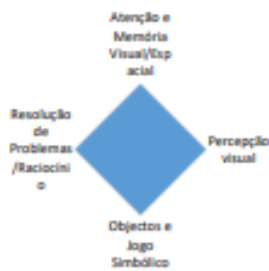
PESSOAL SOCIAL



COGNIÇÃO/COMUNICAÇÃO



MOTRICIDADE GROSSA



COGNIÇÃO



COMUNICAÇÃO



MOTRICIDADE FINA

OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO

De forma geral, a A demonstrou alguma facilidade na execução das atividades, como se pode observar pelo primeiro gráfico. A A apresenta como áreas adquiridas, a pessoal social, a cognição, e a motricidade grossa e não possui nenhuma área de fragilidade. De forma geral, é possível referir que a A apresenta um perfil psicomotor adequado para a sua idade.

A Orientadora Local

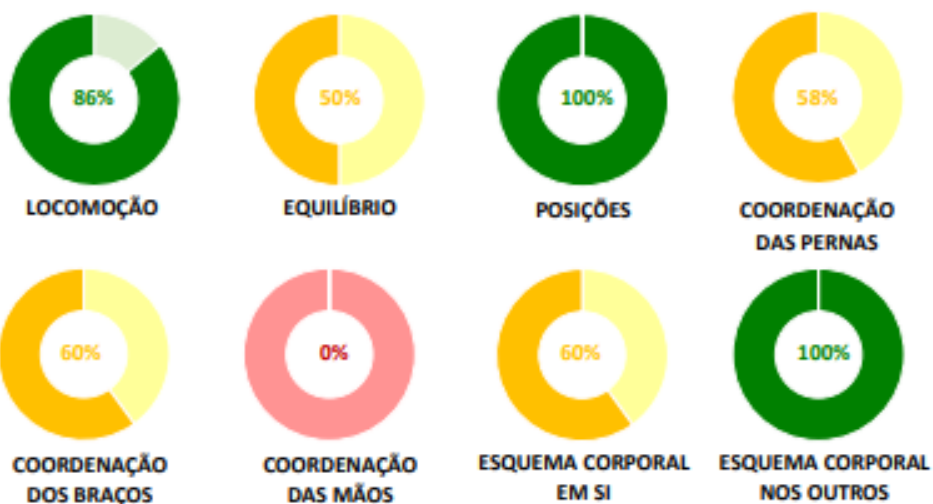
A Aluna

Anexo G- Relatórios de Rastreios Externato A Ritinha: Sala da Máquina do Tempo

Anexo G1- Relatório do Rastreo à V

V

IDADE: 3 anos e 8 meses
 DATA DE NASCIMENTO: 03/03/2019
 NOME DO OBSERVADOR: Mariana Barros
 DATA DE OBSERVAÇÃO: 22/11/2022
 INSTRUMENTO UTILIZADO: Escala de Avaliação Psicomotora



OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO

A V apresenta como áreas fortes, a Locomoção, Posições e Esquema Corporal nos outros. Na área Coordenação de Mãos há que ter em consideração que as tarefas que envolviam a utilização da tesoura, apesar de terem sido difíceis para a menina, integram uma competência que ainda não foi estimulada pela educadora. As restantes áreas (Equilíbrio, Coordenação de pernas, de braços e o Esquema Corporal em si) apresentam-se como áreas emergentes. De forma geral, é possível referir que a V apresenta um perfil psicomotor adequado para a sua idade.

A Orientadora Local

A Aluna

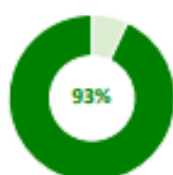
■ Área Forte ■ Área Emergente ■ Área de Fragilidades



Anexo G2- Relatório do Rastreo à EV

EV

IDADE: 3 anos e 2 meses
DATA DE NASCIMENTO: 23/09/2019
NOME DO OBSERVADOR: Mariana Barros
DATA DE OBSERVAÇÃO: 15/11/2022
INSTRUMENTO UTILIZADO: Escala de Avaliação Psicomotora



