



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



**Intervenção Psicomotora no Agrupamento Vertical de
Almeida Garrett: O psicomotricista em contexto
escolar e os jogos populares tradicionais
portugueses como promotores do brincar**

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

Orientador: Professora Doutora Maria Teresa Perlico Machado
Brandão

Júri

Presidente:

Professor Doutor Vítor Manuel Lourenço Cruz

Vogais:

Professora Doutora Maria Teresa Perlico Machado Brandão

Professora Doutora Ana Cristina Guerreiro Espadinha

Sónia da Silva Martins

junho 2020

- O que é que vais fazer com ela?

- Brincar.

Agradecimentos

Primeiro que tudo, às professoras Cristina Espadinha e Teresa Brandão. Por me acolherem quando já não era esperado. Pelas reuniões, em conjunto ou em separado - tão importantes para pensar e refletir os casos, a psicomotricidade, a inclusão. Pela tolerância. Por hoje ser uma pessoa e profissional com mais segurança.

À professora Amália, pela autonomia e confiança. Pela disponibilidade em marcar reuniões e assistir a sessões, pela importância que demonstrou relativamente à psicomotricidade e ao psicomotricista e por, na fase inicial ter facilitado a articulação com os restantes profissionais.

À Catarina, amiga desde (quase) sempre. Por estar na fase prévia a esta experiência, por existir nos momentos melhores e menos bons, pelos lanches e pelas conversas entre a biologia e os feijões e a psicomotricidade e as pessoas. Muito pelo “se eu não responder liga” e exemplo de pessoa que sonha, persiste e conquista.

À Inês, pelo exemplo de quem sonha com a cabeça nas nuvens sem deixar de ter os pés na terra, à Joana por ter acreditado e ser das maiores responsáveis por continuar, ou iniciar, nesta aventura quando tudo foi posto em causa. E ainda à outra Inês, pelas “conversas de casa de banho” quando numa fase específica o tema pouco ou nada variava, por ter estado e permanecido. À Ana Rita e à Isabela, por continuarem a existir, apesar da distância.

Às pessoas com quem pude contactar durante estes meses, aos pais, professores, assistentes, monitores e terapeutas que com mais ou menos contacto, mais ou menos disponibilidade, mais ou menos abertura, só por terem existido me ajudaram a crescer. Ainda, e acima de tudo, porque o ensino e a psicomotricidade não são um processo unidirecional - a ensinar aprende-se e ensina-se. Aos meninos e meninas. Aqueles a quem a psicomotricidade chegou de uma forma individual, aos que participaram nas atividades dinamizadas nos intervalos e nas férias e aos que apenas permitiram momentos de observação durante as rotinas escolares.

Finalmente, aos meus pais, que contrariamente à realidade deles, permitiram que a minha passasse pelo ensino superior, e pela tolerância de um ano “extra”. E ao meu mano, o melhor de todos, pela responsabilidade do exemplo.

A todos os que me ajudaram a crescer, de uma forma mais ou menos consciente, de uma forma mais ou menos intencional. Obrigada!

Resumo

O presente documento foi elaborado no âmbito do mestrado em Reabilitação Psicomotora na Faculdade de Motricidade Humana, no ramo de aprofundamento de competências profissionais. Foi realizado um estágio no Agrupamento Vertical de Almeida Garrett, em Alfragide, trabalhando-se com crianças em idade escolar (1.º ciclo) e pré-escolar. Em contexto individual acompanharam-se 12 crianças, com dificuldades variadas, a maioria sem diagnóstico clínico e ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008. Paralelamente implementou-se um projeto baseado nos jogos populares tradicionais, em contexto de recreio, com o objetivo geral de promover competências socio emocionais, numa escola com altos níveis de insucesso escolar e problemas de comportamento. Será feito o enquadramento do agrupamento, da legislação referente à inclusão educativa em vigor durante o período de estágio, apresentados dois estudos de caso, em níveis de ensino diferentes e apresentados os restantes casos de uma forma sumária. Além dos instrumentos de avaliação já existentes, serão ainda apresentados dois elaborados no decorrer do estágio e centrados no domínio “autonomia”. O primeiro pretende recolher informações sobre a autonomia da criança em casa e, o segundo, a perceção da criança sobre a sua própria autonomia. Realizou-se um trabalho de pesquisa acerca do brincar e a sua pertinência para a psicomotricidade.

Palavras-chave: intervenção psicomotora, contexto escolar, inclusão educativa, recreio, jogos populares tradicionais, brincar.

Abstract

This document was prepared at the Master Degree in Psychomotor Rehabilitation of the Faculty of Human Kinetics, in the field of deepening professional skills. An internship was held at the Agrupamento Vertical de Almeida Garrett, in Alfragide, working with first-cycle primary schoolchildren and preschoolers. In an individual context, 12 children were followed, with varying difficulties, the most without clinical diagnosis, and under Decreto-Lei n.º 3/2008 (portuguese law). At the same time, a project based on traditional popular portuguese games was implemented in a recreational context, with the general objective of promoting socio-emotional skills in a school with high levels of school failure and behavioral problems. The grouping will be framed, the educational inclusion law in force during the internship period, two case studies will be presented at different levels of education and the remaining cases will be presented in a summary form. In addition to the existing assessment tools, two will be presented two more elaborated during the internship and focused on the “autonomy” domain. The first aims to collect information about the child's autonomy at home and the second, the child's perception of their own autonomy. There was a research work about playing and its relevance to psychomotricity.

Key-words: psychomotor therapy, school contexto, educational inclusion, playground, tradicional popular portuguese games, play.

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral	v
Índice de Tabelas	ix
Índice de Figuras	x
Índice de Abreviaturas	x
Introdução	1
I Enquadramento da Prática Profissional	3
I.1 O Agrupamento Vertical de Almeida Garrett.....	3
I.1.1 História, Localização e Patrono	3
I.1.2 Direção, Administração e Gestão	3
I.1.3 Parcerias	4
I.1.4 Visão, Lema, Missão e Valores	5
I.1.5 Oferta e Resposta Educativa	5
I.1.6 Comunidade Escolar.....	6
I.1.7 Escolas.....	6
I.1.7.1 Escola Básica do 1.º ciclo/Jardim de Infância de Alfragide	6
I.1.7.1.1 Contextos de Intervenção.....	7
I.1.7.1.1.1 Biblioteca.....	8
I.1.7.1.1.2 Ginásio	8
I.1.7.1.1.3 Sala de Sessão	8
I.1.7.2 Escola Básica do 1.º ciclo/Jardim de Infância da Quinta Grande	9
I.1.7.2.1 Contextos de Intervenção.....	10
I.1.7.2.1.1 Biblioteca.....	10
I.1.7.2.1.2 Ginásio	10
I.1.7.3 Escola Básica do 1.º ciclo/Jardim de Infância do Alto do Moinho.....	11

I.1.7.3.1	Contextos de Intervenção.....	12
I.1.7.3.1.1	Sala de Cristal	12
I.1.7.3.1.2	Gabinete de EE	12
I.2	A Inclusão Educativa: Enquadramento Legal.....	13
I.2.1	O Decreto-Lei n.º 3/2008	16
I.2.2	O Decreto-Lei n.º 54/2018	19
I.3	Psicomotricidade e Intervenção Psicomotora	23
II	Realização da Prática Profissional	26
II.1	Instrumentos de Avaliação.....	26
II.1.1	Bateria Psicomotora.....	26
II.1.2	Draw a Person	27
II.1.3	Diagnosis and Remediation of Handwriting Problems.....	28
II.1.4	Schedule of Growing Skills II	29
II.1.5	Teste do Desenvolvimento da Integração Visuo-Motora.....	29
II.1.6	Questionário de Capacidades e Dificuldades	30
II.1.7	Capacidades de Autonomia em Idade Escolar.....	31
II.1.8	Teste de Imagens de Avaliação do Autoconceito.....	32
II.2	Enquadramento do Estágio	34
II.3	Estudos de Caso	40
II.3.1	Estudo de Caso 1 – Catarina.....	41
II.3.1.1	Síndrome de DAMP.....	42
II.3.1.1.1	Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação	43
II.3.1.1.2	PHDA	43
II.3.1.1.3	Comorbilidades.....	43
II.3.1.1.4	Etiologia.....	44
II.3.1.1.5	Características.....	44
II.3.1.1.6	Intervenção.....	46
II.3.1.2	Plano de Intervenção.....	46

II.3.1.3	Avaliação Inicial.....	46
II.3.1.3.1	Resultados	47
II.3.1.3.1.1	Bateria Psicomotora	47
II.3.1.3.1.2	DAP	49
II.3.1.3.2	Perfil Intra Individual e objetivos do Plano Terapêutico.....	50
II.3.1.4	Processo de Intervenção.....	52
II.3.1.4.1	Aspetos Cognitivos e de Linguagem.....	52
II.3.1.4.2	Aspetos Comportamentais e Socio Emocionais.....	52
II.3.1.5	Avaliação Intermédia e Final	54
II.3.1.6	Reflexão e Conclusões Gerais.....	60
II.3.2	Estudo de Caso 2 - Edgar.....	62
II.3.2.1	Plano de Intervenção.....	63
II.3.2.2	Avaliação Inicial.....	64
II.3.2.2.1	Resultados	64
II.3.2.2.1.1	SGS II.....	64
II.3.2.2.1.2	Observação Informal	66
II.3.2.2.2	Perfil de Desenvolvimento e Objetivos do Plano Terapêutico	67
II.3.2.3	Processo de Intervenção.....	69
II.3.2.3.1	Aspetos Psicomotores.....	69
II.3.2.3.2	Aspetos Cognitivos e de Linguagem.....	70
II.3.2.3.3	Aspetos Comportamentais e Socio emocionais	72
II.3.2.4	Avaliação Final	72
II.3.2.4.1	Resultados	73
II.3.2.4.2	Perfil de Desenvolvimento	75
II.3.2.5	Reflexão e Conclusões Gerais.....	76
III	Outros Casos Acompanhados	77
IV	Projeto “Muitas brincadeiras... Muitos países...”	90
IV.1	Fundamentação Teórica	91
IV.1.1	Jogos Populares Tradicionais	91

IV.1.2	A Importância do Recreio	92
IV.1.3	Insucesso escolar	93
IV.1.4	Grupos étnicos	93
IV.2	Caracterização da Escola	94
IV.3	Plano do Projeto	94
IV.4	Objetivos.....	95
IV.5	Implementação do Projeto	95
IV.6	Avaliação	97
IV.6.1	Instrumento.....	97
IV.6.2	Condições de Aplicação	97
IV.7	Seleção da Amostra.....	97
IV.8	Resultados.....	98
IV.9	Conclusão.....	99
V	Outras Tarefas Realizadas	100
V.1	Brincar, Jogo e Psicomotricidade.....	100
V.2	Colaboração com os CATL.....	101
V.3	Relatórios e Reuniões	102
V.4	Observações Informais.....	104
	Conclusão	105
	Bibliografia.....	110
	Anexos.....	115
	Anexo A – Contextos de Intervenção.....	115
	EB1/ JI Alfragide	115
	EB1/ JI Quinta Grande.....	117
	EB1/ JI Alto do Moinho	118
	Anexo B – Instrumento “Capacidades de Autonomia em Idade Escolar”	119
	Anexo C – Instrumento “Teste de Imagens de Avaliação do Autoconceito”	122

Anexo D – Documento para Professores	134
Anexo E – Avaliação Projeto “Muitas Brincadeiras.... Muitos Países...”	137
Anexo F – Brincar, Jogo e Psicomotricidade.....	139
Resumo	139
Introdução.....	139
Brincar e Jogo.....	140
Os diferentes tipos de jogo	140
Importância de brincar no desenvolvimento da criança.....	142
Desenvolvimento Psicomotor.....	143
Desenvolvimento Cognitivo.....	143
Desenvolvimento Socio emocional	144
Brincar e género	145
Brincar ao ar livre.....	146
Brincar das Crianças com Perturbações do Desenvolvimento	146
Brincar e papel do terapeuta.....	148
Psicomotricidade e o papel do psicomotricista.....	149
Conclusão.....	150
Bibliografia.....	151

Índice de Tabelas

Tabela 1: Medidas Educativas, adaptado de Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 16.º	18
Tabela 2: Medidas de Suporte à Aprendizagem, adaptado de Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 7.º	21
Tabela 3: Capacidades de Autonomia em Idade Escolar: domínios de autonomia	32
Tabela 4: Horário Fase 1	37
Tabela 5: Horário Fase 2	37
Tabela 6: Horário Previsto/Concretizado de 25 a 29 junho	37
Tabela 7: Horário Previsto/Concretizado de 2 a 6 julho	38
Tabela 8: Horário Previsto/Concretizado de 9 a 13 julho	38

Tabela 9: Horário Previsto/Concretizado de 16 a 20 julho	38
Tabela 10: Horário Previsto/Concretizado de 23 a 27 julho	39
Tabela 11: Calendarização do Estágio	40
Tabela 12: Caracterização sistematizada no início da intervenção da Catarina.....	42
Tabela 13: Catarina - Perfil Intra Individual	50
Tabela 14: Catarina - Objetivos do Plano Terapêutico.....	50
Tabela 15: Catarina - Resultados das Avaliações.....	58
Tabela 16: Caracterização Edgar (sistematizada).....	63
Tabela 17: Edgar - Objetivos do Plano Terapêutico.....	68
Tabela 18: Outros casos acompanhados (descrição sistematizada).....	78
Tabela 19: Problemas surgidos no decorrer do projeto e sua resolução	96
Tabela 20: Resultados	98
Tabela 21: Documentos redigidos durante o estágio	102

Índice de Figuras

Figura 1: Processo de acompanhamento individual em IPM no AVAG	35
Figura 2: Edgar - Perfil de Desenvolvimento (inicial).....	68
Figura 3: Edgar - Perfil de Desenvolvimento (Inicial vs final).....	76

Índice de Abreviaturas

AE	Apoio educativo
AEC	Atividade Extracurricular
AMA	Atividade Motora Adaptada
APPT21	Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21
AVAG	Agrupamento Vertical de Almeida Garrett
AVD	Atividades da Vida Diária
BPM	Bateria Psicomotora
CEI	Currículo Específico Individual
CERCIAMA	Cooperativa de Educação e Reabilitação dos Cidadãos Inadaptados da Amadora
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade

CRI	Centros de Recursos para a Inclusão
CRTIC	Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação
DAMP	Défice de Atenção, Motricidade e Perceção
DAP	Draw a Person
DEE	Departamento de Educação Especial
DID	Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental
DRHP	Diagnosis and Remediation of Handwriting Problems
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EB1	Escola Básica do 1.º ciclo
ECAP	Escala de Comportamento Adaptativo – versão portuguesa
EE	Educação Especial
EET	Estruturação Espaço Temporal
ELI	Equipa Local de Intervenção
ESSA	Escola Superior de Saúde do Alcoitão
FMH	Faculdade de Motricidade Humana
IPM	Intervenção Psicomotora
JI	Jardim de Infância
LGP	Língua Gestual Portuguesa
NC	Noção do Corpo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Paralisia Cerebral
PCA	Percurso Curricular Alternativo
PDC	Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação
PDCM	Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação Motora
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PEI	Programa Educativo Individual

PF	Praxia Fina
PG	Praxia Global
PHDA	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
PIT	Plano Individual de Transição
RTP	Relatório Técnico Pedagógico
SCMA	Santa Casa da Misericórdia da Amadora
SDQ	Questionário de Capacidades e Dificuldades
SGS II	Schedule of Growing Skills
SNIPi	Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
T21	Trissomia 21
TA	Tecnologias de Apoio
TF	Terapia da Fala
TO	Terapia Ocupacional
VMI	Teste do Desenvolvimento da Integração Visuo-Motora

Introdução

O presente trabalho foi realizado no âmbito do segundo ano do mestrado em Reabilitação Psicomotora na Faculdade de Motricidade Humana (FMH) no Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais. Neste sentido foi desenvolvido um estágio no Agrupamento Vertical de Almeida Garrett (AVAG), na área de desenvolvimento e aprendizagem, com vista à obtenção do grau mestre no referido mestrado.

De acordo com as *Normas regulamentares do mestrado em Reabilitação Psicomotora* (2018), artigo 3.º, os objetivos gerais do estágio são o de permitir dominar conhecimentos no âmbito científico e metodológico; possibilitar a competência de desenvolver e planear projetos em várias áreas de intervenção; e ainda, contribuir com algo inovador na área, com a finalidade de desenvolver a profissão no âmbito científico e também profissional. Num âmbito mais específico pretende-se que o estagiário ganhe competências ao nível da intervenção psicomotora, relação com outros profissionais, e com a comunidade.

Este documento divide-se em duas partes: enquadramento da prática profissional e realização da prática profissional. Na primeira procurou-se fazer o enquadramento institucional contando o seu historial, localização, patrono, informações relativas à sua direção, administração e gestão, bem como a sua visão, lema, missão e valores, parcerias, bem como a oferta educativa. Neste ponto do trabalho serão apresentadas de uma forma mais detalhada, as três escolas onde decorreu o estágio com as respetivas descrições dos contextos de intervenção mais frequentes. Na mesma parte, considerando-se que a maioria dos casos acompanhados se encontravam ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008 e no decorrer do estágio esta legislação foi revogada pelo decreto-lei n.º 54/2018, irão expor-se ambas as leis e feita uma referência relativa à inclusão educativa e vários documentos orientadores da mesma. Ainda nesta parte irá fazer-se uma referência breve à intervenção psicomotora (IPM).

Na segunda parte encontramos os instrumentos de avaliação – alguns já existentes e outros construídos no âmbito do estágio, a forma de organização e enquadramento no AVAG – incluindo-se os horários e atividades desenvolvidas. Serão apresentados dois estudos de caso: o primeiro de uma criança que frequenta o 1.º ciclo, diagnosticada e o segundo de um menino que frequenta o JI, sem diagnóstico, tendo-se iniciado o acompanhamento na fase inicial de identificação das suas dificuldades (pela educadora da altura). Será ainda realizada uma breve referência aos restantes casos acompanhados,

motivo de referência, instrumentos utilizados para a sua avaliação e outros aspetos considerados relevantes. No final do trabalho será feita referência a outros trabalhos realizados. Neste ponto irá apresentar-se um projeto implementado numa das escolas do agrupamento, centrado nos jogos populares tradicionais; um trabalho de reflexão e pesquisa acerca do brincar e sua pertinência para o psicomotricista e para a psicomotricidade; atividades dinamizadas em colaboração com os CATL (Centros de Atividades de Tempos Livres) que funcionam em cada escola; os documentos elaborados e a participação em reuniões. No final encontramos a conclusão.

Ainda, em anexo, podemos encontrar vários documentos relativos ao projeto implementado, o projeto “Muitas brincadeiras... Muitos países...”, nomeadamente um primeiro documento onde encontramos, genericamente, as motivações para a sua implementação, a implementação em si e os resultados obtidos; um documento entregue aos professores no âmbito do mesmo; e o questionário que permitiu a sua avaliação. Encontramos ainda uma revisão acerca do brincar, jogo e sua pertinência para a IPM; as plantas dos espaços de sessão apresentados no primeiro capítulo e os dois instrumentos de avaliação desenvolvidos no âmbito do estágio.

I Enquadramento da Prática Profissional

No enquadramento da prática profissional vão ser explicados os contextos onde decorreu o estágio, incluindo a descrição de cada uma das três escolas e respetivos contextos de intervenção. Porque a maioria dos casos acompanhados se encontravam ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008 e no decorrer do estágio esta legislação foi revogada pelo decreto-lei n.º 54/2018, irão expor-se ambas as leis e feita uma referência relativamente à inclusão educativa e vários documentos orientadores da mesma, concluindo-se com uma referência breve à IPM.

I.1 O Agrupamento Vertical de Almeida Garrett

A informação relativa à caracterização do local de estágio, AVAG, foi recolhida através de observação direta, informações obtidas junto da Presidente do Conselho Geral, junto da Professora Teresa Gil e ainda nos diversos documentos presentes no site do agrupamento e outros disponíveis online. Para este efeito, apesar de os documentos não corresponderem aos anos letivos em que decorreu o estágio, procurou utilizar-se a informação mais recente.

I.1.1 História, Localização e Patrono

O estágio decorreu no AVAG, cuja escolha do patrono João Baptista da Silva Leitão de Almeida Garrett (1799-1854) se deveu ao facto deste se ter destacado enquanto “cidadão democrata, de vasta cultura, de ampla visão, pró-ativo, empreendedor, um exemplo de pessoa inquieta e inconformada” (Projeto Educativo, 2015). Assim, o AVAG foi constituído em 2000, em Alfragide no concelho da Amadora, e é composto por quatro escolas: a escola sede EB 2/3 Almeida Garrett, EB 1/JI de Alfragide, EB 1/JI da Quinta Grande e EB 1/JI do Alto do Moinho (Regulamento Interno, 2014; ISEC, 2017). As três escolas EB 1/JI têm turmas de pré-escolar e 1.º ciclo e a escola sede de 2.º e 3.º ciclos (ISEC, 2017), existindo diferentes realidades e características próprias em cada uma delas (Projeto Educativo, 2015). O estágio decorreu nas EB 1/JI.

I.1.2 Direção, Administração e Gestão

A direção, administração e gestão do agrupamento é assegurada pelo conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo. O primeiro é o órgão que assegura a participação e representação da comunidade educativa, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo composto por representantes do pessoal docente e não docente, encarregados de educação, do município e da comunidade. O diretor tem a

função de administração e gestão ao nível pedagógico, cultural, administrativo, financeiro e patrimonial. O conselho pedagógico coordena e supervisiona ao nível pedagógico-didático, a orientação e acompanhamento dos alunos e a formação dos professores e é composto pelo diretor, subdiretor e coordenadores dos vários departamentos: educação pré-escolar; 1.º ciclo; línguas; ciências sociais e humanas; matemática e ciências experimentais; expressões; representante de 1.º e 2.º anos; representante de 3.º e 4.º anos; coordenador dos diretores de turma; coordenador dos projetos de desenvolvimento educativo; professor bibliotecário; coordenador do departamento de educação especial (DEE) e o representante de psicologia e orientação escolar. Por fim, o conselho administrativo é o órgão que decide ao nível administrativo-financeiro, de acordo com a legislação, e é composto pelo diretor, subdiretor e pelo chefe dos serviços administrativos. Em cada uma das escolas, a coordenação é assegurada pelo coordenador, num mandato de quatro anos, nomeado pelo diretor (Regulamento Interno, 2014).

Considerando que o estágio ocorreu essencialmente em articulação com o DEE sendo que a maioria das crianças que frequentaram as sessões de IPM em contexto individual, usufruíam também do apoio de um professor ou professora de educação especial (EE), procuramos ainda fazer uma breve caracterização deste departamento. Assim sendo, o DEE, tem o objetivo de “responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente” (Regulamento Interno, 2014, artigo 68.º), adequando a pedagogia às necessidades destes alunos, sendo que a sua atuação está definida pelo Decreto-Lei n.º 3/2008. O DEE é composto pela totalidade dos professores de EE, coordenados por um destes que é eleito pelo departamento e proposto pelo diretor de entre vários, durante quatro anos (Regulamento Interno, 2014).

I.1.3 Parcerias

O Agrupamento conta com uma série de parcerias, nomeadamente parceiros institucionais como a Câmara Municipal da Amadora, Junta de Freguesia de Alfragide, Associação de Pais e Encarregados de Educação e com a Escola Segura da Polícia de Segurança Pública (PSP); e diversos protocolos - parceiros pedagógicos e sociais – com a Academia Johnson Semedo, a Associação de Moradores “A Partilha”, Associação de Solidariedade SUBUD, Associação Nacional de Famílias para a Integração da Pessoa Deficiente, Centro de Estudos para a Intervenção Social, Centro de Saúde da Damaia, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, Cooperativa de desenvolvimento social, Cooperativa de Educação

e Reabilitação dos Cidadãos Inadaptados da Amadora (CERCIAMA), Empresários pela Inclusão Social, Escola Superior de Educação de Lisboa, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Escola Superior de Saúde de Alcoitão (ESSA), FMH, GET INVOLVED – apoio ao estudo realizado por voluntários da comunidade, Laboratório Nacional de Energia e Geologia, Orquestra Geração, Secretariado Diocesano de Lisboa - Pastoral dos Ciganos – o CATL Siruga e com a Santa Casa da Misericórdia da Amadora (SCMA) (Projeto Educativo, 2015).

I.1.4 Visão, Lema, Missão e Valores

De acordo com o Projeto Educativo (2015), o agrupamento visa um ensino de qualidade, através da utilização de estratégias inclusivas, melhoria dos conhecimentos e valores, educação para a tolerância e respeito pela diferença. A sua missão é a de atingir a excelência através da melhoria dos resultados e desenvolvimento das competências cognitivas e sociais necessárias à vida pós-escolar, pela valorização das aprendizagens teóricas, trabalho prático e experimental e tecnologias digitais, apresentando como lema “uma escola, uma viagem, vários destinos”, regendo-se pelos que considera serem os seus valores estruturantes: “exigência; rigor; compromisso; transparência; respeito; tolerância; solidariedade; responsabilidade; cooperação; espírito crítico” (Projeto Educativo, 2015, p. 11).

I.1.5 Oferta e Resposta Educativa

O principal objetivo do agrupamento é o de responder às necessidades de formação dos seus alunos desenvolvendo-se diversos projetos de apoio ao estudo, ao nível interno e outros por parceiros mas dentro do espaço escolar, bem como projetos de intervenção e acompanhamento, sendo que todos os projetos desenvolvidos são coordenados por um docente, psicóloga, assistente social ou parceiro, podendo ocorrer dentro ou fora da sala de aula (Projeto Educativo, 2015).

Existem no agrupamento seis turmas do nível pré-escolar, 24 de primeiro ciclo, 12 de segundo ciclo (incluindo duas com um percurso curricular alternativo) e 14 de terceiro ciclo – com uma de percurso curricular alternativo, existe ainda outra turma de curso vocacional de Ambiente e Empreendedorismo (ISEC, 2017).

Relativamente à resposta educativa, no ano letivo 2016/2017 o agrupamento tinha uma resposta ao nível de pré-escolar de 132 vagas, existindo um aumento da oferta relativamente ao ano 2013/2014, no entanto é difícil a inclusão das crianças de três anos (CSFA, 2018). É ainda importante referir que em todas as escolas do agrupamento existe

em funcionamento um CATL, cujo funcionamento é da responsabilidade da Santa Casa da Misericórdia da Amadora.

I.1.6 Comunidade Escolar

Frequentam o agrupamento cerca de 1250 alunos (Projeto Educativo, 2015), provenientes 18 países, representando 4.4% da população escolar, sendo que 47% beneficia de ajuda económica de ação social escolar (ISEG, 2017), necessitando de apoio ao nível alimentar e de material escolar (Projeto Educativo, 2015) e existe um total de 107 professores, e ainda 37 assistentes operacionais, sete assistentes técnicos, uma psicóloga, uma técnica de serviço social e na Escola Básica do 1.º ciclo/Jardim de Infância (EB1/JI) do Alto do Moinho um vigilante da Equipa de Missão para a Segurança Escolar (ISEG, 2017). Também, de acordo com os dados relativos ao ano 2014/15 (Projeto Educativo, 2015), as cinco professoras de educação especial apoiavam um total de 85 alunos com necessidades educativas especiais (NEE) de caráter permanente, bem como psicólogo, terapeuta da fala e ocupacional, em articulação com o centro de recursos para a inclusão (CRI).

I.1.7 Escolas

A informação relativa a cada uma das escolas individualmente, apresentada de seguida, foi obtida por observação direta durante o estágio, sendo importante salientar que serão descritos com mais detalhe os contextos de intervenção e ainda uma abordagem mais aprofundada relativamente ao contexto da escola EB1/JI Alto do Moinho, onde decorreu um projeto proposto pela estagiária e que será descrito mais à frente neste documento.

I.1.7.1 Escola Básica do 1.º ciclo/Jardim de Infância de Alfragide

Esta escola localiza-se numa zona residencial, com comércio ao redor e relativamente perto da escola sede e da EB1/JI Alto do Moinho. O acesso à escola pode fazer-se por transporte próprio - existindo vários lugares para estacionamento – ou por autocarro, assegurado pelas transportadoras Vimeca/Lisboa Transportes e Carris com diversos autocarros. As paragens são bastante próximas, mas os tempos de espera podem ser superiores a uma hora com frequentes supressões e atrasos.

A escola é um espaço colorido, amplo, mas sem rampas nem elevador, e com bastante luz natural na generalidade dos espaços. Tem três pisos, sendo que o piso -1 e o piso 1 se encontram divididos por dois blocos A e B e um espaço exterior. No piso 0 localizam-se a cozinha e refeitório, sendo que a entrada principal da escola se dá por este,

a sala de professores, o gabinete do coordenador, a sala das assistentes operacionais, a biblioteca, o ginásio, as casas de banho dos professores e dois pequenos espaços de arrumos (um junto à biblioteca e outro junto às casas de banho). No piso 0 decorreram sessões na biblioteca e ginásio e foram utilizados materiais dos espaços de arrumos.

No Bloco A, piso -1 situa-se o CATL, com acesso direto ao recreio, duas salas de aula, duas casas de banho e um pequeno espaço livre com bancos e cabides também com acesso ao exterior, onde se dá a entrada das crianças para o CATL no período da manhã. Neste bloco, no piso 1 encontram-se também duas salas de aula e duas casas de banho, um espaço livre junto a estas e uma pequena sala que faz a transição entre as duas salas de aula, com arrumos e diversos materiais de apoio à aprendizagem, bem como um lavatório. No presente relatório este espaço será referido como “sala de sessão”, visto que foi um espaço onde ocorreu um número considerável de sessões.

Já no Bloco B, no piso -1 encontram-se duas salas, a de JI e uma sala de aula de 1.º ciclo e um pequeno espaço utilizado durante o intervalo, em dias de chuva, pelas crianças do JI, bem como duas casas de banho. Já no piso 1 encontram-se também duas salas de aula, duas casas de banho um espaço livre e um outro espaço na transição de uma sala de aula para a outra, geralmente utilizada pelo professor de EE, onde estão os documentos relativos a estas crianças.

No exterior, o recreio é um espaço amplo, com acesso pelo exterior ao refeitório, ao CATL (por escadas ou por rampa) ao JI e a uma das salas de 1.º ciclo. Neste espaço existe um campo de jogos, e as escadas e outras barreiras como muros são praticamente inexistentes, existem árvores, e estão desenhados no chão diversos jogos.

Relativamente à acessibilidade no exterior, a entrada na escola dá-se por um portão principal, sem escadas, para uma pequena zona verde. A entrada principal da escola é pelo refeitório, onde crianças esperam o toque da campainha pela manhã, necessitando sempre de subir ou descer escadas para as salas de aulas se utilizada a entrada principal.

1.1.7.1.1 Contextos de Intervenção

O contexto de intervenção era definido consoante a disponibilidade dos espaços da escola, decidindo-se, muitas das vezes no próprio dia ou minutos antes do início da sessão. Utilizou-se a biblioteca, o ginásio, a “sala de sessão” e o recreio. De seguida serão descritos detalhadamente os três primeiros espaços.

I.1.7.1.1.1 Biblioteca

A biblioteca (anexo A) tem um acesso direto a uma pequena zona de arrumos, onde estão presentes diversos materiais de espuma (rampas, escadas, blocos e colchões) e dois cestos - utilizados em sessão - e alguns jogos de mesa, como jogos de tabuleiro e puzzles (que são disponibilizados aos alunos nos dias de chuva e portanto, o intervalo acontece no interior) e outros materiais. No espaço da biblioteca, propriamente dito, estão presentes diversas estantes com livros arrumados por categorias, um pequeno espaço de leitura com um colchão, utilizado muitas vezes, em sessão, como espaço de retorno à calma, três sofás individuais, três mesas retangulares com cadeiras, uma mesa redonda, dois pequenos sofás/mesa, consoante a posição em que estão arrumados e ainda computadores e um quadro interativo. Enquanto espaço, uma das paredes da biblioteca é composta na quase totalidade por janelas, no entanto, não entra muita luz natural e é um espaço frio.

A biblioteca desta escola tem um grande espaço livre de objetos, onde se procurava concentrar a maior parte da sessão, optando-se, muitas vezes, por dispor os objetos de espuma em forma de percurso e excecionalmente adicionadas as mesas, consoante os objetivos de intervenção de cada uma das crianças apoiadas.

I.1.7.1.1.2 Ginásio

O ginásio (anexo A) situado no piso 0 fica num espaço de transição entre vários pontos da escola, dando acesso ao bloco B, à biblioteca, às casas de banho dos adultos e ao refeitório (a separação entre os espaços é feita apenas por uma cortina). No espaço estão presentes bancos suecos, um quadro de exposição de trabalhos e uma porta de emergência de acesso ao exterior. Apesar de ser um espaço amplo e com bastante luz natural, e de fácil acesso a vários materiais, pela proximidade a duas zonas de arrumos (uma situada na biblioteca, outra junto às casas de banho), visto ser um espaço onde as pessoas passam constantemente, este espaço foi utilizado num reduzido número de sessões, visto não permitir uma total abertura em momentos de diálogo e alguma inibição devido à imprevisibilidade de poder ou não passar alguém pelo espaço durante o tempo da sessão.

I.1.7.1.1.3 Sala de Sessão

O espaço designado por “espaço de sessão” (anexo A), foi, à semelhança da biblioteca, o espaço desta escola mais utilizado. Este espaço corresponde a uma zona intermédia a duas salas de aula de 1.º ciclo, servindo também para arrumos. Este espaço tem uns cacifos que servem para arrumos, uma estante com diversos materiais de apoio à aprendizagem, nomeadamente tangram, contas e cordéis para enfiamentos, placa de picos com elásticos, jogos de apoio à aprendizagem da tabuada, balanças, sólidos geométricos,

mapas diversos entre outros. No espaço também existe uma maquete do corpo humano, um esqueleto em miniatura, duas mesas, uma das quais junto à janela e junto à saída do espaço e entrada das salas um lavatório.

Além dos materiais já referidos, encontrava-se no espaço um colchão e dois quadros móveis (com rodas): um de cortiça para exposição de trabalhos e outro branco para escrita. Estes quadros encontravam-se inicialmente junto à mesa permitindo a existência de mais espaço amplo, no entanto, nas sessões iniciais optou-se por colocá-los a dividir o espaço e deste modo, minimizar os estímulos visuais, visto que muitas das vezes tanto adultos como crianças entravam e saíam das salas de aula, o que acabava por condicionar a intervenção. Desta forma, o espaço utilizado para intervenção resumia-se ao entre a janela e os quadros, como mostra a imagem, no anexo A.

1.1.7.2 Escola Básica do 1.º ciclo/Jardim de Infância da Quinta Grande

À semelhança da escola anteriormente apresentada, esta também se encontra numa zona residencial, mais distante da zona comercial de Alfragide, mas com comércio e serviços na proximidade, sendo, de todas as escolas do agrupamento a que se encontra mais distante das restantes. Junto a esta escola localiza-se uma outra, privada, com um parque infantil entre ambas. Ao nível de acesso, de transporte próprio, existe diversos espaços para estacionamento, e os transportes públicos são assegurados pela Vimeca/Lisboa Transportes e Carris, verificando-se tal como para aceder à EB1/JI Alfragide atrasos frequentes e um grande tempo de espera entre dois autocarros.

A escola é colorida, podendo o acesso ser realizado por uma rampa exterior, mas imediatamente após a entrada no portão existem escadas. A escola tem dois pisos e recebe muita luz natural.

No piso 0 podemos encontrar as duas salas e uma casa de banho para o JI, a biblioteca, a cozinha o ginásio/refeitório e respetiva arrecadação e casas de banho, a sala das assistentes operacionais, sala de CATL (apenas para trabalho administrativo), gabinete do coordenador, o gabinete de educação especial que é partilhado com a associação de pais, várias salas de aula e duas casas de banho para as crianças de 1.º ciclo, duas casas de banho para professores, um pequeno espaço amplo utilizado nos intervalos do 1.º ciclo em dias de chuva e onde esperam o toque da campainha pela manhã, e armários para arrumos no corredor de acesso aos gabinetes. No piso 1 podemos encontrar salas de aula de 1.º ciclo, uma sala de professores e um espaço de recreio.

No exterior, o recreio é um espaço com piso irregular, escadas e degraus, algumas árvores e um campo de jogos.

A acessibilidade exterior pode dar-se por rampa ou escadas, mas na entrada do portão principal encontram-se vários degraus, como já referido.

1.1.7.2.1 Contextos de Intervenção

À semelhança da escola anteriormente descrita, os espaços de sessão eram muitas vezes definidos no próprio dia, apesar de ser mais previsível o local de sessão. As sessões ocorreram maioritariamente na biblioteca e no ginásio, algumas sessões esporádicas ocorreram também em sala de aula, quando tanto a biblioteca como o ginásio se encontravam ocupados por uma turma, em que o professor cedia a sua sala. Por tal ter ocorrido apenas esporadicamente, serão apenas descritos a biblioteca e o ginásio.

1.1.7.2.1.1 Biblioteca

Relativamente à localização na escola, a biblioteca (anexo A) encontra-se no corredor do JI, é da dimensão de uma sala de aula comum e contrariamente à biblioteca da escola de Alfragide, esta não tem qualquer espaço amplo, pelo que, regra geral, antes da sessão se procurava “arrumar” o espaço, colocando as mesas mais próximas por forma a existir um espaço que permita maior liberdade de movimentos e jogos que visem utilizar os grandes grupos musculares. No espaço existem dois computadores, sendo que apenas um deles é utilizado, a impressora/fotocopiadora, várias estantes com livros, um cantinho de leitura com um colchão, almofadas e sofás, três mesas de trabalho com cadeiras, uma televisão um quadro interativo e nas paredes estão afixadas informações acerca de temas como o universo ou alimentação saudável e uma pequena casinha de marionetas. Tem várias janelas, no entanto não é um local onde entra muita luz natural.

1.1.7.2.1.2 Ginásio

O local utilizado para ginásio (anexo A) é um espaço polivalente com várias utilidades: funciona como refeitório durante a hora do almoço, sendo montadas e desmontadas as mesas todos os dias; como CATL no período da manhã e como ginásio em atividades letivas. Neste espaço acontecem ainda outras atividades letivas e não letivas fora destes horários.

É um espaço amplo, com bastante luz natural, pois duas das paredes estão ocupadas por janelas, e com uma porta de acesso ao recreio, por onde é feita a entrada da escola até às 8h45, hora em que todas as crianças (incluindo as que não frequentam o

CATL) podem entrar na escola. A separação para a cozinha é feita por uma lona e o espaço faz bastante eco, o que acaba por criar algum ruído durante as atividades que aí decorrem.

O ginásio tem acesso direto a uma arrecadação com diversos materiais, nomeadamente pinos, arcos, bolas, entre outros e junto às janelas, em cada uma das extremidades encontram-se duas pilhas de colchões de ginástica. Existem ainda espaldares, um banco sueco e uma mesa/secretária com localização variável, mas geralmente junto a cada uma das portas de entrada.

1.1.7.3 Escola Básica do 1.º ciclo/Jardim de Infância do Alto do Moinho

Esta escola apresenta uma taxa de insucesso escolar elevada, existindo, nomeadamente “problemas de insucesso, indisciplina, absentismo e/ou falta de aproveitamento bem como abandono escolar” (CSFA, 2018, p.13), os quais, segundo a entidade responsável pela elaboração deste documento, se relacionam com a situação socio económica das famílias, a sua baixa escolaridade, impossibilidade de acompanhamento por motivos profissionais e à desvalorização da aprendizagem em contexto escolar (CSFA, 2018).

De entre as escolas do agrupamento, esta é a que se encontra mais próxima da grande zona comercial de Alfragide, bem como de outros pequenos comércios e do bairro Alto do Moinho. A escola sede e a EB1 /JI Alfragide também são relativamente próximas.

Ao nível de acesso em transportes públicos, existe uma paragem da Vimeca/Lisboa Transportes mesmo junto ao portão de entrada, mas à semelhança do acesso às outras escolas, existe um grande tempo de espera entre dois autocarros, que apesar de depender do momento do dia, os tempos de espera podem ultrapassar uma hora. O portão de entrada tem acesso direto ao passeio, ficando junto a uma estrada com movimento, essencialmente na hora de ponta. A escola tem dois pisos e um espaço de recreio ao nível do piso 0. A entrada é realizada pelo refeitório, com um degrau.

A escola está dividida por três blocos e por uma zona comum. Na zona comum podemos encontrar a cozinha, refeitório, gabinete do coordenador, gabinete das assistentes operacionais, casas de banho dos professores e uma pequena arrecadação, gabinete de educação especial e o ginásio. Existe um espaço exterior, com acesso condicionado aos alunos.

O bloco A, é o bloco onde se encontra o JI. No piso 0 existem duas salas, duas casas de banho das crianças, e um espaço onde são afixados trabalhos com lavatório e acesso independente ao recreio, já no piso 0 encontra-se a terceira sala de JI, uma sala polivalente – Sala de Cristal – onde ocorreu a maioria das sessões de intervenção

psicomotora, um espaço que faz a transição entre estas duas salas, com um lavatório e onde se afixam trabalhos e ainda duas casas de banho de crianças.

No bloco B, piso 0, encontramos duas casas de banho, uma sala de aulas, a sala da orquestra geração e um espaço comum com lavatório. Também é pelo piso 0 que o 1.º ciclo tem acesso ao recreio. No piso 1 encontramos duas salas de aula e duas casas de banho, a sala de CATL de 1.º ciclo, onde também existem aulas de expressões e terapias e à semelhança dos outros pisos um espaço comum com lavatório.

Por fim, no bloco C, no piso 0 existe uma pequena arrecadação, duas casas de banho de crianças, a sala de CATL do JI, a sala dos professores, a biblioteca e um espaço com micro-ondas, uma mesa, lavatório e acesso ao exterior apenas a adultos. Por fim no piso 1 encontramos três salas de aula, duas casas de banho e um espaço com lavatório e onde também são afixados trabalhos.

No exterior, o acesso ao recreio é limitado, acontecendo apenas à parte de trás da escola e campo de jogos. É um espaço amplo, com diversos tipos de piso, árvores e um canteiro em redor do muro de que faz a transição entre a escola e o exterior. Existe uma zona com escorregas e outros divertimentos fixos, uma zona de campo de jogos e uma outra com mesas com desenhos de jogos de tabuleiro, rodeados por árvores.

1.1.7.3.1 Contextos de Intervenção

Foram utilizados diversos espaços, para as sessões individuais, em função do espaço disponível e em articulação com os professores e terapeutas. Assim, utilizou-se pontualmente o gabinete do coordenador, um espaço comum (de transição) no JI, a sala de CATL do 1.º ciclo, a biblioteca, a sala de cristal e o gabinete de EE. Visto que a maior parte das sessões ocorreram nos dois últimos espaços, irão descrever-se apenas estes.

1.1.7.3.1.1 Sala de Cristal

Esta é uma sala (anexo A) onde decorrem diversas atividades e terapias. Do tamanho de uma sala de aula, é uma sala com bastante luz natural, ampla, com duas mesas, várias cadeiras que estão dispostas ao redor da sala, um quadro interativo com computador, um quadro branco e um pequeno quadro de ardósia. Estão também dois biombos a separar um espaço da orquestra geração e dois colchões com localização variável.

1.1.7.3.1.2 Gabinete de EE

O gabinete de EE (anexo A) localiza-se junto ao ginásio/refeitório. É um espaço de pequenas dimensões, com pouco espaço livre, mas com ambiente acolhedor e bastantes materiais didáticos. Neste espaço estão dois armários com documentos relativos ao

departamento, uma mesa com a função de arrumos de vários materiais de expressões, como papéis, canetas de feltro, cola e outros; nas paredes estão afixados alguns materiais de apoio a competências de escrita, leitura e cálculo. Existe um pequeno espaço com um tapete com vários jogos (puzzles, legos, e outros didáticos), brinquedos que permitem o jogo simbólico e alguns livros. Este espaço é maioritariamente da utilização da professora de EE, onde ocorre o projeto “Sala Aberta” dinamizado por esta nos intervalos e parte da hora de almoço – este projeto permite que as crianças possam entrar na sala, em tempo não letivo para brincar com os materiais existentes, foi introduzido pela professora EE que se encontrava no ano letivo 2017/18 e anteriores, tendo-se continuado já no final do primeiro período do ano letivo 2018/19 pela professora que veio substituir a professora dinamizadora do projeto, por motivo de baixa médica.

I.2 A Inclusão Educativa: Enquadramento Legal

A **inclusão educativa** pode referir-se como sendo um movimento educacional, social e político que pretende defender o direito a todos de participarem, serem aceites e respeitados na sociedade através de uma educação de qualidade de uma forma individualizada (Freire, 2008), desta forma, o conceito de inclusão na perspetiva educativa considera que o problema não está na criança mas sim na resposta que a sociedade deve dar face às suas dificuldades (Fragoso e Casal, 2012).

