



Relatório de Estágio

Associação Quinta Essência – uma nova linguagem para a incapacidade

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

Orientador: Professor Doutor Pedro Jorge Moreira de Parrot Morato

Júri:

Presidente

Professora Doutora Ana Sofia Pedrosa Gomes dos Santos

Vogais

Professor Doutor Pedro Jorge Moreira de Parrot Morato

Professor Doutor Miguel Mata Pereira

Ana Paula Cítima Parreira da Fonseca

2017

“Os que sonham grandemente, ou são doidos e acreditam no que sonham e são felizes, ou são devaneadores simples para quem o devaneio é uma música da alma, que os embala sem lhes dizer nada. Mas o que sonha o possível tem a possibilidade real da verdadeira desilusão.

(...) na arte não há desilusão, porque a ilusão foi admitida desde o princípio.

Da arte não há despertar, porque nela não dormimos, embora sonhássemos.

Na arte não há tributo ou multa que paguemos por ter gozado dela.

Por arte entende-se tudo que nos delicia sem que seja nosso – o rasto da passagem, o sorriso dado a outrem, o poente, o poema, o universo objetivo. Possuir é perder. Sentir sem possuir é guardar, porque é extrair de uma coisa a sua essência.

Assim, há dois tipos de artista: o que exprime o que não tem, e o que exprime o que sobrou do que teve.”

Fernando Pessoa in Livro do Desassossego

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Pedro Morato, pelas suas intervenções no decorrer do estágio profissionalizante, que em muito contribuíram para um maior esclarecimento, entendimento e encaminhamento do mesmo. E, principalmente, pelas conversas elucidativas que tive o privilégio de consigo partilhar.

À Técnico Superior de Educação Especial e Reabilitação Rita Bernardo, por toda a sua paciência na orientação dada, primando sempre pelo acesso ao maior número de experiências que a *Associação Qe* poderia oferecer.

À Técnica Superior de Reabilitação Psicomotora Rita Carvalho, pela sua disponibilidade para ouvir e estar presente, dando especial enfoque à sua personalidade e à forma como encara a sua profissão. Características que em muito ajudaram para que os obstáculos fossem ultrapassados de forma mais leve (e não leviana), e que terei como exemplos para o futuro.

Ao Professor Doutor Miguel Mata, pela sua prontidão e preocupação constantes. Pelas palavras certas nos momentos mais oportunos. Enfim, por todo o apoio que se mostrou essencial ao cumprimento desta experiência. Apesar de a sua interação não ser tão direta quanto a de um orientador, um agradecimento enorme a tudo aquilo que foi demonstrado e sentido.

A todos os clientes da *Associação Qe*, por toda a aprendizagem partilhada. Por me confirmarem que não existem pessoas certas ou erradas, capazes ou incapazes, boas ou más, com características melhores ou piores. Apenas existem! E são-no puramente com toda a sua essência. Que nenhum “rótulo” prediz o que são e o seu futuro.

Aos meus pais e à tia João, por nunca desistirem de acreditar nas minhas capacidades e de me incentivar a ser melhor em todas as fases da minha vida, independentemente de todos os obstáculos tidos: há sempre uma solução. Por me terem ensinado que nada nos é dado sem esforço e dedicação. E, essencialmente, por terem sido o acaso mais certo que a vida me proporcionou.

À vida, por colocar as pessoas certas no meu caminho e por me ter vindo a dar as oportunidades certas (e a capacidade de as aproveitar ao máximo) para que vivesse uma realidade diferente daquela que à partida seria inevitável. Por me ter dado as melhores irmãs, com quem tenho uma cumplicidade e ligação mais além da típica relação de irmãos. E por me mostrar todos os dias que só faz sentido viver a ajudar os outros.

Resumo

O Estágio Profissionalizante inserido no Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais decorreu, entre setembro de 2015 e junho de 2016, na *Associação Quinta Essência*, cuja população-alvo abrange adultos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais a partir dos 16 anos. Assente na filosofia *Gentle Teaching*, o trabalho desenvolvido e apresentado no presente relatório focou-se, principalmente, na dinamização de sessões de intervenção psicomotora com dois grupos distintos e um estudo de caso. Sessões essas que visaram a promoção e desenvolvimento de competências de carácter comportamental, psicomotor e autonomia dos clientes em análise. Há a preocupação de focar cada cliente, primeiramente, como ser humano antes de haver uma análise focada no seu diagnóstico. Antes da intervenção, deve ter-se em conta a personalidade e características individuais de cada cliente, respeitando-as ao máximo. Desta forma, há especial enfoque nas estratégias utilizadas na intervenção, através de uma postura de mediatização. Todo o contexto promovido pela *Associação Quinta Essência* está intrinsecamente ligado às evoluções e crescimento dos clientes, através do trabalho promovido nos diferentes projetos existentes.

Palavras-Chave: Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, *Gentle Teaching*, Intervenção Psicomotora, Estratégias na Mediatização.

Abstract

The Vocational Training Internship took place in *Associação Quinta Essência*, from september 2015 to june 2016, with adults with Intellectual and Developmental Disabilities above 16 years-old. Based on the *Gentle Teaching* philosophy, the work developed and presented in this report was focused mainly on Psychomotor Intervention with two distinct groups and one case study. All sessions aimed the promotion and development of behavioral, psychomotor and independent skills of all clients with whom the internship student worked. There was a concern to focus on each client as a multidimensional person rather than solely in their diagnosis: it was considered the individual characteristics of each cliente, as well their preferences and expectations. A special attention was given to strategies used, through a mediatization posture. All *Associação Quinta Essência*' context (e.g.: *gentle teaching*) aims the evolution and growth of all clients, through a diversity of existing projects.

Key-Words: Intellectual and Developmental Disabilities, Gentle Teaching, Psychomotor Intervention, Strategies in Mediation.