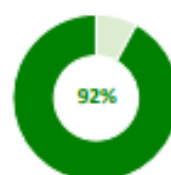
LOCOMOÇÃO



EQUILÍBRIO



POSIÇÕES



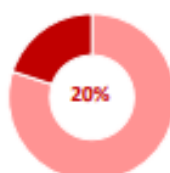
COORDENAÇÃO
DAS PERNAS



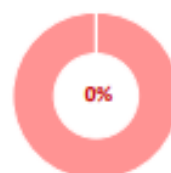
COORDENAÇÃO
DOS BRAÇOS



COORDENAÇÃO
DAS MÃOS



ESQUEMA CORPORAL
EM SI



ESQUEMA CORPORAL
NOS OUTROS

OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO

De forma geral, a EV demonstrou alguma facilidade na execução das atividades, demonstrando esforço e empenho na realização das mesmas. Como áreas fortes realçam-se as componentes da Locomoção, Equilíbrio, Posições, Coordenações das pernas, dos braços e das mãos. Nesta última, apenas se admitiu dificuldade numa tarefa que envolvia a utilização da tesoura, embora seja uma competência que ainda não foi estimulada pela educadora. As componentes de Esquema Corporal em si e nos outros apresentam-se como áreas de fragilidade, tendo sido reveladas dificuldades na realização de algumas tarefas neste âmbito, como no reconhecimento da esquerda e da direita no seu corpo.

A Orientadora Local

A Aluna

■ Área Forte ■ Área Emergente ■ Área de Fragilidades



Anexo G3- Relatório do Rastreio à B

B

IDADE: 2 anos e 4 meses
DATA DE NASCIMENTO: 19/08/2020
NOME DO OBSERVADOR: Mariana Barros
DATA DE OBSERVAÇÃO: 06/12/2022
INSTRUMENTO UTILIZADO: Currículo Carolina
ESCOLA E SALA: Externato "A Ritinha" | Sala do Tempo



PESSOAL SOCIAL



COGNIÇÃO/COMUNICAÇÃO



MOTRICIDADE GROSSA



COGNIÇÃO



COMUNICAÇÃO



MOTRICIDADE FINA

OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO

Como se pode analisar pelo primeiro gráfico representado, todas as áreas se encontram como adquiridas, com exceção da Motricidade Fina que se apresenta enquanto área emergente. A B não tem nenhuma área de fragilidade, no entanto a componente das Capacidades Visuomotoras apresenta valores inferiores ao expectável. De forma geral, é possível referir que a B apresenta um perfil psicomotor adequado para a sua idade.

A Orientadora Local



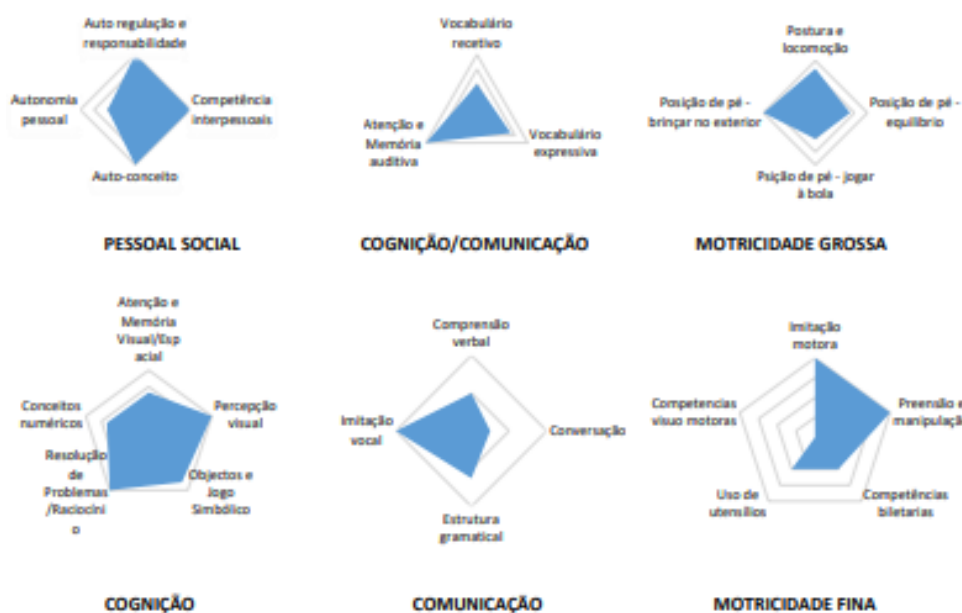
A Aluna



Anexo G4- Relatório do Rastreo ao J

J

IDADE: 2 anos e 8 meses
DATA DE NASCIMENTO: 08/04/2020
NOME DO OBSERVADOR: Mariana Barros
DATA DE OBSERVAÇÃO: 06/12/2022
INSTRUMENTO UTILIZADO: Currículo Carolina
ESCOLA E SALA: Externato "A Ritinha" | Sala do Tempo



OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO

O J apresenta como áreas adquiridas, a pessoal social e a cognição, considerando as restantes áreas enquanto emergentes. O J não apresenta nenhuma área de fragilidade, no entanto há duas componentes com valores inferiores ao expectável que são a Conversação e a Competência Visomotora. De forma geral, é possível referir que o J apresenta um perfil psicomotor adequado para a sua idade.

A Orientadora Local



A Aluna