Partindo do princípio que os alunos aprendem juntos, independentemente das suas diferenças e dificuldades, ao educar as crianças com NEE, assume-se a normalidade da diferença e a adaptação de acordo com as necessidades (Declaração de Salamanca, 1994). Além de considerar o aluno, o conceito de inclusão, considera também a modificação dos contextos (Ferreira e Brandão, 2013), devendo os alunos com NEE receber os apoios de que necessitem e considerar-se as escolas, aulas e secções especiais de forma permanente apenas quando a educação regular não satisfaz as necessidades do aluno ou comprometa o bem-estar deste ou restantes crianças (Declaração de Salamanca, 1994).

Quanto mais cedo for iniciada a inclusão mais consistentes são os resultados, positivos, para o desenvolvimento da criança (Ferreira e Brandão, 2013), sendo Portugal um dos países do mundo com mais alunos incluídos em escolas de ensino regular (Rodrigues, 2016).

A educação inclusiva tem vindo a ser reforçada por diversos documentos e entidades, nomeadamente: a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a

Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) (Vieira-Rodrigues e Sanches-Ferreira, 2017). Considerando que estes documentos tiveram e continuam a ter um papel importante na inclusão escolar, serão seguidamente abordados de uma forma mais detalhada, bem como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no campo de Ensino (1960) e a Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (2016).

A **Declaração Universal dos Direitos do Homem** é um documento que permitiu pela primeira vez os direitos humanos fundamentais tendo sido adotada pela assembleia geral da ONU em 1948, sendo um dos documentos mais traduzidos do mundo (OHCHR, 1996-2018a). Esta declaração - artigo 26.º - refere que todas as pessoas têm o direito à educação, que esta deve ser gratuita e obrigatória, devendo os pais escolher a educação a dar aos filhos (OHCHR, 1996-2018b).

Em 1960, a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, adotou a **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. Esta convenção visa definir a discriminação, referindo-a como sendo:

toda a distinção, exclusão, limitação ou preferência que, com fundamento na raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição económica ou de nascimento, tenha a finalidade ou efeito de destruir ou alterar a igualdade de tratamento no domínio de educação (UNESCO, 1960, artigo 1.º).

Neste sentido, o artigo 2.º refere que os estados devem promover a igualdade ao nível do ensino, nomeadamente através da sua gratuitidade e obrigatoriedade ao nível do 1.º ciclo e tornando acessível o ensino secundário e superior; assegurar condições semelhantes ao nível da qualidade de ensino público em escolas com o mesmo grau de escolaridade; incentivar e proporcionar a educação daqueles que não tenham recebido escolaridade em função das suas capacidades; e assegurar a formação de professores (UNESCO, 1960).

Mais tarde, as Nações Unidas adotaram a **Convenção sobre os Direitos da Criança**, em 1989. Esta convenção corresponde a um documento que expõe os direitos fundamentais de todas as crianças, bem como a forma como podem ser aplicados. Este documento foi ratificado na quase totalidade dos países mundiais (UNICEF, 2017), sendo que em Portugal a ratificação ocorreu em 1990 (UNICEF, 1990; UNICEF, 1990). O documento indica que os pais têm responsabilidade sobre a educação dos filhos, devendo

o estado ajudá-los nessa função (artigo 18.º); em particular a criança com deficiência deverá usufruir dos apoios – que deverão ser, na medida do possível, gratuitos - de que necessite para que possa participar ativamente na sociedade (artigo 23.º) (UNICEF, 1990). A educação deverá promover as capacidades da criança, respeitar os direitos e liberdade humanos, respeitar a sua idade e cultura, prepará-la para assumir responsabilidades futuras e o respeito pelo ambiente (artigo 29.º) (UNICEF, 1990).

Por sua vez, a **Declaração de Salamanca** tem como princípio orientador o facto de que as escolas devem estar preparadas para receber qualquer criança, introduzindo o conceito de necessidades educativas especiais - referindo-se às crianças com dificuldades escolares – e de escola inclusiva, que subentende que as crianças com NEE deverão estar incluídas em turmas regulares (UNICEF, 1994). A UNICEF (1994) indica no referido documento que “a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é atingida mais plenamente nas escolas inclusivas que atendem todas as crianças da respetiva comunidade” (UNICEF, 1994, p.11). O princípio é o de que as crianças aprendem em conjunto independentemente das suas características, devendo ser as escolas a adaptar-se e a implementar os apoios e serviços necessários, sendo que a colocação de crianças em escolas, aulas ou secções especiais deve ser uma exceção para os casos em que a turma regular não satisfaz as necessidades do aluno (UNICEF, 1994).

A **Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada em 2006 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, com a publicação, em 2007, de um Protocolo Opcional (INR, 2011), “constitui um marco histórico na garantia e promoção dos direitos humanos de todos os cidadãos e em particular das Pessoas com Deficiência” (INR, 2014), tratando-se de um tratado de direitos humanos e um utensílio para utilização na melhoria de iniciativas de caráter público, e de uma resposta relativamente à discriminação e exclusão face às pessoas com deficiência, por forma a que estas possam usufruir das mesmas oportunidades e direitos que as outras pessoas (INR, 2011). Especificamente, o artigo 24.º refere que o estado deverá reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação, devendo esta potenciar as aptidões e desenvolvimento humano e a participação na sociedade. O estado deve também assegurar que as pessoas não são excluídas no sistema de ensino com base na sua deficiência, devendo aceder ao ensino gratuito e de qualidade, tal como as outras pessoas, e devem receber os apoios individuais necessários à sua inclusão (Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009).

Também a **Declaração de Incheon e ODS 4 – Marco de Ação da Educação 2030** (UNESCO, 2016) aborda o tema da inclusão escolar e da educação para todos. Partindo

do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, cujas metas têm como principal objetivo “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. A Declaração de Incheon considera que a educação é essencial para o emprego e erradicação da pobreza e destaca a importância da frequência de pelo menos um ano de educação pré-escolar. Paralelamente, o referido documento sublinha a importância da inclusão e equidade e da igualdade de género como promoção da mesma (UNESCO, 2016). Pela sua ratificação, os estados comprometem-se a proporcionar a qualidade do ensino, também essencial, que deve ser prestada pela qualificação, motivação, apoio e formação dos professores, bem como pela qualidade, acesso e correta utilização dos recursos; deve de promover a criatividade e aquisição de conhecimentos académicos e de desenvolvimento pessoal e social. Os estados comprometem-se ainda a promover a educação ao longo da vida, através e.g. de um ensino profissional e superior, ou utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) (UNESCO, 2016). O trabalho desenvolvido em Portugal, no âmbito da referida ratificação encontra-se sintetizado no *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, por ocasião da Apresentação Nacional Voluntária no Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas: Portugal* (Oliveira e Navega, 2017).

I.2.1 O Decreto-Lei n.º 3/2008

Em Portugal, o **Decreto-Lei n.º 3/2008** veio revogar a legislação anteriormente em vigor, o Decreto-Lei n.º 319/91 (Rodrigues e Nogueira, 2010) e pretende definir os apoios desde o nível do ensino pré-escolar ao secundário (artigo 1.º), tendo a educação especial os seguintes objetivos:

inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas (Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 1.º).

Considerando o artigo 1.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, Rodrigues e Nogueira (2010) indicam que a definição permite a proveniência de dificuldades clínicas ou outras com impacto na funcionalidade (sempre por referência à CIF), ou seja: “Engloba os alunos com deficiência, mas também outros com problemáticas como déficits cognitivos, hiperactividade e défice de atenção, dislexia-disortografia, alterações comportamentais e da personalidade, entre outras, decorrentes de alterações estruturais do indivíduo” (Rodrigues e Nogueira, 2010,

pp. 101), prevê que os pais tenham um papel ativo (artigo 3.º), e que as escolas devem de incluir nos projetos educativos as adequações necessárias por forma a responder com qualidade às crianças com NEE de carácter permanente (artigo 4.º).

Na escola, segundo Rodrigues (2016) as dificuldades das crianças já se encontram identificadas, ou em caso contrário, quando sinalizadas e avaliadas, de acordo com a legislação em vigor elabora-se o Programa Educativo Individual (PEI), após 60 dias, no máximo (Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 12.º; Rodrigues, 2016). O PEI é um documento que identifica as necessidades educativas especiais da criança e faz parte do seu processo individual (Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 8.º) e deve ser elaborado, no caso do pré-escolar e 1.º ciclo, pelo menos pelo professor titular, professor de EE e encarregado de educação e aprovado pelo conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo (Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 10.º). O Plano Individual de Transição (PIT), é outro documento que é elaborado sempre que as NEE de carácter permanente não permitem as aprendizagens e competências do currículo, focando-se este na transição para a vida pós-escolar (Decreto-Lei n.º 3/2008). A legislação considera ainda medidas educativas, nomeadamente: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual (CEI) e tecnologias de apoio (TA) – artigo 16.º. Estas medidas encontram-se sistematizadas na tabela 1, adaptado de Decreto-Lei n.º 3/2008.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 restringe a EE aos alunos com NEE de carácter permanente, por referência à CIF e o Apoio Educativo (AE) aos restantes alunos com dificuldades nas aprendizagens escolares (Rodrigues e Nogueira, 2010). Dados da DGEEC (s.d.) indicam que no ano letivo 2017/2018 existiam em Portugal um total de 87 039 alunos com NEE distribuídos por três ciclos de estudos (educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário), destes 1% frequentam instituições de EE; 2197 do total das crianças são apoiadas tanto pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 como pelo SNIPI; 14% não estão a tempo inteiro na turma regular. Relativamente aos apoios, das crianças que frequentam escolas do ensino regular, usufruem maioritariamente de apoio pedagógico especializado (95%), de adequações no processo de avaliação (89%) e adequações curriculares individuais (46%).

Além das medidas referidas acima, o Decreto-Lei n.º 3/2008 tem em conta ainda algumas modalidades específicas de educação (Capítulo V), nomeadamente, a **educação bilingue de alunos surdos** (artigo 23.º) que deve de ser feita em ambientes bilingues, possibilitando a aprendizagem da LGP, português escrito e falado, numa comunidade que utilize a LGP, em escolas ou agrupamentos que concentrem estes alunos em grupos ou

turmas de alunos surdos, devendo as escolas de referência ter o objetivo principal de metodologias e estratégias adequadas a estes alunos. Assim, a LGP deve ser lecionada como primeira língua para os alunos surdos e como segunda língua para os alunos ouvintes (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Tabela 1: Medidas Educativas, adaptado de Decreto-Lei n.º 3/2008, artigo 16.º

Apoio pedagógico personalizado	Adequações curriculares individuais	Adequações no processo de matrícula	Adequações no processo de avaliação	CEI	TA
Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma na organização, espaço ou atividades	Respeitam as orientações curriculares (pré-escolar); não põem em causa as competências finais de ciclo (básico); ou não põem em causa as competências terminais das disciplinas (secundário).	Frequentar o estabelecimento de ensino, independentemente da área de residência Adiamento da matrícula no 1.º ciclo por um ano Matrícula por disciplinas no 2.º e 3.º ciclo	Alteração do tipo de provas	Introdução, substituição, eliminação de conteúdos, tendo em conta a funcionalidade do aluno	
Estímulo e reforço das competências		Alunos surdos com direito a ensino bilingue, em escolas de referência independentemente da residência	Alteração dos instrumentos de avaliação e certificação		“os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno”
Antecipação e reforço dos conteúdos lecionados na turma	Podem ser introduzidas áreas curriculares específicas (e.g. atividade motora adaptada (AMA)).	Alunos cegos ou com baixa visão, com direito a frequentar escolar de referência, independentemente da área de residência	Alteração das condições de avaliação (e.g. periodicidades, duração ou local)	Conteúdos relativos à autonomia, de carácter funcional como preparação para a transição da vida pós-escolar	
Reforço e desenvolvimento de competências específicas	Adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue	Alunos com multideficiência, podem matricular-se em escolas com unidades especializadas, independentemente da área de residência	Alunos com CEI com medidas específicas		

Por sua vez, a **educação dos alunos cegos e com baixa visão** (artigo 24.º) também se realiza em escolas de referência que devem proporcionar, entre outros, o ensino e aprendizagem da leitura e escrita braille, a utilização de meios informáticos específicos, promover o ensino e aprendizagem da orientação e mobilidade, bem como treino visual específico e treino de competências sociais e atividades de vida diária (AVD) e aconselhar e dar formação a pais, professores e outros membros da comunidade educativa (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Já as **unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo** (PEA), previstas no artigo 25.º (Decreto-Lei n.º

3/2008) devem organizar-se em função do “grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos”, devendo entre outros, promover a participação dos alunos junto dos seus pares, implementar um ensino estruturado onde a informação visual promova a organização do espaço, tempo, materiais e atividades, promover as adequações curriculares necessárias, participar na transição para a vida pós escolar, adequar os recursos em função dos alunos, assegurar os apoios de terapias e a inclusão social.

Finalmente, nas **unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita**, previstas no artigo 26.º (Decreto-Lei n.º 3/2008) a resposta educativa deve ser realizada em função do desenvolvimento cognitivo, de linguagem, social e idade dos alunos, tendo como objetivos que os alunos participem nas mesmas atividades que os seus colegas de turma, assegurar as terapias e apoios necessários, organizar a transição para a vida pós-escolar, e participar em atividades da comunidade por forma a promover a integração social dos alunos.

I.2.2 O Decreto-Lei n.º 54/2018

Este decreto-lei vem revogar o anterior (artigo 40.º) e centra-se na importância de as escolas reconhecerem as diferenças dos alunos como algo positivo e a encontrar maneiras de lidar com essas diferenças. A lei atual pretende assim, abandonar a conceção de que é necessário haver uma categorização para se poder intervir com os alunos e visa que todos possam progredir no currículo, garantindo a qualidade da educação durante o ensino obrigatório (Decreto-Lei n.º 54/2018), ou seja, são estabelecidos os princípios que garantam a inclusão aos “agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré -escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária” (artigo 1.º).

A legislação aborda o conceito de desenho universal para a aprendizagem (DUA) que considera a diversidade de alunos na turma, oferecendo “métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação” (DGE, 2018, p.22) para todos os alunos, permitindo que os conhecimentos e as competências possam ser adquiridos de formas variadas (DGE, 2018). O DUA rege-se pelos seguintes três princípios fundamentais (DGE, 2018):

- Princípio 1: Promover formas de envolvimento dos alunos diversas – este princípio considera que as motivações dos alunos diferem entre eles, e por isso, devem providenciar-se várias formas para motivá-los e envolvê-los nas aprendizagens;

- Princípio 2: Expor a informação de formas diversas – este princípio quer dizer que na turma os alunos têm diferentes características diferentes entre si, e.g. ao nível cultural, de compreensão, de acesso à informação. Desta forma torna-se importante expor os conteúdos de formas diversas (e.g. auditiva, visual, cinestésica);
- Princípio 3: Promover formas diversas para os alunos agirem e se expressarem – ou seja, considera que os alunos podem expor as suas aprendizagens de formas diferentes, sendo avaliados de acordo com as suas capacidades e dificuldades (e.g. atividades de escrita podem considerar uma barreira a alunos com dificuldades motoras).

O Decreto Lei n.º 54/2018 no artigo 3.º apresenta, ainda as seguintes orientações:

- “educabilidade universal” – onde se assume que todos os alunos conseguem aprender e desenvolver-se;
- “equidade” – garante-se que todos os alunos têm os apoios de que necessitam para a sua progressão;
- “inclusão” – o direito de todos os alunos terem direito aos mesmos contextos;
- “personalização” – educação centrada nas necessidades e características de cada indivíduo, por uma abordagem multinível;
- “flexibilidade” – currículo, espaço e tempo geridos de uma forma flexível, tendo em conta as características individuais;
- “autodeterminação” – respeitar a autonomia, interesses, cultura, língua e promoção da tomada de decisões de cada um;
- “envolvimento parental” – direito de pais e encarregados de educação participarem e estarem informados acerca do processo do aluno;
- “interferência mínima” – a intervenção deve ser restrita e a minimamente necessária.

Pelo supracitado, a referida legislação apresenta algumas mudanças, sendo que as mais significativas, segundo a DGE (2018) são o facto de deixar de categorizar os alunos, abandonando, particularmente a categoria de NEE e a existência de uma legislação específica para estes alunos, dando resposta a todos, em vários âmbitos, nomeadamente da saúde, emprego e formação profissional e segurança social. Desta forma considera-se que qualquer aluno, em qualquer momento do seu percurso escolar pode precisar de medidas de suporte à aprendizagem (DGE, 2018), - descritas no capítulo II - , com o objetivo de promover a equidade e igualdade de oportunidades dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória (artigo 6.º), estando organizadas em três níveis (artigo 7.º), sintetizadas na tabela 2, adaptado do Decreto-Lei n.º 54/2018.

Tabela 2: Medidas de Suporte à Aprendizagem, adaptado de Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 7.º

Medidas universais (artigo 8.º)	Medidas seletivas (artigo 9.º)	Medidas adicionais (artigo 10.º)
Para todos os alunos	Para compensar as não supridas pelas universais	Se as anteriores forem insuficientes, e visam colmatar dificuldades acentuadas (“comunicação, interação, cognição ou aprendizagem”) referidas no relatório técnico-pedagógico
Diferenciação pedagógica; Acomodações curriculares; Enriquecimento curricular; Promoção do comportamento pró-social; Intervenção em grupo	Percursos curriculares diferenciados; Adaptações curriculares não significativas; Apoio psicopedagógico; Antecipação e reforço das aprendizagens; Apoio tutorial.	Frequência por disciplinas; Adaptações curriculares significativas; PIT; Ensino estruturado; Promoção de competências de autonomia.
Inclui os alunos que usufruem de medidas seletivas ou adicionais	Definidas no RTP e operacionalizadas com os recursos da escola. Se necessitarem de recursos externos o diretor deve requerer ao Ministério da Educação.	Realizadas pelo responsável monitorização e avaliação, definidas no RTP, concretizadas com os recursos da escola, preferencialmente em sala de aula, e caso sejam necessários recursos adicionais o diretor deve requerer ao Ministério da Educação.

O RTP (relatório técnico-pedagógico) referido na tabela 2 refere-se a um documento que sustenta a necessidade das medidas seletivas e das medidas adicionais. Este é elaborado pela equipa multidisciplinar após recolher informações junto dos pais, elementos da escola e comunidade que conheçam o aluno, de forma a fundamentar os apoios (DGE, 2018).

Além deste documento, existem outros a destacar: o **PEI** que é o documento onde estão expostas as adaptações curriculares necessárias e a forma de as operacionalizar, bem como as características do aluno, podendo ser revisto e reformulado (DGE, 2018); o **plano de saúde individual (PSI)** é elaborado para cada aluno com necessidades de saúde especiais, ou seja, “necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem” (DGE, 2018, p.36); o **PIT**, deve de ser elaborado três anos antes do final da escolaridade obrigatória - quando o aluno frequenta a escola com adaptações curriculares significativas – por forma a preparar a vida pós-escolar. Este documento deve de basear-se na autodeterminação e é um documento possível de ser modificado (DGE, 2018).

Paralelamente a estes documentos, a legislação atual sublinha a importância de existir uma colaboração entre a escola e a família, devendo a segunda incentivar a primeira a envolver-se na educação dos filhos, estando esta relação diretamente relacionada com o sucesso académico (DGE, 2018).

O Decreto-Lei n.º 54/2018 apresenta ainda vários **recursos específicos de apoio à aprendizagem e inclusão** (capítulo III), destacando-se os recursos humanos onde se incluem os professores de educação especial, técnicos especializados e assistentes operacionais; os recursos organizacionais específicos e os existentes na comunidade (artigo 11.º), apresentados de seguida.

A **equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva** (artigo 12.º) é composta por vários elementos da comunidade educativa que têm a função de sensibilizar a mesma para a inclusão educativa; propor, acompanhar e monitorizar as medidas de apoio, aconselhar os professores nas suas práticas inclusivas, elaborar documentos (e.g. RTP, PIT) e acompanhar o centro de apoio à aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018).

O **centro de apoio à aprendizagem** (artigo 13.º) é a estrutura que conjuga os recursos materiais e humanos das escolas. Este tem a função de apoiar a inclusão, diversificando as estratégias que permitem o acesso ao currículo, e promover o acesso a formação, o ensino universitário, a inclusão no pós-escolar, o lazer, a participação social e autonomia. Deve ainda, ser promotor da participação dos alunos nas atividades da turma, com qualidade; apoiar os professores, a criação de recursos e formas de avaliação do currículo e ambientes promotores da aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018).

As **escolas de referência no domínio da visão** (artigo 14.º) especializam-se no ensino braille, orientação e mobilidade, produtos de apoio, AVD e competências sociais, devendo ter recursos humanos e materiais adequados às suas funções; as **escolas de referência para a educação bilingue** (artigo 15.º) deve de implementar a educação bilingue como forma de acesso ao currículo comum, assegurando a língua gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda, integrando necessariamente professores de EE na área da surdez, professores e intérpretes de LGP e terapeutas da fala. Já as **escolas de referência para a intervenção precoce na infância** (artigo 16.º) funcionam em articulação com as equipas definidas a funcionar no âmbito do SNIPI, garantindo o apoio individual o precoce e melhoramento dos processos de transição. Os **centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação** – CRTIC - (artigo 17.º) correspondem ao centro do Ministério de Educação que prescreve os produtos de apoio, avaliando as necessidades dos alunos, a pedido das

escolas; os **CRI** (artigo 18.º), são serviços da comunidade que acreditados pelo Ministério da Educação apoiam os alunos com vista ao sucesso educativo e inclusão, pela prestação de serviços especializados e, finalmente, os acordos de **cooperação e parceria** (artigo 19.º) permitem às escolas trabalhar com as autarquias e recursos da comunidade com vista a e.g. promover a vida independente, apoio à equipa multidisciplinar, acesso ao ensino superior, entre outros (Decreto-Lei 54/2018).

I.3 Psicomotricidade e Intervenção Psicomotora

A psicomotricidade, segundo Naville (2004) apresenta um conceito geral e utiliza-se de formas diferentes consoante o país, de acordo com aspetos como a formação, oportunidades e reconhecimento profissionais. Neste sentido, no texto abaixo utilizar-se-á sempre a nomenclatura referida no documento original consultado. Importa ainda salientar que apesar de o estágio ter decorrido em contexto escolar, a bibliografia existente específica a este contexto é bastante escassa.

A **psicomotricidade (PM)** é um termo que se baseia na visão holística do ser humano na união do corpo com o psiquismo (Fonseca, 2004; FEP, 2019) e da sua influência com as interações cognitivas, emocionais e motoras (Galvani, 2002; FEP, 2019), no contexto psicossocial do indivíduo (FEP, 2019).

A **intervenção psicomotora (IPM)** destina-se a todos os grupos etários, nos setores públicos e privados - e.g. estabelecimentos de ensino e de acolhimento de crianças e jovens, instituições residenciais com idosos, clínicas e hospitais, municípios, associações e outros e utiliza diversas metodologias de trabalho, nomeadamente, de relaxação e de consciência do corpo, terapias expressivas, tarefas lúdicas, recreativas, de consciencialização motora e motora adaptada. A estas atividades está sempre subjacente uma componente simbólica, podendo, o profissional, **psicomotricista**, desenvolver o seu trabalho com problemáticas ao nível psicomotor de desenvolvimento, comportamento, aprendizagem e de carácter emocional (APP, 2017), tendo, resumidamente as seguintes ferramentas necessárias ao seu trabalho: **local** onde decorrem as sessões e se encontram os materiais necessários – sala; **limite temporal** onde se estruturam as atividades, com um sentido de progresso – sessão; as **áreas fortes e fracas** da pessoa; a **observação** psicomotora; a mediação corporal, ou seja as propostas de **atividades**; e a **relação interpessoal**, com os pares e com o psicomotricista (Adelantado, 2001). O técnico deve, ainda, colaborar regularmente com todos os profissionais e familiares que prestam apoio às crianças (e.g.) por forma a tornar eficaz a sua intervenção (APP, s.d.), devendo transformar a sua linguagem profissional para comunicar com os outros profissionais e

família, não tornando a intervenção isolada destes, proporcionando informação e consequentemente modificar atitudes (Rodríguez e Llinares, 2001).

Deverão ainda seguir-se algumas estratégias gerais de intervenção, particularmente com crianças, nomeadamente: um ritual de entrada, a utilização do jogo simbólico e um ritual de saída. O **ritual de entrada** é importante na medida em que se criam hábitos que ajudam a prever os acontecimentos do dia a dia, causando segurança; ajuda a estruturar o pensamento da criança e a inibir o desejo imediato de jogo ou movimento (Rodríguez e Llinares, 2001). O psicomotricista permite, mesmo num ritual de entrada, o jogo espontâneo, sendo, no entanto importante, ter em conta que não é causado nenhum prejuízo às outras crianças ou destruir materiais.

O **jogo simbólico** pressupõe a expressão profunda da afetividade da criança. Por isto, é importante que o psicomotricista faça a observação e interpretação dos materiais utilizados, bem como dos espaços e relação com os outros, para poder adequar a sua resposta (Rodríguez e Llinares, 2001). É nestes momentos de jogo que a criança se expressa pela agressividade, repetição, afeto (ou a sua ausência), pensamento simbólico (ou as suas dificuldades), entre outros.

O **ritual de saída**, é importante pois permite recordar as atividades desenvolvidas, com perguntas onde cada um se expressa e que permitem desenvolver os processos cognitivos (Rodríguez e Llinares, 2001). Paralelamente, desenvolve-se a capacidade de autonomia, nomeadamente a de calçar os seus sapatos.

O **material** tem também uma importância especial, sendo relevante que este seja fácil de utilizar e também versátil, características que permitem a espontaneidade e a produção de algo de carácter simbólico (Vecchiato, 1989), sendo simples permitem que a criança se possa expressar. São utilizados, por exemplo, os balões, cordas, arcos, papel, tecidos, rolos de papel, os colchões, bancos e cadeiras, instrumentos musicais e mesmo a música a linguagem verbal e as posturas corporais (Vecchiato, 1989) e ainda bastões e o corpo do psicomotricista que também pode servir para as projeções da criança e estabelecer a comunicação corporalmente (Camilo, 2008). O material utilizado deve de ser arrumado por todos os intervenientes, e o último momento deve ser o de calçar, simbolizando o encerrar da sessão (Rosa e Holzmann, 2008), ou seja, um ritual de saída como referido por (Rodríguez e Llinares, 2001).

A APP (s.d.) no seu documento *Psicomotricidade – Práticas Profissionais*, salienta vários aspetos relevantes ao trabalho de psicomotricista, onde, por terem sido alvo de trabalho durante o estágio se destacam os seguintes: “a prática da psicomotricidade com

crianças e adolescentes com **perturbações do desenvolvimento e aprendizagem**” e “a prática da psicomotricidade com crianças em **meio pré-escolar**”. Segundo a associação profissional a intervenção com a primeira população referida realiza-se essencialmente nas condições de dificuldades motoras, PEA, dificuldades cognitivas, de comunicação e de aprendizagem, PHDA, perturbações do comportamento ou outras. Neste sentido, a intervenção é de carácter reeducativo e terapêutico, existindo muitas vezes problemas de base relacional e o psicomotricista atua ao nível da aprendizagem do simbólico, gestão da atenção, memória, percepção, problemas emocionais e de comportamento, bem como das funções executivas e faculdades psicomotoras. Nestes casos a intervenção realiza-se com atividades, maioritariamente de carácter motor, sendo a comunicação verbal e não verbal, com os objetivos variáveis em função da idade e dificuldades e capacidades da criança ou jovem (APP, s.d.). A APP (s.d.) refere que o jogo é o meio primordial de comunicação com esta população, onde se projetam os conflitos internos e se elaboram estratégias de autorregulação do comportamento, sempre com o profissional como tendo um papel ativo e que dá significado à exploração da criança, que percebe as suas capacidades e ajuda na busca de soluções. As sessões devem ser semi-estruturadas, trabalhar também ao nível da grafomotricidade, serem de carácter individual ou grupal e ocorrer no contexto de ginásio, gabinete ou piscina.

Ao nível da prática em **contexto pré-escolar**, a APP (s.d.) define também algumas diretrizes. Nesta faixa etária o psicomotricista desenvolve a sua atividade com equipas de intervenção precoce e estabelecimentos de ensino, tendo os fins preventivo e pedagógico-terapêutico, com qualquer criança que apresente comprometimento no seu desenvolvimento. Assim, o técnico realiza avaliação dos padrões de desenvolvimento, deteta atipicidades do movimento e postura, observa a capacidade de regular o tónus, avalia a capacidade de coordenação e de regulação da criança, observa as capacidades da realização das AVDs, a aquisição das noções que permitem a orientação no espaço e tempo, e o esquema do corpo, valoriza e estimula os sentidos, observa as capacidades de comunicação verbal e não verbal e orienta a atividade lúdica, particularmente o jogo simbólico. Partindo disto, nesta faixa etária, o psicomotricista trabalha com especial foco nas capacidades motoras e de socialização, observa o desenvolvimento psicomotor, deteta atipicidades ao desenvolvimento e trabalha em conjunto com outros técnicos e educadores, mantendo o contacto próximo com a família. Com estas crianças, a sessão é, regra geral, de grupo e deve seguir duas formas de atuação distintas: as crianças mais novas devem realizar jogos de exploração sensório-motora e as mais velhas de jogo simbólico, interação com os pares e de regras, podendo as sessões acontecer em ginásio, gabinete, piscina ou

no contexto da sua habitação (APP, s.d.). Ao nível **escolar**, pode fazer parte da componente curricular, com a participação de toda a turma, devendo acontecer num espaço fechado, amplo, com poucos elementos que possam condicionar o comportamento da criança, quer sejam objetos, quer outras pessoas (Rosa e Holzmann, 2008).

II Realização da Prática Profissional

Na descrição da realização da prática profissional encontramos os instrumentos de avaliação - já existentes e criados no âmbito do estágio e a forma como foram usados. Em seguida são apresentados dois estudos de caso, e de uma forma breve a referência aos restantes casos acompanhados.

II.1 Instrumentos de Avaliação

A avaliação psicomotora permite aferir o perfil psicomotor, através de variados instrumentos (Saint-Cast, 2004), aferindo as capacidades psicomotoras, atitudes e comportamentos do sujeito, bem como características psicoafectivas inerentes aos mesmos e a capacidade de utilização das suas competências. Permite ainda estabelecer um diagnóstico psicomotor, o plano de intervenção, bem como verificar os progressos, comparar e analisar as práticas e a comunicação com os outros profissionais (Pitteri, 2004). Desta forma foram utilizados diversos instrumentos pré-existent e construídos outros, de acordo com as necessidades identificadas. Estes instrumentos serão descritos de seguida, tendo sido aplicados por referência a critério, na maioria dos casos. Os instrumentos foram escolhidos, tendo por base a capacidade de obter informação acerca da criança, tendo por base, na maioria dos casos o motivo de referência, mas também por uns poderem complementar itens de outros, ou a idade das crianças.

II.1.1 Bateria Psicomotora

A Bateria Psicomotora (BPM) é um teste que permite observar vários aspetos do desenvolvimento psicomotor da criança, nomeadamente tonicidade, equilíbrio, lateralização, noção do corpo (NC), estruturação espaço temporal (EET), praxia global (PG) e praxia fina (PF), e seus respetivos subfactores. O objetivo da BPM é, de acordo com o seu autor o de “detectar e identificar crianças com dificuldades de aprendizagem” (Fonseca, 2010).

Relativamente à administração do teste, o autor considera-a simples e com utilização de materiais económicos (Fonseca, 2010). Para um avaliador treinado esta pode levar cerca de 30 a 40 minutos. Existe uma ficha de registo onde se devem incluir aspetos

considerados importantes no decorrer da prova e ainda o perfil psicomotor (Fonseca, 2010). No geral dos casos apoiados, a avaliação realizava-se em duas sessões de 45 minutos, existindo, muitas vezes momentos de diálogo ou outras tarefas intercalares. Foi realizada uma ficha de registo utilizada para a avaliação inicial – que era preenchida ao longo da sessão – que foi retificada para a avaliação intermédia (nos casos que a possibilitaram) e para a avaliação final.

A BPM está desenhada para avaliar a população das crianças dos quatro aos 10 anos, com ligeiras diferenças na aplicação entre as idades de pré-escolar e escolar, que deve ser mais lúdica nas idades mais baixas e sistemática em idade escolar (Fonseca, 2010). No estágio procurou-se que todas as tarefas, tivessem um carácter lúdico, independentemente da escolaridade da criança.

A BPM é constituída por tarefas diversas, baseadas no modelo Iuriano (Fonseca, 2010), no âmbito do estágio, este instrumento foi aplicado à quase totalidade dos casos acompanhados, sendo que em todos eles houve adaptação e/ou não realização de alguns itens, de acordo com as características do indivíduo em questão ou do momento de avaliação.

Relativamente à pontuação, esta realiza-se pela soma da cotação média de cada fator psicomotor a partir do qual é calculado posteriormente o perfil psicomotor. A cotação máxima possível é de 28 pontos e a mínima de sete (Fonseca, 2010), podendo-se obter os perfis psicmotores desde hiperpráxico até apráxico.

II.1.2 Draw a Person

O teste *Draw a Person* (DAP) é um teste de aplicação individual, para indivíduos entre os cinco anos e os 17 e 11 meses (Neisworth e Butler, 1990). O teste foi utilizado no âmbito do estágio, como complemento à tarefa “desenho do corpo” da BPM, seguindo-se a recomendação de que o DAP não deve ser aplicado isoladamente, mas em complemento de outros testes (Neisworth e Butler, 1990)

Quanto a material, o teste é constituído por uma folha de pontuação (com itens para pontuação e a máxima total por cada um deles e no seu conjunto); folha de registo (para informações demográficas, data de teste, resumo de pontuações, percentis e pontuações totais); manual, onde constam os procedimentos de aplicação, tabelas normativas, equivalentes etários, formas de interpretação e exemplos (Neisworth e Butler, 1990).

A instrução dada ao indivíduo deve ser verbal, onde se solicitam três desenhos: homem, mulher e próprio – em páginas separadas (Neisworth e Butler, 1990). Para a sua

constituição, Naglieri selecionou 14 partes do corpo humano e outros constituintes (braços, ligação, roupas, orelhas, olhos, pés, dedos, cabelo, cabeça, pernas, boca, pescoço, nariz e tronco), dividindo-os por categorias, sendo elas: (a) presença, (b) detalhe, (c) proporção, e (d) bônus, num total de 64. Cada uma destas categorias no desenho corresponde a um ponto (Neisworth e Butler, 1990; Santos, 2011). A “presença” é quando uma dada parte do corpo ou roupa está representada no desenho; o “detalhe”, quando esse elemento é desenhado de uma forma particular; a “proporção” relaciona-se com as dimensões do elemento desenhado; e o “bônus” é um ponto adicional atribuído quando todos os pontos anteriores são dados (Neisworth e Butler, 1990).

Relativamente ao sistema da cotação e preenchimento, o DAP apresenta uma folha de rosto onde devem ser escritas informações pessoais e um resumo das pontuações e folhas de pontuação que indicam a pontuação máxima possível, a pontuação por item e um espaço para preenchimento da pontuação total. Esta é realizada tendo em conta a idade cronológica da criança/jovem, somando os pontos, obtendo-se os resultados brutos (desenho do homem, mulher e próprio) e posteriormente convertendo-se esses resultados com as tabelas presentes no manual (Neisworth e Butler, 1990).

II.1.3 Diagnosis and Remediation of Handwriting Problems

O instrumento *Diagnosis and Remediation of Handwriting Problems* (DRHP) foi originalmente pensado com o objetivo de ajudar os professores a observar a caligrafia da criança (Stott, Henderson e Moyes, 1987), bem como ser um meio sistemático para identificação de erros na caligrafia; providenciar formas de os corrigir; ser um meio de avaliação e pesquisa e utilizado na formação de professores. Este teste deve ser utilizado com crianças com pelo menos dois anos de ensino da escrita e adultos que tenham perdido capacidades na sua caligrafia como resultado de uma lesão cerebral (Daniels, 1988).

Na aplicação do DRHP pretende-se que o indivíduo escreva uma história acerca de uma pequena banda desenhada presente na folha de prova, constando nesta também as linhas para escrita e instruções. O teste não necessita de ser cronometrado, mas não deve ultrapassar os 20 minutos de realização (Daniels, 1988). É constituído por três partes. Na primeira parte, avalia-se a legibilidade e aparência da escrita, como o espaço entre palavras, letras incorretas, má aplicação das maiúsculas e minúsculas, letras malformadas ou eliminadas, são alguns exemplos. Na segunda parte pretende-se verificar falhas que possam ter origem ao nível percetivo-motor, nomeadamente: tamanho e inclinação da letra inconsistente, alinhamento irregular, distorção e tremor. Finalmente, a terceira parte

envolve a observação da criança durante a prova: postura, agarrar da caneta e posição da cabeça (Stott, Henderson e Moyes, 1987).

A cotação é realizada de uma forma objetiva e os critérios são apresentados em cada nível e com exemplos, apesar de ser necessário treino por parte do examinador (Stott, Henderson e Moyes, 1987). Quanto mais alta a pontuação, maior o número de erros (Daniels, 1988), mas não existem scores para interpretação do teste (Daniels, 1988).

II.1.4 Schedule of Growing Skills II

O **objetivo** fundamental do *Schedule of Growing Skills* na sua segunda versão (SGS II) é a realização de rastreios do desenvolvimento, de uma forma precisa e confiável, podendo ser parte integrante de programas de vigilância da saúde das crianças (Bellman, Lingam e Aukett, 1996). Este teste permite perceber se a criança – do nascimento aos cinco anos - se está a desenvolver de acordo com o esperado e se há necessidade de encaminhá-la para terapia ou outra avaliação mais específica, identificando apenas dificuldades, pelo que não realiza diagnósticos. Os materiais necessários estão incluídos e não é necessário seguir a ordem pelas quais as tarefas são apresentadas.

De acordo com os autores, tem um tempo de aplicação de cerca de 20 minutos, sendo necessário treino (Bellman, Lingam e Aukett, 1996). Quanto à composição do teste, este divide-se em nove domínios do desenvolvimento, sendo eles: capacidades posturais passivas (aplicar apenas até aos 12 meses), posturais ativas, locomotoras, manipulativas, visuais, audição e linguagem, fala e linguagem, interação social e autonomia, cada uma com subáreas. As capacidades cognitivas avaliam-se durante a avaliação destas áreas, pois a capacidade de a criança realizar determinadas tarefas depende da sua capacidade cognitiva.

Finalmente, a cotação realiza-se pela soma da pontuação mais alta em cada sub-área (Bellman, Lingam e Aukett, 1996). Importante salientar que quando a criança não realiza um item, mas realiza o seguinte, para efeitos de cotação considera-se o último realizado com sucesso.

II.1.5 Teste do Desenvolvimento da Integração Visuo-Motora

No âmbito do estágio utilizou-se a versão de 1989 do *Teste do Desenvolvimento da Integração Visuo-Motora* (VMI), disponibilizada na unidade curricular de Observação Psicomotora, na licenciatura em Reabilitação Psicomotora na FMH. Para a caracterização do instrumento – realizada de seguida – recorreu-se a diversos documentos, que caracterizaram várias versões, particularmente a sexta, visto ser a que apresenta mais

documentação disponível e considerando, como referido por McCrimman, Altamare, Machullis e Jitlina (2012) que as suas normas se mantêm consistentes desde a sua elaboração, em 1967.

O VMI identifica dificuldades de perceção visual, coordenação motora, integração visuo-motora e coordenação oculo manual, com normas para as idades compreendidas entre os dois e os 100 anos (Mountstephen, 2011).

O teste é constituído por 24 desenhos, em livreto, podendo ser aplicado individualmente ou em grupo (Ryckman e Rentfrow, 1971). Os desenhos são formas geométricas com grau de complexidade crescente, que o sujeito deve copiar, sem apagar ou girar o livreto (Mountstephen, 2011) e apresenta três formas: forma completa – para qualquer idade, mas quando aplicado a adultos pode iniciar-se no sétimo item (Pearson Education Ltd, 2019) ou crianças mais velhas, adolescentes ou adultos com perturbações do desenvolvimento (Mountstephen, 2011); forma reduzida – com 15 itens e para aplicação dos dois aos sete anos; (Pearson Education Ltd, 2019) ou dos três a oito (Mountstephen, 2011); e a forma adulta, existente a partir da quinta versão e para aplicação a partir dos 19 anos (Pearson Education Ltd, 2019).

A pontuação do desempenho da criança é quantitativa (Ryckman e Rentfrow, 1971), baseada no número de itens realizados com sucesso (Mountstephen, 2011), apresentando-se no manual vários exemplos para pontuação dos itens. Para esta cotação, consideram-se as medidas e a amplitude dos ângulos, devendo, em caso de dúvida, cotar-se o item. Além do referido acima, muitos itens apresentam a tendência típica de uma criança (estágios) para o concretizar com sucesso. Obtém-se uma pontuação bruta que é convertida em resultados padrão, percentis e equivalentes etários (McCrimman et al., 2012).

II.1.6 Questionário de Capacidades e Dificuldades

O *Questionário de Capacidades e Dificuldades* (SDQ) é um instrumento que tem o objetivo de perceber o equilíbrio entre os comportamentos, as emoções e as relações das crianças e jovens com idades compreendidas entre os quatro e os 16 anos (Goodman, 1997).

O preenchimento é da responsabilidade dos pais e professores (Goodman, 1997), existindo uma versão de autopreenchimento para as idades compreendidas entre os 11 e aos 16 anos, apenas - na maioria dos itens - com alterações gramaticais da terceira para a primeira pessoa (Goodman, Melzer e Bailey, 1998).

O questionário tem 25 itens divididos em cinco escalas: escala de hiperatividade, sintomas emocionais, problemas de comportamento, problemas com os pares e escala prossocial (Goodman, 1997; Goodman, Melzer e Bailey, 1998). As quatro primeiras representam as dificuldades. Do total dos itens, 10 são relativos a aspetos positivos, 14 dificuldades e um aspeto neutro (Goodman, 1997).

No preenchimento do SDQ, as respostas possíveis são: “não é verdade”, “é um pouco verdade” e “é muito verdade”. Cujas pontuações variam entre 0 e 2 (Goodman, 1997; Goodman, Melzer e Bailey, 1998). No final, o resultado é a soma total da pontuação de cada item de cada escala – que pode variar entre zero e 10 e o total de dificuldades entre zero e 40 (Goodman, 1997).

II.1.7 Capacidades de Autonomia em Idade Escolar

O instrumento *Capacidades de Autonomia em Idade Escolar* foi construído no âmbito do estágio, para avaliação a um caso específico de uma criança (Gisela), relativamente a qual as principais preocupações demonstradas pela mãe se relacionavam com a sua autonomia em casa, nomeadamente na tomada de iniciativa para aspetos como arrumar o quarto ou lavar os dentes (pode ser consultado no anexo B). Para a sua construção partiu-se das atividades consideradas preocupantes pela mãe, do livro *Steps to Independence* de Baker e Brightman (1989), alguns itens relacionados com cuidados da roupa (e.g. fazer pequenos remendos/ arranjos), que foram trabalhados pela professora de EE que acompanhou a Gisela na primeira fase do estágio e ainda com base na Escala de Comportamento Adaptativo – versão portuguesa (ECAP) de Santos (2007). Acrescentaram-se alguns itens, que apesar de se esperar que uma criança em idade escolar não realiza, permite perceber se é ou não uma preocupação dos cuidadores e conhecer a realidade da criança (e.g. lavar a casa de banho).

O instrumento foi desenvolvido em formato de questionário, com três páginas, podendo cada item ter seis níveis de autonomia, apresenta ainda um espaço para observações em todos os domínios de autonomia. No caso específico foi preenchido com o pai e mãe em formato de entrevista, explicando-se que muitas das capacidades podem não estar adequadas à idade, mas pode entregar-se em formato de questionário. Os itens estão descritos na tabela 3 e todos os domínios apresentam uma resposta aberta opcional.

O instrumento permite perceber a realidade da criança no seio familiar sobre a perspetiva dos cuidadores e as principais preocupações e perceção da autonomia da criança segundo os seguintes níveis:

1. Autonomia total ou não aplicável;
2. Autonomia na execução, mas necessidade de ser lembrada;
3. Autonomia na execução, mas necessidade de supervisão;
4. Necessidade de ajuda física ou verbal durante a execução;
5. Necessidade de ajuda física e verbal durante a execução;
6. Totalmente dependente ou não realiza.