Lista de Abreviaturas

AC - Atividades Complementares

AF - Avaliação Final

AI - Avaliação Inicial

Associação Qe - Associação Quinta Essência, uma nova linguagem para a incapacidade

BPM - Instrumento de Avaliação Bateria Psicomotora

BS - Instrumento de Avaliação Body Skills

CA - Comportamento Adaptativo

CAO - Centro de Atividades Ocupacionais

CECD - Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência

DID - Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

EP - Estágio Profissionalizante

EET - Estruturação Espaço-Temporal

FMH-ULisboa - Faculdade de Motricidade Humana-Universidade de Lisboa

GT - *Gentle Teaching*

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

PEA - Perturbações do Espectro do Autismo

PM - Psicomotricidade

RP - Reabilitação Psicomotora

T21 - Trissomia 21

TSEER - Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação

TSRP - Técnica Superior de Reabilitação Psicomotora

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo/Abstract	iv
Lista de Abreviaturas	v
Introdução.....	1

Enquadramento da Prática Profissional

1 Associação Quinta Essência, uma nova linguagem para a incapacidade.....	2
1.1 Resenha Histórica	2
1.2 Missão	3
1.3 Filosofia	3
1.4 Instalações	3
1.5 Tipo de Serviços.....	4
1.6 Equipa Técnica.....	5
1.7 Articulação com a Comunidade	6
2 <i>Gentle Teaching</i>.....	7
3 Caracterização Geral da população apoiada	13
3.1 DID e Doença Mental	14
3.2 DID e Envelhecimento	16
3.3 Fatores Psicomotores na Funcionalidade e Qualidade de Vida	18
4 Caracterização Específica da população apoiada	20
4.3 Trissomia 21 e Perturbações do Espectro do Autismo.....	218

Realização da Prática Profissional

1 Organização e Calendarização	23
2 Psicomotricidade na Associação Quinta Essência	25
3 Estudo de Pequenos Grupos	29
3.1 Grupo A.....	29
3.1.1 Caracterização do Grupo A.....	29
3.1.2 Metodologia e Aplicação do Instrumento de Avaliação do Grupo A	35
3.1.3 Linhas Orientadoras da Intervenção	40
3.1.4 Análise e Discussão de Resultados	48
3.1.5 Reflexão Crítica sobre o Grupo A	54
3.2 Grupo B.....	56
3.2.1 Caracterização do Grupo B.....	56
3.2.2 Metodologia e Aplicação do Instrumento de Avaliação do Grupo B	63
3.2.3 Linhas Orientadoras da Intervenção	64

3.2.4	Análise e Discussão de Resultados	72
3.2.5	Reflexão crítica sobre o Grupo B	77
4	Estudo de Caso	79
4.1	Caraterização	79
4.2	Metodologia e Linhas Orientadoras da Intervenção	81
4.3	Planeamento de Intervenção	84
4.4	Análise e Discussão de Resultados	88
4.5	Reflexão Crítica sobre o Estudo de Caso	97

Impacto das Atividades Complementares

1	Projeto “Ginástica Qe”	99
2	Projeto “Manusearte”	101
3	Projeto “Desporto Coletivo”	102
4	InterCentros	102
5	Outros contextos vivenciados	103
	Conclusão	105
	Referências Bibliográficas	108

Anexos

Anexo 1	– Organograma da Equipa Técnica da Associação Qe.....	113
Anexo 2	– Entrevista transcrita ao Dr. Miguel Mata.....	114
Anexo 3	– Sessão-tipo do Meio Aquático.....	116
Anexo 4	– Instrumento de Avaliação do Grupo A.....	120
Anexo 5	– Material de apoio ao Instrumento de Avaliação do Grupo A.....	124
Anexo 6	– Planeamentos das sessões de avaliação para o Grupo A.....	126
Anexo 7	– Ficha Diária de Preenchimento.....	130
Anexo 8	– Avaliação Final do Grupo A.....	132
Anexo 9	– Instrumento de Avaliação do Grupo B.....	140
Anexo 10	– Planeamento das sessões de avaliação para o Grupo B.....	144
Anexo 11	– Horário do Estudo de Caso na Associação Qe.....	148
Anexo 12	– Materiais de Mediatização sessões de Observação do Estudo de Caso...	149
Anexo 13	– Programa da Formação “Let’s Play Together”	151

Índice de Figuras

Figura 1 - Componentes inerentes ao Processo de Interação em Grupo	28
Figura 2 - Moldes das sequências de fósforos utilizados no Item 2.1. Estruturação Dinâmica do Instrumento de Avaliação do Grupo A.....	109
Figura 3 - Imagens utilizadas para a Avaliação do Item 2.2. Representação Topográfica do Instrumento de Avaliação do Grupo A.....	109

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Calendarização das fases de estágio	23
Tabela 2 - Horário de Estágio.....	24
Tabela 3 - Itens escolhidos para Instrumento de Avaliação Grupo A e justificações.....	37
Tabela 4 - Período da Intervenção Psicomotora do Grupo A.....	41
Tabela 5 - Objetivos Gerais e Específicos, exemplos atividades desenvolvidas Grupo A	42
Tabela 6 – Pontos mais e menos positivos, e aspetos a trabalhar em sessão Grupo A ..	44
Tabela 7 – Resultados obtidos nos dois momentos de avaliação do Grupo A.....	49
Tabela 8 - Período de Intervenção Psicomotora com o Grupo B	64
Tabela 9 - Objetivos Gerais e Específicos, exemplos atividades desenvolvidas Grupo B	66
Tabela 10 – Resultados obtidos nos dois momentos de avaliação do Grupo B.....	72
Tabela 11 - Características do Salvador em contexto individual.....	82
Tabela 12 - Objetivos Gerais e Específicos do Estudo de Caso	85
Tabela 13 - Comportamentos observados no início da intervenção e mudanças verificadas no Equilíbrio Dinâmico	90
Tabela 14 - Exemplo de uma sessão-tipo do Meio Aquático	117
Tabela 15 - Instrumento de Avaliação do Grupo A	120
Tabela 16 - Planeamentos das sessões de Avaliação do Grupo A.....	126
Tabela 17 - Desempenho Grupo A Item 1.1. Sentido Cinestésico (Avaliação Final)	132
Tabela 18 - Desempenho Grupo A Item 1.2. Imitação Movimentos (Avaliação Final)....	134
Tabela 19 - Desempenho Grupo A Item 2.1. Estruturação Dinâmica (Avaliação Final) .	135
Tabela 20 - Desempenho Grupo A Item 2.2. Representação Topográfica (Avaliação Final)	136
Tabela 21 - Desempenho Grupo A Item 3.1. Coordenação Óculo-Manual (Avaliação Final)	136
Tabela 22 - Desempenho Grupo A Item 3.2. Coordenação Óculo-Podal (Avaliação Final)	137
Tabela 23 - Desempenho Grupo A Item 3.3. Agilidade (Avaliação Final).....	139
Tabela 24 - Instrumento de Avaliação do Grupo B	140
Tabela 25 -Planeamentos das sessões de Avaliação do Grupo B.....	144