Tabela 3: Capacidades de Autonomia em Idade Escolar: domínios de autonomia

Casa de Banho e Higiene	Vestuário	Refeições e Cozinha	Limpeza da casa e da roupa	Outros
<ul style="list-style-type: none"> - Lavar as mãos; - Lavar a cara; - Tomar banho; Cortar as unhas; - Pentear o cabelo; - Lavar os dentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vestir-se; - Despir-se; - Calçar-se; - Limpar os sapatos; - Arrumar a roupa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lavar a loiça; - Preparação de refeições; - Por a mesa; - Levantar a mesa; - Arrumar a cozinha. 	<ul style="list-style-type: none"> - Passar a ferro; - Por a roupa para lavar; - Por a roupa a secar; - Fazer pequenos remendos/ arranjos; - Arrumar o quarto; - Lavar o chão; - Lavar a casa de banho; - Limpar o pó; - Fazer a sua cama. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o telefone; - Utilizar o computador; - Fazer recados fora de casa; - Fazer os trabalhos de casa; - Ajudar os irmãos e vestir; - Ajudar irmãos na alimentação; - Ajudar irmãos na higiene.

II.1.8 Teste de Imagens de Avaliação do Autoconceito

O instrumento *Teste de Imagens de Avaliação do Autoconceito*, à semelhança do anterior foi elaborado no âmbito do estágio e também para aplicação à Gisela (pode ser consultado no anexo C). Enquanto que o anterior tinha o objetivo de perceber a perceção dos cuidadores, este tem o objetivo de perceber a perceção da própria criança, mas não apenas ao nível da autonomia, também das interações sociais na escola, relativamente à sua habitação e relações familiares e com os animais de estimação.

A construção do teste baseou-se na constituição do teste *Medición del Autoconcepto en la Edad Infantil* de Sánchez e Escribano (1992). O teste é constituído por 24 cartões com duas imagens cada. Uma das imagens apresenta algo positivo e a outra algo negativo, o objetivo é o de a criança identificar aquela com que mais se identifica, acrescentado os elementos do rosto na respetiva imagem.

Para a sua construção, (1) selecionaram-se alguns aspetos que poderiam ser importantes de avaliar, considerando-se os itens do teste acima e outros observáveis na escola e as preocupações da mãe; (2) fez-se a pesquisa na internet de imagens que correspondessem a esses aspetos relevantes e guardaram-se as imagens, procurando ter-se em consideração o género e idade da menina; (3) como nem em todos os itens se encontraram imagens que correspondessem a estes critérios, solicitou-se a uma voluntária

que em conjunto com a estagiária se fotografassem algumas ações (e.g. lavar os dentes). De seguida (4) selecionaram-se as fotos relevantes e (5) em *power point* construíram-se os cartões, retirando-se os elementos do rosto, que (6) depois de impressos, (7) foram plastificados, por forma a poder ser reutilizados.

Para aplicação, disponibiliza-se uma caneta de acetato e os cartões um a um, dizendo à criança para desenhar a cara da menina, ou outro elemento, no lado do cartão com que mais se identifica. Na apresentação de cada um dos cartões deve dar-se as seguintes instruções (adaptáveis e com as ajudas necessárias):

1. Em casa, ajudas a pôr a roupa para lavar ou a mãe faz sozinha?
2. A tua roupa está sempre limpa ou suja?
3. Dormes de luz acesa ou apagada?
4. Vestes-te sozinha ou com ajuda?
5. Calças-te sozinha ou com ajuda?
6. Cortas as unhas sozinha ou com ajuda?
7. O teu quarto está mais vezes arrumado ou desarrumado?
8. A tua casa é bonita ou feia?
9. Brincas com as outras meninas ou ficas a ver?
10. Ajudas a lavar a loiça ou a mãe faz sozinha?
11. Fazer os trabalhos de casa sozinha ou com ajuda?
12. Lavas os dentes sozinha ou com ajuda?
13. Em casa, estás mais vezes com a tua família ou sozinha?
14. Precisas de ajuda para assoar-te ou consegues sozinha?
15. Tens medo dos animais ou gostas de estar com eles?
16. Cuidas sozinha ou com a ajuda da mãe?
17. Penteias-te sozinha ou com ajuda?
18. A mãe ralha muitas vezes contigo ou não?
19. Na escola tiras mais vezes boas ou más notas?
20. Aqui estão várias meninas, qual é a mais bonita, a mais feia e a mais parecida contigo? – cartão excepcional
21. Estás mais vezes triste ou feliz?
22. Tens amigas e brincas com elas ou as outras meninas excluem-te?
23. Numa corrida, ficas mais vezes à frente, atrás ou no meio?
24. Participas em brincadeiras de grupo ou ficas sozinha?

Depois de aplicado o instrumento, deve, numa folha à parte identificar-se se o desenho escolhido foi o da direita – D ou esquerda - E (positivo + - ou negativo -) e comparar entre avaliações. Durante a aplicação do teste podem fazer-se outras questões acerca das imagens.

II.2 Enquadramento do Estágio

O estágio teve início a dois de março de 2018, tendo-se precedido, a 28 de fevereiro uma reunião com a orientadora local e coordenadora do DEE do AVAG, a Professora Amália Almeida, e a orientadora académica, Professora Doutora Teresa Brandão, na FMH. Nesta primeira reunião foi feita a ponte entre a estagiária e o local de estágio e apresentados os casos das três meninas (referidas mais à frente como Alice, Beatriz e Catarina) que motivaram o pedido do estágio à faculdade e definido o primeiro dia na escola que as mesmas frequentam. O estágio terminou a 14 de dezembro do mesmo ano civil. É através do protocolo com a FMH que existe acesso à Psicomotricidade no AVAG, sendo a estagiária a única psicomotricista durante o período de estágio, tendo já existido, pelo menos mais dois estágios anteriores em anos letivos não consecutivos.

O primeiro dia de estágio teve lugar na EB1 /JI de Alfragide, onde ocorreu nova reunião com a estagiária, a orientadora local e a Professora de EE que tinha iniciado o seu trabalho no agrupamento (nas escolas de Alfragide e Quinta Grande) na semana anterior. Nesta reunião, em função dos horários dos apoios das meninas, bem como do da professora de EE, e em conjunto com esta, definiu-se o horário em que as crianças iriam beneficiar da IPM. Além disto, solicitou-se a possibilidade de acompanhar mais casos por forma a completar o horário de estágio. Ainda neste primeiro dia, houve apresentação aos professores, atribuição do horário para a IPM, para os primeiros três e conhecimento dos espaços. Ficou ainda definida visita às EB1/JI Alto do Moinho e Quinta Grande para o dia seis de março, por forma a fazer levantamento dos casos que poderiam beneficiar do acompanhamento pela estagiária nestas escolas.

Assim, no dia seis de março, em conjunto com a orientadora local, fez-se uma visita às duas escolas restantes, onde foi feito um levantamento dos, então, possíveis casos, a ser acompanhados e conhecidos os espaços e restante equipa. Nessa mesma semana, reuniu-se por diversos momentos com cada um dos professores, e selecionados os casos elegíveis. Nestas visitas conheceram-se os espaços e materiais possíveis de utilizar nas sessões, tendo-se também recorrido a materiais da estagiária em todo o tempo de estágio.

À exceção das primeiras três crianças acompanhadas – Alice, Beatriz e Catarina, que motivaram o estágio no agrupamento, as restantes, foram referenciadas, na sua maioria, pelo/a professor/a titular, de EE ou educadora de infância. Apenas a avaliação e posterior acompanhamento (ainda que num número reduzido de sessões) da Helena e do Ivo ocorreu por sugestão da estagiária, após observação informal nas atividades

dinamizadas pela mesma, já em período não letivo, em articulação com o CATL. Todos os nomes das crianças referidos ao longo deste documento são fictícios.

Os tempos para apoios no AVAG, já estão definidos e têm a duração de 45 minutos, com início às 9h00, cabendo a cada terapeuta ou professor de EE “encaixar” o seu apoio para elaborar o horário. Para acompanhamento individual, foi necessária autorização escrita dos encarregados de educação, que foi solicitada pelo professor titular, professor de EE ou psicomotricista, conforme o acordado. Estas autorizações foram solicitadas, tanto no início da intervenção, como para o acompanhamento em CATL (nos casos em que tal aconteceu) e ainda no início do ano letivo seguinte (Fase 2 do estágio).

Todos os meninos realizaram uma avaliação inicial, em sessão. A maioria realizou uma avaliação final e em alguns casos, uma intermédia. As condicionantes, que impediram que todas as crianças tivessem realizado as três avaliações (ou apenas a inicial e final) serão descritas mais à frente, aquando da descrição dos casos. Foi entregue na escola e aos pais uma cópia dos respetivos relatórios de avaliação. Além disto, foi solicitado pelo pai do Edgar, um relatório intermédio, informativo, para apresentar numa consulta de desenvolvimento. Tendo em conta os objetivos do estágio e os procedimentos praticados/ solicitados no AVAG, regra geral, o acompanhamento individual em IPM segue os passos na figura 1, podendo a primeira reunião com os pais ocorrer em qualquer momento.

As sessões de apresentação (procurou-se que a primeira sessão tivesse sempre um carácter totalmente livre), de avaliação e de IPM foram de carácter individual. À exceção de duas sessões, com a Alice, Beatriz e Catarina que foram dinamizadas em conjunto com a TF do CRI CERCIAMA, que apoia o AVAG, por proposta desta.

O horário aqui apresentado contém apenas os horários de sessões/atividades. Importa salientar que as reuniões com pais ocorriam fora destes horários, cuja hora era acordada telefonicamente e sempre com conhecimento do professor titular ou educadora da turma; e as reuniões informais com os professores tinham lugar nos intervalos, períodos de almoço ou, excepcionalmente, no final da sessão. Além disto, procurava-se preparar o

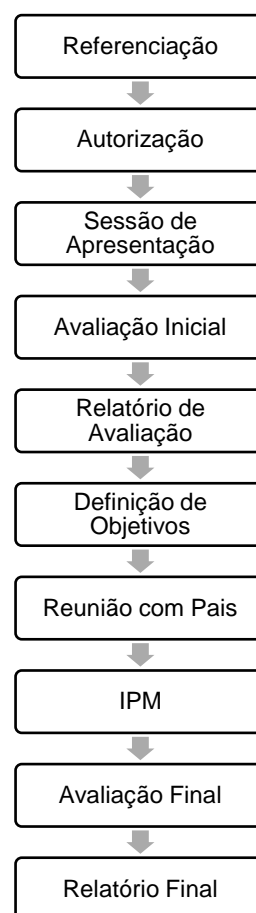


Figura 1: Processo de acompanhamento individual em IPM no AVAG

espaço antes das sessões e fazer um registo das mesmas ao final de cada sessão/dia/semana, consoante o tempo disponível.

Não foram realizados grupos de intervenção, foram sim dinamizadas atividades em CATL e criado um pequeno projeto, com implementação na EB1/ JI Alto do Moinho. Este foi realizado no recreio, durante os intervalos, com os alunos do 1.º ciclo. Ambos os projetos e as suas motivações para a sua implementação serão descritos em capítulos seguintes.

Relativamente ao tempo de estágio este teve lugar em duas fases. Visto que a integração no AVAG ocorreu no mês de março, pretendia-se continuar o acompanhamento das crianças nos meses de férias escolares. Tal aconteceu, regra geral, apenas com as que frequentavam o CATL (da responsabilidade da Santa Casa da Misericórdia da Amadora, mas com atividade no edifício de cada escola) e durante o período de funcionamento que seria até ao final de julho. Antes das férias escolares procurou-se perceber junto dos pais o interesse em manter as sessões durante este período, o que aconteceu apenas com algumas crianças, mas com várias faltas e atrasos, não se tendo chegado a propor o acompanhamento, em lugar a combinar, no mês de agosto. Deste modo, realizou-se uma interrupção do estágio, retomando-se as sessões e dinamização de atividades no recreio na escola do Alto do Moinho em outubro. Em setembro, realizou-se uma reunião com a orientadora local, e após estarem definidos os horários para as terapeutas que prestam apoio pelo CRI, bem como dos apoios dos professores de EE, fez-se nova proposta de horário para a IPM, enviaram-se aos pais novas autorizações e após receção das mesmas retomaram-se as sessões. Desta forma, por Fase 1, entende-se o período decorrido até julho - ano letivo 2017/18, e por Fase 2 o que iniciou no ano letivo seguinte (2018/19). De uma fase para a outra existiu uma mudança na legislação; algumas turmas mudaram de professor, e professor de EE tendo-se procurado que os novos docentes tomassem conhecimento do trabalho realizado, mediante a disponibilidade dos mesmos e dos horários; alterou-se alguns horários de sessões (e.g. crianças mais recetivas no período da manhã que da tarde); avaliaram-se novos casos e não se deu continuidade a outros. Os novos casos e aqueles a que não se deu continuidade, serão descritos em capítulo próprio. Todas as crianças estão incluídas em turmas de ensino regular.

Os horários das Fases 1 e 2, bem como do período não letivo onde ocorreram atividades em colaboração com os CATL de cada escola encontram-se nas tabelas 4 a 10. Nestes últimos encontram-se ainda os horários previstos e os concretizados, face a várias condicionantes, faltas e imprevistos ocorridos durante estas semanas.

As atividades decorridas neste período encontram-se também em capítulo específico. Nestas tabelas figuram apenas os horários de sessões – acontecendo fora delas o contacto com pais, professores, o tempo de registos, consulta de processos e preparação de espaços e materiais.

Tabela 4: Horário Fase 1

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 – 09:45	-	José (QG)	Manuel (QG)	Beatriz (A)	Filipe (AM)
09:45 – 10:30	-	Luís (QG)		Alice (A)	Gisela (AM)
10:30h – 11:00	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
11:00h – 11:45	Catarina (A)	-	-	Catarina (A)	Edgar (AM)
11:45 – 12:30	David (A)	-	-	David (A)	-
12:30 – 14:00	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
14:00 – 14:45	Beatriz (A)	-	Gisela (AM)	José (QG)	-
14:45 – 15:30	Alice (A)	-	Filipe (AM)	-	-
15:30 – 16:15	-	-	Edgar (AM)	-	-

Legenda: A – EB1 /JI Alfragide; AM – EB1/ JI Alto do Moinho; QG – EB1 /JI Quinta Grande

Tabela 5: Horário Fase 2

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 – 09:45	Gisela (AM)	Beatriz (A)	-	Helena (AM)	Catarina (A)
09:45 – 10:30	Edgar (AM)	Alice (A)	-	Edgar (AM)	Alice (A)
10:30 – 11:00	Jogos Tradicionais (AM)	INTERVALO	-	Jogos Tradicionais (AM)	INTERVALO
11:00h – 11:45	Ivo (AM)	David (A)	-	Gisela (AM)	David (A)
11:45 – 12:30	ALMOÇO	Catarina (A)	-	ALMOÇO	Beatriz (A)
12:30 – 13:45	Jogos Tradicionais (AM)	ALMOÇO	-	Jogos Tradicionais (AM)	ALMOÇO
13:45 – 14:30	Helena (AM)	José (QG)	-	-	-

Legenda: A – EB1 /JI Alfragide; AM – EB1/ JI Alto do Moinho; QG – EB1 /JI Quinta Grande

Tabela 6: Horário Previsto/Concretizado de 25 a 29 junho

	Segunda 25	Terça 26	Quarta 27	Quinta 28	Sexta 29
09:00 – 09:45	Alice ✘	José ✓		Alice ✓	Gisela ✘
09:45 – 10:30	Beatriz ✓	-	Reunião Articulação de Técnicos ✓	Beatriz ✓	Edgar ✘
10:30h – 11:00	Catarina ✓	-		Catarina ✓	Filipe ✘
11:00h – 11:45	David ✘	-		David ✘	-
11:45 – 12:30	-	-	-	-	-
12:30 – 14:00	-	-	-	-	-
14:00 – 14:45	-	-	-	José ✓	-
14:45 – 15:30	-	-	-	Luís ✓	-

Legenda: previsto mas não realizado" ✘"; previsto e realizado" ✓"

Tabela 7: Horário Previsto/Concretizado de 2 a 6 julho

	Segunda 2	Terça 3	Quarta 4	Quinta 5	Sexta 6
10:00	-	QG ✗	A + AM ✓	A + AM ✓ (2 grupos JI + 1.º ciclo)	A + AM ✓ (2 grupos JI + 1.º ciclo)
11:00	-				
12:00	-	-	-	-	-
13:00	-	-	-	-	-
14:00	Alice ✗	José ✓	Gisela ✗	Alice ✓	Gisela ✗
14:45	Beatriz ✗	Luís ✓	Filipe ✗	Beatriz ✗	Filipe ✗
15:30	Catarina ✗	-	Edgar ✓	Catarina ✓	Edgar ✓
16:15	David ✗	-	-	David ✗	-

Legenda: previsto mas não realizado "✗"; previsto e realizado "✓"; não previsto mas realizado/divisão dos grupos "■"

Tabela 8: Horário Previsto/Concretizado de 9 a 13 julho

	Segunda 9	Terça 10	Quarta 11	Quinta 12	Sexta 13
10:00		QG ✓ + AM	A ✗ + AM ✓ + QG	A ✓ + AM ✗	A ✗ + AM ✓ + QG
11:00		(2 grupos por idades)	(3 grupos – 2 JI + 1.º ciclo)	(2 grupos: 4.º ano + restantes)	(2 grupos por idades)
12:00					
13:00					
14:00	Alice ✓	José ✗	Gisela ✗	Alice ✓	Gisela ✗
14:45	Beatriz ✗	Luís ✗	Filipe ✗	Beatriz ✗	Filipe ✗
15:30	Catarina ✓		Edgar ✓	Catarina ✓	Edgar ✓
16:15	David ✗			David ✗	

Legenda: previsto mas não realizado "✗"; previsto e realizado "✓"; não previsto mas realizado/ divisão dos grupos "■"

Tabela 9: Horário Previsto/Concretizado de 16 a 20 julho

	Segunda 16	Terça 17	Quarta 18	Quinta 19	Sexta 20
9h00	Alice ✗	José ✗	Gisela ✗	Alice ✓	Gisela ✗
9h45	Beatriz ✓	José	Edgar ✗ AM	Beatriz ✓	Edgar ✗
10h30	Catarina ✓	-	Filipe ✗ AM (3 grupos por idades) – início às 10h	Catarina ✓	Filipe ✗
11h15	David ✗	-	-	David ✗	-
12h00	-	-	-	-	-
13h00	A ✓ (3 grupos: JI + 1.º + 2.º)	QG ✓ (2 grupos JI)	AM ✗	José ✓	-
14h00				Luís ✗	-

Legenda: previsto mas não realizado "✗"; previsto e realizado "✓"; não previsto mas realizado/ divisão dos grupos "■"

Tabela 10: Horário Previsto/Concretizado de 23 a 27 julho

	Segunda 23	Terça 24	Quarta 25	Quinta 26	Sexta 27
9h00	Alice ✘	José ✓	Gisela ✘	Alice ✓	Gisela ✘
9h45	Beatriz ✓	QG	Edgar ✘	Beatriz ✘	Edgar ✘
10h30	Catarina ✓	(3 grupos 1.º ano) – início às 10h	Filipe ✘ AM	Catarina ✘	Filipe ✘
11h15	David ✘		(3 grupos por idades) 10h30 – 12h30	David ✘	-
12h00				-	-
13h00	A ✓	QG ✓		José ✓	-
14h00	(3 grupos: 3.º e 4.º + 1.º + 2.º)	(2 grupos – JI)	AM ✘	Luís ✘	-

Legenda: previsto mas não realizado "✘"; previsto e realizado "✓"; não previsto mas realizado/divisão dos grupos "■"

Além do contacto direto com os alunos, no final ou início de cada período letivo existe sempre uma reunião, com lugar na escola sede, de articulação de técnicos. Nesta reunião estão presentes os professores de EE do agrupamento, bem como as técnicas do CRI (terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e psicóloga) e, neste caso, a estagiária. Nestas reuniões pretende-se dar a conhecer o trabalho desenvolvido em cada terapia e apresentar outros aspetos considerados relevantes de cada aluno apoiado.

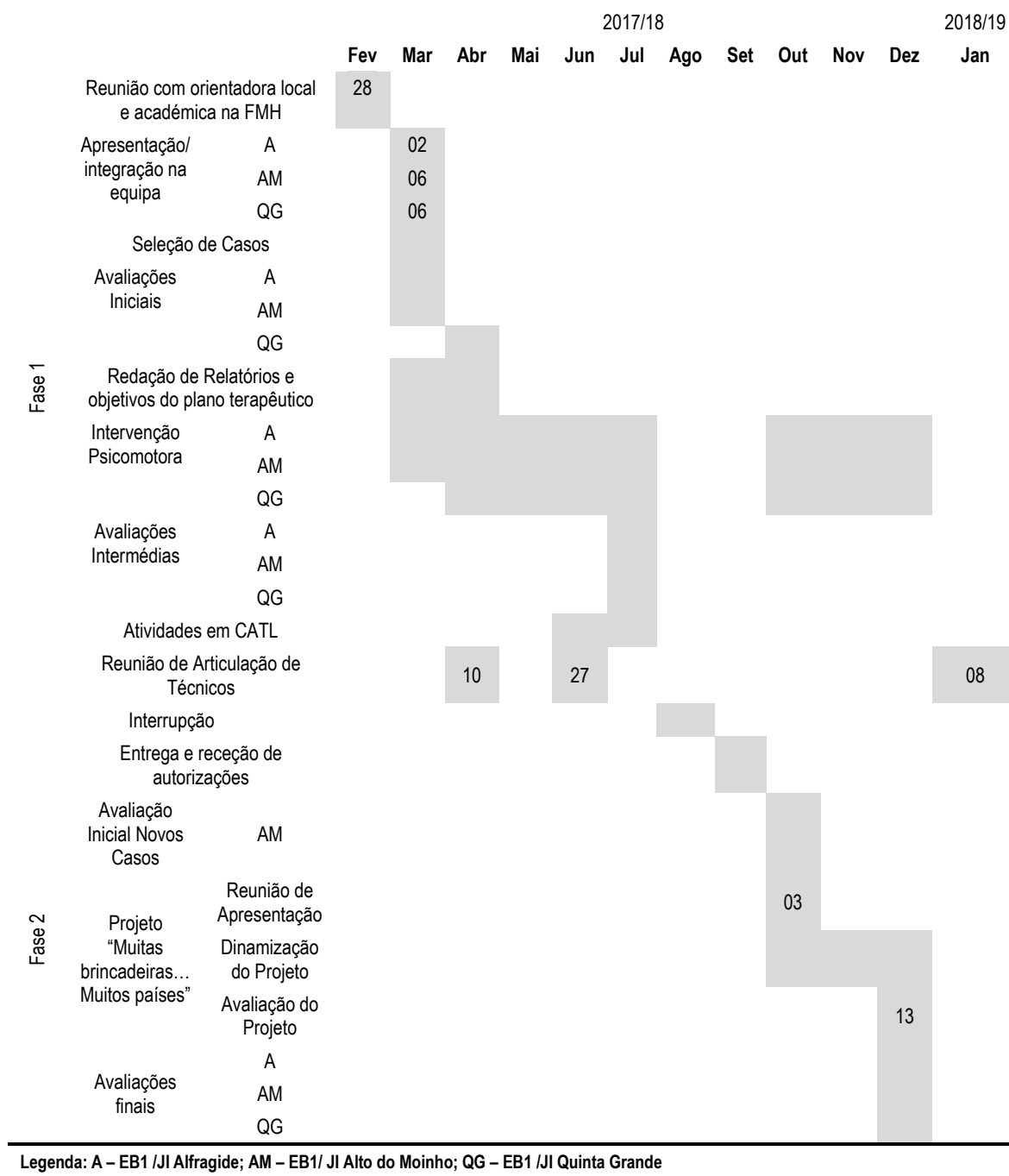
Foram também marcadas várias reuniões com a orientadora local, onde foi sendo dado a conhecer o trabalho realizado, apresentadas as propostas de atividades (as ocorridas em CATL e na escola do Alto do Moinho), previamente à proposta a cada um dos responsáveis e esclarecidas outras questões. A orientadora local assistiu também a várias sessões na última semana de estágio. Ocorreram ainda reuniões com as orientadoras académicas, esporadicamente, em conjunto ou separado, na FMH.

Na tabela 11, encontramos as atividades realizadas em cada uma das fases de estágio (os números correspondem ao dia específico do mês quando a atividade não se prolongava no tempo).

Após o período de estágio, realizou-se nova visita às três escolas, que ocorreu no dia 30 de janeiro, onde foram entregues relatórios, por cada criança apoiada, onde constaram informações como o processo de avaliação e comportamento de cada criança.

Foi entregue uma cópia ao professor titular (e de EE se aplicável) e outra para o encarregado de educação, tendo ainda sido solicitada uma terceira – ou quarta – cópia pela coordenadora do DEE.

Tabela 11: Calendarização do Estágio



II.3 Estudos de Caso

Neste ponto do trabalho serão descritos os casos com os quais se trabalhou em sessões individuais (12 crianças no total). Numa reunião com uma das orientadoras académicas foram selecionados dois casos sobre os quais se irá fazer uma descrição mais detalhada. As informações recolhidas acerca da história escolar e pessoal de cada um dos meninos acompanhados foram recolhidos com base em informações constantes nos processos -

PEI, se aplicável, ou outros; informações recolhidas informalmente com os pais e, até, as fornecidas pelas crianças em sessão. Por forma a manter o anonimato, todos os nomes utilizados são fictícios e não será feita referência à escola frequentada por cada criança, pelo mesmo facto.

II.3.1 Estudo de Caso 1 – Catarina

O acompanhamento da Catarina surgiu de um pedido do AVAG à FMH. A menina tinha nove anos à data da primeira sessão, no 2.º ano de escolaridade. Apresenta o diagnóstico de Défice de Atenção, Motricidade e Perceção (DAMP), desde o pré-escolar, tendo-se detetado alguma problemática ao nível genético – não especificada – durante a gravidez. Segundo o relatório de terapeuta da fala, apresenta uma perturbação da linguagem, alterações ao nível da motricidade orofacial e uma perturbação dos sons da fala.

A Catarina vive com a mãe (licenciada, com trabalho na área administrativa) e com o irmão, de cinco anos, desde o divórcio dos pais. Visita o pai (segurança de profissão) quinzenalmente, permanecendo com este, com a avó materna e com o irmão o fim de semana.

Ao nível escolar, a Catarina frequentou o pré-escolar desde os três anos, noutra estabelecimento de ensino, ingressando na escola atual aos cinco anos, beneficiando de adiamento na entrada para o primeiro ciclo. O irmão de cinco anos frequentou o mesmo estabelecimento e a escola atual, também desde os cinco anos.

Relativamente a apoios, a Catarina tem o acompanhamento do professor de EE, dois dias por semana – com as seguintes as medidas educativas: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação (Decreto-Lei n.º 3/2008). Utiliza o tablet, em alguns momentos com o professor de EE ou professora titular, tem ainda o acompanhamento das terapeutas da fala e ocupacional, 45 minutos semanais cada, na escola desde o 1.º ano, bem como o acompanhamento por parte de uma assistente operacional em alguns momentos do dia. Frequenta todas as AEC e o CATL da Santa Casa da Misericórdia da Amadora. A Catarina também já teve hipoterapia e, segundo a própria natação “desde bebé” e tem ainda o apoio de uma explicadora. Ao nível familiar, regra geral, é com o avô materno e uma tia-avó que faz o percurso casa-escola/CATL e escola/CATL-casa com o irmão e dois primos. Ao nível médico é seguida em consulta de desenvolvimento e genética. Consta ainda do processo a realização de uma avaliação psicomotora, aos seis anos, por uma psicomotricista estagiária.

Segundo informações constantes no PEI- grosso modo - no início do ciclo, a Catarina isolava-se no recreio, apresenta dificuldades grafo perceptivas e de coordenação motora, necessita de apoio relativamente às tarefas escolares, mas tem autonomia nas tarefas pessoais. A linguagem é referida como elaborada para a idade e com facilidade em estabelecer relações.

A tabela 12 apresenta a caracterização da Catarina, de forma sistematizada.

Tabela 12: Caracterização sistematizada no início da intervenção da Catarina

Género	Idade	Ano escolaridade	Diagnóstico Clínico	Total sessões IPM	Outros apoios/ terapias	Agregado familiar
Feminino	9 anos e 1 mês	2.º ano do Ensino básico	Déficite de Atenção, Motricidade e Perceção	55	Terapia da fala, terapia ocupacional, educação especial, assistente operacional, explicadora, hipoterapia, medicação, óculos.	Mãe e irmão

Visto que a Catarina apresenta o diagnóstico de DAMP, e por forma a poder enquadrar as características diagnósticas no plano de intervenção, de seguida irá fazer-se um breve enquadramento deste diagnóstico, bem como das suas características.

II.3.1.1 Síndrome de DAMP

As dificuldades de coordenação motora são referidas na literatura com termos diversos (Albaret, 2004). O DAMP, segundo os critérios do DSM – 5 corresponde a uma comorbilidade da PHDA (predominantemente déficit de atenção ou sem outra especificação) e uma perturbação do desenvolvimento da coordenação motora (PDCM) (Palha, 2019). Importante salientar que face à variedade de termos utilizados pela literatura, ao longo da descrição realizada de seguida serão utilizados os termos referidos no documento original consultado, iniciando pelo termo inicialmente proposto por Gillberg.

O conceito de DAMP foi introduzido por Gillberg, neuropsiquiatra, nos anos 80 (Palha, s.d.). O DAMP é uma perturbação do neurodesenvolvimento que se caracteriza por dificuldades de atenção, motricidade e perceção (Quintas, Fernandes e Palha, 2000), sendo a associação de uma perturbação da atenção, a dificuldades de controlo motor e de perceção visual (Palha, s.d.) em crianças sem dificuldades de aprendizagem ou paralisia cerebral (Gillberg, 2003) sendo os sintomas variáveis com a idade (Quintas, Fernandes e Palha, 2000).

O DAMP pode ser classificado como grave se todas as áreas (atenção, motricidade global, motricidade fina, perceção e linguagem) estiverem afetadas ou ligeiras quando nem todas elas apresentarem dificuldades (Quintas, Fernandes e Palha, 2000).

O DSM 5 (APA, 2013) refere que se realiza um diagnóstico diferencial. No entanto, visto que a criança acompanhada apresenta o diagnóstico de DAMP, que, corresponde à comorbidade da perturbação do desenvolvimento da coordenação (PDC) e PHDA e por estas serem perturbações mais abordadas na literatura, em separado, de seguida será realizada uma abordagem a cada um dos diagnósticos.

II.3.1.1.1 Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação

A PDC define-se como uma dificuldade na aquisição de capacidades motoras de carácter fino ou global que não podem ser explicadas por dificuldades de aprendizagem nem por privação ambiental, ou seja, em que a criança tem as mesmas oportunidades de experiências motoras que os seus pares (Kirby e Sugden, 2007) e é mais frequente no género masculino que feminino (Albaret, 2004; APA, 2013). No caso da criança acompanhada, é do género feminino.

De acordo com o DSM 5 (APA, 2013), para o diagnóstico é necessário que tanto a aquisição como a capacidade de coordenar determinado movimento se encontre abaixo do esperado face à idade cronológica da pessoa; estas dificuldades interferem nas atividades de vida diária como higiene, atividades escolares ou lazer; ocorrem precocemente na vida do indivíduo; e estas dificuldades motoras não podem ser explicadas por DID, deficiência visual ou uma condição neurológica.

II.3.1.1.2 PHDA

Para ocorrer um diagnóstico de PHDA, deve (sucintamente) ocorrer um padrão de dificuldades de atenção com/ou hiperatividade ou impulsividade, com prejuízo sobre atividades sociais e escolares/profissionais. Alguns destes aspetos podem ser: cometer erros por descuido nas tarefas escolares, dificuldades em manter a atenção em atividades de carácter lúdico, não seguir instruções até ao fim, evitamento em tarefas que exijam esforço prolongado – são apenas alguns exemplos. Para atribuição do diagnóstico a hiperatividade e impulsividade devem acontecer por um período mínimo de seis meses e não serem concordantes com o desenvolvimento expectável para a idade; estarem presentes desde antes dos 12 anos, em dois ou mais contextos; interferirem negativamente nas atividades sociais, escolares ou laborais, não podendo ser explicados por qualquer perturbação do âmbito da saúde mental (APA, 2013).

II.3.1.1.3 Comorbilidades

Qualquer criança com **dificuldades motoras** têm um maior risco de ter também dificuldades de atenção, aprendizagem e sociais (Dewey, Kaplan, Crawford e Wilson,

2002). Gillberg (2003) refere no seu artigo de revisão que a presença de PCM em comorbidade com PHDA é preditora de problemas académicos e PEA, comparativamente com casos em que está apenas presente PHDA.

No **DAMP**, são frequentes as comorbidades com perturbações da linguagem, dificuldades académicas, emocionais e de comportamento (Quintas, Fernandes e Palha, 2000), problemas de sono e gastrointestinais (Landgren et al, 1998) e fatores de risco psicossociais relacionam-se a um maior risco de problemas psiquiátricos em pessoas com DAMP (Gillberg, 2003).

As comorbidades mais frequentes nos casos de **PCM** são (APA, 2013): perturbações da fala e linguagem, dificuldades de aprendizagem específicas, PHDA – cerca de 50%, PEA, problemas de comportamento e emocionais, e síndrome da hiper mobilidade articular.

II.3.1.1.4 Etiologia

É comum que as crianças com **DAMP** sejam provenientes de classes socioeconómicas mais baixas (Landgren, Kjellman e Gillberg, 1998) e é mais frequente a existência de familiares com perturbações da linguagem e dificuldades na coordenação motora das crianças com do que nas crianças sem DAMP (Landgren, Kjellman e Gillberg, 1998). No caso da Catarina, tal não é conhecido.

Relativamente à **perturbação do desenvolvimento da coordenação** a literatura aponta diversas possíveis causas nomeadamente: genética, pouca estimulação, motivação da criança ou desenvolvimento neurológico atípico (Albaret, 2004) e o tabagismo pré-natal por parte da mãe, quando em comorbidade com PHDA (Landgren, Kjellman e Gillberg, 1998).

Do ponto de vista ambiental, para a PCM, o DSM 5 (APA, 2013) apresenta como fatores de risco, exposição pré-natal ao álcool e prematuridade com baixo peso; do ponto de vista genético, a possibilidade de uma alteração neurológica, no entanto a ocorrência em gémeos ocorre apenas nos casos mais preocupantes. Para a PHDA, o mesmo manual aponta também o baixo peso ao nascer, mãe fumadora, ou outros fatores ambientais como o abuso, negligência ou pais adotivos diversos. Do ponto de vista genético é habitual entre familiares de primeiro grau e não está associado a características físicas específicas.

II.3.1.1.5 Características

Ao nível motor, as atividades que requerem coordenação encontram-se abaixo da média para a idade ou nível de desenvolvimento e existe um atraso em várias aquisições como

sentar ou andar. As crianças com **DAMP** têm dificuldades no manuseamento dos talheres, a vestir-se, na escrita e jogos (particularmente com bolas de reduzidas dimensões). Para que estas questões se possam considerar significantes devem de interferir significativamente tanto ao nível da realização académica como nas atividades do dia a dia (Quintas, Fernandes e Palha, 2000).

As **dificuldades de coordenação motora** podem manifestar-se de formas diversas (Albaret, 2004), nomeadamente: falta de força e tónus baixo; dificuldade em coordenar ambos os lados do corpo; dificuldade em cruzar a linha média; dificuldade em rolar e manter o equilíbrio; dificuldade em antecipar o movimento, hesitando por isso na sua execução; dificuldades nas noções espaciais e temporais; dificuldades na aprendizagem de tarefas diárias como com o vestuário; dificuldades na coordenação óculo manual, manifestadas e.g. em atividades com bola ou enfiamentos; controlo reduzido em atividades grafomotoras como o desenho ou escrita (Albaret, 2004).

Comparando o desempenho de crianças com **PCM** e crianças com desenvolvimento típico, Williams, Ashley e Ullmann (2010) verificaram que as últimas andam mais rápido e dão mais passos e passos mais longos comparativamente com as primeiras. Segundo os autores, as diferenças nas características da marcha são mais acentuadas em condições mais desafiadoras do que na marcha simples. Estes autores concluem que de uma forma geral, as crianças com desenvolvimento típico adaptam-se mais facilmente que as com PCM e apesar de não ser claro, tal pode deve-se a dificuldades perceptivas, dificuldades motoras ou a uma combinação de ambas (Williams, Ashley e Ullmann, 2010).

Ao nível perceptivo, no **DAMP** podemos encontrar dificuldades maioritariamente visuais, mas também táteis e auditivas. Quintas, Fernandes e Palha (2000) destacam as dificuldades na perceção de formas, desenho e escrita imatura, dificuldades na leitura automática, distorções na imagem corporal (localização do corpo ou de partes no espaço) e competências visuo-espaciais (e.g. completar figuras, reproduzir construções a partir de modelos).

Além do referido acima, o DSM 5 (APA, 2013) refere ainda que as crianças com PCM, têm mais dificuldades em participar em brincadeiras, desportos de equipa, têm problemas de autoestima, problemas emocionais e de comportamento, baixo rendimento escolar e obesidade. Já os indivíduos com PHDA podem apresentar baixa tolerância à frustração, desempenho académico inferior ao dos seus pares (mesmo sem diagnóstico de DAE) e valores de desempenho em testes cognitivos inferiores.

II.3.1.1.6 Intervenção

Muitas crianças com **DAMP** têm hipotonia, pelo que é importante trabalhar a força muscular, a postura e outros aspetos como a imagem corporal que é geralmente distorcida, dificuldades na motricidade fina, como por exemplo, a pega do lápis, fazer o laço dos sapatos, ou alimentar-se - uma intervenção sobre estas áreas permite também à criança melhorar a sua auto imagem (Gillberg, 2003).

Uma vez que os problemas de coordenação motora são os que têm um melhor prognóstico, mesmo sem qualquer tratamento, não é muito sensato centrar demasiado ou recursos nesse domínio. Uma minoria, no entanto, requer a intervenção de um fisioterapeuta ou, preferencialmente, de um psicomotricista [sic], de forma a proceder a uma estimulação integrada nas diferentes áreas em que se registem dificuldades (Quintas, Fernandes e Palha, 2000, p.321).

Finalizada a caracterização do diagnóstico, irá descrever-se de seguida o processo de intervenção, onde se incluem as avaliações realizadas, objetivos e plano terapêutico e uma reflexão acerca do caso, e respetiva discussão.

II.3.1.2 Plano de Intervenção

A Catarina beneficiou de IPM com periodicidade bissemanal, de duração de 45 minutos cada. As sessões ocorreram maioritariamente na Sala de Sessão e na Biblioteca da escola, consoante o espaço disponível. As sessões, de carácter individual, aconteceram em período letivo e em CATL nos meses de junho e julho.

Procurou-se sempre que as tarefas tivessem uma abordagem lúdica, onde a Catarina pudesse escolher atividades e materiais. Do total de sessões (55) procurou-se que nas iniciais e finais se realizasse uma avaliação, bem como nas últimas sessões da primeira fase de intervenção – já em CATL.

Relativamente à estrutura das sessões, estas iniciavam sempre com um momento de diálogo, de seguida o corpo da sessão onde se realizavam atividades propostas pela estagiária (consoante o espaço previamente preparado) e/ou escolhidas pela Catarina, quer seja no decorrer da sessão quer seja no seu início, em algumas sessões, além do diálogo final aconteciam momentos de diálogo intermédios.

II.3.1.3 Avaliação Inicial

Antes de apresentar as condições de realização da primeira avaliação, bem como os respetivos resultados, importa salientar que foi entregue na escola um relatório com os

dados aqui descritos bem como das avaliações subsequentes. Grande parte do texto aqui apresentado corresponde ao entregue na escola e à mãe.

A avaliação inicial realizou-se em duas sessões (a 8 e a 12 de março de 2018), na escola da Catarina, após uma primeira sessão de apresentação no mesmo espaço. Alguns itens foram aplicados em sessões seguintes de forma pontual. Foram aplicados dois instrumentos, no primeiro, a BPM, foram selecionados os seguintes itens, por fator psicomotor: Tonicidade (Passividade e Sincinesias); Equilíbrio (imobilidade, equilíbrio estático, marcha controlada e salto a pés juntos para a frente); Lateralização (ocular, auditiva, manual e podal); Noção do Corpo (sentido cinestésico, reconhecimento, autoimagem e desenho do corpo); Estruturação espaço temporal (estruturação dinâmica e rítmica); Praxia Global (coordenação oculo manual e podal e agilidade) e Praxia Fina (coordenação dinâmica manual e velocidade-precisão). Para o DAP, aplicaram-se os três desenhos.

A BPM foi escolhida, pois permite obter informação sobre vários aspetos ao nível psicomotor da criança, considerando que são já descritas ao longo do processo dificuldades nos vários fatores psicomotores, selecionando-se os itens em que a Catarina teve mais disponibilidade emocional (e.g. não se realizaram tarefas no colchão, por mostrar desconforto) e no sentido ascendente das aquisições (e.g. se a criança não se conseguir colocar na posição de apoio unipodal, não se realiza a tarefa que consiste em saltar horizontalmente em apoio unipodal, pois esta tarefa pressupõe a realização da primeira).

II.3.1.3.1 Resultados

A apresentação dos resultados foi feita de uma forma qualitativa – como no documento entregue na escola. Os resultados quantitativos apresentar-se-ão no final da descrição deste caso em tabela comparativa.

II.3.1.3.1.1 Bateria Psicomotora

Tonicidade: Nos itens em que era pretendido que a Catarina se deitasse num colchão não foram realizados, porque ela apresentou desconforto relativamente a isso, tendo associado o objeto à educação física, onde tem dificuldades, deste modo, nesta primeira avaliação, a extensibilidade e paratonia não foram observados. Relativamente à passividade, a Catarina apresenta tensões nos quatro membros, não os conseguindo abandonar. Durante a prova a Catarina mantinha o olhar no avaliador. Foram ainda observadas sincinesias faciais, pouco óbvias, durante a realização de um desenho e apresenta hipertonicidade a escrever.

Equilíbrio: A Catarina consegue manter-se imóvel de olhos fechados, com as mãos nas coxas durante 20 segundos, após este tempo desequilibrou-se, abriu os olhos, mas voltou a fechá-los; coloca-se em pontas dos pés de olhos abertos com esforço evidente, e coloca o tórax para fora, com aparente bloqueio da respiração, permanece nesta posição cerca de três segundos, desequilibrando-se em seguida. A Catarina não consegue colocar-se em apoio unipodal sem apoio, pelo que foi permitido que se segurasse numa cadeira, ainda assim fica na posição apenas dois segundos, começando depois a saltitar. O pé escolhido para apoio é o esquerdo e o pé direito fica em flexão à frente do corpo. Tendo em conta as dificuldades da Catarina na observação do equilíbrio estático, não foram observados os saltos em apoio unipodal. A Catarina apresenta ainda uma marcha controlada, sem desvios de direção, no entanto apenas consegue tocar com o calcanhar-ponta do pé aproximadamente nos primeiros 50 cm afastando depois os pés um do outro; os membros superiores encontram-se em extensão, perpendiculares ao tronco e com oscilações. Para observação dos saltos a pés juntos para a frente, pediu-se à Catarina que o fizesse, utilizando o comprimento de uma linha, a Catarina percebeu a instrução, no entanto apresenta dificuldades em realizar o salto horizontalmente no solo, realizando um salto vertical, dá depois um pequeno passo e depois volta a realizar novo salto vertical.

Lateralização: A Catarina realizou todas as tarefas com a mão, olho, ouvido ou membro inferior esquerdo.

Noção do Corpo: A Catarina tem um bom sentido sinestésico, acertando corretamente em todas as partes do corpo tocadas. Nesta tarefa abria os olhos entre cada toque e trocou algumas designações como “ombro” em que diz “cotovelo” e “pescoço” que diz “queixo”, no entanto quando lhe foi solicitado que tocasse no mesmo local tocado pela psicomotricista acertou no local. Revela uma boa autoimagem, tocando corretamente no nariz, no entanto escolheu o dedo polegar ao invés do indicador para realizar o teste.

Estruturação Espaço-Temporal: A Catarina realizou a primeira prova que pretende a avaliação da estruturação rítmica, nesta prova a Catarina compreendeu o ritmo de ensaio fazendo todos os batimentos à exceção do último. Relativamente à estruturação dinâmica em que a prova envolve a reprodução de um modelo após este ser visto alguns segundos, dispondo vários fósforos sobre a mesa, a Catarina conseguiu apenas realizar o item de ensaio. Apesar de o teste não o contemplar, foi permitido que a Catarina reproduzisse a disposição dos objetos com o modelo visível, onde acertou de forma geral, a posição dos fósforos, mas não a distância relativa entre estes; foi ainda realizada a variante em que se solicitou que colocasse os fósforos sobre o modelo, em que acertou sem dificuldades.

Neste item, a Catarina mostrou assim, dificuldades de memória visual e de estruturação espacial.