Tabela 26 - Horário do Estudo de Caso na <i>Associação Qe</i>	148
Tabela 27 - Materiais utilizados na mediatização sessões observação Estudo Caso	149
Tabela 28 - Programa da Formação " <i>Let's Play Together</i> "	151

Introdução

Decorrente da unidade curricular *Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais*, inserida no 2º ano de Mestrado de Reabilitação Psicomotora (na FMH-ULisboa), houve a oportunidade de realizar um Estágio Profissionalizante [EP]. Por conseguinte, o presente relatório tem como objetivo principal o relato detalhado do mesmo, tendo decorrido na **Associação Quinta Essência – uma nova linguagem para a incapacidade** [Associação Qe], no ano letivo 2015/2016. Houve a preocupação de dividir o relatório em função da prática tida no decorrer do EP, subdividindo-se em três componentes principais:

- **Enquadramento da Prática Profissional:** o relatório começará com uma breve abordagem ao trabalho concretizado na *Associação Qe*, permitindo que se conheça de forma geral o seu funcionamento. Seguidamente prossegue-se com uma componente mais teórica, onde se aborda a filosofia pela qual a *Associação Qe* se rege – *Gentle Teaching*; as características da Psicomotricidade inserida no contexto da *Associação Qe*; e, ainda, a alusão a algumas problemáticas dos clientes com que a estagiária contactou de forma mais direta, subdividindo-se em caracterização geral (referente à população que a *Associação Qe* dá resposta) e caracterização específica (referente aos clientes que foram alvo de intervenção da estagiária);

- **Realização da Prática Profissional:** esta parte do relatório centra-se em toda a componente prática feita durante o EP, incluindo os moldes em que foi realizado (organização e calendarização) e a descrição detalhada da intervenção realizada a dois grupos e a um caso individual (caraterização, metodologia, análise e discussão de resultados);

- **Impacto das Atividades Complementares [AC]:** a pergunta à qual se resume esta parte do relatório baseia-se em “*Que tipo de contributos tiveram as AC na formação da estagiária?*”, fazendo-se uma reflexão mais informal acerca das experiências que a *Associação Qe* proporcionou.

Os objetivos principais que mediarão o EP foram definidos através da conjugação entre as necessidades da associação e dos interesses da estagiária. Desta forma, a intervenção pedagógico-terapêutica, a relação com outros profissionais e com a comunidade são os pontos fulcrais do presente EP na formação da estagiária, não esquecendo o enquadramento adequado ao contexto da *Associação Qe*, aliado à prática da Reabilitação Psicomotora. É ainda importante salientar que o relatório, como o nome induz, será um “relato” do que foi desenvolvido e, por conseguinte, a reflexão estará presente e inerente ao longo do presente relatório, de uma forma crítica, intencional e consciente.

Enquadramento da Prática Profissional

1 Associação Quinta Essência, uma nova linguagem para a incapacidade

A Associação Quinta Essência [Associação Qe] caracteriza-se como uma associação sem fins lucrativos, tendo-lhe sido atribuído, a 23 de dezembro de 2009, o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (Associação Quinta Essência [Associação Qe], 2017).

1.1 Resenha Histórica

A criação da *Associação Qe* surgiu através da ideia de um grupo de pais e técnicos que acreditavam numa melhor resposta que potenciase quer a mudança de atitudes no trabalho para com as pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais [DID], quer na sua aceitação e integração socioprofissional (*Associação Qe*, 2017).

No que diz respeito à evolução do projeto que culminou na criação da *Associação Qe*, uma Nova Linguagem para Incapacidade (como passou a ser conhecida a partir do ano de 2009), no ano de 2003 com a designação de “*Quinta Essência - Projetos de Reabilitação para a Pessoa com Deficiência, Lda.*” participou em atividades de intercâmbio a nível europeu no Programa Comunitário Sócrates, Grundtvig 2, Projeto Parcerias de Aprendizagem.

O principal objetivo dessa participação foi o estabelecimento e a promoção da cooperação europeia, no que diz respeito à educação de adultos com dificuldades no desenvolvimento intelectual. Em 2005, o Centro de Desenvolvimento e Residências abrem portas, e no fim do ano de 2010 a *Associação Qe* formalizou o Acordo de Cooperação com o Instituto de Segurança Social (*Associação Qe*, 2017).

Desta forma, os pólos que constituem a *Associação Qe* encontram-se distribuídos numa área de 15.000 m², no concelho de Sintra, mais especificamente na Abrunheira (*Associação Qe*, 2017).

1.2 Missão

A missão central da *Associação Qe* é maximizar e potenciar a autonomia e integração social de pessoas com DID, com idades superiores a 16 anos. Assim, procura reunir esforços e conjugar as potencialidades inerentes a um modelo de socialização, onde o contributo das famílias e das redes naturais e sociais de suporte possuem um destaque importante. Para que tal se concretize, surge a necessidade da criação de relações mais individualizadas e significativas, que promovam o desenvolvimento humano das pessoas que a procuram (*Associação Qe*, 2017).

1.3 Filosofia

A *Associação Qe* considera como contributo fundamental a presença e participação ativa das famílias no processo de desenvolvimento dos seus clientes, em conjunto com as redes naturais e sociais de suporte. Desta forma, privilegia a criação de relações individuais e significativas, promotoras do desenvolvimento humano, baseando-se na filosofia pela qual se rege: *Gentle Teaching* [GT] (*Associação Qe*, 2017).