Práxia Global: Para o lançamento de uma bola a um alvo, a Catarina coloca-se a uma distância em que lhe é previsível o sucesso (cerca de 50 cm), permanece de pé alguns segundos com a bola na mão direita, concentrada no alvo até lançar. O tronco está ligeiramente inclinado à frente e a preensão é realizada com a totalidade da mão. Não realizou a prova de coordenação oculo podal, possivelmente por prever o insucesso, pelo que a sua prestação neste item não foi verificada. Também na prova de agilidade revelou dificuldades, mesmo partindo a tarefa (realização apenas com os membros superiores e posteriormente apenas com os inferiores), o movimento é lento, pouco melódico e com uma ligeira dificuldade em juntar as mãos em frente do tronco e ligeiros desequilíbrios do tronco, havendo um ajuste dos pés após a paragem.

Práxia Fina: A Catarina não consegue fazer o encaixe de dois clips, evidenciando, assim dificuldades na coordenação motora fina. Na tarefa de velocidade a Catarina realizou a primeira prova em 16 segundos, fazendo 10 pequenos círculos e desistiu quando começou a ocupar para o mesmo círculo o espaço de dois quadrados; para a tarefa de realização das cruzes, também não completou a tarefa, disse que “é difícil” após realizar 10 cruzes e quando começou a transcrever a linha. Nesta prova a Catarina evidenciou dificuldades na estruturação espacial no papel e mais uma vez desistiu perante o insucesso.

II.3.1.3.1.2 DAP

O primeiro desenho pedido à Catarina foi o de um “Homem”, ela perguntou se podia ser uma mulher, e considerando que ambos iriam ser realizados, tal foi permitido. Fez primeiramente todos os desenhos com um lápis de carvão e utilizou depois cores para pintar a roupa e cabelos.

Para o desenho do homem, a Catarina disse “não sei fazer muito bem”, no entanto, as condições da sala acabaram por condicionar a sua prestação, pois encontra-se na sala uma imagem de um menino ao que a Catarina assumiu ter copiado. Este foi o desenho onde investiu menos em cor e tempo e pintou apenas o cabelo.

A Catarina tem dificuldades em realizar círculos fechados, pintar dentro dos contornos (não pinta dentro do contorno nem a totalidade da área delimitada pelo mesmo), para pintar realiza essencialmente traços verticais sem levantar o lápis e investe pouco na cor, especialmente no desenho do homem. Identificou-se com o género feminino, tendo realizado em ambos os desenhos uns óculos, apesar de serem evidentes dificuldades na

organização do espaço, pois as lentes encontravam-se no local onde seriam as orelhas, elemento que não desenhava em nenhum dos três desenhos. O desenho do homem distingue-se dos restantes essencialmente pela cor do cabelo, formato do nariz e ausência de óculos e pela ausência de ambas as pernas (tanto a imagem da mulher como do próprio apresentam a perna direita). O pescoço está ausente nos três desenhos e os braços estão separados do corpo (apenas o direito da mulher e do próprio se encontram ligados ao tronco). Nenhum desenho foi realizado a duas dimensões e não foram acrescentados pormenores além dos óculos.

Informalmente verificou-se a dificuldade que a Catarina tem ao nível da estruturação espacial, pois foi-lhe solicitado que assinasse o desenho do próprio: iniciou com a letra “C” quase na extremidade da folha, acabando por completar o nome em linha vertical para baixo.

II.3.1.3.2 Perfil Intra Individual e objetivos do Plano Terapêutico

Na tabela 13, pode ser visto o perfil intraindividual da Catarina elaborado com base na avaliação realizada.

Tabela 13: Catarina - Perfil Intra Individual

Áreas Fortes	Áreas Fracas
Lateralização	Passividade
Sentido Cinestésico	Equilíbrio estático e dinâmico
Autoimagem	Estruturação Espacial
Imobilidade	Agilidade
Marcha controlada	Coordenação motora fina
-	Velocidade e precisão motoras

Com base no seu perfil foi traçado o plano terapêutico, sistematizado na tabela 14, mostrando os objetivos traçados com base na avaliação realizada, no comportamento da Catarina durante a realização da mesma e ainda nas informações constantes no processo.

Tabela 14: Catarina - Objetivos do Plano Terapêutico

Gerais	Específicos
Tonicidade	
Promover a descontração voluntária	Abandonar os membros superiores quando elevados pela psicomotricista e posteriormente largados; Manter o tônus muscular dos membros quando realizadas mobilizações pela psicomotricista; Permitir a flexão-extensão dos membros pela psicomotricista, sem existir bloqueio ao nível articular.
Equilibração	

Gerais	Específicos
Melhorar o equilíbrio estático	Permanecer com o corpo imóvel de olhos fechados por um tempo superior a 20 segundos; Colocar-se nas pontas dos pés, com o corpo imóvel, de olhos fechados, pelo menos três segundos; Manter-se em apoio unipedal, com apoio numa cadeira, sem fazer oscilações com o tronco;
Melhorar o equilíbrio dinâmico	Deslocar-se sobre uma linha de três metros fazendo calcanhar-ponta do pé durante todo o percurso; Realizar um salto horizontal a pés juntos.
Noção do Corpo	
Designar verbalmente todas as partes do corpo	Distinguir a designação verbal de ombro, cotovelo e joelho; Identificar o pescoço, não designando como queixo.
Consciencializar partes do corpo	Desenhar a figura humana com elementos de ligação; Desenhar a figura humana com a presença das orelhas, pernas, pescoço e a totalidade dos dedos da mão.
Estruturação Espaciotemporal	
Respeitar a distância relativa entre objetos	Dispor, por cópia de um modelo, objetos no espaço respeitando as distâncias relativas entre si;
Respeitar os limites em tarefas de escrita e desenho	Pintar dentro dos limites do desenho; Fazer cruces em continuidade, sem mudar de linha durante a tarefa; Realizar pequenos círculos dentro de quadrados, não ocupando mais que um por círculo; Desenhar as lentes dos óculos no local respetivo.
Praxia Global	
Melhorar a coordenação	Lançar um objeto para um alvo, a uma distância superior a 50 cm; Fazer adução-abdução dos membros inferiores saltando harmoniosamente; Coordenar os membros superiores com inferiores realizando com movimentos de abdução-adução simultaneamente; Estender os membros superiores lateralmente ao corpo, fleti-los no plano horizontal e terminar juntando as mãos à frente do tronco.
Praxia Fina	
Desenvolver a coordenação (manual e visuomotor)	Encaixar dois clips de grandes dimensões; Realizar círculos com fecho.
Socio emocional	
Aumentar a disponibilidade corporal	Deitar-se no colchão; Realizar atividades sentada no chão da sala.
Promover a exploração	Explorar espontaneamente os materiais; Propor tarefas com os materiais existentes.
Desenvolver sentimento de competência	Continuar uma tarefa após detetado um erro; Não evitar tarefas em que preveja o insucesso; Encontrar prazer em atividades lúdicas.
Aumentar as relações com os pares	Brincar em pequeno grupo no recreio.
Cognição	

Gerais	Específicos
Promover a flexibilidade cognitiva	Explorar diferentes possibilidades dos objetos (e.g. numa situação de jogo fingir que uma caneta é uma escova de dentes); Compreender o ponto de vista do outro.
Melhorar a memória visual	Reproduzir de memória a disposição de objetos no espaço.

II.3.1.4 Processo de Intervenção

Durante o estágio, para além da avaliação formal, foram feitas observações informais do comportamento da Catarina durante as sessões e fora delas.

II.3.1.4.1 Aspectos Cognitivos e de Linguagem

Do ponto de vista cognitivo, inicialmente a Catarina apresentava dificuldades no **acesso ao simbólico** e em realizar jogo de faz de conta com e sem objetos, nomeadamente em brincar com um objeto com uma função que não a evidente à partida (e.g. assumir uma caneta como sendo uma escova de dentes durante o jogo), verificou-se neste aspeto uma evolução considerável onde também se incidiu em grande parte das sessões. Inicialmente a Catarina não conseguia **explorar diferentes possibilidades dos objetos**. Por forma a conseguir desenvolver este aspeto, nas sessões iniciais, fizeram-se jogos onde foram construídos objetos com plasticina, pois, sendo um objeto versátil e de onde pode surgir aquilo que pretendemos esta exploração torna-se mais facilitada – apesar de ainda ter algumas dificuldades em perceber que se estava a “fingir” aceitou o jogo e propôs a troca de papéis. Mais tarde começou-se a introduzir no jogo as rotinas escolares e posteriormente começou a fazer este jogo de uma forma espontânea e a solicitá-lo no início da sessão. Nestas sessões, a Catarina começou a trazer situações e preocupações do dia a dia para as personagens da brincadeira, o que se tornou mais evidente na segunda fase do estágio, onde as personagens assumidas para brincar se centram no tema da escola e da saúde (a Catarina foi submetida a uma cirurgia nas férias escolares, já terminado o estágio, mas agendada alguns meses antes e do seu conhecimento).

II.3.1.4.2 Aspectos Comportamentais e Socio Emocionais

A Catarina apresentou sempre **contacto ocular apropriado**. Inicialmente encontrava-se pouco disponível para realizar jogos e tarefas no espaço, pelo que nas sessões iniciais realizaram-se de uma forma quase exclusiva atividades de mesa. A Catarina mostrava-se desconfortável em rastejar e não realizava tarefas no chão ou no colchão e de motricidade global como saltos, fatores que foram ultrapassados durante o processo de intervenção. Em particular o rastejar passou a ser uma atividade prazerosa e realizada a pedido e o

salto realizado autonomamente no recreio, o que foi observado, já em férias escolares durante as atividades de CATL; também o sentar-se no chão e no colchão já foi realizado de uma forma espontânea.

Faz perguntas e coloca dúvidas na execução de tarefas dirigidas, sendo que no início da intervenção se encontrava inibida, com uma **grande necessidade em cumprir regras e em realizar as tarefas corretamente**, pelo que quando **previa o insucesso chegava a recusar** a tarefa. Procurou-se que a Catarina encontrasse prazer e tomasse iniciativa na escolha das atividades, sem que estas tivessem uma regra definida à partida para que a Catarina não sentisse de uma forma pouco flexível o cumprimento de regras; em sessão verificou-se uma evolução neste sentido (e.g. misturar plasticina de várias cores; “sujar” as mãos com tinta), a Catarina foi tendo progressivamente a capacidade de tomar **iniciativa e de explorar os materiais** existentes para a realização das atividades, sendo que também aqui se verificou uma evolução no sentido em que pedia autorização para explorar os materiais e perceber quais estavam disponíveis e posteriormente passou a explorar já sem necessidade de aprovação.

A Catarina é consciente das suas dificuldades e também da evolução que tem feito durante o seu percurso escolar, o que lhe permite, após solicitação da realização de uma tarefa ter previsibilidade do sucesso ou insucesso, o que acabava por causar desconforto e em alguns casos recusa da realização da tarefa ou a realização, no caso específico de um percurso psicomotor, das tarefas onde já tenha tido insucesso anteriormente. Procurou-se a criação de uma relação empática com a Catarina para que se sentisse confortável em verbalizar o conforto ou não nas sessões e progressivamente ganhar confiança e **conseguir encontrar prazer** nas atividades.

Tem motivação para a realização de tarefas que implicam competências académicas como a leitura, escrita e cálculo e verificaram-se informalmente e maioritariamente no início do estágio, por observação durante os recreios, **dificuldades no relacionamento com os pares, em brincar e em resolver conflitos interpessoais**, estando grande parte do tempo livre junto de adultos de referência. Na segunda fase do estágio, verificou-se uma procura pelos colegas no período da manhã antes da entrada na sala de aula e já participou em atividades de grupo no recreio, tendo-o verbalizado também em sessão.

Particularmente, na fase final, a Catarina apresentava mais preocupações sobre acontecimentos do dia a dia, uma maior resistência à realização de tarefas dirigidas e num espaço que não a mesa, dificuldade em colocar-se no lugar do outro, em alterar rotinas e

lidar com o imprevisto. A Catarina estava assim, **num estado de maior ansiedade e tensão, e com uma maior necessidade de brincar livremente**, tendo-se procurado respeitar as suas vontades e motivações. Os resultados obtidos na avaliação final podem ter sido condicionados por este fator emocional. **Quando se encontra mais tensa, a Catarina solicita atividades relacionadas com os conteúdos e competências académicas, mas também desiste mais facilmente da tarefa**, sem levar, mesmo as suas propostas até ao fim.

II.3.1.5 Avaliação Intermédia e Final

Neste ponto do trabalho será realizada uma apresentação qualitativa dos resultados obtidos na avaliação final, por comparação aos obtidos na inicial e intermédia, bem como descrição de aspetos observados durante as sessões e referência a algumas atividades realizadas, tal como foi apresentado na escola e à família, com alterações pontuais.

Tonicidade: Apesar de apresentar uma pega adequada, a Catarina apresenta hipertonicidade a escrever que se manteve presente durante as sessões, bem como na **capacidade de relaxação voluntária** e em **abandonar os membros**. Relativamente à avaliação realizada no início comparativamente à realizada no final e ainda à aplicação de alguns dos itens antes da interrupção letiva do verão, pode considerar-se que existiu uma modificação positiva entre o primeiro e o segundo momento. Inicialmente, optou-se por não se realizar uma avaliação formal mais completa face ao desconforto evidenciado pela Catarina em realizar tarefas no colchão, pelo que se procurou antes disso, que a Catarina se sentisse confortável na posição de decúbito e em sentar-se no chão. No final da primeira fase do estágio, realizou-se a avaliação da **extensibilidade** onde a Catarina evidenciou rigidez tanto nos membros superiores como inferiores, particularmente nos inferiores; e também da **paratonia** onde a Catarina evidenciou também rigidez e dificuldades em se encontrar num estado de relaxação voluntária. Apesar disto, mostrou-se confortável e com prazer na tarefa, chegando a solicitar “uma massagem”. No início da segunda fase do estágio, voltou a encontrar-se mais tensa e com uma maior necessidade em realizar tarefas na mesa (o que acontecia nas sessões iniciais). Deste modo, comparando a avaliação realizada em julho (intermédia) e a realizada em dezembro (final), verificou-se um aumento do tónus muscular: a Catarina encontrou-se mais tensa, esteve perante várias alterações na rotina – com as quais tem dificuldades em lidar - e aparentava estar mais ansiosa.

Equilíbrio: Por forma a desenvolver o **equilíbrio dinâmico**, realizaram-se diversas atividades, sendo que aquela que foi mais utilizada e da qual a Catarina mostrou tirar prazer consistia em andar sobre uma corda com um pé no prolongamento do outro. Realizaram-

se percursos no espaço com objetos de espuma: no final do estágio, a Catarina consegue fazer o percurso, necessitando apenas do apoio numa das mãos para subir e descer uma rampa; ainda tinha dificuldades em andar em pontas dos pés, pois apoiava-se no calcanhar. Foram também realizadas tarefas na trave onde a Catarina conseguiu colocar um pé no prolongamento do outro e onde foi reduzindo progressivamente o apoio, primeiramente agarrava as mãos da psicomotricista, depois a roupa e no final deslocava-se apenas com o contacto das mãos no tórax.

Relativamente à avaliação realizada nos três momentos, verificou-se globalmente uma evolução positiva nos vários subitens avaliados. Ao nível da **imobilidade** realizou todas as vezes a tarefa de olhos fechados, como pretendido, aumentando o tempo de permanência entre avaliações: 20, 58 e 60 segundos, sendo que na última apresentava uma maior agitação. Inicialmente não conseguia colocar-se em **apoio retilíneo** nas duas avaliações seguintes manteve a posição 20 segundos, de olhos fechados, mas com esforço evidente. Inicialmente evidenciava um grande esforço e com bloqueio da respiração na posição **ponta dos pés**, permanecendo três segundos – nos dois momentos de avaliação seguintes, com desequilíbrios e de olhos abertos, manteve a posição sete segundos. Relativamente à capacidade de realizar uma **marcha controlada**, no final a Catarina apresenta as mesmas dificuldades ao nível da colocação dos pés, que apresentam uma ligeira distância entre si e lateralmente um em relação ao outro, mas aumentou a distância em que consegue realizar a tarefa. No final, ainda não conseguiu realizar um **salto em apoio unipodal**; e existiu uma melhoria ao nível do **salto horizontal**, na medida em que este salto já não se encontra fragmentado, (a Catarina realizava um salto vertical, com um pequeno passo e novo salto vertical).

O **salto a pés juntos para trás** e o **salto de olhos fechados** realizaram-se apenas nos dois últimos momentos de avaliação. Relativamente ao primeiro, inicialmente não conseguia deslocar-se do solo, o que conseguiu fazer no final; já em relação ao segundo, a Catarina tem tendência a dar pequenos passos, mas corrige se solicitado, conseguindo aumentar a distância entre avaliações.

Lateralização: De uma forma geral, a Catarina escolhe o lado esquerdo do corpo para realizar qualquer tarefa, em todas as avaliações e em sessão, sendo raros os momentos em que tal não acontece.

Noção do Corpo: A Catarina sempre identificou corretamente **pontos do corpo tocados**. Existindo, no entanto, algumas trocas na correta designação de partes do corpo, como ombro, cotovelo, joelho e pescoço e na designação dos vários dedos, em todos os

momentos de avaliação e em sessão. Relativamente ao **reconhecimento direita-esquerda** no próprio corpo e no outro, na avaliação inicial a Catarina acertou os itens iniciais, mas na avaliação final e intermédia existiram hesitações e trocas na identificação da esquerda e direita (mão, pé) no próprio corpo, mas identificou corretamente no corpo da psicomotricista. Relativamente a este aspeto, é importante salientar que após realizar a é posteriormente realizada uma troca em que é a Catarina a pedir ao outro, pelo que o facto de no final da tarefa, a Catarina ter conseguido identificar com mais facilidade no corpo do outro se pode dever a este aspeto. O **desenho da figura humana** não sofreu globalmente modificações, existiu sim um menor investimento em cor e menor motivação entre a primeira e a última sessões e na avaliação intermédia referiu-se ao “homem” como sendo o “pai” e à “mulher” a “mãe”; na avaliação final referiu-se à “mulher” como sendo a estagiária e ao “homem” o “pai natal” (a avaliação final foi realizada na semana anterior à interrupção letiva do natal, no dia da festa final).

Estruturação Espaço-Temporal: Verificaram-se dificuldades na estruturação espacial, particularmente em tarefas em papel, nomeadamente em copiar para a folha um modelo previamente desenhado; copiar uma imagem realizada com peças de tangram, particularmente em rodar as peças para obter a posição correta e na distância relativa entre as mesmas; copiar um modelo unindo pontos. Estes aspetos estavam mais presentes na primeira fase do estágio, verificando-se uma maior organização do espaço do papel e com um desenho da letra mais perceptível após a interrupção do verão. A maioria das tarefas presentes no instrumento utilizado não se realizaram.

Apesar de não ter sido um aspeto com objetivos estabelecidos no início da intervenção, por observação informal e por informações de outros profissionais que apoiam a Catarina na escola, verificaram-se dificuldades nas noções espaciais, como direita-esquerda e frente-trás no próprio corpo, aspeto que foi trabalhado; bem como a identificação e distinção das formas geométricas e a contagem do número dos lados. No final da primeira fase do estágio, a Catarina já conseguia identificar partes do corpo que ficam à frente ou atrás (e.g. o nariz é à frente; as costas atrás) e o lado esquerdo e direito do corpo com poucas dúvidas, apesar de ainda existirem trocas.

Práxia Global: Relativamente ao **salto a pés juntos**, inicialmente a Catarina realizava-o do assento de uma cadeira para o chão, com ajuda nas axilas durante a trajetória aérea; posteriormente conseguiu realizar o salto mantendo apenas o apoio nas axilas mas ainda com insegurança e dificuldades na receção a pés juntos, pois os pés não chegavam ao solo em simultâneo; mais tarde, começou a conseguir saltar, com receção dos pés em

simultâneo, mas ainda insegura, pois fica alguns segundos a preparar o salto e a posicionar o corpo. Procurou-se ainda o desenvolver do **salto em apoio unipodal**, segurando-se a uma mesa durante a deslocação. Não se verificou evolução neste aspeto, pois, mesmo com apoio, a Catarina no final do estágio, ainda necessitava de se equilibrar colocando o pé aéreo no chão, mas consegue percorrer uma distância de cerca de 3m com apoio nas mãos.

Relativamente à coordenação oculomanual trabalhou-se o **pontapear** - onde a Catarina tem alguma facilidade (apesar de insegurança) se a bola se encontrar estática; e o **lançar** – numa fase inicial a Catarina também se encontrava insegura, pois tinha necessidade que o alvo se encontrasse a uma distância reduzida (inferior a 50cm) do corpo; durante este processo, não se verificaram melhorias na coordenação, pois continua a desviar a bola do alvo, mas nota-se uma maior segurança porque a distância entre o corpo e o alvo foi aumentada, permitindo-se a posicionar o corpo numa distância superior a 50cm.

No final do estágio, relativamente ao **lançamento**, a uma distância de 2,5 metros, não acerta nenhum em quatro, mas um deles fica no bordo alvo; a uma distância de 1,5 metros acerta dois em quatro lançamentos. Relativamente à capacidade de **pontapear** uma bola, a Catarina ainda revelava alguma insegurança e pontapeava no chão, em algumas tentativas, antes de acertar com o pé na bola. A uma distância de 2,5 metros não acertava no alvo; já a 1,5 metro, em quatro tentativas, uma fica no limite do alvo. Apresenta sincinesias (movimentos não intencionais e desnecessários à ação) linguais a pontapear. Relativamente ao lançamento e ao pontapear, conclui-se que a Catarina apresentou, uma evolução importante nestes dois aspetos, conseguindo fazer um lançamento superior ao sucesso previsível e pontapear uma bola, o que não realizava inicialmente, apesar de ainda não ser necessário para cotar positivamente no instrumento utilizado para avaliar estas tarefas.

Práxia Fina: Realizaram-se atividades de **enfiaamentos** (com um cordel e uma conta), onde a Catarina não revelou dificuldades, mas sim em apanhar a conta em movimento sobre a mesa. A Catarina faz um nó num cordel, dissocia os dedos das mãos e **dobra uma folha** de papel sem dificuldades. Tem dificuldades em coordenar as mãos para fazer o **encaixe** de dois clips de grandes dimensões, mas mais facilidade no desencaixe. Relativamente à **coordenação dinâmica manual**, avaliada pela capacidade de realizar uma pulseira de clips, ainda não foi realizada, apesar de a Catarina já conseguir encaixar dois clips de dimensões comuns, demora algum tempo para o conseguir fazer, tentou-se a realização

da prova da BPM, durante um minuto mas face ao insucesso não se completou a prova, tanto na avaliação final como intermédia. Consegue **tamborilar**, mas com repetições de dedos.

A tabela 15 mostra, sucintamente os resultados obtidos em cada uma das três avaliações, na BPM, nos itens aplicados em cada uma.

Tabela 15: Catarina - Resultados das Avaliações

Fator	Subtarefa/ Subfator psicomotor	Inicial	Intermédia	Final	Obs.		
Tonicidade	Extensibilidade	Membros inferiores	*	2	1	* itens onde revelou desconforto, por isso não se realizaram	
		Membros superiores	*	2	2		
	Passividade	1	1	NA			
	Paratonia	Membros superiores	*	2	NA		
		Membros inferiores	*	2	NA		
	Diadococinesias	Mão esquerda	NA	2	NA		
		Mão direita	NA	2	NA		
	Sincinesias	Bucais ou contralaterais	3	3	3		
MÉDIA TONICIDADE		2	2	3			
Equilibração	Imobilidade		1	3	3	20s-58s-60s	
	Equilíbrio Estático	Apoio retilíneo	1	3	3	0s-20s-20s	
		Ponta dos pés	1	1	1	3s-7s-7s	
		Apoio unipodal	1	1	1	Não consegue	
	Equilíbrio Dinâmico	Marcha controlada		2	2	3	Aumento da distância da passada
		Evolução na trave	Para a frente	NA	NA	NA	
	Para trás		NA	NA	NA		
	Do lado direito		NA	NA	NA		
	Do lado esquerdo		NA	NA	NA		
	Salto apoio unipodal	Esquerdo	1	1	1	Não consegue	
		Direito	NA	NA	NA		
	Salto pés juntos	Frente	1	2	2	Mais harmonioso	
Olhos Fechados		NA	1	1			
MÉDIA EQUILIBRAÇÃO		1,14	1,75	1,88			
Lateralização	Ocular		E	E	E		
	Auditiva		E	E	E		
	Manual		E	E	E		
	Podal		E	D	D	Em sessão, apesar de raramente acontecer, em alguns momentos usa a mão (e.g lançar um disco) ou o pé (e.g. pontapear) direito.	
	Inata		E	-	-		

Fator	Subtarefa/ Subfator psicomotor	Inicial	Intermédia	Final	Obs.	
	Adquirida	E	-	-		
	MÉDIA LATERALIZAÇÃO	4	3	3		
NC	Sentido Cinestésico	4	4	4	Troca designação verbal, mas identifica tatilmente.	
	Reconhecimento (direita-esquerda)	3	2	2	Intermédia e final – hesitações no próprio corpo	
	Auto-imagem (face)	4	4	4		
	Imitação de gestos	NA	2	1	Itens aplicados de JI.	
	Desenho do corpo	2	2	2	Aspeto semelhante, mas menos motivação e cor.	
	MÉDIA NC	4,25	3,75	2,6		
EET	Organização	NA	NA	NA		
	Estruturação Dinâmica	1	1	1	Itens aplicados de JI.	
	Representação Topográfica	NA	NA	NA		
	Estruturação Rítmica	1	1	1		
	MÉDIA EET	1	1	1		
PG	Coordenação oculo manual	1	1	NA	Não foi realizada avaliação formal final, verificou-se sim, uma maior confiança – aumento da distância ao alvo - durante as sessões.	
	Coordenação oculo pedal	1	1	NA		
	Dismetria	NA	NA	NA		
	Dissociação	Membros Superiores	NA	NA	NA	
		Membros Inferiores	NA	NA	NA	
	Agilidade	2	2	2	A tarefa não é completada, mas permite-se a realizar mesmo sem “perfeição”.	
	MÉDIA PG	1,33	1,33	2		
PF	Coordenação dinâmica manual	1	1	1		
	Tamborilar	NA	2	NA		
	Velocidade-Precisão	Pontos	1	1	1	Não desistiu da inicial para a intermédia, mas para a final sim e volta a transcrever a linha. Aumenta número de elementos (pontos: 9-17-23; cruces: 6-17-22).
		Cruces	1	1	1	
	MÉDIA PF	1	1	1		
	TOTAL	14,72	13,83	14,48		

Legenda: NA – item não aplicado

II.3.1.6 Reflexão e Conclusões Gerais

A Catarina apresentou uma evolução positiva na maioria dos objetivos estabelecidos inicialmente, mais evidentes na primeira fase de intervenção. Apesar disto, pelo cálculo dos totais obtidos em cada um dos fatores psicomotores, tal não se verifica. O que pode dever-se ao facto de nem sempre se terem realizado os mesmos itens, de os instrumentos não serem suficientemente sensíveis e alguns dos objetivos terem sido estabelecidos com base em observação informal (comportamento) o que acaba por condicionar as respetivas médias, ou seja, no sentido quantitativo.

Os aspetos que merecem especial destaque são relativamente ao equilíbrio, capacidade de acesso ao simbólico, disponibilidade para realizar atividades em diferentes posições no espaço e a persistência após detetado um erro (característico da PHDA, o evitamento de tarefas que exigem esforço prolongado, APA, 2013) e perante a previsibilidade do sucesso. Além destes aspetos, no que se refere aos aspetos avaliados pela BPM, incidiu-se particularmente na primeira unidade fundamental de Lúria (particularmente, tonicidade e equilibração). Procurou-se que a Catarina se sentisse confortável na posição de decúbito – inicialmente recusava estas tarefas - o que permitiu num segundo e terceiro momentos avaliar aspetos como a extensibilidade; e ainda a capacidade de aceder ao simbólico numa brincadeira. Além disto, verificou-se uma grande rigidez muscular, o que vai contra o referido por Albaret (2004) que refere que crianças com dificuldades de coordenação apresentam tónus baixo. Ainda assim, a Catarina tem dificuldades em coordenar os dois lados do corpo, de equilíbrio, nas noções temporais, de coordenação óculo manual e controlo reduzido na grafomotricidade, o que corrobora com o referido pelo mesmo autor.

Um aspeto preocupante no ano letivo presente foi uma presença de um estado de ansiedade que se manteve entre sessões, acompanhado por agitação motora em alguns momentos, verbalização de preocupações e o não terminar tarefas ou “saltitar” de tarefa em tarefa. Simultaneamente, verificou-se um aumento tónico especialmente entre os meses de outubro a dezembro, tal pode dever-se ao facto de várias rotinas terem sido alteradas devido a uma cirurgia (e.g. várias faltas para realização de exames) e à própria cirurgia em si, que foi, por diversas vezes mencionada em sessão. Também os dias de greve são difíceis de aceitar, devido à imprevisibilidade de não existirem aulas. Outro aspeto foi o facto de a partir de outubro as duas sessões da semana serem em horários diferentes, o que causou algumas dúvidas na Catarina quanto ao horário em cada um dos dias, pelo que caso o estágio tivesse prolongado para o segundo período, pretendia propor-

se que as sessões voltassem ao horário inicial (após o intervalo da manhã), caso fosse possível para as outras meninas também alterarem o seu horário.

Concluindo, desde o início da intervenção, particularmente no 1.º período da segunda fase do estágio, a Catarina aparentava estar mais preocupada e ansiosa, evidenciando comportamentos adultos, o que pode estar associado aos diversos procedimentos médicos, bem como à cirurgia, o que causou diversas alterações na rotina. Tal aspeto teve implicações ao nível tónico, com prestações mais baixas da segunda para a terceira avaliação. Também o instrumento escolhido não é sensível à evolução que a Catarina teve durante os meses em que foi acompanhada, particularmente numa fase inicial. Verificaram-se dificuldades de perceção visual, referidas por Palha (s.d.), como em identificar formas geométricas e o número de lados, também referidos por outros profissionais que acompanham a Catarina – aspetos específicos que o instrumento utilizado não avalia, mas que se procurou desenvolver. Neste sentido, fez-se uma análise qualitativa do seu comportamento e prestação em sessão, fazendo-se um registo em caderno. É ainda importante referir que a primeira e última avaliações foram realizadas em período letivo e a intermédia no CATL, já em férias, encontrando-se por isso mais tranquila e sem a pressão de obter resultados – um aspeto curioso relativamente a este aspeto, foi o facto de que a Catarina recusou sempre descalçar-se, tendo-o feito, uma única vez em julho.

Face ao referido e considerando que, além das dificuldades ao nível dos fatores psicomotores (tonicidade, equilíbrio, noção do corpo, estruturação espaço temporal e praxias) ainda se mantiveram dificuldades na interação social, dificuldades na regulação do humor e em compreender o ponto de vista do outro, ou as referidas pela APA (2013) – atividades escolares ou lazer, que também vão ao encontro do referido por Dewey et al (2002), na medida em que referem que crianças com dificuldades motoras têm mais possibilidade de ter dificuldades de atenção, aprendizagem e sociais; ou com Quintas, Fernandes e Palha (2000), na medida em que mencionam que crianças com DAMP têm frequentemente comorbilidades com perturbações da linguagem – mencionado pelo relatório de TF, dificuldades académicas – no caso motivaram o acompanhamento pelo professor de EE, emocionais e de comportamento – um estado de ansiedade geral presente.

No final do estágio recomendou-se a pertinência de continuar a intervenção psicomotora, por forma a promover um maior bem-estar e facilitar a aquisição das

aprendizagens e de interações (participar em brincadeiras, desportos de equipa – APA, 2013).

Como referido por diversas vezes, ao longo da apresentação deste caso, e correspondendo em grande parte ao texto aqui apresentado, recomendou-se, no relatório final entregue na escola, continuar a desenvolver os seguintes aspetos, com sugestões de atividades:

- Promover oportunidades de escolha;
- Respeitar as suas escolhas;
- Atividades para identificação de emoções;
- Tornar as alterações à rotina mais previsíveis;
- Promover o brincar livre e sem regras;
- Incentivar a brincar com o irmão e crianças da mesma idade;
- Troca de papéis com o adulto.

II.3.2 Estudo de Caso 2 - Edgar

O encaminhamento do Edgar surgiu na primeira visita à escola e foi realizado pela educadora de infância de então. Nessa altura o Edgar tinha quatro anos e quatro meses e as principais preocupações apresentadas pela educadora eram relativamente à pega (grosseira), o facto de brincar sempre no mesmo local e dificuldades de linguagem. A educadora pretendia referenciar o Edgar à EE, mas por ter iniciado IPM, acabou por não o fazer. Houve oportunidade de, nesse mesmo dia, realizar uma observação informal ao menino que enquanto lanchava aparentava ter um olhar difuso, e no recreio mostrava interesse em brincar com alguns objetos, mas não iniciava interações (e.g. alguns meninos brincavam com uma bola, o Edgar via a bola, corria descoordenado atrás desta, mas quando as outras crianças a recuperavam perdia o interesse). O Edgar não tinha qualquer diagnóstico nem apoio à exceção de frequentar o CATL da SCMA.

O Edgar vive com os pais e com as irmãs mais novas. O pai, é engenheiro informático e português e a mãe tem formação na área da filosofia e é polaca, sem ocupação profissional por opção. O caminho para a escola realiza-se geralmente com o pai, e as informações e reuniões necessárias, são também realizadas na sua maioria com este. Aquando da referenciação, a irmã mais nova tinha dois meses de idade e a outra cerca de dois anos e meio e não frequentava a mesma escola.

Relativamente ao percurso escolar, o Edgar frequentou um estabelecimento privado no ano letivo anterior, estando anteriormente aos cuidados da mãe. Não existe qualquer apoio diferenciado, à exceção de frequentar o CATL da SCMA desde o nascimento da irmã mais nova - altura em que, de acordo com a educadora passou a ser

mais assíduo, pois anteriormente as faltas eram frequentes. No ano letivo 2018-19 os pais pretendiam transferir o filho para uma escola mais perto da sua residência, mas por falta de vaga tal não aconteceu, frequentando o AVAG, pela primeira vez e na mesma sala, com a irmã, com nova educadora e assistente operacional. No início do mesmo ano letivo, deixou de frequentar o CATL e à semelhança das crianças que completassem cinco anos nesse ano letivo, realizou pela primeira vez uma avaliação em TF, devido à parceria do AVAG com a ESSA. O relatório não foi entregue na escola antes do final do estágio, mas terá iniciado TF no privado e iniciado aulas de patinagem.

Tabela 16: Caracterização Edgar (sistematizada)

Género	Idade	Ano escolaridade	Diagnóstico Clínico	Total sessões IPM	Outros apoios/ terapias	Agregado familiar
Masculino	4anos e 4 meses	Jl	-	29	Terapia da fala (início pós estágio)	Pais e irmãs

No início do estágio teve lugar uma reunião com o pai, em conjunto com a educadora onde se pretendeu dar a conhecer o trabalho, entretanto iniciado, sugestões de pequenas atividades a fazer em casa e acima de tudo ajudar o pai a perceber as dificuldades do filho. Apesar de, numa fase inicial, o pai não aceitar algumas dificuldades que lhe eram apresentadas, nunca se opôs à terapia e em alguns momentos (quando as sessões ocorriam ao final do dia) aguardava o final da sessão e solicitava alguns minutos de conversa acerca da mesma e do desenvolvimento do filho, o pai chegou ainda a reconhecer a aquisição de competências por parte da irmã mais nova, não adquiridas pelo filho (e.g. rodar a maçaneta). As educadoras tiveram conhecimento de todo o processo e foram sempre trocadas impressões e estratégias a adquirir na sala e competências que poderiam necessitar de apoio mais individualizado, que eram trabalhadas na IPM. Durante este processo o contacto com a educadora e os pais (maioritariamente o pai, devido à língua) era frequente. Já numa fase avançada do estágio, o Edgar iniciou o acompanhamento em consulta do desenvolvimento, tendo-se chegado a solicitar – por parte do pai – um relatório de terapia psicomotora para apresentar na referida consulta.

II.3.2.1 Plano de Intervenção

O Edgar usufruiu de sessões de intervenção psicomotora, de duração de 45 minutos, com periodicidade bissemanal, em contexto escolar, durante o final do ano letivo 2017/18 (10 sessões) e primeiro período do ano letivo 2018/19 (restantes). À data da última sessão, o

Edgar esteve presente num total de 29 sessões, sendo que em dois dos dias – em horário de sessão – se realizou uma observação informal em sala de aula.

Na primeira fase do estágio, existiu uma interrupção durante a segunda quinzena de maio e mês de junho, devido a uma viagem realizada à terra natal da mãe, pela família. Após esta interrupção o Edgar esteve presente em mais quatro sessões, com nova interrupção para férias, retomando-se no ano letivo seguinte – 2018/19.

A primeira sessão, a 21/03 foi uma sessão de apresentação de carácter livre; as duas seguintes de observação/avaliação e as restantes de intervenção. Após as pausas mais prolongadas, realizaram-se atividades com vista a verificar, informalmente a retenção das competências.

À semelhança do caso apresentado anteriormente, foram entregues na escola e à família três relatórios (avaliação inicial, relatório intermédio descritivo e final) com os dados aqui descritos bem como das avaliações subsequentes. Grande parte do texto aqui apresentado corresponde ao entregue na escola e à família, com as devidas alterações.

II.3.2.2 Avaliação Inicial

A avaliação foi realizada em dois dias, em sessões de 45 minutos na sala de Educação Especial da escola. Numa sessão anterior, o Edgar já tinha estado com a estagiária, numa outra sala, estando assim familiarizado com o avaliador. Utilizou-se a SGS II (selecionadas as tarefas para a idade do Edgar) onde todos os itens foram aplicados por observação direta, à exceção das capacidades de interação social, alimentação e higiene, em que foi realizada entrevista à educadora responsável.

II.3.2.2.1 Resultados

À semelhança do caso anterior, a apresentação dos resultados será realizada de uma forma qualitativa, tal qual como no documento entregue na escola. No final encontra-se o perfil de desenvolvimento do Edgar.

II.3.2.2.1.1 SGS II

Movimento e Equilíbrio: O Edgar anda e corre autonomamente e consegue apanhar um objeto do chão sem cair, revela, no entanto, dificuldades ao nível do equilíbrio, pois, apesar de conseguir realizar um salto a pés juntos, não consegue colocar-se em apoio unipedal, nem na posição ponta dos pés (neste caso concreto, mesmo por imitação coloca-se com apoio nos calcanhares). Para subir e descer escadas, o Edgar já apresenta um padrão

adulto (um pé em cada degrau de forma independente) como seria de esperar, mas com apoio. Não sobe escadas a correr.

Capacidades Manipulativas: Apesar de em alguns momentos, o Edgar realizar preensão palmar, consegue realizar com precisão pega em pinça, se lembrado. Consegue virar páginas de um livro (uma de cada vez), e realizou com sucesso a prova que consistia em colocar 10 pinos dentro de uma chávena em 30 segundos, demorou 22 segundos, utilizando a mão esquerda. Não conseguiu cotar o item “coloca 8 pinos na tábua de encaixe em 30 segundos”, visto que colocou apenas três pinos nesse tempo, demorando 58 segundos a completar a prova, neste caso utilizou a mão direita – a salientar que estas duas últimas provas descritas foram realizadas uma em cada dia de observação. Relativamente à manipulação de cubos, o Edgar conseguiu realizar uma torre com um máximo de oito cubos. Não conseguiu construir uma ponte com modelo, pois fez duas torres lado o lado. Quanto à capacidade de desenho, o Edgar rabisca numa folha, imita uma linha vertical e uma linha horizontal (curvilínea, mas com intenção) mas já apresenta dificuldades em imitar um círculo (desenha uma oval, com um lado reto), não consegue copiar um quadrado nem uma cruz, realizando nesta última duas linhas oblíquas unidas pelas extremidades. O Edgar também ainda não consegue realizar nenhuma parte do desenho da figura humana, fazendo apenas traços maioritariamente verticais quando tal lhe é solicitado.

Capacidades Visuais: O Edgar cotou positivamente a quase totalidade dos itens neste domínio. Reconhece detalhes de um livro de figuras, reconhece pequenos detalhes e combina várias cores, tal como expectável para a idade. Completou corretamente um quadro de formas geométricas, mas sem ajuda física e verbal não conseguiu completar um quadro de peixes com formatos semelhantes. Relativamente ao teste onde se utiliza uma Carta de Snellen, não realizou tapando um olho de cada vez e errou algumas das letras, mas considerando a idade do Edgar, segundo o manual, tal não é preocupante.

Audição, fala e linguagem: Partindo de imagens, o Edgar compreende verbos e funções de objetos do quotidiano, como da cama e da colher. Não consegue cumprir uma instrução de dois ou mais passos, realizando apenas a última no caso de duas instruções; mostrou algumas dificuldades na compreensão de preposições, em particular frente/trás. Também ainda não responde a questões complexas de uma forma elaborada, como “O que fazes se te perderes?”, respondendo “nada” ou “se caíesses e te magoasses” – “chorava”, nem compreende negativos em frases. Utiliza várias palavras com significado e faz frases simples, tem, no entanto, dificuldade em relatar acontecimentos recentes ou descrevê-los;

no dia anterior à observação o Edgar tinha visitado o Jardim Zoológico e foram-lhe feitas algumas perguntas sobre a visita, conseguiu apenas responder à pergunta sobre que animais viu, referindo dois deles.

Capacidades de Interação social: Relativamente ao comportamento social, sorri, regra geral timidamente e não se mostra irritado quando frustrado. Já não faz exploração oral como seria de esperar. Em contexto de sessão explora o espaço e os objetos, apesar de não permanecer por um tempo prolongado no mesmo objeto ou a explorar as diferentes possibilidades do mesmo objeto. Parece ainda não imitar atividades da vida diária, não brinca com outras crianças, mas partilha brinquedos se lhe for solicitado e não parece existir um melhor amigo nem preocupação em confortar as outras crianças. Durante o jogo, revela permanência do objeto encontrando um brinquedo parcial e totalmente escondido. Em sessão, brinca sozinho perto da psicomotricista se esta não se dirigir a ele para brincar. Consegue pontapear uma bola, com desequilíbrios, e fazer um lançamento por cima do ombro. Na sala aguarda a sua vez no jogo, mas não participa em jogos de cooperação e imaginação com as outras crianças.

Capacidades sociais de autonomia: O Edgar é autónomo durante toda a refeição, tem apenas dificuldades na utilização da faca. Relativamente à higiene, desde o nascimento da irmã mais nova, que apresenta enurese e encoprese, não verbalizando nem dando sinal de ir à casa de banho em tempo razoável. Lava e seca as mãos sem ajuda e tem dificuldades em vestir-se, nomeadamente o casaco.

II.3.2.2.1.2 Observação Informal

Relativamente à motricidade, o Edgar ainda realiza pega grosseira com objetos de escrita, consegue realizar pega tripode se demonstrado, mas segura no lápis na extremidade oposta à ponta. São ainda evidentes dificuldades de equilíbrio, não conseguindo realizar saltos nem se manter em apoio unipodal. Foi ainda descrito pela educadora a dificuldade que o Edgar tem em contornar obstáculos durante a corrida, se estes não se encontrarem ao nível dos olhos, por exemplo pinos.

Na sessão de observação informal realizada previamente à aplicação do teste, o Edgar mostrou curiosidade em explorar os materiais existentes, mas de uma forma desorganizada, por exemplo, tirava as plasticinas do local, deixava-as em determinado espaço e partia para outro objeto sem explorar as possibilidades do anterior e sem arrumar o espaço ou mantê-lo livre para brincar com outro objeto de seguida. De uma forma geral, não permanece muito tempo numa tarefa nem completa tarefas. Esta desorganização

espacial foi visível num momento em que tirou todos os lápis do estojo para cima da mesa e da folha de desenho e começou a fazer rabiscos sem preocupação em ter a folha livre.

Ainda na primeira sessão, o Edgar apresentou alguma dificuldade no acesso ao símbolo e em brincar com algo que não seja um brinquedo no sentido literal. Abordou uma casinha (como existe na sala do jardim de infância), visto não existir nenhuma na sala onde são realizadas as sessões, foi construída uma com os biombos e um lençol mas não pareceu aceitar; também por diversos momentos foram-lhe apresentados objetos (nomeadamente elásticos e clips) que poderíamos utilizar para brincar mas apresentou alguma resistência, verbalizando “não é brinquedo”.

O Edgar troca de forma consistente a cor verde com azul e preto com castanho. Tem preferência pela cor vermelha escolhendo sempre o objeto dessa cor, se este existir, nomeadamente o lápis, plasticina ou carrinho. Enquanto espaço da sala, prefere realizar as tarefas no tapete e brincar com carrinhos em miniatura (onde permanece algum tempo). Identifica os nomes das irmãs e sabe que são “mais pequenas”.