De forma muito breve e como introdução ao tema que mais à frente no presente relatório se abordará mais detalhadamente, o GT é uma pedagogia de interdependência que propõe uma abordagem não-agressiva. O seu objetivo principal centra-se na formação de vínculos entre os cuidadores e as pessoas com necessidades de apoio - através do estabelecimento de relacionamentos recíprocos, afetuosos e continuados (McGee, Menolascino, Hobbs e Menousek, 1987).

Assim, as características centrais do GT baseiam-se em três componentes: antecedente → resposta → consequência, caracterizadas como interdependentes e interrelacionadas, onde a presença, participação e recompensa humanas são características inerentes à interação com o cliente e que se influenciam mutuamente (McGee *et al.*, 1987).

1.4 Instalações

O espaço da *Associação Qe* encontra-se dividido entre três Pólos: Pedagógico, Residencial e Científico; havendo ainda a Quinta e espaços verdes (*Associação Qe*, 2017).

Primeiramente, o **Pólo Pedagógico** organiza-se no sentido de promover o máximo de autonomia, integração e dignidade da pessoa com DID, e possui simuladores de atividades profissionais e *ateliers*, onde são concretizadas todas as atividades que vão ao encontro do desenvolvimento das competências dos clientes, tendo sempre como base o seu Programa de Desenvolvimento Individualizado e o respetivo Currículo de cada cliente (*Associação Qe*, 2017).

A promoção e o desenvolvimento das atividades profissionais dos clientes decorrem nos vários simuladores encontrados no espaço da *Associação Qe*, através da implementação e aplicação dos vários currículos/programas pré-estabelecidos. O principal objetivo é facultar aos clientes ferramentas necessárias para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e, desta forma, possibilitar a transferência das competências aí adquiridas para a vida real. A integração profissional e a socialização dos clientes, concretiza-se através de objetivos em comum delineados, por toda a equipa (*Associação Qe*, 2017).

Desta forma, a criação de simuladores está dependente do número de clientes existentes e das parcerias profissionais estabelecidas pela *Associação Qe*, havendo neste momento simuladores ao nível da: Restauração; Jardinagem e Compostagem; Canicultura; Serviço de Mesa e Bar; Manutenção e Limpeza e Apoio Administrativo (*Associação Qe*, 2017).

Relativamente ao **Pólo Residencial**, as residências existentes foram concebidas de forma a garantir um ambiente o mais familiar possível, respeitando a privacidade de cada cliente, com a existência de quartos e jardins privados, equipamentos modernos e decoração flexível ao ponto de permitir que cada cliente personalize os seus próprios quartos (*Associação Qe*, 2017).

As residências encontram-se atualmente divididas em duas casas: a Casa da Água e a Casa do Fogo, onde cada uma possui uma sala de estar, despensa, lavandaria, 4 quartos duplos e 4 quartos individuais e casa de banho privativa por cada duas camas. Encontram-se monitorizadas durante 24h por dia, sendo que as estadias se organizam em dois regimes: residência permanente – estadia do cliente por 362 dias ao ano, encerrando no período de Natal; e residência ocasional – estadia pontual ou em caso de colónias de férias (*Associação Qe*, 2017).

O contexto das residências pretende que os clientes residentes desenvolvam um ambiente familiar entre eles, onde haja a promoção das competências associadas à funcionalidade aos níveis da alimentação, do vestuário, da higiene pessoal, das atividades da vida diária e da autossuficiência na comunidade (*Associação Qe*, 2017).

Relativamente ao **Pólo Científico**, é nele que se encontram centralizados todos os projetos decorrentes das parcerias científico-tecnológicas (*Associação Qe*, 2017).

No que diz respeito à **Quinta** (canil, casa dos animais e estufa), esta constituiu como um espaço terapêutico onde os clientes da *Associação Qe* poderão estar em contacto com a natureza, promovendo um desenvolvimento equilibrado e completar aos mesmos (*Associação Qe*, 2017).

Os **espaços verdes** existentes na *Associação Qe* foram concebidos com o objetivo dos seus clientes terem uma estimulação sensorial – dos cinco sentidos, constituindo, assim, numa forma privilegiada de comunicação e de aprendizagem (*Associação Qe*, 2017).

1.5 Tipo de Serviços

Associado às instalações, a *Associação Qe* (2017) oferece um conjunto de serviços pedagógicos aos seus clientes, tais como os serviços de *ateliers*, de residência e, ainda, de tempos livres.

Assim, o **serviço pedagógico dos ateliers** prestado aos seus clientes possui as seguintes componentes: Plano de Integração Transitório; Programa de Desenvolvimento Individualizado; Alimentação (almoço e lanche); frequência em atividades de CAO; uma atividade externa à escolha, delineamento, implementação e acompanhamento de uma Experiência de Integração Socioprofissional adequada ao perfil de competências do cliente; acompanhamento e monitorização; acompanhamento em urgências médicas, e seguro de acidentes pessoais. Através do Programa de Desenvolvimento Individual, os clientes têm ao seu dispor as valências necessárias para a promoção da sua autonomia (Associação Qe, 2017).

O **serviço pedagógico de residência** oferece uma resposta concreta a todos os clientes inseridos num percurso profissional fora do contexto do Pólo Pedagógico da Associação Qe e que necessitam de um serviço residencial de qualidade. As componentes inerentes a este serviço são: alojamento em quarto individual ou duplo com casa de banho privativa; alimentação (pequeno-almoço e jantar); higiene pessoal; acompanhamento e monitorização das 17h às 9h; 2 consultas médias de rotina anuais; acompanhamento em urgências médicas, e seguro de acidentes pessoais (Associação Qe, 2017).

Relativamente aos **tempos livres**, a Associação Qe concebeu um conjunto de atividades pensadas tanto para os seus participantes como para as respetivas famílias, que promovem e facilitam o descanso, a tranquilidade e a confiança. Desta forma, os programas concebidos para o lazer dos seus clientes dispõem de um serviço de alojamento, alimentação e monitorização, para férias ou ocupação de tempos livres e adequado às necessidades e expectativas de cada participante. As componentes inerentes a este serviço constituem em serviço de alojamento em quartos individuais e/ou duplos; serviço de alimentação; serviço de higiene pessoal; organização e prestação de atividades de lazer; serviço de monitorização e acompanhamento, e possibilidade de monitorização individualizada (Associação Qe, 2017).

1.6 Equipa Técnica

A equipa técnica da Associação Qe encontra-se agrupada em quatro diferentes áreas de operação: Direção Geral; Área Pedagógica; Área Logística, Administrativa e Financeira e, Área de Comunicação e Imagem (Associação Qe, 2017).

No **Organograma da Equipa Técnica (Anexo 1)** pode-se observar que a Associação Qe possui uma equipa técnica pluridisciplinar, constituída por 23 profissionais fixos, pertencentes ao CAO – 15 técnicos, uma coordenadora pedagógica e um diretor pedagógico; e 8 técnicos e uma coordenadora, pertencentes ao Pólo Residencial. A

equipa da Qe pretende agrupar de uma forma transversal "know-how" de todos os profissionais que a constituem, com o objetivo de garantir o melhor sucesso do trabalho que se realiza na Associação Qe, tal como o entusiasmo dos seus clientes e, por conseguinte, o bem-estar das pessoas envolvidas (*Associação Qe*, 2017).

Para além da informação até aqui exposta sobre a *Associação Qe*, foi realizada uma **entrevista**, via *e-mail*, ao **Dr. Miguel Mata (Anexo 2)** - Diretor Técnico-Pedagógico, com o objetivo de compreender algumas outras questões sobre a dinâmica da Associação.

1.7 Articulação com a Comunidade

No que diz respeito à articulação da *Associação Qe* com a comunidade é de referir que esta possui:

- **Parcerias com diferentes entidades de ensino profissional** (Faculdades e secundárias) e **associações**, como são exemplos a *Heritage Counseling Clinic*, a Associação Pró-Atlântico e a FMH-ULisboa, promovendo, assim, o voluntariado com a participação de indivíduos portugueses e internacionais (no presente ano letivo, contou-se com a presença de 4 voluntários internacionais – 2 da Alemanha, 1 da Áustria e 1 da Estónia) e o estágio de diferentes tipos de áreas profissionais;

- **Parcerias com outras instituições** em moldes muito idênticos à *Associação Qe*, como é o exemplo do Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência [CECD], em que existe intercâmbio entre os clientes do CECD e da própria *Associação Qe*, através de atividades previamente pensadas;

- **Parcerias com a comunidade local**, como é o exemplo de um supermercado perto da *Associação Qe*. Para além das parcerias existentes ainda se dinamizam atividades externas, com a participação dos clientes da *Associação Qe* em diferentes contextos para além do espaço que a Associação oferece aos seus clientes nos diferentes projetos (*e.g.: Meio Aquático e Equitação - projetos onde a estagiária deu apoio; Snozelen, Trampolins e Gym - projetos onde a estagiária nunca esteve presente*).

- **Passeios e visitas a diferentes locais**, tanto perto da Associação (passeios a pé e em grupo), como em zonas mais longe que requeiram o transporte dos clientes através das carrinhas da Associação;

- **InterCentros** - intercâmbios entre uma série de instituições do distrito de Lisboa e Cascais, onde há a dinamização de uma manhã para cada instituição, com várias atividades para o convívio e participação dos clientes de todas as instituições que queiram participar. Cada instituição terá que desenvolver uma manhã a cada ano letivo que vá ao encontro do referido, e a *Associação Qe* dinamiza os "Comandos Qe";

Alguns dos projetos existentes também promovem a deslocação e integração dos clientes em eventos da comunidade, como são exemplos a “*Ginástica é Qe*”, a “*Dança com as Ritas*”, o “*Desporto Coletivo*” e “*Quorum Ballet*”.

2 Gentle Teaching

Como referido anteriormente, a filosofia central pela qual se rege a *Associação Qe* é o *Gentle Teaching* [GT]. Para uma melhor compreensão do conceito envolvido, irá realizar-se um paralelo com exemplos práticos vividos pela estagiária durante o período de EP.

O GT assenta na psicopedagogia da interdependência humana, constituindo-se num modelo de intervenção relacional onde se promove o desenvolvimento sólido de novas relações humanas através do estabelecimento de relações significativas – individualizadas (entre as pessoas e os técnicos) (McGee *et al.*, 1987). A abordagem tida para com o cliente deverá partir do técnico/educador no sentido de analisar os seus comportamentos e aumentar, assim, as suas interações assentes na valorização (diminuindo a imposição de valores ou uma postura de dominância face ao cliente) (McGee e Menolascino, 1991).

O GT foi desenvolvido como resposta à insatisfação perante as formas tradicionais de gestão do comportamento (*e.g.: castigos; violência física*), destinando-se a pessoas que tenham problemas severos nas suas habilidades de comunicação; que apresentem uma série de comportamentos de desafio (difíceis de interpretar de onde ou porque surgiram), e/ou que não respondam a recompensas sociais (*e.g.: companhia dos outros, feedback pelas suas concretizações*). McGee *et al.* (1987) fazem o paralelismo com a falha completa na satisfação das necessidades de ‘amor e pertença’ presentes na *Hierarquia das Necessidades de Maslow* - onde o sentimento de se sentir amado e de fazer parte de um grupo/família é visto como essencial na aprendizagem de comportamentos socialmente desejáveis.

Assim, o GT assenta sobre uma abordagem não violenta, promovendo a redução do comportamento desafiador e substituindo-o pela ligação e interdependência humanas com base nos valores da empatia, respeito e solidariedade – onde todas as mudanças são encaradas como mútuas. Inserida nesta dinâmica, a construção de uma relação não deve ser vista com conformismo, mas sim como sendo o foco, havendo a descoberta de estratégias que promovam aos clientes sentimentos de companheirismo (McGee, 2016).