Em sessão, mantém contacto verbal, contacto ocular apropriado, brinca e tolera o toque físico, mas não existe procura, em sessão, por parte dele. Responde às questões que lhe são colocadas de acordo com o pretendido, mostrando capacidade de compreensão.

II.3.2.2.2 Perfil de Desenvolvimento e Objetivos do Plano Terapêutico

Na figura 1, pode ser visto o perfil de desenvolvimento do Edgar, elaborado com base na avaliação descrita acima. À data da avaliação o Edgar tinha 51 meses, representados pela reta a laranja. Verifica-se que o Edgar se encontra abaixo do expectável para a sua idade na quase totalidade dos domínios de desenvolvimento observados. As capacidades visuais e de autonomia aqui estão representadas como áreas fortes, no entanto é importante salientar que no caso específico do domínio “autonomia”, este apresenta um valor mais elevado porque segundo o teste aplicado, deve considerar-se a última capacidade adquirida, neste caso lavar e secar as mãos sem ajuda, no entanto como o Edgar teve comportamentos regressivos desde o nascimento da irmã, não dando sinal da necessidade de ir à casa de banho em tempo considerado razoável.

Segundo os resultados obtidos, considera-se o seguinte:

- Área mais forte: visual;
- Área mais fraca: social;
- Áreas intermédias: motora (locomoção e manipulação), audição, fala e linguagem e cognição.

Áreas (meses)	Postura Passiva	Postura Ativa	Locomoção	Manipulação	Visual	Audição e Fala	Fala e Linguagem	Social	Autonomia	Cognição
60 meses			20	28		21	22		23	34
			19	27	20	20	21	24	22	33
48 meses			18	26	19	19	20		20	31
			17	24	18	18	19	23	19	30
36 meses			16	23	18	17	18	22	17	27
			15	22	17	16	17	21	16	26
30 meses			14	20	16	15	16	19	15	23
			13	18	16	14	15	18	14	22
24 meses			12	17	15	13	14	17	13	18
			11	16	14	12	13	16	12	19
18 meses			9	14	13	11	11	15	10	15
			8	13	13	10	11	14	9	14
			7	12					8	13
										12

Figura 2: Edgar - Perfil de Desenvolvimento (inicial)

Os objetivos abaixo foram estabelecidos com base na avaliação formal, observação informal do comportamento do Edgar em sessão e no recreio e entrevista com a educadora, durante e previamente à avaliação formal.

Tabela 17: Edgar - Objetivos do Plano Terapêutico

Gerais	Específicos
Equilíbrio	
Promover o equilíbrio estático	Colocar-se em apoio unipedal, de olhos abertos sem apoio; Conseguir estar na posição ponta dos pés.
Desenvolver o equilíbrio dinâmico	Andar em bicos dos pés entre dois pontos no espaço pré-definidos; Saltar sobre uma linha, sem desvios de direção; Realizar um salto horizontal em apoio unipedal, com apoio.
Praxia Global	
Melhorar o subir e descer escadas	Subir escadas sem apoio; Descer escadas sem apoio;
Melhorar a coordenação	Realizar uma tarefa de agilidade (vulgo salto à tesoura) podendo apresentar oscilação postural; Pontapear uma bola, aumentando progressivamente a distância ao alvo (bola em posição estática); Lançar uma bola aumentando progressivamente a distância ao alvo.
Praxia Fina e Grafomotricidade	
Corrigir a pega do objeto de escrita	Realizar pinça tripóide no lápis, sem ser lembrado; Segurar o lápis junto ao papel e não na extremidade oposta.
Melhorar a integração visuo-motora	Colocar oito pinos numa tábua de encaixe em menos de 50 segundos;

	Diminuir progressivamente o tempo de colocação de moedas numa ranhura; Reproduzir uma ponte de cubos, com modelo.
Promover a capacidade de desenho	Imitar uma linha horizontal, mantendo a direcionalidade; Realizar um círculo, por imitação; Copiar um cruz.
Cognição e Linguagem	
Melhorar a compreensão verbal e auditiva	Compreender proposições, colocando um objeto à frente ou atrás de outro, acertando todas as vezes; Compreender negativos, apontando corretamente para a imagem pretendida (e.g. “qual é a peça do lego que não é amarela?”).
Promover a expressão verbal	Descrever como foi realizada uma tarefa na sessão; Explicar à psicomotricista como é realizado um jogo.
Promover o acesso ao simbólico	Imitar atividades da vida diária dos adultos (e.g. varrer o chão); Fazer construções e brincar com objetos que não “brinquedos” (e.g. elásticos, tecidos).
Desenvolver atenção e organização	Aumentar o tempo de permanência numa tarefa não espontânea; Identificar a necessidade de organizar o espaço antes de realizar uma tarefa (e.g. tirar os objetos de cima de uma folha antes de começar o desenho).
Designar as cores corretamente	Identificar objetos da cor verde e azul sem trocar as designações; Identificar objetos castanhos e pretos, sem trocar as denominações.
Socio emocional	
Promover interações sociais	Fazer pedidos de jogo à psicomotricista, em sessão; Convidar outras crianças para fazer um jogo; Brincar com outras crianças, em situação de jogo livre, permanecendo na tarefa.
Aumentar a autonomia	Verbalizar necessidade de ir à WC em tempo útil, mesmo que nem todas as vezes, durante o dia.

II.3.2.3 Processo de Intervenção

O que será descrito de seguida corresponde, na sua maioria à informação (e texto) apresentado no relatório intermédio solicitado para efeitos de consulta médica. Visto que entre esta consulta e a avaliação final ocorreram um reduzido número de sessões, verificaram-se poucas alterações no comportamento e prestação do Edgar, tanto em sessão como nos outros ambientes escolares.

II.3.2.3.1 Aspetos Psicomotores

No início da intervenção, o Edgar não apresentava **lateralização** definida, nem se verificava uma tendência para a lateralização esquerda ou direita, o lançamento era realizado com qualquer uma das mãos, bem como tarefas de escrita ou o pontapear. Após as férias escolares verificou-se uma tendência geral para a lateralização manual direita.

Com vista à promoção da **motricidade global**, nomeadamente a coordenação, realizou-se um jogo “carrinho de mão”, onde consegue deslocar-se com os membros superiores em contacto com o solo e ainda deslocar objetos à sua frente em simultâneo. O Edgar apresenta ainda dificuldades em agarrar uma bola leve e macia de borracha, em

trajetória aérea, encontrando-se no estádio inicial deste movimento, fecha os olhos e com ação limitada do membro superior.

Após a primeira interrupção verificaram-se melhorias ao nível do **equilíbrio**, pois o Edgar conseguiu realizar uma trajetória com cerca de três metros em bicos dos pés, o que representa uma evolução na medida em que não conseguia colocar-se na posição; verificou-se ainda um salto horizontal a pés juntos mais consistente; e melhorias ao nível da coordenação óculo manual (lançamento). Também já sobe escadas a correr e com os pés alternados.

Relativamente à **motricidade fina e grafomotricidade** procurou-se corrigir a pega, o que ocorreu tanto em sessão como em sala com a educadora responsável, em particular no ano letivo 2017/18. Na primeira fase de intervenção (antes da primeira quinzena de maio) o Edgar já realizava pega tripode sem ser necessário lembrá-lo; após a interrupção, o Edgar necessitou novamente de ser lembrado para realizar corretamente a pega do objeto de escrita, bem como para realizar pega em pinça de objetos de reduzida dimensão, pois realizava como anteriormente pega grosseira. No final do estágio, já consegue realizar pega tripode no objeto de escrita, sem necessidade de ser lembrado ou demonstração.

Na segunda fase do estágio, a incidência nas capacidades de desenho não foi privilegiada, dando-se maior importância à utilização de materiais como a plasticina por forma a desenvolver as capacidades manipulativas necessárias ao desenvolvimento das gráficas. Assim sendo, inicialmente, apesar de ter intenção, o Edgar não conseguia fazer uma forma geométrica simples, apresentava dificuldades em pintar e em fazer um itinerário simples com o lápis, mas conseguia fazer linhas verticais e horizontais dentro dos limites, começando a fazer as linhas verticais junto ao corpo, ou seja, de baixo para cima. Na escola, estas dificuldades ainda estavam presentes não desenhando e.g., uma figura humana de uma forma perceptível apesar de existir intenção e ser capaz de explicar a localização das diferentes partes representadas, mas de acordo com a mãe em casa já o teria realizado.

II.3.2.3.2 Aspectos Cognitivos e de Linguagem

Quanto à **concentração e atenção seletiva**, existiu uma melhoria entre as sessões decorridas em período letivo e não letivo, após a primeira interrupção: o Edgar mantém-se mais tempo na tarefa (se esta for dirigida e dependendo do interesse) e não se distrai com a mesma facilidade com estímulos distráteis. Do ponto de vista da memória de longo prazo, recorda-se facilmente do local dos objetos, particularmente os do seu interesse e de tarefas

realizadas em sessões anteriores, aspeto que se manteve constante durante o tempo de intervenção.

Face à idade do Edgar e também às dificuldades que apresentou nas sessões iniciais em utilizar alguns objetos que não um brinquedo para brincar, procurou-se utilizar **o jogo simbólico** nas sessões, ao qual aderiu positivamente e com capacidade de simbolizar com personagens (brinquedos). Apesar de não se ter realizado formalmente uma avaliação, informalmente e em sessão verificou-se que esta competência sofreu uma modificação positiva entre sessões – e com transferência de acontecimentos do dia a dia. Solicitou também em duas sessões a construção de uma casa com os biombos, o que tinha recusado na primeira sessão, constituindo assim uma modificação positiva do ponto de vista da capacidade de acesso ao simbólico.

Ainda em relação à utilização do simbólico e do brincar, essencialmente na segunda fase de intervenção, em sessão, tem aumentado a procura por este tipo de jogo – que se tem privilegiado - quer seja com objetos (em particular legos e bonecos em miniatura) ou o próprio corpo (enquanto personagens). Apesar de não existir uma história com acontecimentos, a personagem criada é regra geral um polícia e alguma necessidade de domínio por parte do Edgar.

Relativamente à **linguagem**, notou-se na primeira sessão algumas trocas na designação verbal de algumas cores, nomeadamente o preto com castanho e o verde com azul (importante referir que associa corretamente objetos com a mesma cor). O vermelho era a única cor que conseguia distinguir na perfeição das restantes, existindo um especial interesse pela mesma, que se manteve. Também trocava as cores laranja e rosa, mas não de uma forma consistente e designava o vermelho como “benfica” ou “stop” e o verde como “sporting”; no final do ano letivo passado, já não se referia às cores de acordo com o que elas simbolizam (e.g. sporting para o verde) mas ainda não adquiriu por completo a designação verbal correta das cores, continuando a fazer os três pares de trocas anteriormente referidos. Não mostra reconhecer os **números** e tem dificuldades nas **contagens**.

Após o primeiro período de interrupção, em relação à **linguagem expressiva**, verificou-se que o Edgar veio com um discurso mais espontâneo, constrói frases maiores e tem mais intencionalidade comunicativa, mas ainda se verificam dificuldades na articulação e produção de sons e descrever acontecimentos. Quanto à **linguagem compreensiva**, quando lhe é colocada uma questão, apesar de abordar o assunto em causa nem sempre responde diretamente à questão colocada.

II.3.2.3.3 Aspectos Comportamentais e Socio emocionais

Nas sessões iniciais, o Edgar encontrava-se mais inibido e sorria apenas em momentos de grande diversão, nas seguintes verificou-se uma maior procura social para o jogo, algo que ainda não era notório com os pares. Sempre identificou o nome de colegas e familiares, não se verificando dificuldades a este nível.

Face às dificuldades de **interação com os pares** reportadas pela educadora na avaliação inicial e devido ao facto de estas se manterem, foram realizadas duas sessões no contexto do recreio (04/05 e 11/05), que apesar de terem um carácter livre foram dirigidas, com a presença de outras crianças e apenas mediação da estagiária e de um objeto. O Edgar manteve-se na atividade e chegou mesmo a iniciar um jogo com o grupo na fase final. Explicou-se que nestas sessões procurou-se não apenas a capacidade de iniciar uma interação ou um jogo por parte do Edgar, mas também das outras crianças para com ele, tornado as atividades prazerosas para todos. A escolha do espaço recreio deveu-se essencialmente por este ser um espaço de brincadeira, onde as crianças interagem umas com as outras e onde podia associar o espaço às atividades realizadas e se estas fossem prazerosas, teriam maior tendência a ser repetidas. Já durante as sessões que ocorreram em período não letivo, em articulação com os responsáveis pelo CATL, bem como pela observação realizada, verificou-se uma maior interação com os pares e escolha pelo melhor amigo, verbalizada pelo Edgar.

Em algumas sessões percebeu-se que o Edgar cria alguma resistência em realizar atividades nas quais tem dificuldades. Já no período não letivo verificou-se que começa a ter esta perceção. Referiu por exemplo, num momento de diálogo, que quando anda de baloiço não consegue andar com os pés para a frente e para trás e utilizou a borracha quando lhe foi solicitado que se desenhasse – o que o Edgar ainda não conseguia fazer.

Durante o processo, existiu ainda uma melhoria nos episódios de enurese e encoprese, adere positivamente tanto ao final como ao início da sessão e os principais interesses, que se mantiveram constantes durante a intervenção são: objetos de cor vermelha, plasticina e legos – embora não tenha intenção de construir algo em concreto, brincar no tapete, o *Homem Aranha* e em alguns momentos a *Patrulha Pata*. Na fase final, no jogo simbólico, a personagem do polícia.

II.3.2.4 Avaliação Final

A avaliação final aconteceu nos dias 3, 6 e 13 de dezembro de 2018, com cinco anos completos, nos espaços de sessão habituais. À semelhança da primeira avaliação

realizada, foram aplicados os itens correspondentes à idade do Edgar e a avaliação ocorreu por observação direta à exceção dos itens correspondentes às capacidades de Interação Social e Fala e Linguagem, Alimentação e Higiene, em que foi solicitado o preenchimento à educadora responsável, tendo sido considerados apenas aspetos observáveis na escola.

II.3.2.4.1 Resultados

Capacidades Locomotoras: O Edgar corre e, em sessão, conseguiu saltar e andar em bicos dos pés. Nas últimas sessões, de avaliação, resistiu às tarefas que consistiam em manter-se em equilíbrio num pé e saltar em apoio unipodal (vulgo, pé coxinho). Mesmo em sessão este aspeto não foi observado. Esta resistência que o Edgar cria em algumas tarefas é muitas vezes perceptível quando lhe é solicitado algo que ainda não consegue fazer, o que pode ter sido o caso. Deste modo, os itens que pretendiam verificar o salto em apoio unipodal e a capacidade de manter o corpo apoiado num dos pés não foram cotados. Relativamente à capacidade de subir e descer escadas, apresenta um padrão adulto (com um pé em cada degrau), como seria de esperar, face à idade, no entanto, verificou-se (e foi verbalizado pelo próprio Edgar) num percurso entre a sala de sessão e a sala da turma, que não consegue descer sem o apoio do corrimão. Sobe escadas a correr.

Capacidades Manipulativas: O Edgar pega num objeto pequeno (e.g. pedaço de folha rasgado) com o dedo polegar e indicador, mas mantém os restantes dedos da mão estendidos, ao invés de fletidos, acompanhando o dedo indicador. Apesar disto, tal constitui uma evolução positiva, na medida em que, espontaneamente, esta pega já é realizada. Na tarefa que consiste em colocar 10 pinos numa chávena de plástico, tal como na avaliação inicial, utilizou a mão esquerda e demorou os mesmos 22 segundos. Importa ainda salientar que aqui, à semelhança de outras tarefas, iniciou a tarefa pelos pinos de cor vermelha. Já o item “coloca oito pinos na tábua de encaixe em 30 segundos” não foi realizada com sucesso, visto que completou a tarefa em 1min33, com dificuldades na pega da correta posição dos pinos e com inconsistência na utilização das mãos, chegando mesmo a utilizar ambas em simultâneo. Esta tarefa em particular realizou-se duas vezes, tendo iniciado, espontaneamente, primeiro com a mão esquerda e depois com a direita. Relativamente à realização de uma torre com cubos, realizou uma torre com cinco cubos, contrariamente à construção com oito na avaliação inicial. No entanto, pode considerar-se que como na primeira avaliação esta tarefa foi realizada numa mesa e na avaliação final no colchão (visto ser um local prazeroso para o Edgar para brincar), a instabilidade da base pode ter condicionado o resultado. Ainda relativamente à manipulação de cubos, nesta

última avaliação já conseguiu realizar uma ponte com cubos. Nesta tarefa, o Edgar percebeu a quantidade de cubos necessários para fazer a construção, no entanto não percebeu numa fase inicial a distância que seria necessária entre as duas torres iniciais, ficando estas afastadas a uma distância de 20-30cm, o que fazia com que o cubo que era colocado por cima caísse – o Edgar corrigiu, diminuindo a distância entre as torres entre tentativas, acabando por completar a tarefa. A última tarefa com cubos consiste em realizar uma escada com seis cubos. O Edgar não conseguiu imitar o modelo, realizando primeiro uma escada de dois degraus (torre de três cubos + torre de dois cubos) e numa segunda tentativa (torre de dois cubos + cubo isolado).

As capacidades de desenho sofreram uma modificação positiva substancial, verificadas em sessão e comprovadas neste momento de avaliação. O Edgar já consegue desenhar uma cruz, imitando-a, e imitar um quadrado de uma forma perceptível. O desenho da figura humana é já também perceptível, apesar de revelar alguma insegurança, “eu não sei fazer sozinho”, quando lhe foi solicitado que se desenhasse. Ainda assim, primeiramente realizou um desenho sem ajuda (usou apenas um lápis cor-de-rosa escuro) onde existe a presença da cabeça com elementos no interior que sugerem os olhos, boca e nariz, os braços e pernas. Foi realizado depois um desenho em conjunto, visualmente semelhante, mas onde já se incluiu outros elementos como o cabelo, os pés e as mãos. Neste desenho já se mostrou mais motivado e foi verbalizando partes do corpo que pretendia incluir, mas identificou a cabeça como sendo “em baixo”.

Capacidades Visuais: Completou corretamente um quadro de encaixe de formas geométricas e de peixes, à semelhança do primeiro momento de avaliação. Tal como inicialmente, o Edgar combinou cubos e cartões com a mesma cor, no entanto, verificou-se um aspeto que não foi perceptível na avaliação inicial: quando as cores são muito semelhantes, nomeadamente vermelho e laranja (num tom mais escuro) ou azul em tons diferentes, o Edgar percebe que não é a mesma cor se os objetos estiverem lado a lado, mas no caso de os objetos estarem em diferentes pontos no espaço e lhe for solicitado que pegue num objeto com a cor igual ao segurado pela psicomotricista tem tendência a segurar em objetos com cores semelhantes, podendo concluir-se que as capacidades visuais encontram-se assim, ainda emergentes.

Audição, fala e linguagem: No último momento de avaliação o Edgar teve dificuldades em seguir uma instrução com dois passos, mas concretizou a tarefa, compreende os verbos (sentar, dormir, comer...), compreende funções dos objetos (lápis, cama...), já compreende negativos e já compreende preposições. Perante uma questão complicada (e.g. o que

fazes se caíres e te magoares?) já elabora uma frase mais complexa. Conhece várias músicas e consegue relatar acontecimentos, apesar de na maioria das vezes não tomar iniciativa para tal, sendo por vezes difícil a compreensão da sequência dos acontecimentos. Também, apesar de não avaliado pelo teste, é perceptível a dificuldade na produção de sons durante o diálogo.

Capacidades de Interação Social: Como referido no documento anterior, o Edgar apresentou uma evolução substancial ao nível da interação com os pares. Imita atividades da vida diária, partilha os brinquedos, mostra-se preocupado e escolhe os melhores amigos. Relativamente ao jogo, o Edgar aguarda a sua vez, consegue pontapear uma bola e faz o lançamento ao ombro, por cima da cabeça. Em sessão realizou-se o jogo simbólico e também consegue cumprir as regras de um jogo, apesar de evitar e contornar a tarefa se o insucesso lhe for previsível.

Capacidades Sociais de Autonomia: Foram considerados apenas aspetos observáveis na escola. Relativamente à alimentação, o Edgar mantém-se autónomo durante a refeição. Ao nível da higiene, há a referir que na escola verbaliza a necessidade de ir à casa de banho em tempo razoável, já não sendo um aspeto preocupante.

II.3.2.4.2 Perfil de Desenvolvimento

Podemos verificar que existiu uma evolução positiva nos domínios de desenvolvimento representados, à exceção da área visual. A área social, que apresentava mais preocupações, foi aquela em que existiu uma evolução mais evidente. Importa ainda salientar que em algumas tarefas, nomeadamente, saltar ao pé coxinho, o Edgar não realizou, possivelmente por prever o insucesso, não se tendo cotado o item. Ao nível da autonomia, visto que na escola o Edgar é autónomo tanto durante os momentos de alimentação, como higiene, foram cotados todos os itens.

Assim sendo, no final da intervenção, pela análise do perfil de desenvolvimento, na figura 3, no final da intervenção, considera-se o seguinte:

- Áreas mais fortes: social e autonomia;
- Área mais fraca: cognição;
- Áreas intermédias: motora (locomoção e manipulação), visual, audição, fala e linguagem.

Áreas (meses)	Postura Passiva	Postura Ativa	Locomoção	Manipulação	Visual	Audição e Fala	Fala e Linguagem	Social	Autonomia	Cognição
60 meses			20	28		21	22		23	34
			19	27	20	20	21	24	22	33
48 meses			18 Final	26		19	20		20	31
			17	25	19	18	19	23	19	30
36 meses			16	23	18	17	18	22	17	27
			15 Inicial	22	17	16	17	21	16	26
30 meses			14	20	16	15	16	19	15	23
			13	19		14	15	18	14	22
24 meses			12	17	15	13	14	17	13	18
			11	16	14	12	13	16	12	19
18 meses			10	15			12		11	17
			9	14	13	11	11	15	10	15
			8	13				14	9	14
			7	12					8	13
										12

Figura 3: Edgar - Perfil de Desenvolvimento (Inicial vs final)

II.3.2.5 Reflexão e Conclusões Gerais

Durante a intervenção verificou-se que o Edgar resistia a realizar uma tarefa dirigida. Assim, por forma a que não se sentisse desmotivado e frustrado por não conseguir realizar determinada tarefa que o adulto lhe solicita ou por comparação com os colegas, em articulação com a última educadora, procurou-se dar maior ênfase nos aspetos positivos e nas conquistas, promover a interação com os pares no seio da turma, e dar maiores oportunidades de escolha. Em sessão o brincar livre e as motivações do Edgar foram privilegiadas.

Durante o período em que o Edgar usufruiu de intervenção psicomotora verificaram-se algumas modificações, a grande maioria após o período de interrupção nos meses de maio e junho. As capacidades de interação social evoluíram positivamente, pois o Edgar terminou a intervenção a brincar com as outras crianças, a manter momentos de diálogo por maiores períodos; acede mais facilmente ao simbólico e a atenção e concentração nas tarefas também sofreu uma modificação positiva. O Edgar já apresenta uma tendência consistente para a lateralização direita e a pega tripode já é realizada sem ser necessário lembrar ou demonstrar.

Verificou-se, no final do estágio que o Edgar apresentou uma evolução positiva na quase totalidade dos domínios de desenvolvimento, particularmente ao nível social.

Durante as sessões verificou-se que o Edgar se apresenta inseguro em alguns momentos, acabando por resistir em tarefas mais dirigidas e que envolvam competências onde ainda tem mais dificuldade. Numa fase inicial as tarefas de desenho e que

envolvessem a designação correta das cores são disso exemplo. Foi utilizado o jogo simbólico, livre e espontâneo, face à idade do Edgar e por forma a sentir-se mais confiante, tanto em sessão, como com as outras crianças e adultos. Ainda manteve um interesse especial pela cor vermelha, mas para pintar e desenhar já utiliza mais outras cores e já identifica mais consistentemente as cores de uma forma correta. Ainda não identifica os números e tem dificuldades em identificar as formas geométricas. Nas últimas sessões, a personagem do polícia e desenhar no quadro branco foram os principais interesses, bem como brincar com slime.

Foram vários os aspetos revelantes e protetores para o Edgar durante o processo que terão contribuído para o sucesso da intervenção. A rápida referenciação por parte da educadora e rápido início da intervenção, a constante articulação com a família e com as educadoras que permitiu identificar estratégias e motivações em conjunto e aplicá-las em cada um dos contextos. Devido à fácil e eficaz articulação entre todos, apesar de se ter sugerido a continuidade em IPM, recomendaram-se algumas tarefas e brinquedos:

- Permitir que faça escolhas e que brinque de acordo com as suas preferências;
- Ser incentivado o brincar com as irmãs e outras crianças da mesma idade;
- Promover idas a um parque infantil em família;
- Brincar com com bolas, tabuleiro de picos, blocos de madeira, plasticina e slime, puzzles e tangram;
- Fazer um desenho com o dedo, após o banho, no espelho embaciado;
- Desenhar com caneta num quadro ou com giz noutras superfícies;
- Promover a autonomia no vestir (fechos e botões);
- Incentivar o reconhecimento dos números e formar geométricas no caminho para a escola pelos sinais de trânsito;
- Realizar contagens.

III Outros Casos Acompanhados

Neste ponto do trabalho irá procurar fazer-se uma pequena descrição dos restantes casos acompanhados. Todos eles tiveram acompanhamento individual, foram encaminhados por diversos profissionais e em diferentes momentos. Na tabela 18, podemos encontrar a idade e ano escolar à data da primeira sessão, quem e o que motivou o seu acompanhamento ou avaliação inicial, o total de sessões em IPM, outros apoios regulares recebidos na escola ou fora dela, o agregado familiar resumido e os instrumentos utilizados nas avaliações. À semelhança dos estudos de caso os nomes são fictícios, por forma a manter o anonimato, não se fazendo referência à escola que frequentam, pelo mesmo motivo.

O texto abaixo da tabela corresponde em parte ao disponibilizado na escola e às famílias nos respetivos relatórios de avaliação e/ou intervenção.

Tabela 18: Outros casos acompanhados (descrição sistematizada)

Nome	Idade	Idade	Ano Escolar	Referenciação	Motivo / Dificuldade	Total Sessões	Outros Apoios	Agregado Familiar	Avaliação
Alice	8anos e 8meses	8a8m	2.º	Protocolo*	T21	47	TF, TO, AO, Psicóloga Educacional, CATL e EE	Pais e irmão	BPM e DAP
Beatriz	9anos e 3meses	9a3m	2.º	Protocolo*	PC	47	TF, TO, Fisio, CATL, EE, órteses, AO	Pais e irmão	BPM
David	9anos e 7meses	9a7m	3.º	Professora Titular	Motricidade Fina / Grafomotricidade	45	TF, CATL, EE, e medicação	Pais e irmãs	BPM, Escala Conners, DAP e DRHP
Filipe	8anos e 8meses	8a8a	2.º	Professora EE	Ainda sem as competências de pré-escolar	23	EE e CATL	Mãe e irmã	BPM e SDQ
Gisela	10anos e 9meses	10a9m	3.º	Professora EE	Isolamento; falta de competências académicas	39	TF e EE	Pais, irmãos, sobrinhos, cunhadas, avó (variável)	BPM, SDQ, VMI, Capacidades de Autonomia e Avaliação do Autoconceito
Helena	4anos e 4meses	4a4m	Jl	PM estagiária	Motricidade e comunicação	12	CATL	Pais e irmão	SGS II
Ivo	9anos e 5meses	9a5m	3.º	PM estagiária	Agitação PM	9	Psicóloga, EE, CATL e Academia Johnson	Pais e irmãos	SDQ
José	6anos e 1mês	6a1m	Jl	Educadora de Infância	Desenvolvimento Global, principalmente em alterar rotinas e relação com pares	33	TF, Psicóloga, CATL e futebol	Pais e irmã	BPM, DAP, SGS II
Lúis	7anos e 9meses	7a9m	2.º	Professora Titular	Organização espacial	9	TF e CATL	Mãe e padrasto	BPM e DAP
Manuel	10anos e 6meses	10a6m	4.º	Professora Titular + EE	Coordenação	7	TF e EE	Pais e irmão	BPM e DAP

A **Alice** beneficiou de duas sessões de IPM semanais, mas não se considerou a existência de uma referenciação, pois a solicitação do psicomotricista à FMH já presumia que esta menina fosse acompanhada em IPM. Recebe os apoios referidos desde que iniciou o 1.º ciclo e o acompanhamento da psicóloga educacional acontece desde os três meses e o de EE desde os dois anos. Foi seguida ainda pela Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 e ELI da Amadora. Frequentou a creche onde a mãe é educadora e beneficiou de adiamento da matrícula, ingressando depois na atual escola.

A avaliação inicial revelou dificuldades ao nível da extensibilidade e relaxação passiva e sincinesias faciais; saltos com pouco comprimento e pouca utilização dos membros superiores para preparar o movimento; capacidade de deslocar-se sobre uma linha, não consegue imobilizar o corpo de olhos fechados e dificuldades em colocar-se em apoio unipodal. A lateralização inconsciente, uma boa autoimagem, não conseguia distinguir a esquerda e direita e dificuldades na análise e reprodução de gestos no espaço, percebe o que é um ritmo mas não o reproduz, nem distingue duas intensidades para o mesmo som. Não distingue um homem, mulher e ela própria no desenho (apenas). O lançamento e pontapé são imaturos e poucas dificuldades ao nível da coordenação visuo motora, mas dificuldades de coordenação dinâmica manual, não realizando o enfiamento de dois clips.

Sucintamente, a Alice apresentou uma evolução considerável ao nível do equilíbrio, apesar de ainda se sentir insegura em superfícies mais altas, como a andar sobre o banco sueco; existiu um aumento do comprimento do salto a pés juntos e mantém a postura em apoio unipodal, apesar de necessitar de um segundo apoio da mão num objeto ou ajuda de outra pessoa. Relativamente à lateralização, a Alice utiliza o lado direito ou esquerdo do corpo consoante a tarefa em si, por exemplo, para escrever utiliza sempre a mão direita, mas para apoiar-se num dos pés, utiliza sempre o esquerdo. Já distingue duas intensidades para um mesmo som, mas ainda não consegue reproduzir uma sequência de sons.

Ao nível comportamental, a Alice é uma menina carinhosa, mas em que é difícil a adesão a tarefas propostas pelo outro, acabando por dispersar em função dos seus próprios interesses, manifesta capacidade de iniciativa para realizar algumas tarefas, no entanto nem sempre consegue respeitar a vontade do outro quando são introduzidas variantes ou mesmo novas tarefas. Tem capacidade de acesso ao simbólico (e.g. assumir um bloco de construção como uma torrada ou uma prateleira como um forno) nestas brincadeiras pede a troca de papéis, mas de forma a que o outro realize da forma pretendida por ela, mas tenta prolongar o tempo de sessão frequentemente. Existem ainda alguns aspetos relevantes e que foram tidos em consideração no planeamento do horário na segunda fase do estágio, nomeadamente: maior recetividade e tempo de permanência em tarefas de mesa e que envolvam uma menor ocupação do espaço (e.g. escrita, enfiamentos, encaixes) e nas sessões da manhã, comparativamente às da tarde, e na biblioteca comparativamente à sala. Enquanto principais interesses, a Alice gosta de música, brincar com a bola e com a plasticina e desenhar no quadro branco. Desenvolveu-se uma atividade com arcos e com a música “cavalcando do meu pónei”, numa adaptação

do jogo das cadeiras, onde foi possível introduzir tarefas associadas ao desenvolvimento da quase totalidade dos fatores psicomotores e que se tornou numa das tarefas com maior recetividade, tempo de permanência e realizada posteriormente a pedido pela Alice.

A **Beatriz** apresenta o diagnóstico de PC espástica unilateral hemi-direita com epilepsia. Frequentou outra escola desde os oito meses, ingressando na atual aos cinco onde beneficiou de adiamento da escolaridade. Vive com os pais e o irmão de quatro anos (à primeira sessão), que tem um comportamento bastante protetor face a ela. A mãe é funcionária no AVAG. É seguida pelo centro de paralisia cerebral da Calouste Gulbenkian, onde realiza avaliações semestrais e onde são prescritas as ortoses. Faz fisioterapia em meio aquático no privado, já fez hipoterapia e recebe os restantes apoios desde que ingressou na atual escola.

A Beatriz é uma criança afável, com quem é fácil manter uma interação, aderindo às tarefas que lhe são solicitadas. Apresenta dificuldades significativas nos vários fatores psicomotores, em particular em tarefas de motricidade fina e grafomotricidade bem como na reprodução de algo concreto para o abstrato ou na associação de uma cor à sua componente verbal. Ao nível comportamental aderiu sempre bem às tarefas propostas. A noção do corpo é uma das suas áreas fortes, pois reconhece e localiza partes do corpo tátil e verbalmente e faz a distinção entre o lado esquerdo e direito nela própria.

Durante o processo de intervenção, a Beatriz apresentou uma evolução positiva a vários níveis, distinguindo-se nomeadamente o equilíbrio dinâmico – particularmente a deslocação em trave, descer escadas e o controlo motor manual. De uma forma geral adere positivamente às tarefas propostas de caráter dirigido, apesar de numa fase mais inicial apresentar um tempo de atenção mais curto. O aspeto que levantou mais preocupação, na medida em que teve uma incidência substancial e onde não se verificou qualquer mudança, foi a capacidade de distinguir e associar objetos com a mesma cor ou designar a cor de um objeto, tendo-se recomendado uma avaliação oftalmológica. Durante o processo foi dado algum apoio e observação ao almoço e recomendada a utilização de uma base de silicone para estabilizar o prato.

O **David** foi referenciado pela professora titular por dificuldades na motricidade fina. Apresenta o diagnóstico de PHDA e é seguido em pedopsiquiatria, segundo relatório médico por défice cognitivo, PHDA, dificuldades de motricidade fina e articulação. Consta ainda do processo o acompanhamento em consulta do desenvolvimento e em pediatria por “trigonocefalia, comportamento hipercinético, intolerância à frustração, comportamentos de oposição, dificuldades na motricidade fina e dificuldades articulatórias” com “eficiência

intelectual ao nível da deficiência mental ligeira”. É medicado e tem consultas regulares. Aos cinco anos ingressou no JI no AVAG, mas noutra escola, mudando na entrada para o 1.º ciclo, encontrando-se antes aos cuidados da mãe. Tem três irmãs mais velha.

O David foi ainda referenciado para psicologia devido a comportamentos desajustados. Relativamente à intervenção, a professora mostrou dificuldades ao nível gráfico. Deste modo, na 19.ª sessão aplicou-se o teste DRHP. Procurou incidir-se no desenvolvimento desta competência.

O David mostrou-se entusiasmado durante a avaliação e sessões iniciais mas a motivação inicial foi-se esbatendo particularmente em tarefas mais direcionadas para a **grafomotricidade**, paralelamente surgiram alguns aspetos que podem indicar uma baixa autoestima “eu não sei desenhar bem”, baixa resistência à frustração e impulsividade (essencialmente em tarefas com bola), agitação em tarefas de colchão, e contornar regras de uma tarefa quando esta não lhe está a ser motivante. Na segunda fase do estágio voltou a mostrar-se motivado na generalidade das sessões e esforçou-se para realizar corretamente tarefas que envolviam escrita, o que gerava frustração e recusa anteriormente. Também as tarefas realizadas com uma **bola** sofreram uma modificação positiva ao nível comportamental, na segunda fase do estágio verificou-se uma maior partilha do objeto, mais interesse em jogar em conjunto e uma maior capacidade em respeitar os tempos de espera, realizando-se estas atividades apenas nos cinco minutos finais – assim, além de se respeitar a vontade e interesse do David pelo objeto, promoveu-se também o controlo da impulsividade. Adere positivamente a momentos de diálogo e reflexão pessoal, procurando saber as escolhas e opiniões do adulto, tendo como principais interesses o futebol, estes momentos, tarefas no colchão, a plasticina, a bola e os legos.

De modo a promover a grafomotricidade, não se trabalhou a utilização da letra maiúscula e minúscula corretamente, apenas o seu desenho em relação à linha de base e o posicionamento da caneta sobre a folha. Ao nível grafomotor verificou-se uma evolução positiva, ainda que reduzida, pela análise dos textos copiados. De salientar ainda, que à data da avaliação inicial o David não se encontrava motivado na realização da tarefa, o que pode, de alguma forma, ter condicionado negativamente os resultados.

O **Filipe** é um menino natural de Cabo Verde que veio para Portugal com a mãe e a irmã mais nova na entrada para o 1.º ciclo devido a um problema cardíaco da mãe. Não têm qualquer familiar em Portugal e o pai e dois irmãos mais velhos continuam na terra natal. Frequentou o pré-escolar em Cabo Verde desde os dois anos. A professora de EE apresentou como principal preocupação o facto de que o Filipe não tem ainda adquiridas

competências de pré-escolar como saber as cores, tendo sido também referido pelo professor problemas de comportamento na sala de aula. O Filipe chucha no dedo, controlou os esfíncteres diurnos aos quatro anos e à data da implementação do PEI, no 2.º ano usava fralda durante a noite. O Filipe tem também uma estatura baixa para a idade.

Apesar de o instrumento utilizado não o refletir, em sessão o Filipe apresentou uma evolução positiva na medida em que, no jogo, começou a mostrar interesse e vontade de aprender as competências escolares, a procurar um modelo para resolução de conflitos e interação com os colegas e também em aceitar tarefas de carácter mais dirigido. Apresenta um comportamento de dependência relativamente ao adulto. O jogo simbólico funcionou como uma oportunidade para procurar um modelo para a ação e para desenvolver sentimentos de valorização e competência, ainda assim, mesmo em situação de jogo existe algum evitamento físico, nomeadamente desconforto ao toque e mobilização dos segmentos corporais. Estes aspetos não se verificaram em todas as sessões e dependiam do jogo em si, mas por forma a não provocar desconforto e para não associar estes momentos a experiências negativas, não foram realizadas mobilizações ou tarefas em colchão onde o Filipe tivesse um papel totalmente passivo.

Relativamente à linguagem, todas as sessões começavam com um momento de diálogo iniciado, muitas vezes espontaneamente pelo Filipe, no percurso entre a sala de aula e a sala onde decorriam as sessões, pelo que este era um momento significativo. Apesar de o Filipe procurar momentos de diálogo na sessão e de ter interesse em relatar acontecimentos durante este processo verificou-se que ainda tem dificuldades acentuadas em organizar e explicar as ideias do discurso e descrever os acontecimentos, o que torna muitas vezes o discurso impercetível. Também quando pretende referir o discurso dito por outro numa situação fora da sessão nunca utiliza discurso indireto.

A mãe do Filipe mostrou-se bastante satisfeita com a intervenção e com a possibilidade de continuidade em CATL. Apesar disto, após início da interrupção letiva do verão, o Filipe frequentou o CATL apenas em alguns dias e acabou por não usufruir das sessões após o mês de junho, visto que também não ingressou em nenhuma escola do AVAG. Visto isto, procurou estabelecer-se contacto telefónico com a mãe, onde o número (para onde já se tinha telefonado, único no processo) não se encontrava atribuído. Face a este facto passou-se esta informação ao DEE. Não foi realizada avaliação final.

A **Gisela** foi também referenciada pela professora de EE. Foi proposta para CEI (aprovado), no terceiro ano de escolaridade. Segundo a mesma professora não apresenta qualquer evolução ao nível académico, não tendo competências de leitura e escrita (exceto

o nome), dificuldades nas contagens, mas com um bom sentido estético. No seu percurso escolar reprovou no 1.º e no 2.º ano, sendo que no 1.º ano e na reprovação frequentou outra escola e foi referenciada para EE na segunda vez que frequentou o 1.º ano e beneficia de TF. De acordo com informações do processo, desde que ingressou na escola que revelava dificuldades de aprendizagem, cognitivas, comunicação e autonomia.

A Gisela é a quinta de sete irmãos, os pais são jovens e a família é de etnia cigana. Segundo a própria os quatro irmãos mais novos dividem o quarto e vive com os pais, os irmãos, duas cunhadas, três sobrinhos e já viveu com a avó, sendo que durante o tempo de estágio existiram alterações quanto aos elementos que compõem o agregado familiar, com entrada e saída de elementos. A Gisela referiu já no decorrer do estágio que o pai começou a trabalhar nas obras e a mãe é doméstica.

No final da intervenção, pode concluir-se que a Gisela apresentou uma evolução positiva ao nível dos objetivos estabelecidos com vista à melhoria da integração visuo motora, apesar de as sessões serem pautadas por oscilações de humor e com dificuldades em refletir sobre si mesma. Outro aspeto importante a salientar é relativamente a algumas tarefas onde a Gisela apresentou uma prestação mais baixa na avaliação inicial, mas ao serem realizadas posteriormente em sessão, não se verificaram essas dificuldades. O facto de a avaliação ter sido realizada nas sessões iniciais e por isso ainda não existir uma relação bem estabelecida com o avaliador, poderá ter-se sentido menos confortável e condicionar os resultados. As tarefas de equilíbrio e estruturação rítmica são disso exemplo. Desta forma, não se incidiu, em sessão, em muitos dos objetivos estabelecidos inicialmente, tendo-se, particularmente na segunda fase do estágio, o incentivo à sua autonomia em casa e na escola, conseguir localizar-se no tempo e a um maior relacionamento com os pares no recreio. Procurou, nas atividades dinamizadas no recreio participar nas mesmas, regra geral, com a psicomotricista, incentivando-se nesse meio o contacto e criação de relações com outras crianças. Por forma a verificar a sua perceção e a dos pais relativamente às suas capacidades de autonomia, construíram-se os dois instrumentos referidos em capítulo próprio. O preenchimento do questionário dirigido à família não foi possível no final da intervenção, não se realizando por isso uma comparação dos resultados, visto que nenhum dos pais compareceu no horário indicado não se possibilitando marcar posteriormente nova reunião. Ainda assim, em sessão, a Gisela referiu por diversos momentos ter uma maior autonomia a cuidar do seu espaço e pertences, o mesmo referido pela professora titular, bem como um maior interesse pelas tarefas académicas em sala de aula.

Enquanto principais motivações, a Gisela revela um especial interesse pelo slime, desenhos animados Ladybug e uma grande valorização pela família e a pormenores e aspetos estéticos. Foram sempre valorizadas as conquistas, dado espaço ao diálogo e valorização das relações familiares por forma a adquirir competências, tanto ao nível psicomotor, académico, cognitivo e socio emocional.

A **Helena** frequentou um número reduzido de sessões, em primeiro lugar porque a proposta para acompanhamento ocorreu já em outubro e, em segundo porque num dos horários propostos o início da sessão seria às 9h00 e os atrasos na chegada à escola eram frequentes, impossibilitando, por diversas vezes, a concretização da sessão, dificultando também o estabelecimento de uma relação terapêutica segura.

Contrariamente aos meninos até agora referidos, a Helena não tem acompanhamento por parte de um professor de EE. Iniciou a escolaridade no JI no ano letivo 2017/18 e frequentou ama e de acordo com o relatório final da então educadora de infância apresentava dificuldades em expressar-se e timidez, o que associava a dificuldades em expressar-se em português. A menina é de nacionalidade portuguesa, bem como o pai e a mãe de nacionalidade romena. Aquando do ingresso da Helena no sistema de ensino estavam ambos desempregados. Vive com os pais e irmão mais velho que frequenta outra escola.

A Helena obteve a autorização escrita para a IPM, no entanto sempre que se marcou reunião presencial (presencial e telefonicamente) com a mãe esta não compareceu, não comparecendo também às reuniões de início e fim de período com a educadora. Desta forma o contacto com a família foi praticamente inexistente e face ao número reduzido de sessões optou-se por realizar-se apenas uma avaliação inicial, recomendando-se em relatório a pertinência de vigiar o desenvolvimento da Helena.

Do total de sessões, três foram na sala da turma, realizando-se maioritariamente observação, face ao desconforto demonstrado em estar individualmente com o adulto, chegando mesmo a recusar, e entre as restantes, devido aos atrasos muitas sessões não ultrapassaram um tempo total de 15 minutos.

Relativamente ao comportamento em sessão, a Helena é uma menina inibida, aparentemente tensa, mantém contacto verbal por reduzidos períodos, com um discurso pouco espontâneo e sem exploração do espaço e materiais. Mantém sempre contacto ocular apropriado e em alguns momentos esboça um sorriso tímido, ao invés de responder verbalmente.

Relativamente ao seu desenvolvimento, verificou-se que a Helena sabe o nome de todas as cores, referiu o nome da melhor amiga (que no seio da turma mantêm uma relação praticamente exclusiva); não identificou onde mora; quando questionada sobre a idade referiu ter três anos. Pinta dentro dos contornos e reconhece as formas geométricas, à exceção do triângulo. Não se realizou uma avaliação formal à tonicidade, mas a Helena aparenta ter um perfil hipertónico e apresenta uma marcha em bloco e imatura (com os pés afastados). Pela avaliação formal a Helena encontra-se um patamar abaixo da sua idade ao nível da “audição e fala”, “fala e linguagem” e “social” e dois patamares na área “locomção”.