McGee e Brown (2014) e McGee (2016) mencionam a existência de **quatro pilares que sustentam o GT**:

1. **Segurança:** com o objetivo de transmitir segurança e confiança ao cliente, através de mensagens securizantes, com a presença de calma e serenidade (e.g.: “*Comigo estás seguro e aceito-te como és. Não tenhas medo*”);

2. **Ser amado:** transmissão de mensagens positivas que alimentem a autoestima da pessoa, não havendo a inibição na demonstração de afetos ou de expressões nas suas formas mais calorosas – especialmente nos momentos mais difíceis;

3. **Amar:** ter atitudes e comportamentos em conformidade com a expressão de amor (e.g.: *um aperto de mão quente; um olhar afetuoso, um abraço cativante, uma palavra amigável*), estabelecendo primeiramente confiança na relação; e

4. **Compromisso/ Vinculação/ Envolvimento:** transmissão da ideia de que qualquer pessoa é boa o suficiente para criar um ambiente de envolvimento/ vinculação com os outros (e.g.: *que pode chegar a quem quiser, partilhar momentos, estar juntos ou até mesmo realizar coisas para os outros*).

Exemplo Prático 1.

“O Vasco fazia parte do Projeto “Ginástica é Qe” e apesar de se encontrar num momento menos positivo, devido ao falecimento do seu pai, decidiu ir ao evento do “Portugal Gym” com o restante grupo de clientes. Por vários momentos, o Vasco aproximou-se de mim, dizendo repetidamente o que tinha acontecido ou gesticulando para o céu como forma de exemplificar o que me queria dizer. Tentei reagir através da comunicação não-verbal (e.g.: abraço ou sorrindo) àquilo que o Vasco me dizia, estando presente sempre que ele necessitasse de falar acerca do assunto. A dada altura, verifiquei que o estar presente não lhe era suficiente para perceber que eu estava ali com ele e que efetivamente compreendia o que ele estava a querer dizer e a sentir. Baseando-me na espontaneidade já existente entre nós, decidi dar-lhe algum conforto com algumas palavras: ‘Vasco, ele não desapareceu. Sempre que te lembrares dele, ele estará contigo - no teu coração. Estará aí, contigo, a olhar sempre por ti’. Isso foi o que bastou para que o Vasco não falasse mais sobre o assunto, dando-me a mão como sinal de que tinha conseguido chegar a ele naquela situação. A partir daí, apenas me procurava quando sentia que precisava de companhia. Fiquei surpreendida com o facto de ter resultado, levando-me a pensar no porquê de não o ter dito mais cedo. Percebi então que, pessoalmente, evito confrontar-me com o sofrimento ou entrar em demonstrações mais explícitas de afeto. Afinal era apenas isso que ele precisava naquele momento, sendo a única forma que me permitiu chegar até ele.”

Após estabelecidos os pilares centrais do GT, McGee (2016) refere que a abordagem é desenvolvida com base em **quatro ferramentas essenciais**:

- **Presença:** com o intuito de transmitir mensagens de paz, proteção e cuidado;
- **Mãos/Toque:** o contacto físico reforça a estratégia anterior – presença, transmitindo mensagens de conexão, apoio e bondade existentes dentro da relação (sendo preciso medir a forma, o impacto e a intensidade desse contacto físico em conformidade com as diferentes pessoas) (McGee *et al.*, 1987);
- **Palavras:** transmissão de mensagens de encorajamento, respeito e carinho – não sendo preciso usar-se necessariamente a linguagem completa, mas havendo o recurso a sons com ou sem sentido e do conhecimento da pessoa com quem se está a estabelecer contacto (McGee *et al.*, 1987);

- **Olhos/Olhar:** com o objetivo de transmitir mensagens de calor, tranquilidade e compreensão.

A filosofia do GT baseia-se nas memórias que são criadas nos momentos partilhados, não havendo ênfase sobre os comportamentos propriamente ditos, mas sim acerca dos valores e da imaginação moral – o que se vê como moralmente decente ou “*bom*”, e quais são os valores fundamentais base, pelos quais nos regemos (McGee, 2012).

McGee (2012) aborda a formação das memórias morais como sendo formadas através da interação com o meio envolvente e caso essas interações sejam negativas, os comportamentos mais tarde demonstrados serão igualmente negativos. A utilização das técnicas comportamentais associadas ao GT é a principal estratégia que tem como intuito trazer à superfície os motivos que levaram à manifestação dos comportamentos menos positivos. Com base nessa exposição, o técnico/educador poderá a partir daí trabalhá-las de maneira a formarem-se novas e melhores memórias, apesar das memórias passadas se manterem intactas. Através da criação de novas memórias morais, o cliente começa a sentir-se seguro/amado e, conseqüentemente, os tais comportamentos negativos começam a sofrer alterações positivas, gradualmente. Esta interação acontece mais naturalmente quando os clientes são encarados como pessoas próximas (e.g.: *irmã-irmão*). A intenção principal é ir trazendo a pessoa para o nosso espaço e vice-versa de forma gradual, flexível e contínua; ao invés de se impor logo à partida exigências rígidas de formas de estar – que estejam fora da zona de conforto do cliente (McGee, 2012).

Exemplo Prático 2.

“Estava na minha hora de almoço e, como já era costume, fui dar uma volta pelo espaço da Associação Qe. Vi a Daniela sentada descontraidamente num banco à sombra e perguntei se me poderia sentar com ela. Na nossa troca já habitual de piadas e brincadeiras, a Daniela perguntou-me porque é que a cozinheira se tinha ido embora, atribuindo logo de seguida, a culpa a alguém pelo sucedido. Levei alguns segundos para lhe responder, procurando a melhor explicação que a fizesse entender a situação. Escolhi responder-lhe a verdade tal como era e o mais simples que conseguira. Assim, disse-lhe que nem sempre há um motivo para que as coisas aconteçam na vida. Aquilo que encaramos como negativo, por vezes não o é para os outros - dando como exemplo aquela situação.

E que não há ninguém com culpa disso acontecer, que a vida é assim mesmo e as mudanças são necessárias (o que lhe tinha acabado de dizer é o que normalmente digo a mim mesma, para encarar a vida de forma mais leve). A Daniela pareceu entender e desviando a cara pareceu continuar inconformada com toda a situação. Senti então que o ambiente se tornara tenso demais. Esgotadas as palavras e os exemplos, aproximei-me e dei-lhe um abraço, mostrando que a compreendia. Pouco depois, decidi que seria melhor mudar o foco da nossa conversa, voltando às nossas piadas e brincadeiras habituais, fazendo-a rir de mim e comigo. Por instantes e naquele momento, senti-me mais pertinho da Daniela, por compreendê-la e por utilizar algo positivo que já tínhamos contruído juntas para aliviar o momento.”

Pedagogicamente, o objetivo primordial do GT é o de ensinar sistemática e conscientemente a bondade e o poder do reforço que estão na base do elogio verbal e tátil (McGee, 1985).

McGee *et al.* (1987) e McGee (1992) referem a vinculação como sendo a ligação existente em todas as relações significativas e consideradas importantes para ambas as partes – sendo estas baseadas essencialmente no carinho, confiança e respeito mútuo. A capacidade de responder ou estabelecer esta ligação de forma afetuosa verifica-se, frequentemente, ausente em pessoas que ao longo da sua vida têm sido desvalorizadas. Assim, um dos primeiros passos no desenvolvimento do vínculo com o outro está dependente da atitude e do comportamento do técnico/educador, sendo que o GT defende que as relações humanas são de natureza recíproca e raramente de caráter unilateral.

McGee *et al.* (1987) defendem que o aparecimento de comportamentos destrutivos e disruptivos depende, na sua maioria, da forma como a pessoa encara a situação e comunica com o mundo à sua volta – sendo este encarado como incompreensível e não responsivo.

Assim, considera-se que as pessoas com DID são propensas a um maior risco de desenvolver comportamentos de desafio, visto que a sua capacidade de comunicar de forma eficaz acaba, frequentemente, por ser prejudicada pela comorbidade de dificuldades psicológicas, sensoriais, neurológicas e físicas, não esquecendo toda a componente social e envolvental associada à pessoa com DID (e.g.: *preconceito social, diminuição do apoio social*) (Jones e McCaughey, 1992).

Exemplo Prático 3.

“Naquele dia encontrava-me a dinamizar, sozinha, o Projeto do “Desporto Coletivo” com cerca de 10 clientes, sem a presença de nenhum apoio de voluntários ou de educadores de apoio. Durante a dinamização do jogo do Korfbal, como é habitual, houve várias correções aos clientes no que dizia respeito às regras do jogo e uma vez que era uma nova modalidade para eles. A dada altura, um dos clientes não conseguiu digerir a repreensão feita no momento do jogo, apesar de não mostrar qualquer atitude contrária durante o mesmo. Contudo assim que o jogo se deu como terminado, o Daniel resolveu fazer-me frente chamando-me nomes menos positivos, sem motivo aparente. Perante a situação, tentei de imediato perceber o porquê de tal reação, perguntando-lhe diretamente. O Daniel preferiu continuar com o mesmo comportamento e acabou por decidir sair da sala antes da aula se dar por terminada. Aceitei a sua saída, dizendo-lhe, contudo, que preferia falar com ele acerca do sucedido. O grupo era demasiado grande para sair da sala e ir falar com ele, não sendo opção deixar os clientes sem apoio continuei na dinâmica habitual do projeto até que todos saíssem da sala. Pensando que o Daniel tinha mesmo ido embora, fiquei surpreendida de o encontrar do lado de fora da sala. Visivelmente mais calmo dirigi-me a ele, perguntando se ele queria naquele momento falar do que tinha acabado de acontecer. Em resposta afirmativa, o Daniel justificou a sua atitude face à repreensão que lhe fiz durante o jogo. Após isso dei os meus motivos (referindo que um dos objetivos do jogo era a participação de todos os clientes e que para isso deveria haver entreajuda e compreensão por aqueles que tinham mais dificuldades que ele – o Daniel), acrescentando que a atitude dele não foi a mais correta para comigo, visto que nunca lhe dei motivos para tal, até pelo contrário e que bastava falar comigo calmamente para que eu entendesse qual era a sua opinião. Após debatidas - calmamente e de forma objetiva - todas as questões, o Daniel pediu-me desculpa pelo que me disse na sala, garantindo-me de que numa próxima vez iria ter mais calma e me tentaria explicar as coisas assim que acontecessem, para não haver mal entendidos.

Se não tivesse sido a minha insistência para esclarecer as coisas de forma tranquila, mostrando que estava disponível para ouvir os seus motivos, acredito que a atitude do Daniel teria sido bem diferente, visto ser um jovem bem competitivo e que perante os restantes colegas tem facilidades maiores.”

Em relação à valorização dos outros face às pessoas com DID, Jones e McCaughey (1992) referem que não precisam de provar o seu valor, visto que o facto de “ser humano” é por si só o valor pelo qual se regem, tão natural e inconscientemente demonstrado por elas. Por outro lado, a sociedade encara a aquisição de habilidades de grande importância na “normalização” das pessoas com DID, enquanto ser integrante da mesma. Apesar do GT apoiar o desenvolvimento de competências pessoais, não aceita que o valor da pessoa dependa inteiramente da sua capacidade de se comportar de forma socialmente aceite. Assim, o GT considera que o valor de cada pessoa é intrínseco a si mesma, encarando a maneira de ser de cada um, como fazendo parte essencial da sua personalidade, não havendo a dependência de características cognitivas e/ou comportamentais que a definam por inteiro. A valorização destas pessoas deve acontecer, independentemente dos comportamentos inadaptados (McGee, Menousek e Hobbs, 1987).

Exemplo Prático 4.