A motivação para o acompanhamento do **Ivo** deveu-se à agitação presente nas atividades dinamizadas no CATL e ao mesmo tempo uma boa receptividade aos momentos de diálogo e reflexão. Prevendo-se poucas sessões, pretendeu-se recolher informações relativamente à criança e posteriormente recomendar a continuidade do acompanhamento após finalizado o estágio, preferencialmente acompanhamento de incidência relacional, que foi recomendado no relatório. Realizou-se apenas uma avaliação e no final da intervenção em reunião com a psicóloga que já acompanhava o Ivo procurou-se passar informações acerca do trabalho realizado e partilhar estratégias.

Assim, o Ivo é acompanhado pela psicóloga do CRI e tem o apoio da professora de EE. Além de frequentar o CATL da SCMA, está alguns dias na academia Johnson Semedo onde pratica hóquei e tem apoio ao nível dos trabalhos de casa. Tem uma muito boa relação com o professor do ano letivo atual, psicóloga e com a professora de EE, particularmente a que o acompanhou nos anos letivos anteriores (encontrando-se de baixa médica no ano letivo 2018/19). Ao longo do seu percurso escolar recebeu apoio da TF, pela segurança social – pela análise dos relatórios que constam no processo, a TF é variável e no ano letivo corrente ainda não iniciou o apoio. Frequentou ama e creche, ingressando na escola atual dois anos antes do 1.º ano escolar. Já na creche apresentava dificuldades ao nível cognitivo e problemas de comportamento. O Ivo é ainda seguido na consulta de neurodesenvolvimento.

O Ivo vive com os irmãos (20 e 22 anos) e os pais, ambos naturais de Cabo Verde. Marcou-se uma reunião com o pai que pareceu pouco presente na vida do filho, tendo sido difícil estabelecer uma conversa fluida e aparentemente desinteressada. O mesmo terá ocorrido no contacto com a psicóloga.

Face ao reduzido número de sessões previstas, procurou-se o desenvolvimento de competências socio emocionais, onde foram trabalhados objetivos muito específicos,

nomeadamente: brincar com outras crianças no recreio; partilhar brinquedos ou material escolar; oferecer-se para ajudar nas tarefas da sala e com os outros adultos; perceber a importância de ajudar o outro; e perceber como a mentira e o roubo podem quebrar relações de confiança. O Ivo mostrou-se sempre entusiasmado em estar presente nas sessões, no entanto nas iniciais sentiu-se alguma necessidade em testar a relação de confiança. Dentro das motivações do Ivo realizaram-se dois jogos preferenciais: escondidas e o jogo da forca, sendo que no primeiro jogo e entre sessões foram criadas variantes, como a introdução do jogo do quarto escuro. Existiu contacto verbal, ainda que reduzido, tendo-se procurado respeitar a disponibilidade do Ivo nestes momentos, pelo que os momentos de diálogo e reflexão final acerca dos jogos realizados não se realizaram. Desta forma, optou-se por criar “O poder do dia” que o Ivo ganhava no final das sessões. Os “poderes” surgiram espontaneamente durante um jogo e acabaram por ser introduzidos por rotina nas sessões seguintes. Esses “poderes” foram pequenas frases, escritas em papel que o Ivo escolhia em cada uma das sessões e que teria de procurar pôr em prática durante a semana seguinte, sendo sempre aspetos concretos.

Nas sessões, realizou troca de papéis, imitou o comportamento da psicomotricista, criou a sua própria rotina e mostrou-se interessado nos materiais existentes, chegando a solicitar ficar com alguns para si – neste sentido permitiu-se que levasse uma plasticina, tendo-se aqui refletido sobre a importância de partilhar e consciencializar o facto de que brincar em conjunto pode ser mais divertido do que brincar isoladamente, promovendo também a inclusão com as outras crianças. Numa das sessões procurou refletir-se acerca da importância de “partilhar”, sendo um dos poderes adquiridos. Depois dessa sessão em conjunto com a professora de EE atual, a mesma referiu o Ivo ter utilizado a expressão “partilhar” para utilizar em conjunto com um colega, uma borracha durante o seu apoio. O que mostra a transferência das competências desenvolvidas em sessão noutros contextos.

O **José** frequentou o ensino pré-escolar desde os seis meses, iniciando na escola atual aos cinco anos. A educadora verificou que o menino tinha dificuldade em alterar as rotinas, apesar de saber os nomes dos colegas não associa a cada um deles e tem interesses muito específicos. Por sugestão da educadora, começou a ser seguido em psicologia no privado pouco antes do início do estágio e era já acompanhado em TF.

O José vive com os pais e com a irmã que tinha dois anos aquando da primeira sessão. Não tem qualquer diagnóstico, mas segundo o relatório de avaliação psicológica já está descrito um atraso em vários domínios do desenvolvimento, não aceita o insucesso, é seletivo na escolha de atividades e só cumpre regras que o beneficiem. Estes

comportamentos apresentavam-se como menos preocupantes em casa do que na escola. Além destes apoios frequenta o CATL da SCMA e iniciou o futebol no primeiro ano de escolaridade.

Inicialmente a maioria dos objetivos estabelecidos e trabalhados resultaram da avaliação realizada pela BPM, que na sua maioria foram rapidamente atingidos. Tal pode dever-se à recusa que na altura o José apresentava em realizar atividades propostas pela educadora no seio do grupo, mas que em contexto individual e utilizando os seus interesses e motivações permitiu a aquisição e desenvolvimento de competências de uma forma mais facilitada, a prática do futebol pode também ter tido um papel importante. Assim numa primeira fase incidiu-se sobre os objetivos de carácter maioritariamente psicomotor e numa segunda fase socio emocional e comportamental. Nesta segunda fase o José já tinha ingressado no 1.º ciclo, sendo estas dificuldades consideradas mais preocupantes. Importa salientar que a professora teve um papel muito importante na articulação entre técnicos (psicóloga e psicomotricista) e a família, mantendo contacto presencial, telefónico e por escrito quando se justificava, frequente.

Ao longo das sessões o José apresentava uma postura de que não existem jogos ou tarefas que lhe sejam difíceis, mas quando confrontado com dificuldades ou com a possibilidade de não ganhar um jogo apresentava uma baixa tolerância à frustração e tomava a iniciativa de prolongar a tarefa até obter os pontos suficientes para ficar em vantagem ou alterava e criava regras no decorrer da atividade. Neste sentido, no ano letivo corrente procurou-se, pela utilização de jogos com uma componente motora, de consciencialização corporal - no espaço - e momentos pontuais de diálogo, promover a tolerância ao insucesso e encontrar maior prazer na realização da tarefa do que do resultado em si. Tal aconteceu com sucesso, na medida em que o José se foi permitindo ao erro, a referir em momentos de diálogo “faltas” que cometera no recreio ou a brincar com as outras crianças, a tolerar tempos de jogo cada vez mais reduzidos e sem necessidade de prolongamento até obter determinado número de pontos e a introduzir outros jogos. O José mostrou gradualmente dar mais importância ao jogo do que ao resultado em si e alargou o leque de interesses, apesar de se centrarem essencialmente no tema “desporto”, existe uma maior tolerância ao contacto físico e chegou a verbalizar alguns medos na penúltima sessão.

O José mostrou também sempre uma necessidade em manter uma rotina na sessão, por exemplo, quando eram realizados jogos com uma componente de futebol, escrevia no final o resultado do jogo e o desenho das bandeiras dos países (equipas),

definidos previamente à realização da tarefa e a leitura de uma parte de um livro de banda desenhada “Tintim” no início ou no final da sessão. Também os desenhos são entre eles esteticamente muito semelhantes e se espontâneos, mantém sempre presente o tema do futebol.

O **Luís** frequentou o JI na atual escola e usufruiu de apoio educativo no 1.º ano de escolaridade. Frequenta um CATL externo à escola onde é acompanhado em TF e realiza outras atividades como capoeira. Também é acompanhado em cardiologia, e consta do processo um relatório de rastreio de TO aos cinco anos com um resultado atípico para a idade, mas sem indicação para acompanhamento. As dificuldades de organização no espaço (papel) são nomeadas algumas vezes no processo, a causa que motivou o encaminhamento.

O Luís vive com a mãe (por decisão do tribunal) e com o padrasto. Os avós maternos vivem no mesmo prédio e tem um irmão mais velho, já adulto independente, da parte do pai, com quem tem boa relação.

Além do acompanhamento durante o tempo de estágio, na avaliação inicial o Luís manifestou dificuldades de equilíbrio, culminando em várias tarefas em quedas abruptas; pela observação informal no recreio e numa aula de expressão motora verificaram-se dificuldades no relacionamento com os pares e apesar de o discurso ser compreensível, surgiram frases repetidas entre sessões não adequadas à sua faixa etária. Ainda os resultados relativos ao teste DAP revelaram-se inconsistentes ao nível do resultado final entre si. Por estes motivos recomendou-se a realização de uma avaliação psicológica e consulta de neuropediatria. A avaliação psicológica iniciou-se ainda em período do estágio, mas a consulta foi realizada posteriormente.

Durante as escassas sessões de intervenção, o Luís adere a todas as tarefas propostas geralmente de uma forma passiva, teve dificuldades em organizar e explicar o discurso para a realização de um percurso no espaço, com os materiais previamente definidos, dificuldade em organizar o pensamento e transpô-lo para o discurso enquanto se organizava no espaço e com os materiais, e inibido para explorar o espaço e materiais, necessitando da instrução e/ou autorização para o fazer.

Apesar de o Luís ter estado presente num número reduzido de sessões, particularmente nas tarefas com foco na promoção do equilíbrio oscilou entre uma realização completa e coordenada da tarefa ou dificuldades evidentes. Esta oscilação na realização das tarefas foi interpretada como dificuldades emocionais (tomando-se ainda e

posteriormente conhecimento da sua história precoce e historial familiar) que se refletem neste caso concreto na propriocepção e equilíbrio.

Apesar de o Luís não frequentar o CATL na escola frequentou algumas sessões após o término do ano letivo. Nessa altura não se deu a certeza de continuidade ou não do acompanhamento em IPM no ano letivo seguinte, pelo que quando se solicitou a autorização para retomar o acompanhamento, em outubro, já estava a ser seguido no CATL em psicologia e a frequentar sessões de IPM. Redigiu-se, assim, um breve relatório que foi entregue à professora atual e para entrega à mãe.

Finalmente o **Manuel**. Este menino teve uma presença reduzida nas sessões de IPM: teve algumas faltas, não continuou o acompanhamento nas férias (segundo a mãe estaria fora no verão) e, por se encontrar no 4.º ano, no ano letivo seguinte ingressou na escola sede, não se conseguindo compatibilizar horários. Apesar disto, acabou por mudar novamente de escola.

O Manuel frequentou dois JI distintos, tendo iniciado a escolaridade aos dois anos. Ingressou no 1.º ano aos cinco anos, apesar de a educadora ter aconselhado a que o filho frequentasse mais um ano no pré-escolar. Ao longo do seu percurso escolar não conseguiu acompanhar as metas curriculares para o seu ano de escolaridade, beneficiou de diversos apoios e frequentou o CATL na escola anterior. É uma criança imatura para a idade procurando os meninos do pré-escolar para brincar e a mãe aparenta ser uma pessoa bastante insegura, muito protetora e que desvaloriza as dificuldades do filho.

O Manuel tem um irmão mais velho, também acompanhado em EE.

De uma forma geral, o Manuel mostrou-se motivado e empenhado na realização das tarefas apresentadas, necessitando que estas sejam maioritariamente dirigidas, apesar de fazer propostas de jogo, geralmente relacionadas com o futebol, mas tem dificuldades em jogos que envolvam criatividade e imaginação, como e.g. inventar uma história. Mantém contacto ocular, apesar de ter dificuldades em expressar-se, o discurso é claro e perante as perguntas dá respostas curtas e tem dificuldade em explicar acontecimentos e em imaginar e inventar histórias, mesmo com personagens pré-definidas ou com uma linha condutora dos acontecimentos. Apresenta dificuldades na expressão escrita, não conseguindo mesmo escrever o nome completo sem copiá-lo – sabe o nome completo e tem um tónus aumentado, sincinesias e em tarefas de escrita e em atividades motoras globais fica facilmente cansado. Ao nível cognitivo, relativamente à memória de longo prazo, verificou-se que o Manuel consegue recordar atividades realizadas na sessão anterior e em apresentar variações para um jogo, quando solicitado.

Foram realizadas atividades de consciencialização corporal, nomeadamente o contorno do próprio corpo com giz, posteriormente, ao desenho são acrescentados elementos na face ou pormenores de vestuário, existindo um investimento no próprio corpo e no desenho, o que não foi verificado no dia de avaliação. Esta tarefa foi realizada em conjunto, onde o Manuel mostrou prazer, representou a roupa, e alguns elementos da face (sempre a duas dimensões). Realizaram-se jogos de imaginação, através da construção de uma história a partir de um desenho previamente realizado, por forma a perceber informalmente, a capacidade de acesso ao simbólico, criatividade e imaginação. O Manuel apresentou dificuldades a este nível, acrescentado, essencialmente elementos concretos, nomeadamente as cores da roupa do personagem.

Foram ainda realizadas atividades que pretendiam a distinção entre o lado esquerdo e direito do corpo, sendo este o aspeto onde mais se puderam verificar modificações entre sessões. O Manuel trocava consistentemente ambos os lados do corpo: realizaram-se atividades diversas neste sentido, nomeadamente: lançamento de uma bola, onde existiam três alvos: um do lado esquerdo, um do lado direito e outro ao meio; previamente era retirado de uma caixa uma letra (D, E ou M) representativa de cada um dos alvos; foram realizadas bolas de sabão, tendo depois o objetivo de rebentá-las com cada um dos pés e/ou mãos. O Manuel manifestou mais facilidade em reconhecer corretamente os dois lados do corpo, sendo também utilizada a estratégia de identificar como o lado direito o lado onde usa habitualmente uma pulseira.

Também e com vista à promoção da motricidade global, partindo de uma das motivações do Manuel – jogos com bola – numa das sessões realizou-se um jogo de futebol, com a introdução de algumas regras alternativas, nomeadamente quando um dos elementos marcava golo; pontapeava a bola ao poste ou a bola saía do espaço representativo do campo, nestes momentos realizava-se e.g. um determinado número de aduções e abduções dos membros superiores e inferiores (vulgo, salto tesoura) – o Manuel ainda tem dificuldades em dissociar os membros superiores e inferiores - ou salto vertical, combinados previamente. Devido ao reduzido tempo de intervenção, não foram trabalhados a totalidade dos objetivos estabelecidos inicialmente.

IV Projeto “Muitas brincadeiras... Muitos países...”

Implementou-se um pequeno projeto, baseado nos jogos populares tradicionais, com o objetivo de promover competências emocionais e sociais numa das escolas do AVAG. A escola em questão apresenta elevados índices de insucesso escolar e problemas de

comportamento, onde os alunos são provenientes de diversas culturas e, maioritariamente, residentes num bairro social.

O projeto, com respetiva revisão bibliográfica, caracterização da escola, plano, objetivos e sua implementação, avaliação (instrumento e condições), respetivos resultados e conclusão encontram-se detalhados de seguida. O anexo D contém o documento elaborado para apresentação aos professores e o anexo E o questionário de avaliação.

IV.1 Fundamentação Teórica

IV.1.1 Jogos Populares Tradicionais

Mota (2017) sugere a realização de investigação acerca das tradições infantis orais e rítmico-expressivas, onde pela leitura do documento redigido pela autora se subentende estarem incluídos os jogos populares tradicionais. A autora sugere “a implementação de um programa de intervenção psicomotora baseado nestas tradições” e de outros jogos por forma a perceber os benefícios de tais atividades. O que foi realizado no âmbito deste estágio.

Uma parte importante da cultura de cada **grupo étnico** são as suas brincadeiras transmitidas de geração em geração e dependendo do grupo étnico, os brinquedos representam as diferenças culturais que podem estar relacionadas com o passado da sociedade (UNESCO, 1979).

Os jogos têm diferentes designações, de acordo com a sua origem, podendo ser um **jogo popular** quando é jogado por um número grande de pessoas, um **jogo tradicional** quando é transmitido de geração em geração, e o **jogo autóctone**, quando é característico de local específico (Lavega, 1991 cit in. Mas, 2001). Mas (2001) considera que hoje em dia não nos podemos referir aos jogos autóctones, por os jogos receberem diversas influências. Devemo-nos referir ao jogo motor como sendo **jogo popular tradicional**, na medida em que este é praticado por diversas pessoas transmitindo-se simultaneamente diversos valores socioculturais.

Os **jogos tradicionais portugueses** são importantes promotores do desenvolvimento psicomotor e de iniciação à prática de desporto, na medida em que estão presentes vários gestos e movimentos necessários à prática de diversos desportos coletivos (Dias e Mendes, 2010), tendo os professores do 1.º ciclo um papel importante no incentivo da sua prática em meio escolar (Dias e Mendes, 2010), no entanto, estes não estão presentes nos conteúdos programáticos, não sendo, segundo Dias e Mendes (2010) dada a importância devida pelo Ministério da Educação.

Condessa, Fialho, Andrade, Fortuna e Castanho (2009) realizaram um estudo com a população açoriana, em que por meio de um questionário e análise dos dados em SPSS, pretenderam recolher o “Património Cultural Regional” da infância e perceber de que forma esse “Património” contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Os autores concluíram que os inquiridos valorizam as brincadeiras e que estas contribuíram para a sua formação enquanto adultos, referindo ainda que as brincadeiras tradicionais são mais reveladoras da cultura da infância do que da do arquipélago, apesar de existirem aspetos diferenciadores quanto ao género – as atuais adultas preferiam as atividades expressivas e de comunicação verbal e motora, comparativamente com os rapazes; e quanto à idade – os idosos relataram uma maior construção de brinquedos pelo aproveitamento de recursos naturais ou objetos já utilizados.

O jogo é muitas vezes apenas privilegiado no pré-escolar, mas deve de estar presente em **vários níveis de ensino**, proporcionando, um meio de aderir a novos conhecimentos, bem como, de atualização de métodos de ensino existentes (UNESCO, 1979). Ao nível escolar, Mas (2001) propõe diferentes formas de trabalhar, com os jogos populares tradicionais. Particularmente, ao nível do **primeiro ciclo**, deve promover-se o gosto pela prática e em alternativa a outros jogos realizados no âmbito da educação física, tendo o principal objetivo de estimular a criatividade motora.

Os jogos tradicionais populares são importantes na medida que promovem o prazer do corpo em movimento, a cooperação e relações sociais, funciona como uma ferramenta para a integração social, promove a troca de ideias entre pessoas de idades diferentes e dentro de uma mesma comunidade, promovem valores como o da necessidade de esforço para se obter a recompensa e trabalho de equipa, promove um sentimento de liberdade (escolha de quando, onde e como jogar), é um meio de integração escolar e é uma forma de aceder à cultura (Mas, 2001).

Relativamente à forma de transmitir conhecimentos acerca dos jogos, esta ocorre maioritariamente de criança para criança ou de geração em geração – entre avós, pais e filhos, onde as crianças têm a escola como principal local da prática de jogos tradicionais a escola, enquanto que os seus pais e avós brincavam desta forma na rua (Vaz, Mendes, Dias e Santos, 2016).

IV.1.2 A Importância do Recreio

O recreio é um local com benefícios sociais, emocionais e cognitivos (Lopes, Santos, Lopes e Pereira, 2012) mas apesar disso, os recreios são de baixa qualidade e tem pouco em

conta as atividades de jogo livre que podem ser realizadas nos intervalos (Neto, 2004) mas as intervenções realizadas neste contexto têm benefícios particularmente as que pretendem aumentar a atividade física (Lopes et al, 2012).

Os fatores que desencadeiam a violência podem estar fora da escola, nos problemas sociais e familiares de cada criança, mas também dentro da escola, nos espaços e nos materiais a que os alunos têm acesso, em especial, nos recreios escolares, durante os intervalos entre aulas (Marques e Neto, 2001, p. 61).

Os autores do excerto acima referem que adulto e materiais presentes no recreio em simultâneo são facilitadores da inclusão das crianças com tendência a ficar mais sozinhas, da organização de grupos e evita os conflitos, sendo a supervisão ativa, importante pois ajuda a resolver estes conflitos, potencia aprendizagens e a organização de jogos (Marques e Neto, 2001).

IV.1.3 Insucesso escolar

O insucesso e abandono escolar deve-se a um conjunto alargado de fatores, agrupados em três categorias, nomeadamente **familiares, escolares e do aluno**, sendo estas últimas as que têm uma maior vantagem ao sofrerem intervenção, ao nível dos fatores, cognitivos, comportamentais e interpessoais (Miguel, Nobre-Lima e Rijo, 2013). Os alunos que desistem da escola têm mais dificuldades de aprendizagem, são repetentes ao longo do seu percurso escolar e têm atitudes negativas em relação à escola. Ao nível familiar dos jovens que abandonam a escola, os pais têm menos escolaridade e fazem parte de famílias tradicionais em menor número, mas o abandono escolar não está relacionado com o número de irmãos (Simões, Fonseca, Formosinho, Dias e Lopes, 2008).

Relativamente aos **programas de prevenção de insucesso escolar**, Simões et al. (2008) recomendam que se centrem em vários fatores (e.g. dificuldades de aprendizagem), sejam implementados desde o ensino básico, sejam adequados à idade dos alunos (pois os fatores de risco podem ser diferentes em função da mesma) e investir, simultaneamente na formação dos professores.

IV.1.4 Grupos étnicos

Os grupos étnicos estão associados a desigualdades escolares e baixas condições socioeconómicas (Abrantes, Seabra, Caeiro, Almeida e Costa, 2016).

Abrantes et al (2016), no seu estudo, numa escola de Lisboa com 80% de crianças ciganas, residentes num bairro social verificaram que o estigma da “escola dos ciganos”

faz com que as famílias que não pertençam a este grupo étnico não matriculem os seus filhos na mesma onde estas crianças estudam; não existindo um conhecimento na comunidade por esta minoria étnica, nem estratégias na escola que visem reduzir as diferenças entre a cultura escolar e familiar.

Os mesmos autores (Abrantes et al, 2016) concluíram que a comunidade cigana não valoriza a escola, não é pontual e não zelam pelo material escolar. Por parte dos professores, estes creem que as crianças ciganas não atingem as mesmas competências académicas, referenciando-as ao EE desde o início da escolaridade obrigatória e nenhum professor tem formação para trabalhar com estas crianças. Também os professores consideram que as crianças realizam as tarefas propostas, mas a falta de pontualidade e assiduidade impedem aprendizagens de sucesso.

IV.2 Caracterização da Escola

O projeto teve lugar na EB1 /JI Alto do Moinho, onde existe um predomínio da população residente num bairro social de Alfragide, maioritariamente população de etnia cigana. Os conflitos entre os alunos são frequentes e denotam-se dificuldades nas aprendizagens escolares, falta de pontualidade e de assiduidade e abandono escolar. A população que beneficiou deste projeto foram os alunos do 1.º ciclo do ensino básico.

IV.3 Plano do Projeto

A ideia para a realização deste projeto surgiu após alguns meses de estágio e contacto com algumas crianças em contexto de CATL. Nos primeiros meses verificou-se, informalmente, uma tendência para o conflito, dificuldades em manter relações e partilhar objetos num jogo e alguma agitação. Também, por comparação com as outras escolas onde ocorreu o estágio verificava-se que as crianças não se organizavam entre si para criarem pequenos grupos para brincar e a utilização de brinquedos estruturados era mais reduzida.

Por se verificarem, assim, dificuldades ao nível das competências sociais e emocionais nestas crianças, e pela articulação com os responsáveis pelo CATL, que têm contacto com um grande número de alunos durante todo o ano letivo, já em período não letivo, surgiu a ideia de poder desenvolver um projeto por forma a promover estas competências.

Partiu-se da utilização dos jogos tradicionais populares por estes não envolverem material, ou quando envolverem ser algo disponível no recreio (ou seja, não específico) e

possibilitarem a entrada e saída de elementos durante a sua realização. Estes jogos foram dinamizados no recreio por ser um espaço primordial de brincadeira, de liberdade e mesmo sem a presença de um adulto mediatizador, as crianças poderem associar o espaço às tarefas e brincarem autonomamente.

O projeto recebeu o título de “Muitas brincadeiras... Muitos países”, face à diversidade cultural existente entre os alunos daquela escola. Pretendia-se que durante o projeto em conjunto com os pais e professores cada turma discutisse e pesquisasse sobre jogos típicos dos países de onde as crianças e/ou os seus pais fossem naturais, o que acabou por não acontecer. Apesar de os professores se terem mostrado interessados não tiveram um papel ativo na sua implementação.

IV.4 Objetivos

Partindo do descrito anteriormente, pretendia-se desenvolver os seguintes objetivos:

- Promover a inclusão e o brincar entre crianças com culturas diversas;
- Desenvolver competências sociais/ emocionais;
- Propiciar um ambiente de segurança no recreio escolar;
- Desenvolver a capacidade de reflexão e diálogo.

Paralelamente:

- Promover o desenvolvimento psicomotor;
- Ser um meio de acesso à cultura;
- Promover as aprendizagens académicas.

Além do referido, pretendeu-se um maior conhecimento, por parte dos professores e outros elementos da escola, acerca do trabalho do psicomotricista, tanto pela observação nos espaços de recreio como pelo debate na turma acerca dos intervalos e jogos realizados ou pelo contacto direto com os alunos.

IV.5 Implementação do Projeto

Desde a ideia original, até à avaliação realizada, passou por diversas fases, nomeadamente:

1. Reunião com a coordenadora da escola, no dia três de outubro para a apresentação da ideia, definição de horários e perceber a pertinência;
2. Dinamização dos recreios durante oito semanas, de outubro a dezembro intervalos da manhã (trinta minutos) e parte do almoço de segundas e quintas feiras (1h15 min);

3. Partilha com os professores titulares de todas as turmas do 1.º ciclo, solicitando (sem obrigatoriedade) o seu papel ativo, com entrega de um documento específico (anexo D) a 18 de outubro;
4. Avaliação a 13 de dezembro.

Durante os dois meses, fizeram-se vários ajustes à ideia original, como verificamos na tabela abaixo:

Tabela 19: Problemas surgidos no decorrer do projeto e sua resolução

Ideia original	Problema	Resolução
Dinamização, dividida por turmas, podendo ser em sala.	Agitação e conflito	Dinamizar sempre no espaço de recreio – independentemente das condições meteorológicas e sem dividir por turmas. Procurar ter mais momentos de diálogo no recreio.
Participação ativa dos professores	Diálogo com a turma após o intervalo Pedir a recolha de jogos em casa com os pais	Em conversas informais percebeu-se que tal não acontecia. Incentivar ao diálogo com a família, durante os intervalos, sobre as atividades da escola.
Dinamizar um ou dois jogos pré-definidos, variáveis entre dias e/ou semanas	Não adesão a alguns jogos.	Estudar previamente vários jogos e implementar o mais adequado ao momento; solicitar a dinamização ou ideias novas às crianças.

Foram dinamizados diversos jogos, que como podemos ver pela tabela acima não seguiram um planeamento ou ordem específica, deu-se ainda oportunidade a que as crianças jogassem os que já conheciam ou ainda fazer outras brincadeiras. Assim, de entre os jogos de populares tradicionais, propostos pela estagiária destacam-se: o lenço, a mosca, senhor doutor, a pipoca, escondidas, jogo do anel, jogo do galo (com pedras da calçada e folhas), telefone estragado (com variantes), os escravos de Jó, a falua, macaquinho do chinês, apanhada (variante cobra), estátua, mamã dá licença e jogo das cócegas – inventado no contexto, este jogo consiste em conseguir fazer cócegas aos elementos que estão a jogar, sem que estes nos façam a nós. Pelas crianças numa primeira vez a barra ao lenço, peixinho, gato e rato e manteiga derretida. Paralelamente promoveu-se e participou-se em pequenos teatros, num cabeleireiro (onde se faziam tranças umas às outras), um jogo inventado na escola – jogo dos bancos e incentivou-se a brincar com alguns recursos já disponíveis como um desenho do jogo da macaca que existia no chão. Informalmente verificou-se que as crianças mais novas aderem mais frequentemente (1.º ano), os meninos têm mais preferência pelo jogo da mosca e as meninas pela pipoca, mas não são jogos exclusivos de cada género.

IV.6 Avaliação

IV.6.1 Instrumento

Foi construído um pequeno questionário com questões que pretendiam refletir os vários objetivos de implementação do projeto. A frente do questionário é composto por 10 questões curtas, com três opções de resposta “sim”, “não sei” e “não”, na parte de trás encontramos as questões, com um espaço para escrita ou desenho: “Que jogos é que aprendeste?”, “O que é que gostaste mais?”, “O que é que gostaste menos?” e “Escreve ou faz um desenho sobre o que te apetecer!”.

IV.6.2 Condições de Aplicação

A avaliação realizou-se no último dia de estágio na escola em questão. Tiraram-se várias fotocópias e foram providenciados os materiais necessários ao seu preenchimento (lápiz, canetas e lápis para desenhar). Os questionários foram, à semelhança da participação nos jogos, de preenchimento voluntário. Procurou-se que as crianças do 1.º ano tivessem o apoio da estagiária, prevendo-se que não conseguiriam ler ou escrever, face à sua escolaridade e os restantes (2.º, 3.º e 4.º anos) preenchidos autonomamente. Verificou-se, na devolução dos questionários, que várias crianças de anos escolares mais avançados não teriam as competências académicas necessárias para o seu preenchimento – não observáveis anteriormente nos recreios - pelo que, em vários casos se fez novo preenchimento com apoio da estagiária; nos casos em que tal não foi possível não se contabilizou para amostra. O cabeçalho (com nome, idade e turma) não era de preenchimento obrigatório, existindo grande recetividade na realização da atividade, pela generalidade das crianças, sendo mesmo necessário acrescentar fotocópias às iniciais para que mais crianças respondessem.

IV.7 Seleção da Amostra

Foram preenchidos um total de 37 questionários. Destes foram excluídos oito por terem mais que uma resposta por questão, estarem preenchidos todos na mesma coluna ou com cópias de resposta (visto a aplicação ter acontecido no recreio, não foi possível controlar a influência de umas crianças sobre as outras). Aplicados estes critérios consideraram-se 29 questionários para amostra.

IV.8 Resultados

Tabela 20: Resultados

		Sim		Não sei		Não		Sem resposta	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Alguma vez participaste nos jogos?	29	100%	0	0%	0	0%	0	0%
2.	Aprendeste jogos novos?	25	86,2%	1	3,4%	3	10,3%	0	0%
3.	Os intervalos ficaram mais divertidos?	24	82,8%	1	3,4%	4	3,8%	0	0%
4.	Já ensinaste os jogos que aprendeste a outros amigos?	16	55,2%	1	3,4%	12	41,37%	0	0%
5.	Brincaste com meninos ou meninas com quem não brincas nos outros intervalos?	17	58,6%	3	10,3%	9	31,0%	0	0%
6.	Fizeste novos amigos?	21	72,4%	3	10,3%	4	3,8%	1	3,4%
7.	Aprendeste a convidar meninos ou meninas para brincar?	22	75,9%	2	6,9%	4	3,8%	1	3,4%
8.	Ensinaste algum jogo que tu conhecias?	21	72,4%	2	6,9%	4	3,8%	2	6,9%
9.	Falaste sobre os jogos na tua turma com o professor ou professora?	12	41,4%	1	3,4%	16	55,2%	0	0%
10.	Falaste sobre os jogos em tua casa?	19	65,5%	1	3,4%	7	24,1%	2	6,9%

Pela análise da tabela acima podemos verificar que a totalidade das crianças participou em pelo menos um jogo, 25 crianças afirmam ter aprendido novos jogos, o que corresponde a 86,2%, contrastando com os 10,3% que consideram não ter aprendido qualquer jogo. Os intervalos ficaram mais divertidos na opinião de 82,8% dos meninos e mais de metade (55,2%) já ensinou jogos aprendidos nestes momentos a outras crianças; também mais de metade teve companheiros de jogo que não os usuais e 72,4% fez novos amigos. A dinamização de atividades não ficou apenas pela responsabilidade da estagiária, verificando-se que 21 das crianças mostrou algum jogo conhecido por elas. Como seria de esperar, mais de metade (N=16) da amostra não falou no seio da turma com o professor acerca das atividades dinamizadas, mas para 19 delas foi um assunto abordado no seu agregado familiar. Podemos assim considerar que o projeto teve resultados positivos, à exceção da partilha com os professores.

Considerando ainda as questões de resposta aberta, podemos destacar como atividades aprendidas os seguintes jogos: pipoca, mosca, senhor doutor, lencinho, telefone

estragado, escondidas, apanhada, macaca, manteiga derretida; macaquinho do chinês, stop ao número 1, mamã dá licença, jogo dos bancos, macaquinho do chinês e macaca.

Para a pergunta “O que é que gostaste mais?” destacam-se jogos dinamizados pela estagiária e outros realizados no recreio: mosca, senhor doutor, telefone estragado, peixinho, saltar à corda, jogar à bola, pipoca, macaquinho do chinês, stop ao n.º 1, jogo da pipoca, lencinho, bancos, galo. Surgiram ainda duas respostas que remetem para uma componente socio emocional, nomeadamente: “brincar com amigos e amigas” e “brincar com os outros, eu sou um bocado tímida”.

Na última questão aberta, onde se pretendia que as crianças respondessem o que menos gostaram, foram várias as repostas como “nenhum” ou “não sei”, mas também alguns jogos como apanhada, jogo das cócegas, escondidas, macaca e aos pais e mães. Uma menina respondeu também sob o ponto de vista socio emocional “ficar sem amigos” e outra referiu não gostar de brincar.

IV.9 Conclusão

No estágio implementou-se um programa IPM baseado nas tradições, como meio de perceber os seus benefícios, tal como sugerido por Mota (2017).

Considerando que cada grupo étnico tem brincadeiras específicas da sua cultura (UNESCO, 1979), que o jogo popular tradicional transmite valores socioculturais (Mas, 2001), promovem a integração escolar e o acesso à cultura (Mas, 2001) e que os professores do 1.º ciclo não lhes dão a devida importância (Dias e Mendes, 2010). Procurou-se implementar um programa numa escola com um défice acentuado de competências sociais, emocionais e académicas, com alunos de culturas diversas. A amostra vai ao encontro de Abrantes et al. (2016) na medida em que grupos étnicos se associam a desigualdades escolares e baixas condições socioeconómicas.

Procurando-se que os professores pudessem ter um papel ativo e como salienta Simões et al. (2008) dar formação aos professores relativamente à prevenção do insucesso escolar. O projeto foi implementado, com uma adesão positiva por parte dos alunos, mas não dos professores titulares de turma, de acordo com o solicitado. No caso de se dar continuidade ou replicar-se este projeto, recomenda-se que a participação dos professores seja feita de uma forma mais faseada e que estes adquiram previamente conhecimentos acerca do benefício deste ou de programas semelhantes.

Procurou-se que os jogos fizessem parte da cultura da escola, e que fossem transmitidos de criança para criança, como salienta (Vaz et al., 2016) e verificou-se que

mais de metade dos alunos ensinou jogos aprendidos a outras crianças. Procurou-se ainda utilizar os materiais do recreio e a mediação com supervisão ativa de um adulto (neste caso psicomotricista) como forma de promover a inclusão, organizar grupos e jogos e potenciar a aprendizagem, tal como sugerido por Marques e Neto (2001). Verificou-se que 75,4% das crianças considera ter aprendido a convidar crianças para brincar e 72,4% fez novas amizades.

Verificou-se que durante a implementação do programa, este deve ocorrer no meio mais natural possível, onde o adulto deve ser visto como um companheiro de brincadeira e não alguém que impõe tarefas. As crianças, sentindo-se valorizadas e percebendo que outras se estão a divertir procuram o grupo e, gradualmente começam a organizar-se entre si. Considera-se o sucesso do projeto face aos resultados obtidos e adesão dos alunos e seria importante a adesão gradual por parte dos professores por forma a desenvolver também competências académicas e de aprendizagem em sala de aula.

V Outras Tarefas Realizadas

Neste ponto do trabalho serão expostas algumas tarefas realizadas durante o período de estágio. Foram propostas/ solicitações nas escolas, ou pelas orientadoras académicas.

V.1 Brincar, Jogo e Psicomotricidade

Foi realizado um trabalho onde se procurou realizar uma reflexão acerca da importância do brincar para a criança, para o psicomotricista e para a psicomotricidade. Com a realização deste pequeno trabalho percebeu-se que a escassez dos estudos que relacionem o brincar com a psicomotricidade; a forma como a criança brinca tem características diferentes consoante a idade e género, sendo importante para o psicomotricista conhecer estes aspetos, e, assim, adequar a sua prática; torna-se ainda importante que o psicomotricista conheça características específicas das crianças com perturbações do desenvolvimento ou psicopatologia, por forma a promover a inclusão; existe uma escassez de artigos que mostrem características específicas da forma como crianças com determinadas problemáticas brincam à exceção da PEA; a evidência científica que mostra a importância para o desenvolvimento cognitivo é muito superior à encontrada para outros domínios do desenvolvimento como a linguagem ou psicomotor; e apesar de serem inúmeros os *bloques* e *sites* com artigos de opinião, muitas vezes escritos por profissionais que pretendem mostrar benefícios de determinadas tarefas ou jogos, muitas vezes não se encontram bases científicas que o suportem. A revisão bibliográfica e respetiva conclusão encontram-se no anexo F.

V.2 Colaboração com os CATL

Visto existir a possibilidade de continuar o estágio nas férias escolares (verão), procurou-se perceber quais as crianças que iriam frequentar o CATL neste período, e propôs-se ainda a dinamização de atividades em cada um dos três CATL a funcionar em cada uma das EB1 /JI. Neste sentido, procurou-se reunir com cada uma das responsáveis dos CATL e definir um horário, em cada uma das semanas, conjugando com as atividades programadas em cada um deles. A salientar que todas as responsáveis se mostraram bastante recetivas, não demonstrando qualquer entrave, salvo nas atividades já planeadas. Assim, tendo em conta estas pequenas limitações de horário, foi elaborado e entregue em cada CATL o programa de atividades, bem como o horário de sessão de cada criança acompanhada individualmente (apenas as que frequentavam cada um dos CATL). Essa informação foi também dada aos pais, não se pretendendo que existisse uma obrigatoriedade.

Apesar da disponibilidade e interesse revelados, tanto pelas responsáveis, bem como pelos pais dos meninos já acompanhados, ao longo dos dias, surgiram variadas dificuldades, a salientar:

- Sobreposição de atividades dos CATL, o que impossibilitou a participação da estagiária;
- Faltas frequentes de crianças, não se concretizando várias sessões individuais;
- Os CATL recebem as crianças até às 10h, estando apenas definido, por essa hora o número de crianças recebidas em cada um dos dias;
- Novos monitores, que numa fase inicial não tinham conhecimento da presença da estagiária e também ainda não conheciam as crianças;
- Fecho da EB1 /JI Quinta Grande, durante uma semana, que transferiu o CATL para a EB1 /JI Alto do Moinho e idas à praia que nas manhãs em que as crianças que não estavam inscritas nessa atividade foram transferidas da EB1 /JI Alto do Moinho para a EB1 /JI Alfragide;
- Limpezas gerais nas escolas, reduzindo, progressivamente, os espaços disponíveis.

Todas estas condicionantes, causaram grande imprevisibilidade quanto ao planeamento das atividades. Deste modo, optou-se por definir o horário em cada um dos dias, com a chegada à escola mais cedo que o habitual para perceber qual o espaço e matérias disponíveis, fazer a divisão dos grupos com os responsáveis – geralmente em função da idade e só depois planear a sessão. Os horários das sessões individuais priorizaram-se, visto terem sido entregues aos pais, e em alguns casos definidos em conjunto.

Realizaram-se atividades semelhantes com os vários grupos de JI e de 1.º ciclo, encontrando-se os horários previstos e concretizados no capítulo 3. Enquadramento do Estágio no AVAG.

Apesar das condicionantes, no CATL da escola do Alto do Moinho existiu a preocupação por parte dos responsáveis em fazer a divisão dos grupos consoante as idades e características individuais e do grupo, informar a estagiária de características específicas de algumas crianças e ainda se mostraram disponíveis para trocar impressões e receber *feedback* do comportamento dos meninos durante as atividades.

Nestes dias foi possível observar algumas das crianças acompanhadas individualmente no seio do grupo de pares de uma forma ativa (e.g. a Catarina assume uma postura adulta e um pouco autoritária para com os colegas, o que permite refletir acerca das dificuldades manifestadas por ela em brincar com os pares em tempo letivo, no recreio); indicar algumas crianças que poderiam beneficiar de IPM, iniciando-se posteriormente com duas delas – o Ivo e a Helena; conhecer a realidade dos CATL as suas condicionantes (e.g. numa das escolas, face ao elevado número de crianças que o frequentam, neste período numa sala para um monitor estão o equivalente a cerca de duas turmas de JI que em tempo letivo têm o acompanhamento de dois adultos por turma). Além disto, estas semanas, especificamente, permitiram desenvolver a capacidade de intervir em grupo e contornar possíveis imprevistos.

V.3 Relatórios e Reuniões

Ao longo do documento foi já referido a realização de relatórios e a participação e marcação em diversas reuniões. Assim, foram redigidos e entregues os documentos/**relatórios** constantes na tabela 21:

Tabela 21: Documentos redigidos durante o estágio

Nome	Documento
Alice	1 – Avaliação Inicial com Objetivos do Plano Terapêutico; 2- Processo de Intervenção e Recomendações
Beatriz	1 – Avaliação Inicial com Objetivos do Plano Terapêutico; 2- Processo de Intervenção e Recomendações
Catarina	1 – Avaliação Inicial com Objetivos do Plano Terapêutico; 2- Processo de Intervenção e Recomendações
David	1 – Avaliação Inicial com Objetivos do Plano Terapêutico; 2 – Avaliação intermédia (outro instrumento), processo de intervenção e recomendações
Edgar	1 - Avaliação Inicial com Objetivos do Plano Terapêutico; 2 – Processo de Intervenção; 3 – Avaliação Final e Recomendações
Filipe	1 – Avaliação Inicial com Objetivos do Plano Terapêutico; 2 – Processo de Intervenção (não entregue)
Gisela	1 – Avaliação Inicial com Objetivos do Plano Terapêutico; 2 – Processo de intervenção; avaliação intermédia (outro instrumento) e recomendações
Helena	1 – Avaliação com descrição do comportamento em sessão e recomendações

Ivo	1 – Avaliação, processo de intervenção e recomendações
José	1 – Avaliação Inicial com Objetivos do Plano Terapêutico; 2 – Avaliação Intermédia/ Final, processo de intervenção e recomendações
Luís	1 – Avaliação inicial, objetivos do plano terapêutico e recomendações; 2 – Processo de Intervenção
Manuel	1 – Avaliação inicial e objetivos do plano terapêutico; 2 – Processo de intervenção

Todos os documentos foram entregues na escola ao professor titular, educadora de infância ou professora de EE. Foi deixada também uma cópia entregue por um destes professores para os pais. No caso específico do Filipe o último documento não foi entregue, visto que na segunda fase do estágio não se encontrou no agrupamento e no caso do Manuel, por este ter mudado para a escola sede, o documento foi enviado por email à coordenadora do DEE. No relatório de todas as crianças constam recomendações várias, incluindo a continuidade da IPM. Os capítulos 4. e 5. Foram elaborados com excertos dos documentos.

Além do registo escrito, procurou-se marcar pelo menos uma **reunião** em cada ano letivo com os pais (com ou sem a presença do professor titular ou educadora, mediante acordado), cujo horário era acordado telefonicamente. Regra geral a mãe e/ou pai compareciam na escola, apesar de no caso específico da Helena a mãe ter sempre faltado às reuniões na escola, mesmo com a educadora de infância. O contacto com outros terapeutas foi praticamente inexistente, exceto com a TF (pois encontrava-se na escola no mesmo dia) com quem se dinamizaram duas sessões em conjunto.

O contacto com os professores foi quase sempre feito de uma forma informal, regra geral nos intervalos ou horas de almoço. Na segunda fase do estágio procurou-se dar a conhecer o trabalho realizado junto dos professores que se encontravam pela primeira vez a lecionar no agrupamento.

Participou-se em todas as reuniões de articulação de técnicos (departamento de EE e técnicos do CRI) que ocorreram em períodos não letivos ou fora do horário escolar.

Na fase final do estágio, surgiu um pedido de **avaliação** de quatro crianças do JI. Procurou-se saber junto das educadoras o que motivava esse pedido, e enviou-se, por intermédio das mesmas, a autorização necessária. Acordou-se que a avaliação seria realizada na última semana antes da interrupção do natal, mas, por falta da autorização ou da criança realizou-se apenas uma avaliação, com a SGS II a um menino de cinco anos. Elaborou-se o respetivo relatório onde constou a descrição qualitativa dos itens, respetivo perfil de desenvolvimento, comportamento do menino nas sessões e com recomendações

e conclusões gerais. Este foi entregue, em janeiro, à educadora que solicitou a avaliação, com cópia para entrega à mãe.

V.4 Observações Informais

Visto que o estágio ocorreu em contexto escolar, tal possibilita a observação das rotinas escolares e comportamento e desenvolvimento das crianças. Sempre que possível, procurava-se observar as crianças nos recreios, particularmente as que beneficiaram de IPM individual. Tal foi também importante para implementar o projeto “Muitas brincadeiras... Muitos países”. Antes de iniciar a IPM com o Luís realizaram-se duas observações em contexto de turma e apoiou-se, pontualmente, a Beatriz ao almoço.

Conclusão

Quando há dois anos decidi ingressar neste mestrado, à procura de crescimento profissional, estava longe de imaginar o que de crescimento pessoal me trouxeram estes três anos. Se há três (ou mesmo dois) anos procurava a segurança de poder estagiar num local com um psicomotricista mais experiente e segurança no exercício da profissão, hoje posso dizer que estou mais segura - segura perante uma equipa, em fazer propostas e em defender a profissão; se durante este processo se levantaram uma série de questões, hoje elas estão mais arrumadas; e se procurava conhecer novos contextos e populações, sair do meu círculo de competências e da minha zona de conforto, com este estágio, percebi onde posso fazer a diferença.

Após todo este processo sinto que conheci melhor as minhas emoções, a minha forma de organização, de lidar com o imprevisto e até o meu humor e foi neste terceiro ano que comecei a conhecer-me profissionalmente. O terceiro ano deu sentido ao que uma vez, numa colónia de férias, me disseram “trabalhas pela calada”. Esta frase, que na altura me soou a algo estranho, fez-me sentido mas agora mais vontade e confiança para dar a conhecer o meu trabalho e potencialidades enquanto profissional e pessoa.

Como o mestrado não se faz só com o estágio mas, também com este documento escrito, o tempo passado em frente ao computador, a pesquisar e escrever, conosco mesmos e, num processo quase solitário trouxe-me também um maior conhecimento sobre mim, sobre o meu ritmo, as minhas emoções e pensamentos, num processo de mim para comigo, algo do qual não contava antes de iniciar e também ele importante.

Relativamente ao contexto do estágio: uma escola é um contexto natural, o que permite conhecer as crianças com que trabalhamos no local onde estão todos os dias, com as pessoas com quem estão todos os dias, perceber rotinas, ver como se comportam e como interagem e apesar de o contacto com os pais ser mais reduzido, na escola, podem fazer-se adaptações e estabelecer relações com vários cuidadores e pessoas de referência. Também, se por um lado foi uma vantagem conhecer várias escolas, e ser esta a realidade de muitos profissionais, por outro, o facto de se estar poucas horas em cada uma delas não permite ter um contacto tão efetivo com a equipa e crianças acompanhadas. Considero que a existência de equipas terapêuticas multidisciplinares em cada escola permitiria combater mais facilmente o insucesso escolar, promover a aprendizagem e regular comportamentos. Isto não só pelo contacto direto em sessões individuais ou de grupo, mas também pela implementação de programas de acordo com as necessidades

de cada comunidade escolar, contacto e apoio direto e regular aos professores, e mesmo, uma maior probabilidade de encontrar os pais na escola, sem horário pré-definido e trocar impressões informalmente. Esta poderia ser uma forma mais eficaz de promover a inclusão e ir de encontro ao definido pelo decreto-lei n.º 54/2018.

Trabalhar em escola tem a vantagem de, pela observação, pensar e implementar projetos. Neste caso, um que tanto gosto tive de pôr em prática, e que para que tal acontecesse me fez fazer uma viagem no tempo aos meus intervalos, ao que brincava, à forma como nos convidávamos para fazer grupos ou equipas ou os gestos que indicam uma “pausa” no jogo. O trabalho com os jogos populares tradicionais é sem dúvida algo com que irei procurar trabalhar e investir e explorar. Talvez regressar às origens e às tradições possa ser uma forma de combater os “intervalos tecnológicos” que se têm vindo a instalar.

Relativamente ao papel do psicomotricista, considero que neste agrupamento o psicomotricista é tão valorizado quanto outro terapeuta (ou professor de EE), que como sabemos, nem sempre acontece. A generalidade dos professores associa o psicomotricista à coordenação motora, à motricidade fina ou à grafomotricidade e não aos outros domínios do desenvolvimento. Considero que apesar de não ser necessário valorizar-se a IPM, para a generalidade dos professores, continua a ser necessário dar-se a conhecer e a mudar formas de agir e pensar, numa cultura escolar onde o adulto manda e decide e onde a criança é mandada à terapia para “trabalhar” em vez de “brincar”. Apesar de, na minha perceção e em alguns casos, é este “brincar” que pode condicionar o nosso reconhecimento profissional, numa sociedade que não pensa no brincar e no humor como coisa séria e necessária e numa escola onde ainda se pensa na aprendizagem como um processo maioritariamente cognitivo ou motor, descurando as emoções.

Cada um destes meninos foi uma importante fonte de aprendizagem. Saliento o cuidado com a linguagem e comunicação, onde destaco a Catarina, para quem ser “especial” é sentido como algo negativo, que vê o ensino “especial” como algo para quem tem “problemas” e é de alguma maneira diferente, alguém a quem é muitas vezes inculcado a necessidade de ser-se “como os outros meninos”. Num conjunto de bolas, deixa uma na caixa por estar estragada. Aqui aquilo que transmite relativamente à “diferença da bola”, talvez a sua “diferença”, tem como resposta que “não é por ser diferente que é menos importante” e aceita juntar esta bola às restantes.

Também, numa escola que se quer inclusiva, o psicomotricista deve de ser um profissional muito mais completo no domínio de conhecimento teóricos acerca de diversas

problemáticas; mais flexível face à imprevisibilidade dos espaços e materiais disponíveis, das greves e até das condições meteorológicas que podem impossibilitar uma atividade no recreio; e mais dar importância às diferentes culturas, podendo estas serem instrumentos de trabalho.

Hoje, provavelmente mudaria alguns aspetos, alguns que daqui para a frente, espero trabalhar neles, em futuros contextos profissionais: procurar instrumentos de avaliação mais ajustados e específicos a determinadas patologias (e.g. PC), pois os escolhidos nem sempre foram sensíveis ao ocorrido em sessão; um maior investimento no conhecimento sobre o desenvolvimento socio emocional que senti ser uma lacuna minha e de instrumentos de avaliação neste âmbito; um contacto mais frequente com os pais; e com as orientadoras académicas, especialmente durante a realização deste trabalho escrito.

Optou-se por realizar, pelo menos um relatório escrito por cada criança acompanhada, por vários motivos: permite que os pais e professores fiquem com um registo escrito do trabalho realizado e dar-lhes a conhecer, simultaneamente, o trabalho do psicomotricista; proporcionar informações sobre a criança a outros profissionais (e.g. consulta do desenvolvimento); e, algo que senti necessidade – fornecer, no acompanhamento futuro em IPM, informações a um colega que possa vir a acompanhar a mesma criança. Senti essa necessidade, pois em alguns casos, havia referência de acompanhamento por psicomotricistas, mas sem qualquer outra informação.

Durante os meses de estágio, considero ter sido essencial o registo no final das sessões/ dias/ semanas. Ter um tempo para pensar e escrever acerca dos casos, permite pensar em atividades ou até alterar a minha postura em sessão. Os registos possibilitam ainda em casos futuros consultar trabalhos feitos e a forma como foi realizada a intervenção, se lidou com imprevistos ou se estabeleceu a comunicação, de uma forma informal e pessoal.

Por tudo isto, tal como se pretendia, e como é referido nas *Normas regulamentares do mestrado em Reabilitação Psicomotora* (2018), considero ter um maior conhecimento teórico (que em muito contribuiu este documento escrito) e prático (pelo contacto direto no local de estágio) acerca da IPM em contexto escolar, com crianças com e sem NEE; acerca da legislação em vigor acerca das mesmas e da sua aplicação na prática e, ainda, uma maior capacidade reflexiva acerca dos casos, nomeadamente de como os contextos, principalmente familiar e escolar, influenciam o desempenho, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como da pertinência de uma boa articulação entre todos.

Nomeadamente o caso do menino Edgar, onde apesar de resistência e não aceitação inicial por parte do pai, por se ter mantido sempre e regularmente o contacto com a família e esta seguir sugestões de atividades ou modificações na rotina; pelas educadoras terem procurado sempre, por em prática, durante o dia estratégias e discutido comportamentos e o desenvolvimento do seu aluno; e pelos monitores do ATL estarem também a par e procurarem articular as suas atividades, o Edgar atingiu grande parte dos objetivos estabelecidos inicialmente, subindo patamares, no perfil de desenvolvimento, em todas as áreas, exceto a visual (não trabalhada).

Outro aspeto importante e que se procurou pôr em prática foi a dinamização de um projeto inovador – um dos objetivos constantes no documento referido acima. No caso, já na fase final do estágio, procurou-se que pela dinamização de jogos populares tradicionais e de participação livre se promovessem competências sociais e de jogo. Este projeto foi importante, do ponto de vista profissional e pessoal, na medida em que permitiu, além da observação do contexto, dos recursos existentes e posterior reflexão acerca das necessidades, refletir sobre um ponto de vista diferente sobre o papel do psicomotricista em contexto escolar, nomeadamente com crianças com baixas condições socioeconómicas, numa escola com elevado insucesso escolar. Este projeto permitiu o desenvolvimento de capacidades de análise das necessidades, dinamização em contexto de recreio e sem grupos fixos, capacidade de improviso e ajuste consoante, neste caso, a não adesão dos professores, e ainda reviver a infância, implementando e.g. os mesmos sinais que indicavam uma pausa, ou escolha dos materiais – nomeadamente os paus, pedras ou folhas, para brincar.

Referindo-me ainda ao documento mencionado nos dois parágrafos anteriores; realizaram-se avaliações ao perfil de desenvolvimento e perfil psicomotor, que orientaram a intervenção e permitiram a prática e um maior conhecimento dos instrumentos utilizados e ainda se desenvolveram dois instrumentos, dinamizaram-se sessões em contexto individual e algumas pequenas atividades com colaboração com outros elementos, nomeadamente os CATL, havendo por isso também relação com a comunidade; indicaram-se estratégias a adotar, em casa e na escola, aos pais e professores, quer verbalmente em reuniões ou por escrito nos relatórios entregues; dinamizou-se um projeto numa das escolas, tal como se pretendia.

No final do estágio, considera-se ter atingido os objetivos terminais, constantes nas normas regulamentares, nomeadamente: dinamização de programas de intervenção; desenvolvimento de uma nova possibilidade profissional, particularmente pela utilização

dos jogos populares tradicionais, num contexto pouco comum (recreio) e com grupos não estruturados, de participação livre; e o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e a realização de uma intervenção de acordo com a população.

Apesar de tudo isto, e de se considerar que os objetivos do estágio foram atingidos, futuramente, no que se refere à nossa área profissional, considero importante trabalhar-se e investigar-se na ligação entre o psicomotricista e o brincar, que apesar de se falar da importância desta relação, percebeu-se pelo trabalho realizado que escasseia a evidência neste âmbito, bem como acerca das características específicas de brincadeira das crianças com diversas problemáticas, e ainda, evidências da forma como intervenções baseadas nos jogos populares tradicionais contribuem para o desenvolvimento psicomotor, socio emocional e cognitivo e são promotores da inclusão entre crianças de várias culturas.

Concluindo, a escola quer-se um local de descoberta, de aventura, motivação, amizade e segurança para as crianças e onde os professores têm um papel determinante. O psicomotricista, com os seus conhecimentos teóricos e práticos, com a capacidade de pensar de uma forma abrangente, competência de trabalho em equipa e de adaptação e criatividade consegue fazer a diferença.

Bibliografia

- Abrantes, P., Seabra, T., Caeiro, T., Almeida, S. e Costa, R. (2016). "A escola dos ciganos": contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. *Configurações*. (18), 47-66. Doi: 10.4000/configuracoes.3658
- Adelantado, P. P. B. (2001). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su âmbito teórico y práctico. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (1), 39-48
- Albaret J. M. (2004). Les troubles de l'acquisition de la coordination. In C. Billard et al. (Eds.), *L'état des connaissances. Livret 5: Fonctions non-verbales* (pp. 45-48). Paris: Signes éditions.
- APA - American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).
- APP – Associação Portuguesa de Psicomotricidade (2017). Psicomotricidade: Prática Profissional [página web]. Retirado de <https://www.appsicomotricidade.pt/psicomotricidade/>
- Bellman, M., Lingam, S. e Aukett, A. (1996). *The Schedule of Growing Skills II*. London: nfer Nelson Publishing Company Ltd.
- Caliari, E. (2004). Um projeto de prevenção psicomotora nas escolas. *A Psicomotricidade*. (3), 115-122
- Camilo, I. L. T. (2008). O brincar na Psicomotricidade Relacional: ferramenta potencializadora no processo de desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. (31), 111-120
- Condessa, I., Fialho, A., Andrade, R., Fortuna, M. e Castanho, G. (2009). O Projeto P.I.R.A.T.A. – C.B.. In. Condessa, I. C. (Eds.), *(Re) Aprender a Brincar: da Especificidade à Diversidade* (pp. 173-202). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Coste, J. C. (1977). *La Psychomotricité*. Vendôme: Presses Universitaires de France
- CSFA – Comissão Social de Freguesia de Alfragide (2018). Diagnóstico Social Freguesia de Alfragide 2018. Retirado de http://www.cm-amadora.pt/images/INTERVENCAO_SOCIAL/REDE_SOCIAL/PDF/diagnostico_social_alfagide2018.pdf a 20 de dezembro de 2018
- Daniels, L. E. (1988). The Diagnosis and Remediation of Handwriting Problems: An Analysis. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 8 (1), 61-68
- Decreto-Lei n.º 3/2008.Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série – N. 04 – 7 de janeiro de 2008, 154-164.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. Presidência do Conselho de Ministros, 1.ª série – N. 0129 – 6 de julho de 2018, 2918-2928
- Dewey, D., Kaplan, B. J., Crawford, S. G. e Wilson, B. N. (2002). Developmental coordination disorder: Associated problems in attention, learning, and psychosocial adjustment. *Human Movement Science*. 21, 905-918. doi:10.1016/S0167-9457(02)00163-X
- DGE – Direção-Geral da Educação (2018). Para uma Escola Inclusiva: Manual de Apoio à Prática.

- DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (s.d.). Necessidades Especiais de Educação 2017/2018 - Breve Síntese de Resultados [pdf]. Retirado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=905&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_NEE1718_BreveSinte.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=905&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_NEE1718_BreveSinte.pdf) a 10 de agosto de 2018
- Dias, G. e Mendes, R. (2010). Jogos tradicionais portugueses – retrospectiva e tendências futuras. *Exedra*. (3), 51-58
- FEP - Fórum Europeu de Psicomotricidade (2019). Psychomotricity [página web]. Retirado de <https://psychomot.org/psychomotricity/>
- Ferreira, M. e Brandão, T. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19 (4), 487-502.
- Fonseca, V. (2010). *Manual de Observação Psicomotora*. Lisboa: Ancora Editora.
- Fragoso, F. M. R. A. e Casal, J. (2012). Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18 (3), 527-546
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16 (1), 5-20
- Galvani, C. (2002). A Formação do Psicomotricista, enfatizando o equilíbrio tônico-emocional. In Costallat, D. (Eds.), *Psicomotricidade Otimizando as Relações Humanas* (pp. 21-38). São Paulo: Arte e Ciência Editora
- Gillberg, C. (2003). Deficits in attention, motor control, and perception: a brief review. *Archives of Disease in Childhood*, 88, 904-910
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5), 581-586
- Goodman, R., Meltzer, H. e Bailey, V. (1998). H. Meltzer V. Bailey The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7 (3), 125-130
- INR – Instituto Nacional para a Reabilitação (2011). Publicação de Fevereiro 2011: Deficiências/ capacidades: manual para parlamentares [página web]. Retirado de <http://www.inr.pt/content/1/1588/publicacao-de-fevereiro> a 13 de agosto de 2018
- INR – Instituto Nacional para a Reabilitação (2014). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência [página web]. Retirado de <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia> a 13 de agosto de 2018
- ISEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2017). Avaliação Externa das Escolas: Relatório Agrupamento de Escolas Almeida Garrett Amadora. Retirado de http://avagarrett.net/bt_education_j25_quickstart/index.php/docs-est/category/3-aval-ext a 20 de dezembro de 2018
- Kirby, A., Sugden, D. A. (2007). Children with developmental coordination disorders. *Journal of the Royal Society of Medicine*. 100, 182-186
- Landgren, M., Kjellman, B. e Gillberg, C. (1998). Attention deficit disorder with developmental coordination disorders. *Archives of Disease in Childhood*, 79, 207-212
- Lopes, L., Santos, R., Lopes, V. e Pereira, B. (2012). A importância do recreio escolar na atividade física das crianças. In Condessa, I., Pereira, B. e Carvalho, G. (Eds.), *Atividade Física, Saúde e Lazer. Educar e Formar* (pp. 65-79). Braga: Centro de

Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

- Marques, M. A. e Neto, C. A. F. (2001). As características dos recreios escolares e os comportamentos anti-sociais em crianças do 1.º ciclo. *Cinergis*. 2 (2). 59-74
- Mas, M. S. (2001). El juego popular tradicional. Una opción actual al pensamiento único del deporte. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. (2). 29-40.
- McCrimmon, A. W., Altomare, A. A., Matchullis, R. L. e Jitlina, K. (2012). [Test Review: The Beery Developmental Test of Visual-Motor Integration (6th ed.)]. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30 (6), 588 –592. DOI:10.1177/0734282912438816
- Miguel, R. R., Rijo, D. e Nobre-Lima, L. (2013). Insucesso escolar e factores de risco do aluno – Validação de uma nova medida de auto-resposta numa amostra alargada de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico. *Laboratório de Psicologia*. 11(2). 143-161. Doi: 10.14417/lp.11.2.681
- Mota, S. (2017). *A importância da música e das tradições infantis orais e rítmico-expressivas na intervenção psicomotora com crianças*. Tese de mestrado em Reabilitação Psicomotora. Faculdade de Motricidade Humana/ Universidade de Lisboa. Retirado de <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/14301> a 06 de outubro de 2018
- Mountstephen, M. (2011). Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration, Sixth Edition (Beery VMI) – Reviews [página web]. Retirado de [https://www.pearsonclinical.co.uk/Psychology/ChildCognitionNeuropsychologyandLanguage/ChildPerceptionandVisuomotorAbilities/Beery-BuktenicaDevelopmental\(BeeryVMI\)/ForThisProduct/Reviews.aspx](https://www.pearsonclinical.co.uk/Psychology/ChildCognitionNeuropsychologyandLanguage/ChildPerceptionandVisuomotorAbilities/Beery-BuktenicaDevelopmental(BeeryVMI)/ForThisProduct/Reviews.aspx) a 12 de julho de 2019.
- Naville, S. (2004). Psicomotricidade – interesses comuns e previsão para o futuro. *A Psicomotricidade*. (3). 32-34
- Neisworth, J. T. e Butler, R. J. (1990). [Draw a person: A quantitative score system. Administration, Scoring, and Interpretation]. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 8,190-194
- Neto, C. (2004). Jogo na criança & Desenvolvimento psicomotor. *A Psicomotricidade*. (3), 138-158
- Normas Regulamentares do Mestrado em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana (2018). [PDF]. Retirado de <http://www.fmh.utl.pt/pt/doc/2o-ciclo/dr-1/reabilitacao-psicomotora-1/2862-normas-regulamentares-do-mestrado-em-reabilitac-a-o-psicomotora/file>
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (1996-2018a). The Universal Declaration of Human Rights [página web]. Retirado de <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/UDHRIndex.aspx> a 13 de agosto de 2018
- OHCHR – Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (1996-2018b). Universal Declaration of Human Rights [página web]. Retirado de <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/language.aspx?LangID=por> a 13 de agosto de 2018
- Oliveira, M. V. e Nevega, F. (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, por ocasião da Apresentação Nacional*

Voluntária no Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas. PORTUGAL. Nova Iorque: Ministério dos Negócios Estrangeiros

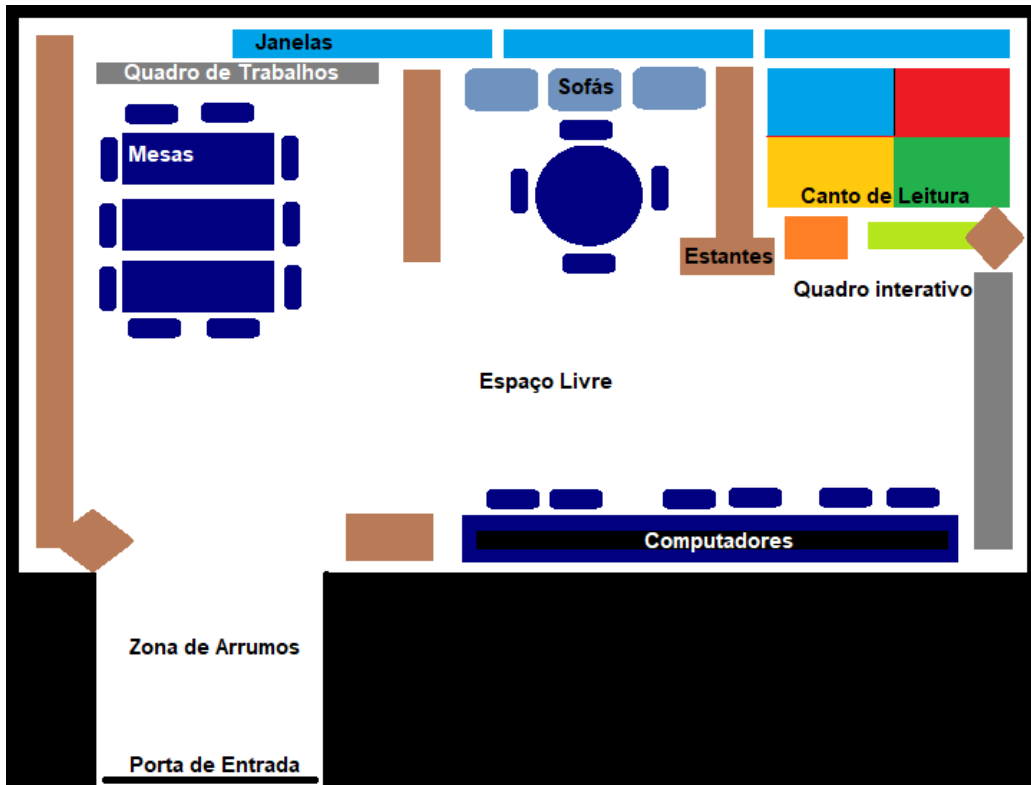
- Palha, F. C. (2019). DAMP – Défice de Atenção associada a Perturbação Específica da Coordenação Motora [site]. Retirado a 24 de abril de 2019 de https://diferencas.net/?page_id=652
- Palha, M. (s.d.). DAMP: Défice de Atenção associado a Perturbação Específica da Coordenação Motora. [pdf]. Diferenças – Centro de Desenvolvimento Infantil
- Pearson Education Ltd. (2019). Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration, Sixth Edition (Beery VMI) - Frequently Asked Questions [página web]. Retirado de [https://www.pearsonclinical.co.uk/Psychology/ChildCognitionNeuropsychologyandLanguage/ChildPerceptionandVisuomotorAbilities/Beery-BuktenicaDevelopmental\(BeeryVMI\)/ForThisProduct/FrequentlyAskedQuestions.aspx](https://www.pearsonclinical.co.uk/Psychology/ChildCognitionNeuropsychologyandLanguage/ChildPerceptionandVisuomotorAbilities/Beery-BuktenicaDevelopmental(BeeryVMI)/ForThisProduct/FrequentlyAskedQuestions.aspx) a 12 de julho de 2019.
- Pitteri, F. (2004). O Exame Psicomotor. *A Psicomotricidade*, 3, 47-52
- Projeto Educativo (2015). Agrupamento Vertical de Almeida Garrett. Retirado de http://avagarrett.net/bt_education_j25_quickstart/index.php/docs-est/category/1-proj-educ a 22 de dezembro de 2018
- Quintas, S., Fernandes, A. e Palha, M. (2000). DAMP - Perturbação da Atenção, do Controlo Motor e da Percepção. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 31 (4), 315-323
- Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009. Diário da República, 1.ª série – N.º146 – 30 de julho de 2009, 4906-4929
- Regulamento Interno (2014). Agrupamento Vertical de Almeida Garrett. Retirado de http://avagarrett.net/bt_education_j25_quickstart/index.php/docs-est/category/2-reg-intern a 22 de dezembro de 2018
- Rodrigues, D. (2016). Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal [página web]. Retirado de <https://diversa.org.br/artigos/um-olhar-sobre-a-educacao-inclusiva-em-portugal/> a 10 de agosto de 2018.
- Rodrigues, D. e Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 97-109
- Rodriguez, J. S. e Llinares, M. L. (2001). El rol del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. (3). 57-76
- Rosa, L. A. M. e Holzmann, M. E. F. (2008). O que é a Psicomotricidade Relacional na escola. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. (31).133-142
- Ryckman, D. B. e Rentfrow, R. K. (1971). The Beery Developmental Test of Visual-Motor Integration: An Investigation of Reliability. *Journal of Learning Disabilities*, 4 (6), 48-49
- Santos, D. (2011). *Desenho da Figura Humana: Evidências de Validade como Medida de Desenvolvimento Cognitivo em Crianças*. Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Necessidades Educativas Especiais - Área de Especialização em Cognição e Motricidade. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa. Retirado de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10750> a 07 de agosto de 2018

- Simões, M. C. T., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Dias, M. L. V. e Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *revista portuguesa de pedagogia*, (42). 135-151
- Stott, D. H., Henderson, S. E. e Moyes, F. A. (1987). Diagnosis and Remediation of Handwriting Problems. *Application Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 137-147
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1960). Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2016). Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.
- UNESCO (1979). *L'enfant et le jeu: Approches théoriques et applications pédagogiques*. France: UNESCO
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (1990). A Convenção sobre os Direitos da Criança.
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais.
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (2017). [página web]. Retirado de <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/> a 14 de agosto de 2018
- Vaz, J., Mendes, R., Dias, G. e Santos, A. (2016). Jogos e Brinquedos Tradicionais Portugueses: Análise Intergeracional. In Mendes, R., Dias, G., Amado, J. e Vasconcelos, O. (Eds.), *Jogos e Brinquedos Populares: Tradição, Património e Legado* (pp. 49-92). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra
- Vecchiato, M. (1989). *Psicomotricidade Relacional e Terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Vieira-Rodrigues, M. M. M. e Sanches-Ferreira, M. M. P. (2017). A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: a Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1ºCiclo do Ensino Público e Privado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23 (1), 37-52. DOI: 10.1590/S1413-65382317000100004
- Williams, H. G., Ashley, L., Ullmann, G. (2010). Gait characteristics of children with developmental coordination disorders: A case study. *European Psychomotricity Journal*. 3 (1), 4-14

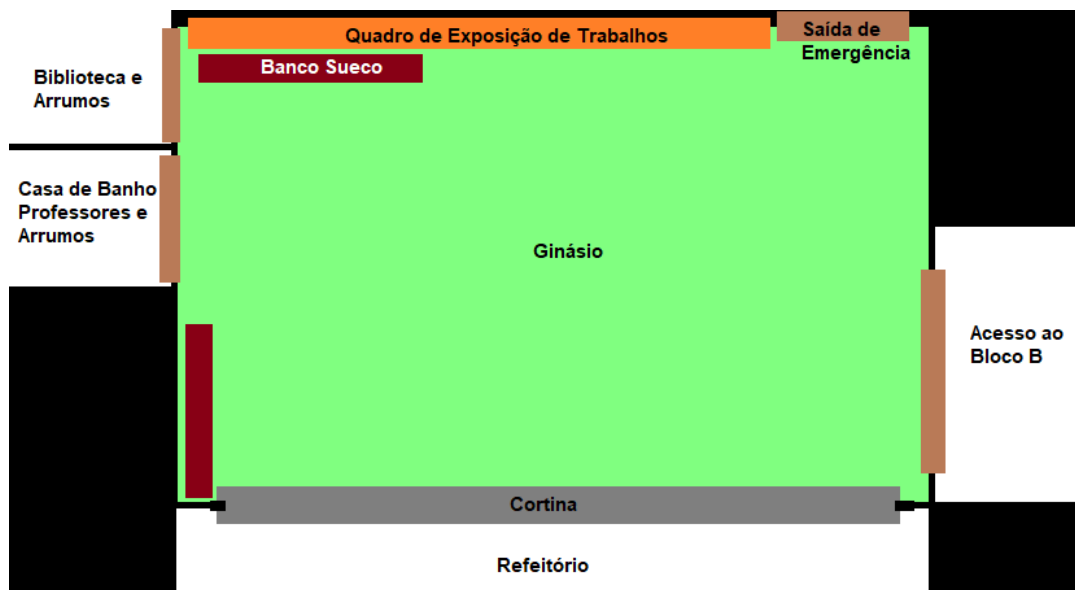
Anexos

Anexo A – Contextos de Intervenção

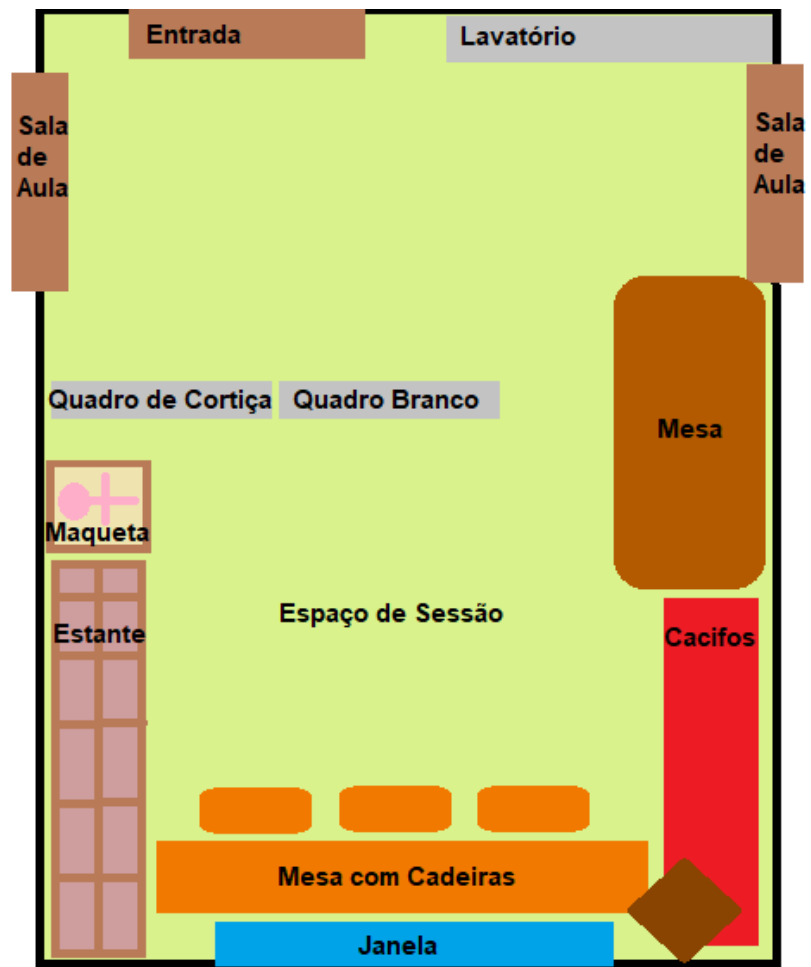
EB1/ JI Alfragide



Biblioteca

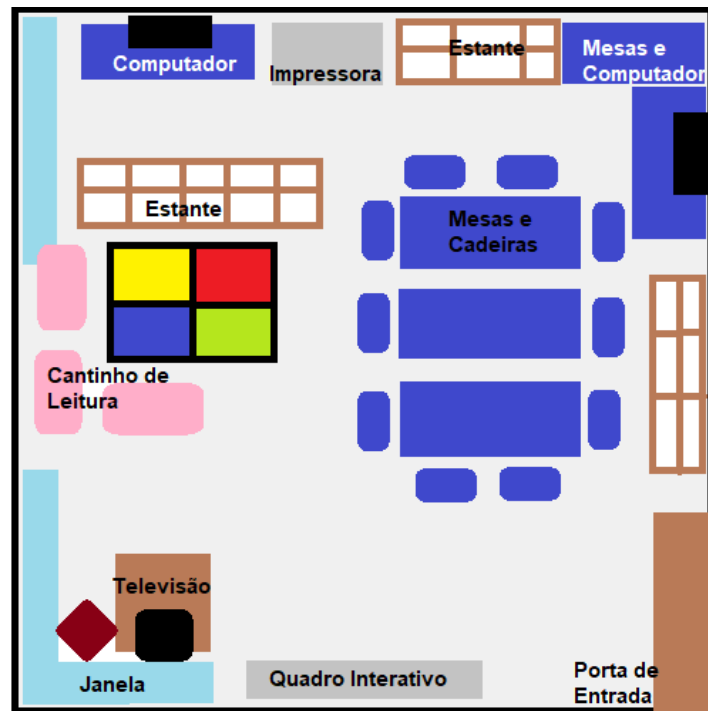


Ginásio

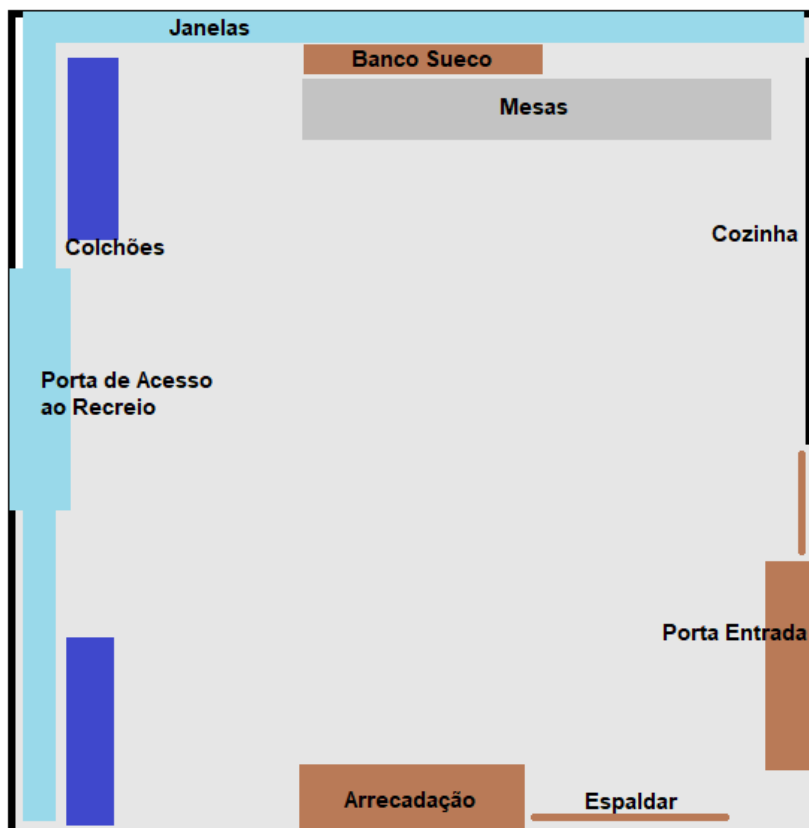


Sala de Sessão

EB1/ JI Quinta Grande

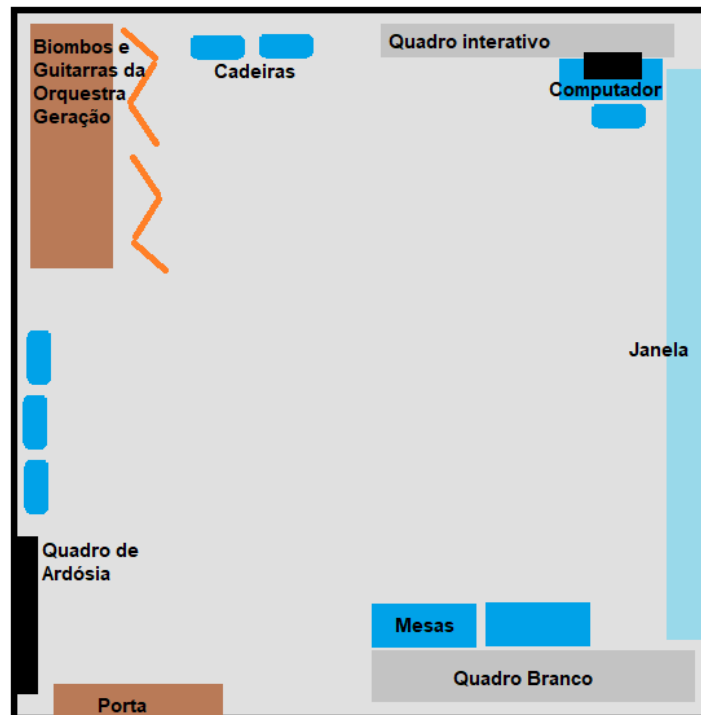


Biblioteca

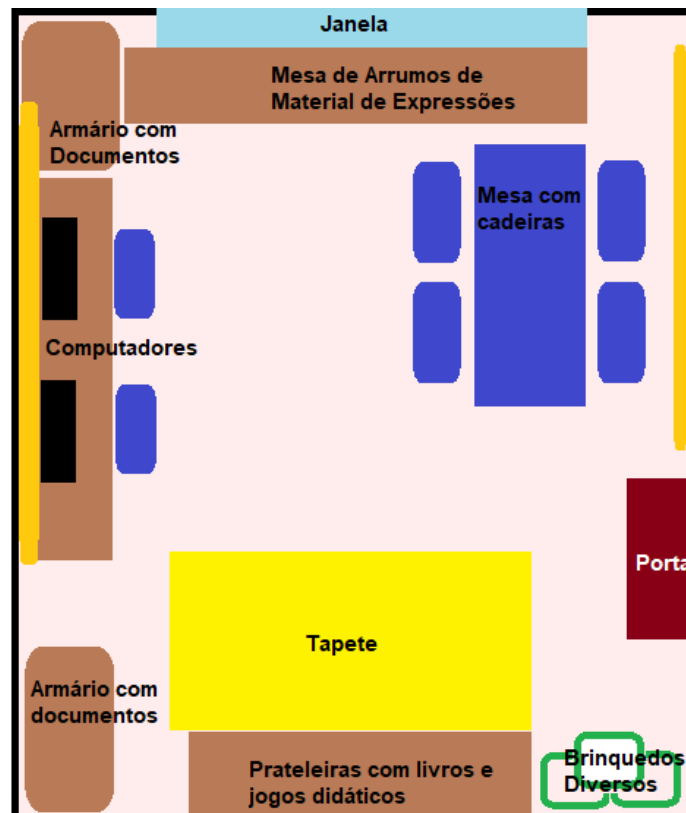


Ginásio

EB1/ JI Alto do Moinho



Sala de Cristal



Sala de EE

Anexo B – Instrumento “Capacidades de Autonomia em Idade Escolar”

Capacidades de Autonomia em Idade Escolar

Nome:	
Idade:	Género:
Data de Preenchimento:	
Responsável pela informação:	

Legenda:

1. Autonomia total ou não aplicável
2. Autonomia na execução, mas necessidade de ser lembrada
3. Autonomia na execução, mas necessidade de supervisão
4. Necessidade de ajuda física e verbal durante a execução
5. Necessidade de ajuda física ou verbal durante a execução
6. Totalmente dependente ou não realiza

Casa de Banho e Higiene	1	2	3	4	5	6	Observações
1. Lavar as mãos							
2. Lavar a cara							
3. Tomar banho							
4. Cortar as unhas							
5. Pentear o cabelo							
6. Lavar os dentes							
7.							

Outras observações:

Vestuário	1	2	3	4	5	6	Observações
8. Vestir-se							
9. Despir-se							
10. Calçar-se							
11. Limpar os sapatos							
12. Arrumar a roupa							
13.							
7.							

Outras observações:

Refeições e Cozinha	1	2	3	4	5	6	Observações
14. Lavar a loiça							
15. Preparação das refeições							
16. Por a mesa							
17. Levantar a mesa							
18. Arrumar a cozinha							
19.							

Outras observações:

Vestuário	1	2	3	4	5	6	Observações
8. Vestir-se							
9. Despir-se							
10. Calçar-se							
11. Limpar os sapatos							
12. Arrumar a roupa							
13.							
7.							

Outras observações:

Refeições e Cozinha	1	2	3	4	5	6	Observações
14. Lavar a loiça							
15. Preparação das refeições							
16. Por a mesa							
17. Levantar a mesa							
18. Arrumar a cozinha							
19.							

Outras observações:

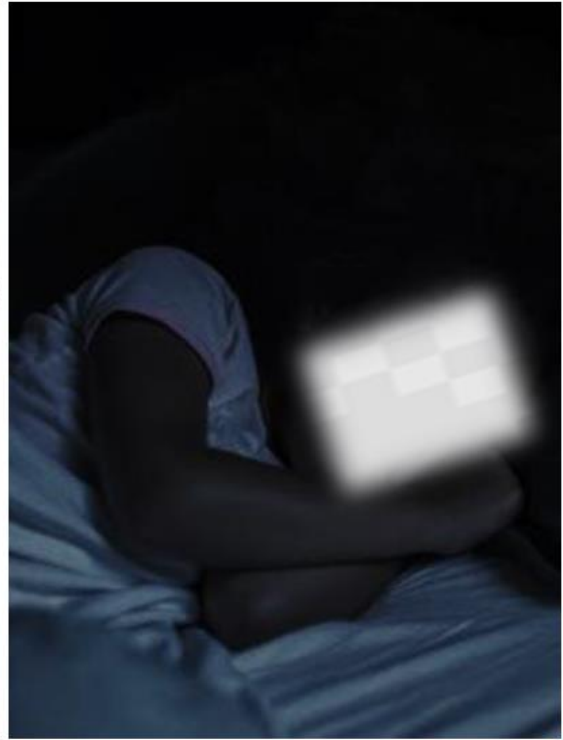
Anexo C – Instrumento “Teste de Imagens de Avaliação do Autoconceito”



1



2



3



4



5



6



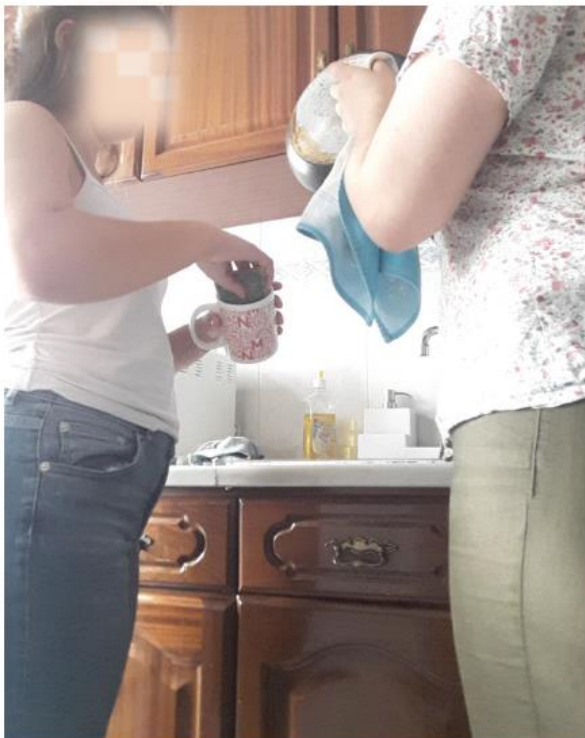
7



8



9



10



11



12



13



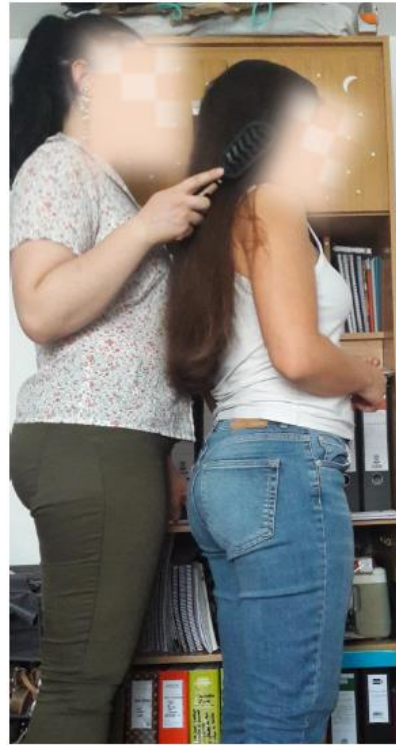
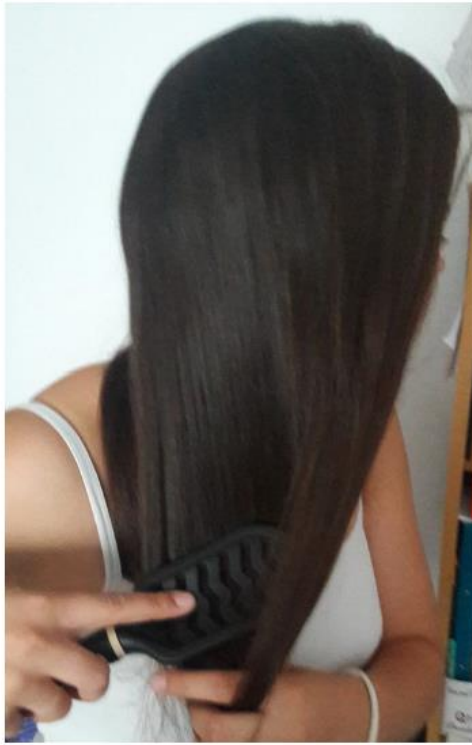
14



15



16



17



18



19



20



21



22



23



24

Anexo D – Documento para Professores



REPÚBLICA
PORTUGUESA

Associação



AGRUPAMENTO VERTICAL
DE ALMEIDA GARRETT

Ano letivo 2018/2019

Muitas brincadeiras...muitos países...

Com o objetivo de promover a divulgação de jogos e brincadeiras de culturas diversas e ao mesmo tempo promover a inclusão, desenvolver as competências sociais/emocionais, para além das competências psicomotoras, estão a ser dinamizadas atividades variadas, desde oito de outubro, nos intervalos da manhã de segundas e quintas feiras, bem como nas horas de almoço (a partir das 12h30), dos mesmos dias. Os jogos pretendem ser de fácil aprendizagem com a utilização de materiais existentes na escola e disponíveis durante estes intervalos, para que mesmo não existindo um adulto a orientar a atividade, as crianças se possam organizar entre si e que, deste modo, estas brincadeiras passem a fazer parte da cultura da escola. A participação das crianças é livre e a monitorização ocorrerá até ao final do primeiro período do presente ano letivo.

Espaços e Horários

Consoante as condições meteorológicas, a dinamização das atividades será – tendencialmente - a seguinte:

- Dias de sol – atividades realizadas no espaço do recreio, sendo realizadas maioritariamente atividades que permitam a participação do maior número de crianças em simultâneo, com especial ênfase em Jogos de Roda;
- Dias de chuva – espaço interior da escola - ginásio, dando-se ênfase a jogos de mãos (a pares ou pequenos grupos), cantigas dançadas ou outros que não necessitem de um grande espaço para a sua realização. Em alternativa, à semelhança do já ocorrido com algumas turmas, as atividades poderão ocorrer na Sala de Cristal, seguindo o seguinte planeamento:

	2ª feira	5ª feira
Intervalo da manhã (10h30-11h00)	4º A	1º A
Almoço – 1º tempo (12h30-13h00)	4º B	2º A
Almoço – 2º tempo (13h10-13h40)	2º B	3º A

A distribuição das turmas indicada acima é apenas orientadora, podendo participar os alunos que pretenderem, à hora que preferirem, dando-se apenas prioridade à turma indicada face ao número de alunos interessados num dado momento, em função do espaço disponível. A participação é sempre voluntária.

Participação Docente*

Após a entrada e já em sala, e todos os dias da semana, sugere-se que os professores nos primeiros 10 a 15 min de aula promovam a reflexão entre os alunos sobre as atividades que realizaram no intervalo, por forma a promover a capacidade de análise e troca de ideias no seio da turma, incentivando simultaneamente a realização dos jogos que aprenderam mesmo sem a mediação do adulto. Alguns exemplos de questões:

- Como correu/ que jogos fizeram no intervalo? Quem participou e quem não participou? Porquê?
- Quem gosta mais de jogos de roda (e.g. lencinho)? E de pares (e.g. soco, soco, bate, bate)?
- Quem prefere brincar sozinho? E a pares? E em grupo?
- Brincam com meninos de outras turmas/anos ou só com a vossa turma? Quando brincamos fazemos novas amizades? As amizades que temos ficam mais fortes?
- Cada um hoje vai dizer uma coisa que correu bem durante o intervalo, não vale repetir!
- [nome1] diz uma coisa de que não gostaste hoje no intervalo! [nome2] como é que, se isto voltar a acontecer, podemos fazer para resolver? [nome3] Concordas? Se não, como é que farias?
- Hoje fizeram um jogo com regras. As regras são importantes? [nome1] diz-me uma regra da escola ... concordas com ela? [nome2] diz-me uma regra da tua casa ... concordas?
- Às vezes estamos a divertir-nos tanto num jogo que nem reparamos que há meninos que só estão a ver? Quem é que convida outros meninos para brincar? Quando estás triste e te convidam para brincar como te sentes? Acontece muitas vezes? E se é outro menino que está triste, tu convidas?
- Cá na escola temos meninos/pais de meninos de muitos países. Hoje para TPC vão perguntar aos pais um jogo típico do vosso país/ da vossa etnia/ do país dos vossos pais e amanhã todos vamos aprender um jogo novo!

Será importante promover a participação dos pais neste projeto. Incentivando as crianças a partilharem com os mesmos as atividades realizadas na escola e recolhendo informações juntos deles (ponto abaixo).

Participação dos Pais

Solicita-se que os professores peçam e se organizem de forma a que cada turma se tome responsável por dinamizar uma atividade na escola. Os alunos deverão recolher em casa com os pais um jogo típico do seu país ou etnia e explicá-lo à turma. No final, será sorteado o porta-voz ou porta-vozes e um elemento que será responsável por explicar esse jogo aos colegas durante o intervalo. Deverão recolher:

- Nome do jogo;
- País de origem;
- Material necessário (terá de ser de fácil acesso na escola);
- Regras do jogo;
- Número de elementos (se fixo);
- Letra da música (se existir).

Sugestões de diálogo durante o período de pesquisa (a adaptar consoante o ano de escolaridade e características da turma):

- Os pais do ... do ... e do são de que país? Então são de nacionalidade ...? Quem é que já visitou este país? E tu, já visitaste o país dos teus pais?
- Este é um jogo de Cabo Verde. Sabes um alimento típico de lá? É uma fruta ou um legume?

Os jogos deverão ser escritos numa folha, com a letra do aluno ou dos pais e afixados na escola. Cada aluno personaliza a sua folha com um desenho (incentivar ao desenho de crianças a jogarem o jogo descrito).

Abaixo está a sugestão de calendarização de cada turma para apresentação do jogo selecionado à escola:

	Outubro					Novembro					Dezembro		
	22	25	29	5	8	12	15	19	22	26	29	3	6
1º A	X	*					X						
2º A		X			*			X					
2º B			X				*		X				
3º A				X					*	X			
4º A					X						X		*
4º B						X					*	X	

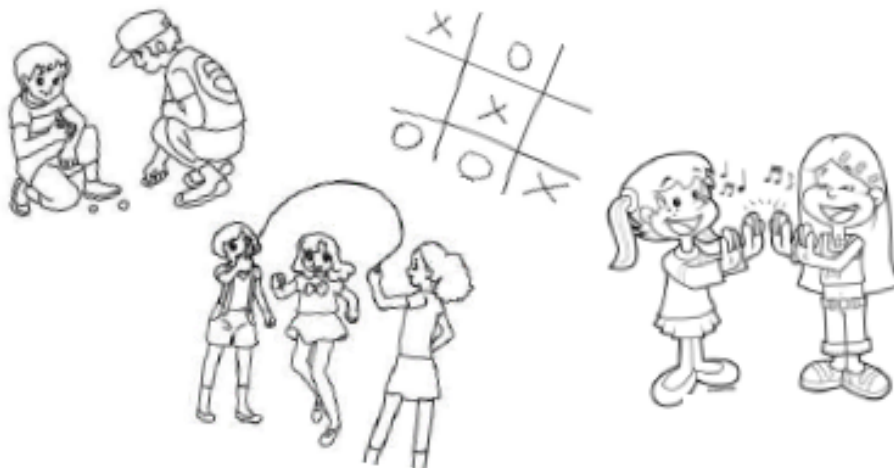
* reflexão com a Psicomotricista em sala depois do intervalo do almoço

Anexo E – Avaliação Projeto “Muitas Brincadeiras.... Muitos Países...”

Nome: _____

Idade: ____ Turma: _____

		Sim	Não sei	Não
1.	Alguma vez participaste nos jogos?			
2.	Aprendeste jogos novos?			
3.	Os intervalos ficaram mais divertidos?			
4.	Já ensinaste os jogos que aprendeste a outros amigos?			
5.	Brincaste com meninos ou meninas com quem não brincas nos outros intervalos?			
6.	Fizeste novos amigos?			
7.	Aprendeste a convidar meninos ou meninas para brincar?			
8.	Ensinaste algum jogo que tu conhecias?			
9.	Falaste sobre os jogos na tua turma com o professor ou professora?			
10.	Falaste sobre os jogos em tua casa?			



Frente

Que jogos é que aprendeste (escreve e/ou faz um desenho)?

O que é que gostaste mais (escreve e/ou faz um desenho)?

O que é que gostaste menos (escreve e/ou faz um desenho)?

Escreve ou faz um desenho sobre o que te apetecer!

Obrigada por participares!

Verso

Anexo F – Brincar, Jogo e Psicomotricidade

Resumo

Este trabalho é uma breve apresentação da literatura relativamente ao jogo e ao brincar. Pesquisou-se acerca do brincar e jogo no seu sentido lato e os diferentes tipos/ categorizações de jogo referidos na literatura, seguidamente será apresentada a importância de brincar no desenvolvimento da criança, segundo a perspectiva de vários autores e de acordo com cada domínio de desenvolvimento e género e feita uma breve alusão ao brincar ao ar livre. Serão apresentadas características próprias das crianças com paralisia cerebral (PC), perturbação da coordenação motora (PCM), dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID), dificuldades auditivas, visuais, da fala e linguagem e perturbação do espectro do autismo (PEA). De seguida faz-se referência ao papel do terapeuta junto das crianças com necessidades especiais e psicopatologia, finalizando-se com o papel do psicomotricista e respetiva conclusão. Conclui-se que são escassos os estudos que relacionem o brincar com algumas áreas do desenvolvimento e, particularmente com a intervenção psicomotora; é necessário que o psicomotricista conheça características específicas em função do género ou dificuldade – sendo a PEA mais estudada comparativamente com outros diagnósticos clínicos. O psicomotricista deve ser um companheiro de jogo, que pelo brincar mediado promove o brincar autónomo.

Introdução

Este trabalho foi realizado por sugestão de uma das professoras orientadoras do estágio, da FMH. A proposta seria fazer um trabalho que relacionasse o brincar com a psicomotricidade, tendo como referência os capítulos 12. *Occupational Therapy on Play for the Sake Play* de Ray-Kaeser e Lynch (2017) e 13. *Contribution of Special Education to the Promotion of Play for the Sake of Play* de Mainardi (2017), da obra *Play Development in Children with Disabilities* editado por Besio, Bulgarelli e Stancheva-Popkostadinova (2017).

Procurou-se fazer um trabalho mais aprofundado. Começou-se por fazer pesquisa bibliográfica acerca do tema, e da forma como é importante brincar para os vários domínios do desenvolvimento. Faz-se uma pequena alusão ao brincar em função do género e brincar ao ar livre, seguindo-se algumas características das crianças com perturbações do desenvolvimento e da forma como estas brincam. Irá abordar-se o papel do psicomotricista e da psicomotricidade neste âmbito e a respetiva conclusão.

Brincar e Jogo

Brincar é algo fundamental na vida das crianças, tendo mesmo sido destacado na Convenção sobre os Direitos da Criança (Ghelli, 2013), ainda que indiretamente, pois a referida convenção (artigo 31.º) refere que a criança tem direito a descansar, a ter tempos livres, e a participar em atividades lúdicas adequadas à idade (UNICEF, 1989). Brincar é algo sem o qual não se consegue desenvolver capacidades sociais e emocionais para um desenvolvimento saudável (Gray, 2011) e é o modo de ação das crianças para interagirem com o seu meio físico e social (Perrin, 2011), sendo importante no início do desenvolvimento (Neto, 2003). O jogo contribui assim, para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional (Ginsburg, 2007), sendo que “A experiência do jogo e da atividade física é uma excelente forma de perceber a relação entre ordem e desordem, organização e caos, e equilíbrio e desequilíbrio entre os diversos sistemas biológicos e sociais” (Neto, 2003, p. 21) e oferece uma oportunidade de interação entre pais e filhos (Ginsburg, 2007).

Em situações não formais, entende-se por jogo o processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de ação) (Neto, 2003, p.21).

Neste trabalho irá procurar-se mostrar as diferentes formas de categorização dos jogos, que como se irá verificar diferem consoante os autores. Fazer-se referência à importância do jogo para o desenvolvimento da criança, apresentar alguma informação acerca do brincar em função do género e brincar ao ar livre e numa fase final apresentar o papel do terapeuta/psicomotricista enquanto promotor do jogo da criança e algumas diferenças e semelhanças da forma como as crianças com algumas das perturbações do desenvolvimento mais comuns na literatura brincam. No final apresentar-se-á a conclusão de todo o trabalho com alusão à terapia psicomotora.

Os diferentes tipos de jogo

Vários autores e identidades têm apresentado diversas categorias para o jogo das crianças, a título de exemplo, e verificando-se que as formas de categorização diferem de autor para autor, irão apresentar-se alguns deles. E.g. a UNESCO (1979) propõe a seguinte categorização de jogos:

- Atividades lúdicas com brinquedos (caça e pesca, carros, brinquedos técnicos, miniaturas, casa e móveis, animais de estimação, disfarces e instrumentos musicais);
- Jogos de habilidade (lançamentos, construções e deslocações);

- Jogos de movimentos (corrida, escondidas, saltos, luta e equilíbrio);
- Jogos mentais (atenção, controlo, verbais, enigmas e cálculo);
- Jogos dramáticos (mímica e rituais);
- Jogos cantados (músicas com movimentos, mímicas, rodas, objetos e canções);
- Jogos de azar (dados, adivinhas, selecionar aleatoriamente e consequências);
- Histórias;
- Danças.

Já Edwards, Knoche e Kumru (2001) apresentam os seguintes:

- Jogo Simbólico – aos dois e três anos – quando as crianças atribuem significados diferentes para um mesmo objeto (e.g. um carro que é representado por um bloco). Mais tarde, mas ainda dentro do simbólico surge o jogo sociodramático onde existe a representação de personagens, onde as crianças tendem a escolher papéis de acordo com o género (e.g. os meninos o pai e as meninas escolhem ser a mãe);
- Jogo sem regras ou organização (*rough-and-tumble*) – típico dos rapazes, onde as crianças aparentam estar a agredirem-se, mas o jogo é acompanhado por risos e expressões de prazer. Também realizado por crianças do género feminino em culturas onde as crianças brincam no exterior e existe uma menor pressão por manterem-se limpos e uma menor supervisão;
- Jogo construtivo/ criativo – quando algo é contruído ou criado com materiais diversos (e.g. papel, arame, blocos). Promovido pelos professores por potenciar a aprendizagem;
- Jogos (*games*) – jogo que se guia por medidas de desempenho e mais praticado após a idade pré-escolar. Nesta categoria incluem-se os jogos de futebol, a ginástica ou o ténis, mas também saltar à corda ou jogo da macaca. Os primeiros são praticados maioritariamente por crianças do género masculino e em grandes grupos e os segundos do género feminino ou grupos mais pequenos.

Por seu lado, Kooji (2003) apresenta uma categorização diferente para os jogos:

- Jogo de repetição – a criança manipula e explora o brinquedo ou situação de uma forma repetida;
- Jogo de imitação – quando há imitação das pessoas e acontecimentos vivenciados no dia a dia;
- Jogo de construção – a criança constrói algo representativo da realidade, mas não utiliza objetos com significado por si só;
- Jogo de agrupamento – quando a criança agrupa brinquedos, selecionando, combinando e organizando os brinquedos por forma a representar a realidade.

Ainda Anderson-McNamee (s.d.) categoriza-os da seguinte forma:

- Jogo desocupado – até aos três meses – quando as crianças fazem movimentos aleatórios, sem uma intenção;
- Jogo solitário – da idade anterior aos 18 meses – a criança brinca maioritariamente sozinha a observar e explorar os objetos. Prolonga-se durante a infância, mas em menor quantidade de tempo, devido ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais e físicas;
- Espetador de jogo – ocorre em qualquer idade e é quando a criança observa outras a brincar;
- Jogo paralelo – dos 18 aos 24 meses – quando as crianças brincam lado a lado, mas sem intenção de interagirem. Ajuda a desenvolver a noção de direito de propriedade;
- Jogo associativo – dos três a quatro anos – há um maior interesse por brincar com outras crianças. Ajuda a que a criança aprenda a partilhar, promove a linguagem, resolução de problemas e cooperação. Não há regras nem uma organização formal;
- Jogo social – pelos três anos – quando as crianças começam a brincar em conjunto – há troca de brinquedos e de ideias e experimentam várias situações sociais;
- Jogo físico-motor – jogos que envolvem corrida, salto ou outros. Permite desenvolver os músculos e capacidades sociais como a troca de papéis e a perder e ganhar;
- Jogo construtivo – as crianças criam algo, por exemplo uma construção com blocos ou fazem um desenho e desenvolvem capacidades como aprender os números ou aprender alguns conceitos;
- Jogo expressivo – quando a criança pode expressar os seus sentimentos. São utilizados materiais como as tintas, o giz, lápis ou outros como argila ou esponjas;
- Jogo de fantasia – a criança cria um mundo que não é o real e assume personagens adultas;
- Jogo cooperativo – começa a brincar com regras, existe um líder e um grupo.

Importância de brincar no desenvolvimento da criança

Existem duas fases de brincadeira (Camilo, 2008). Numa primeira fase, é a mãe que brinca com o bebé e depois é a própria criança que introduz as suas próprias brincadeiras (Camilo, 2008). Ao longo do desenvolvimento, **até aos três meses**, o jogo realizado é apenas o balanceamento produzido pelo corpo da mãe que lhe transmite as sensações, onde a criança ainda não faz a distinção entre o seu corpo e o desta. Pode-se afirmar que até ao primeiro ano de vida, a criança resume o seu espaço de jogo ao berço, carrinho ou corpo da mãe. **Até aos três anos**, a criança encontra prazer em si própria: fazendo e.g. movimentos com o seu corpo, ritmos e vocalizações (UNESCO, 1979). Pelos **três a quatro anos**, as crianças têm preferência por brinquedos como os triciclos, bolas e objetos representativos das atividades dos adultos. **Aos cinco**, as cordas e bicicletas estão entre os brinquedos preferidos, já pelos **sete a doze**, atividades com um maior carácter físico como bolas de futebol e basquete, raquetes ou patins (Clements, 2004) e a preferência

pelos jogos eletrônicos tende a aumentar com a idade (O'Connor, McCormack, Robinson e O'Rourke, 2017).

De seguida irá apresentar-se a importância de brincar para a criança, focando-a principalmente ao nível do desenvolvimento psicomotor, cognitivo e socio emocional.

Desenvolvimento Psicomotor

O desenvolvimento psicomotor, emocional e social da criança acontece através do brincar (Camilo, 2008).

Não é certo que seja o tempo gasto na tarefa que melhore o desempenho ou que seja a existência de um melhor desempenho em determinada tarefa que motive a criança a realizá-la espontaneamente (Butcher e Eaton, 1989). Ainda assim, podemos encontrar alguns estudos que se debruçaram sobre a importância do jogo, do brincar e da atividade lúdica para a criança. O brincar tem especial importância no desenvolvimento emocional da criança (Erickson, 2001) mas os estudos relativamente aos benefícios do jogo no desenvolvimento psicomotor e social são escassos (Lai, Ang, Por e Liew, 2018) e a associação entre a atividade física e o jogo é pouco estudada (Neto, 2004) mas sabe-se que as crianças que brincam em atividades que envolvem a motricidade global, têm melhores prestações na corrida (Butcher e Eaton, 1989).

Desenvolvimento Cognitivo

Brincar é importante para promover o desenvolvimento cognitivo das crianças, nomeadamente em idade escolar (Lai et al., 2018). Brincar permite desenvolver capacidades de organização, pensamento divergente, acesso ao simbólico, imaginação (Russ, 2010), sendo importante destacar que as crianças com mais imaginação no brincar, têm mais criatividade a contar histórias (Hoffmann e Russ, 2012) e as crianças com mais capacidade de gerir as suas emoções têm mais capacidade de imaginação e organização durante o jogo (Hoffmann e Russ, 2011).

Perrin (2011) considera a existência de três tipos de jogo, em função do **nível cognitivo** da criança:

- **Até aos 12 meses** – jogo sensorial – quando a criança explora os objetos com o seu corpo, com a boca e gradualmente mostra prazer em jogos sociais (e.g. cócegas, “cucu”);
- **Dos 10 aos 12 meses** – jogo funcional – quando a criança utiliza os objetos de uma forma concreta (e.g. um livro serve para virar as páginas);

- **Pelos 18 meses** – jogo de faz de conta – os jogos de imitação permitem que a criança encene acontecimentos do dia a dia, e transforme objetos concretos em símbolos, atribuindo propriedades físicas e estados mentais aos brinquedos.

O **jogo simbólico**, em particular, interfere com as capacidades cognitivas e emocionais das crianças, relacionando-se com a criatividade em idade adulta (Russ e Wallace, 2013) e é um bom indicador do nível de representação mental (Perrin, 2011).

Desenvolvimento Socio emocional

As criações de relações de segurança no início de vida estão associadas a um desenvolvimento cerebral saudável e a capacidades como a de regular as próprias emoções, de demonstrar empatia, ser-se resiliente e de envolver-se em atividades lúdicas. Por sua vez, a capacidade de realizar tarefas de carácter lúdico é importante para um desenvolvimento social e emocional saudáveis (Panksepp, 2017 cit in Whitebread, 2017), apesar disto, a área onde as crianças podem andar, ao ar livre e sem supervisão, no local onde vivem, diminuiu 90% desde os anos 70 e simultaneamente, a aprendizagem pelo brincar reduziu e os níveis de stress associados a exames aumentaram (Rodway et al., 2016 cit in Whitebread, 2017) e tal está associado a um aumento paralelo de problemas da saúde mental (Gray, 2011 cit in Whitebread, 2017).

Gray (2011) atribui cinco funções para o brincar: desenvolver interesses e competências; aprender a tomar decisões, resolver problemas, desenvolver o autocontrolo e a respeitar regras; aprender a regular as próprias emoções; promover as interações sociais e sentir prazer. Russ (2010) destacou ainda o facto de que a brincar a criança expressa as emoções e temas que a afetam, manifestam conforto e prazer no jogo, regulam as suas emoções e integram o afeto (Russ, 2010). Por estes motivos, brincar é promotor de saúde mental (Gray, 2011) e brincar menos contribui para o aumento de psicopatologia (Gray, 2011) podendo as brincadeiras não típicas ser um indicador de problemas de saúde mental (Whitebread, 2017).

O jogo social, particularmente, é promotor da saúde mental nas crianças, na medida em que permite adquirir competências sociais e emocionais (Gray, 2011). O jogo representa uma micro sociedade onde a criança aprende sobre a vida social (UNESCO, 1979).

Ao nível **relacional**, a brincar desenvolve-se a empatia, a capacidade de diferenciação relativamente ao outro e a comunicação; permite ainda desenvolver a capacidade de resolução de problemas e conflitos (Russ, 2010) e que a criança

experimente papéis de liderança, cooperação, oposição, resolução de problemas e integrar regras para poder viver em sociedade (Perrin, 2011).

Brincar e gênero

A literatura aponta ainda algumas conclusões sobre as brincadeiras da criança em função do gênero. Os companheiros de brincadeira são importantes na medida em que influenciam as interações, e as escolhas de atividades e brinquedos. A partir dos três anos, as crianças têm tendência a brincar separadamente em função do gênero – que é verificado mais cedo nas **meninas**, independentemente da cultura (Edwards, Knoche e Kumru, 2001). Edwards et al (2001) referem que os **meninos** têm tendência a escolher os companheiros de jogo de acordo com os interesses comuns, já as meninas são mais criteriosas, considerando também, nas escolhas das suas amigadas características da personalidade das quais gostam ou não. Apesar disto, as crianças do **gênero masculino** desaprovam mais facilmente outros meninos com gostos mais típicos das meninas, comparativamente com as **meninas** que aceitam mais facilmente outras meninas com características típicas dos meninos.

Ainda nesta linha, Seja e Russ (1999) concluíram que as crianças – **meninas** - que realizam jogo simbólico têm uma maior capacidade de descrever as suas experiências emocionais e de compreender as emoções dos outros. Estas autoras descobriram, sucintamente, que o jogo simbólico promove a compreensão emocional dos outros ao mesmo tempo que esta melhor compreensão das emoções facilita a realização do jogo simbólico.

Relativamente à escolha do tipo de jogo, os **meninos** tendencialmente brincam mais com construções e jogos organizados relacionados com o desporto, assistir à televisão, ver filmes e jogar jogos eletrónicos, mas também são os que brincam mais ao ar livre (O'Connor et al, 2017). As **meninas** tendem a fazer mais atividades criativas e jogos desportivos espontâneos (O'Connor et al, 2017).

Cherney, Kelly-Vance, Glover, Ruane e Ryalls (2003), no seu estudo com o objetivo de verificar os efeitos dos **brinquedos estereotipados** de gênero e a complexidade do jogo concluíram que níveis mais altos de complexidade num jogo estão associados à brincadeira com brinquedos do estereótipo feminino (e.g. telefone, cozinha), pelo que os autores sugerem importante incluir estes brinquedos em sessões que pretendam avaliar os brincar.

Brincar ao ar livre

As atividades ao ar livre permitem que as crianças experienciem um sentimento de aventura e pela observação das crianças ao ar livre permite perceber a sua potencialidade para comportamentos perigosos, a interação com as outras crianças. Apesar disto as crianças brincam menos ao ar livre, comparando-as com as crianças da geração dos seus pais. Na origem deste facto estão aspetos como um maior tempo dispendido na tecnologia, preocupações com a criminalidade e a segurança (Clements, 2004).

A iniciativa da criança para fazer uma dança, cantar ou um teatro, ocorre geralmente no exterior e o adulto deve proporcionar-lhe reforço positivo e tarefas como apanhar folhas, construir castelos de areia ou criar esconderijos são atividades que promovem capacidades cognitivas como a imaginação e o raciocínio (Clements, 2004).

Brincar das Crianças com Perturbações do Desenvolvimento

A maioria dos estudos refere que existem **mais semelhanças que diferenças** no brincar das crianças com e sem perturbações do desenvolvimento (Bulgarelli e Stancheva-Popkostadinova, 2017), nomeadamente ao nível da escolha das atividades e tempo dispendido nas mesmas (Hestenes e Carroll, 2000). Apesar disto existem algumas diferenças, nomeadamente: as crianças com desenvolvimento típico envolvem-se mais em atividades cooperativas e as crianças com deficiência tendem a estar mais tempo em jogos solitários ou em observação (Hestenes e Carroll, 2000).

As crianças com diagnóstico preferem brincar com crianças com desenvolvimento típico (Hestenes e Carroll, 2000) e as crianças que mais compreendiam as suas dificuldades têm mais tendência a brincar com estas (Hestenes e Carroll, 2000).

As crianças com **PC**, particularmente, sem dificuldades cognitivas conseguem frequentemente entrar nos jogos dos seus pares (Blanche, s.d.) O brincar destas crianças é limitado tanto pelas características do seu diagnóstico, bem como por barreiras socioculturais. Apesar disto, estas crianças têm motivação para participar em atividades lúdicas com outras crianças, mas as crenças das outras pessoas limitam as relações sociais. Ao nível terapêutico, para trabalhar com crianças com PC (Blanche, s.d.) recomenda-se que os materiais sejam selecionados de forma a que incentivem a criança a brincar, e permitir um tempo de jogo na sessão, e ter presente que algumas brincadeiras podem ser mais eficientes do que as que visem desenvolver a motricidade – a mesma autora refere que o maior desafio é encontrar brinquedos que motive a criança e

simultaneamente permita promover os objetivos da terapia, acabando, muitas vezes por não dar atenção à motivação da criança.

As crianças com **PCM** tendem a estar sozinhas mais frequentemente ou a ser espetadoras Smyth e Anderson (2000). Estas crianças envolvem-se mais em brincadeiras de fantasia sociais, o que pode indicar que tendem a compensar atividades motoras com jogos de imaginação, os autores sugerem que para estas crianças é importante estarem incluídas em jogos sociais que em que a sua concretização não dependa da atividade motora.

As crianças com **DID**, ao nível relacional, podem, por um lado preferir atividades mais solitárias como por outro ter um comportamento intrusivo. Do ponto de vista funcional, apresentam dificuldades na resolução de problemas, pensamento abstrato, no comportamento adaptativo ou mesmo de coordenação, que podem dificultar o jogo (Besio e Stancheva-Popkostadinova, 2018). Vieillevoye e Nader-Grosbois (2008) concluíram que em contexto de jogo crianças com e sem DID apresentam maior autorregulação quanto maior for a atividade simbólica, apesar de as crianças com DID apresentarem, geralmente, menores capacidades de autorregulação.

Já a criança com **dificuldades auditivas** pode ter dificuldades a brincar quando a informação é maioritariamente transmitida pela linguagem verbal. Por isto, torna-se importante que a língua gestual seja aprendida também pelos pares da criança com deficiência (Besio e Stancheva-Popkostadinova, 2018). Esta criança necessita de utilizar mais sinais visuais e mais tempo para expor e receber ideias dos outros, mas se forem apoiadas precocemente ao nível da comunicação o desenvolvimento e o brincar são semelhantes aos seus pares (Andreeva, Celo e Vian, 2017). Crianças surdas podem precisar de mais sinais visuais, sugestões ou leitura de fala, e precisam de mais tempo para trocar ideias. No entanto, mais tempo nas trocas não significa que haja uma pior qualidade da interação, especialmente quando é utilizado o modo de comunicação adequado.

No caso das dificuldades **visuais**, as crianças têm dificuldade no simbólico – atribuir diferentes possibilidades de brincadeira para um mesmo objeto. Também brincar em grupo é difícil para estas crianças, acabando por brincar sozinhas ou em grupos mais pequenos (Besio e Stancheva-Popkostadinova, 2018).

No caso das crianças com perturbações da **fala e da linguagem**, o jogo simbólico é menos criativo e têm tendência para brincar sozinhos e de uma forma mais silenciosa. Como a sua linguagem também pode não ser compreensiva, a participação em atividades

lúdicas de carácter social, também ocorre com menor frequência. Ao longo do desenvolvimento, aspetos como a negociação ou a apresentação de diversos pontos de vista também pode ser uma dificuldade para estas crianças em e.g. jogos de regras (Besio e Stancheva-Popkostadinova, 2018).

As crianças com **PEA** envolvem-se essencialmente em atividades com pouca interação social e repetitivas (Perrin. 2011), apresentam muitas vezes comportamentos restritos e repetitivos, bem como dificuldades na comunicação e interações sociais. As atividades lúdicas destas crianças são grandemente influenciadas por estas duas últimas características, mas também pelas dificuldades no desenvolvimento psicomotor. Uma grande dificuldade destas crianças é a realizar jogo simbólico, que necessita de uma capacidade de fantasiar, imaginar e olhar para diferentes possibilidades dos objetos, aspetos em que estas crianças têm geralmente dificuldades, bem como o interesse por mostrar interesses e em perceber a perspetiva do outro. Por tudo isto, atividades com os pares acontecem menos frequentemente em crianças com PEA do que com as outras crianças (Besio e Stancheva-Popkostadinova, 2018).

Brincar e papel do terapeuta

Dependendo das condições de vida da criança, o jogo deve de ser ou não estruturado. Por exemplo, para uma criança que viva em ambiente rural, pode ser mais importante estruturar os espaços, enquanto que na cidade, proporcionar espaços livres pode ser mais positivo (UNESCO, 1979). As crianças, principalmente as que se encontram em **situação de pobreza** deveriam estar envolvidas em mais atividades, apesar de as que já beneficiam dessas atividades necessitam de tempo livre para desenvolverem a criatividade e capacidade auto-reflexiva, por exemplo (Ginsburg, 2007). O grande desafio colocado à sociedade é o de encontrar o equilíbrio, permitindo que as crianças possam alcançar o seu máximo potencial sem ir para além dos seus limites e que possam continuar a brincar livremente (Ginsburg, 2007).

Apesar do já referido é importante salientar que não existe apenas uma opção única a tomar. Ginsburg (2007) destaca o exemplo de uma criança que viva com dificuldades económicas e num contexto social da habitação inseguro onde é imprudente aconselhar os pais a permitir que a criança brinque sem supervisão sem antes otimizar as condições em que a criança brinca.

A atitude do adulto para com a brincadeira da criança é também crucial, podendo impedir as suas possibilidades de ação (UNESCO, 1979). Horton (2016), centrando-se na

experiência de famílias com crianças com **necessidades educativas especiais** em espaços de lazer ao ar livre, concluiu que os pais destacam as barreiras socio materiais e o impacto emocional dessas barreiras. O autor destaca ainda a tristeza por parte dos cuidadores face à dificuldade em cumprir com os ideais da parentalidade.

A terapêutica para crianças com **psicopatologia** deve ser direcionada por forma a incentivar o brincar livre e autónomo (Whitebread, 2017). Neste sentido, a ludoterapia está para as crianças na mesma medida que a psicoterapia está para os adultos. Para a criança, é pela existência de um adulto empático que esta expressa os seus sentimentos através dos materiais e histórias, criando a relação com o terapeuta e explorando o seu mundo pessoal (Landreth e Bratton, 1999). A ludoterapia permite que a criança expresse o seu interior através da função simbólica do jogo e os brinquedos permitem a manifestação das emoções e o distanciamento relativamente a experiências traumáticas que representadas simbolicamente permitem a sua resolução interna (Landreth e Bratton, 1999).

Psicomotricidade e o papel do psicomotricista

A psicomotricidade estuda a relação entre a motricidade e o psiquismo (Fonseca, 2004) e o psicomotricista utiliza como ferramentas de trabalho o local da sessão, o limite temporal das atividades, as áreas fortes e fraca da pessoa com quem trabalha, a observação, a mediação e as relações interpessoais (Adelantado, 2001) e ainda algumas estratégias como um ritual de entrada, o jogo simbólico e um ritual de saída (Rodriguez e Llinares, 2001).

Em psicomotricidade, o jogo deve realizar-se num contexto permissivo, desculpabilizante e contentor (Franc, 2004). O jogo é permissivo, na medida em que deve proporcionar a espontaneidade e a expressão sem julgamentos; desculpabilizante porque aceita a forma de expressão da criança; e contentor pois dá um suporte emocional e verbal, escutando e respondendo às manifestações da criança.

O jogo sensoriomotor fornece a oportunidade à criança de libertar as suas tensões, agressividade e ansiedade, permite melhorar a autoconfiança, capacidade de iniciativa, e autoconceito. Neste jogo, o psicomotricista deve reforçar, sugerir e imitar, promovendo o prazer corporal e relacional (Rodríguez e Llinares, 2001) e particularmente no pré-escolar, os jogos deverão ser sensório-motores, perceptivos, simbólicos e expressão corporal e plástica (Caliari, 2004), podendo, o psicomotricista ter um âmbito de atuação mais mecanicista ou vivencial (Adelantado, 2001).

Conclusão

É necessário que o brincar seja associado às competências acadêmicas e sociais e que todas as crianças tenham acesso a ambientes seguros (Ginsburg, 2007), no entanto, ao longo da realização deste trabalho verificou-se uma escassez de estudos relativamente a alguns aspectos relativos ao brincar, nomeadamente a sua importância em algumas áreas do desenvolvimento e a sua relação com a psicomotricidade e intervenção psicomotora nos diversos contextos.

Posso concluir que para o psicomotricista torna-se importante perceber, além da forma como a criança brinca, e dos diferentes tipos de jogo realizados por esta, as motivações para o jogo em função do género, que como vimos podem ser diferentes, por forma a poder adequar a sua resposta terapêutica e a criação e desenvolvimento de programas que visem a promoção de um desenvolvimento harmonioso, nos vários domínios. Além disto, conhecer características específicas das dificuldades e capacidades que as crianças com perturbações do desenvolvimento ou psicopatologia é também necessário, quer para promover a inclusão em meio escolar (e.g.), quer para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento nas suas áreas mais fracas, mas também potencializar as mais fortes. Apesar disto, à exceção das características específicas da forma como a criança com PEA brinca, para outros diagnósticos, verificou-se uma maior escassez de informação, pelo que tal também poderá ser um tema de investigação futura.

O interesse pelos brinquedos faz com que as crianças desenvolvam capacidades cognitivas e sociais. Esta relação com os brinquedos é, bidirecional, ou seja, crianças com mais competências têm tendência a procurar uma maior variedade de brinquedos que contribuam para o seu desenvolvimento, na mesma medida em que a existência de uma variedade de brinquedos também ajuda ao desenvolvimento das crianças (Bradley, 1985), ainda assim verificou-se ao longo da realização da pesquisa para o presente trabalho que o estudo do brincar em intervenção psicomotora é uma realidade escassa ou mesmo inexistente. Verifica-se ainda uma maior importância dada ao nível da investigação na relativamente ao desenvolvimento cognitivo das crianças, comparativamente com o desenvolvimento motor ou socio emocional, pelo que estes poderão também ser bons temas de trabalhos futuros. Igualmente a sensibilidade de pais e professores relativamente à importância dada por estes ao brincar na infância e de que forma tal é ou não promovido nas escolas e famílias não foi um tema onde se tenha verificado a existência de estudos científicos, apesar de para qualquer destes temas existirem artigos de opinião em *sites* e

blogs diversos, tendo-se verificado a escassez de estudos que comprovem estas convicções.

Para o psicomotricista torna-se importante, além de conhecer a criança ou o grupo de crianças com quem trabalha, conhecer os brinquedos e as suas propriedades, e os brinquedos preferenciais para a criança e assim poder adequar o seu trabalho. Também e particularmente ao nível escolar, onde a criança ouve muitas vezes “vamos trabalhar” ao invés de “vamos brincar”, esta mudança de convite que é feito à criança pode motivá-la a vir para a sessão e a permanecer empenhada num jogo. Também, visto que o psicomotricista privilegia atividade lúdica, o adulto neste caso deve ser visto pela criança como um companheiro de jogo ao invés de um adulto que manda fazer.

Em conclusão, na sessão de intervenção psicomotora e pelo trabalho do psicomotricista, pretende-se atingir, pelo brincar mediado, o brincar em autonomia nos vários contextos de vida da criança, potencializando a autonomia futura.

Bibliografia

Adelantado, P. P. B. (2001). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su âmbito teórico y práctico. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (1), 39-48

Anderson-McNamee, J. (s.d.). The Importance of Play in Early Childhood Development. [pdf]. Retirado de <http://msuextension.org/publications/homehealthandfamily/mt201003hr.pdf>

Andreea, A., Celso, P. e Vian, N. (2017). Play in Children with Hearing Impairments. In Besio, S., Bulgarelli, D. e Stancheva-Popkostadinova, V. (Eds.), *Play Development in Children with Disabilities* (pp. 94-101). Warsaw/Berlin: De Gruyter Open Ltd

Besio, S. e Stancheva-Popkostadinova, V. (2018). Do children with disabilities play?. In Encarnação, P., Ray-Kaesler, S. e Bianquin, N. (Eds.), *Guidelines for supporting children with disabilities' play. Methodologies, tools, and contexts*. (pp. 13-26). Warsaw/Berlin: De Gruyter Poland Ltd

Blanche, E. I. (s.d.). Play in Children with Cerebral Palsy: Doing With - Not Doing To [pdf]. Retirado de <https://pdfs.semanticscholar.org/8949/3bd40ec2f718a38550ddfa9a8f7edc30cb24.pdf>

Bradley, R. H. (1985). Social-Cognitive Development and Toys. *Topics in Early Childhood Special Education*. 5 (3), 11-30.

- Bulgarelli, D. e Stancheva-Popkostandinova, V. (2017). Play in Children with Intellectual Disabilities. In Besio, S., Bulgarelli, D. e Stancheva-Popkostandinova, V. (Eds.), *Play Development in Children with Disabilities* (pp.88-93). Warsaw/Berlin: De Gruyter Open Ltd
- Butcher, J. E. e Eaton, W. O. (1989). Gross and Fine Motor Proficiency in Preschoolers; relationships with free play behavior and activity level. *Journal of Human Movement Studies*. 16, 27-36.
- Caliari, E. (2004). Um projeto de prevenção psicomotora nas escolas. *A Psicomotricidade*. (3), 115-122
- Camilo, I. L. T. (2008). O brincar na Psicomotricidade Relacional: ferramenta potencializadora no processo de desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. (31), 111-120
- Cherney, I. D., Kelly-Vance, L. Glover, K. G., Ruane, A. E Ryalls, B. O. (2003). The Effects of Stereotyped Toys and Gender on Play Assessment in Children Aged 18-47 Months. *Educational Psychology*. 23 (1), 95-106. Doi: 10.1080/01443410303222
- Clements, R. (2004). An Investigation of the Status of Outdoor Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 5 (1)., 68-80
- Edwards, C. P., Knoche, L. e Kumru, A. (2001). Play Patterns and Gender. *Encyclopedia of Women and Gender*. 2, 809-815
- Erickson, R. J. (2001). Play contributes to the full emotional development of the child. *Education*. 105 (3), 261-263
- Fonseca, V. (2004). Psicomotricidade: uma abordagem multidisciplinar. *A Psicomotricidade*. (3)., 18-31
- Franc, N. (2004). Educación e intervención psicomotriz. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. (16), 73-84
- Ghelli, G. B. (2013). Is very kind of play suitable for the child?. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 106, 1632-16-35. Doi:10.1016/j.sbspro.2013.12.185
- Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*. 119 (1), 182-191. Doi: 10.1542/peds.2006-2697
- Gray, P. (2011). The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. *American Journal of Play*. 3 (4), 443-463.

- Hestenes, L. L. e Carroll, D. E. (2000). The Play Interactions of Young Children With and Without Disabilities: Individual and Environmental Influences. *Early Childhood Research Quarterly*. 15 (2), 229-246.
- Hoffman, J. e Russ, S. (2011). Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 6 (2). 175-184. Doi: 10.1037/a0026299
- Horton, J. (2016). Disabilities, urban natures and children's outdoor play. *Social & Cultural Geography*. 1 (31), 1-23. Doi: 10.1080/14649365.2016.1245772
- Kooji, R. V. (2003). O Jogo da Criança. In Neto, C. (Eds.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 32-56). Cruz-Quebrada: Edições FMH
- Landreth, G., & Bratton, S. (1999). Play therapy. *ERIC Digest*.
- Lai, N. K., Ang, T. A., Por, L. Y. e Liew, C. S. (2018). The impact of play on child development - a literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*. 1-19. Doi: 10.1080/1350293X.2018.1522479
- Neto, C. (2003). Tempo & Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas e Mudanças Sociais. In Neto, C. (Eds.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp.10-22). Cruz-Quebrada: Edições FMH
- O'Connor, D., McCormack, M., Robinson, C. e O'Rourke, V. (2017). Boys and girls come out to play: Gender differences in children's play patterns. *9th International Conference on Education and New Learning Technologies*. 4713-4719
- Perrin, J. (2011). Le Jeu chez les enfants avec autisme. *Journée Départementale*.
- Rodriguez, J. S. e Llinares, M. L. (2001). El rol del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. (3). 57-76
- Russ, S. W. (2010). *Play in Child Development and Psychotherapy: Toward Empirically Supported Practice*. Abingdon: Routledge Taylor and Francis Group
- Russ, S. W. e Wallace, C. E. (2013). Pretend Play and Creative Processes. *American Journal of Play*. 6 (1). 136-148
- Seja, A. L. e Russ, S. W. Children's Fantasy Play and Emotional Understanding. *Journal of Clinical Child Psychology*. 28 (2). 269-277
- Smyth, M. M. e Anderson, H. (2000). Coping with clumsiness in the school playground: Social and physical play in children with coordination impairments. *British Journal of Developmental Psychology*, 18. 389-413

UNESCO (1979). L'enfant et le jeu: Approches théoriques et applications pédagogiques. France: UNESCO

Vieillevoye, S. e Nader-Grosbois, N. (2008). Self-regulation during pretend play in children with intellectual disability and in normally developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 29. 256-272. doi:10.1016/j.ridd.2007.05.003

Whitebread, D. (2017). Free play and children's mental health. *The Lancet*, 1, 167-169