“A minha relação com a Daniela tornou-se mais próxima por aceitar a sua forma de interagir comigo e a sua forma de encarar a vida. A Daniela tem uma personalidade vincada, não tem filtros, nas palavras que utiliza, no seu discurso. Não sei como seria o meu comportamento se tivesse a Daniela em algum projeto/sessão onde eu tivesse que ser a figura de referência – que representasse a liderança. Contudo, avaliando a situação – em que eu só convivia com a Daniela nos nossos tempos livres, sem o peso de responsabilidades maiores – permiti que a Daniela falasse comigo tal e qual como ela o fazia normalmente: sem filtros. A nossa relação – “extra-projetos” – foi desenvolvida sem um compromisso rígido, onde falávamos daquilo que a Daniela não achava ser o correto na Associação Qe, inclusive de algumas das suas opiniões face à maneira de ser/agir de alguns técnicos para consigo, permitindo-me conhecê-la melhor. Esta interação tinha benefícios tanto para a Daniela, como para mim, pois eram aqueles momentos que me faziam descontraír e sair da rotina e da minha postura habitual na Associação Qe. Não foi combinada qualquer hora ou local para convivermos, apenas acontecia se o momento o proporcionasse, sem compromisso mas acima de tudo com respeito mútuo.”

Para McGee (1985), o conceito de tarefa diferencia-se do conceito tradicional (onde o objetivo final é o cumprimento da tarefa, havendo especial importância pela sua concretização), na medida em que esta é encarada com pouca relevância, comparativamente ao método de ensinar subjacente à tarefa em si – onde há a valorização pela presença e participação humanas, ao invés de valorizar maioritariamente a concretização (com mais ou menos sucesso) da tarefa propriamente dita. Assim, de acordo com o mesmo autor, a tarefa é vista como que um “veículo” ou estratégia que permite o estabelecimento de significado à relação entre as pessoas, promovendo a importância do estar presente e do ser participativo.

Ainda há referência às estratégias específicas tidas em conta pelo GT associadas ao *feedback*, sendo elas: “ignorar-redirecionar-recompensar”; “interromper-ignorar-redirecionar-recompensar”; controlo ambiental e de estímulos; modelagem e desvanecimento; aprendizagem feita em silêncio; assistência/apoio e recompensa. Estas estratégias permitem evitar a utilização da punição para diminuir comportamentos indesejados. O GT enfatiza a importância de relacionamentos significativos na vida das pessoas com DID, facilitando o relacionamento entre os clientes e os seus educadores/cuidadores (Jones e McCaughey, 1992).

McGee (2012) reforça a ideia de que os comportamentos têm que ser vistos como impulsionadores das relações entre as pessoas e não vistos como consequências das mesmas.

Exemplo Prático 5.

“O Alexandre tinha a tendência de ir ao encontro das pessoas, propositadamente, pedindo de seguida desculpa com um sorriso estampado no rosto. De início, eu sorria e apenas dizia que não tinha havido mal, que aquilo acontecia. Com o passar do tempo vim a verificar que o Alexandre valia-se pelo facto de ter um andar meio a cambalear para ir contra as pessoas e assim estabelecer contacto com elas. Contudo, não era uma abordagem agradável para quem levava um encontrão do Alexandre sempre que passava por ele. Quanto mais as pessoas reparavam e o reprendiam pelos seus empurrões, mais o comportamento se manifestava para com a pessoa. Caso a pessoa se mostrasse indignada ou, pelo contrário, sorrisse para ele, o comportamento mantinha-se ou intensificava-se ainda mais. Por várias vezes falei com o Alexandre, dizendo-lhe que não era preciso dar-me um empurrão para me cumprimentar, ele baixava o olhar em resposta, dizendo que sabia disso, mas o comportamento continuava presente. Apesar de me custar pessoalmente, tive que me distanciar do facto de saber o motivo pelo qual o Alexandre tinha aquele comportamento e não lhe dizer nada quando recebia um empurrão dele. Com este comportamento para com ele, o Alexandre começou a abordar-me perguntando-me se não o tinha visto. Não o ignorava, apenas não reforçava o comportamento dele nem positiva nem negativamente. Mas sempre que o Alexandre se dirigia a mim verbalmente, aí sim dava-lhe toda a atenção. Com o passar do tempo, os empurrões foram diminuindo nos nossos encontros informais pela Associação Qe. Contudo com outros técnicos/educadores o comportamento mantinha-se, especialmente com aqueles que o reprendiam. Esta atitude era certamente resultado do comportamento que adoptei em relação a ele. Por conseguinte, a mudança de atitude dos outros técnicos/ auxiliares também teria que partir deles, por mais que resultasse comigo. Outro exemplo é o do Tiago, um jovem que - após um acidente, começou a andar de cadeira de rodas, precisando de ajuda para se deslocar entre os espaços físicos da Associação Qe. É habitual que o Tiago não tenha muitos filtros daquilo que deve ou não dizer, especialmente a uma pessoa do género feminino, apesar de saber o que é correto. Nessa impulsividade, o Tiago aborda questões de cariz sexual explícitas, principalmente verbais e com algumas iniciativas físicas, quando a aproximação entre mim e ele era inevitável (e.g.: ajudá-lo no Projeto do Meio Aquático, nomeadamente no apoio físico durante as aulas, dentro da piscina). Nessas situações o Tiago era confrontado de imediato com o que disse ou fez, de forma direta (porque ele percebe) e objetiva, tentando ao máximo estabelecer a diferenciação entre estagiária-cliente e que a continuação desse comportamento poderá ter consequências (e.g.: deixar que outra pessoa o apoie em vez de mim). Consequência que acabou por ter que acontecer em algumas ocasiões, tanto no contexto do Meio Aquático, como noutros contextos partilhados com ele durante o estágio. Contudo, o afastamento para com o Tiago nunca foi definitivo, permitindo-lhe que reavaliasse a sua atitude e comportamentos antes da aproximação – havendo avisos expressos. Assim, tive que aprender a dosear os meus comportamentos como resposta aos comportamentos que os clientes tinham para comigo. Aprendizagem essa que passou muito pela assertividade e estabelecimento de limites, permitindo ao mesmo tempo que me conhecessem e compreendessem o que teriam a ganhar, se cada um de nós respeitasse, mutuamente, os seus limites.

Das estratégias mencionadas, o GT dá especial relevância ao controlo ambiental e de estímulos, como possíveis variáveis que influenciam a presença/ausência do comportamento inadequado. Assim, o técnico/educador poderá organizar o meio envolvente como estratégia para diminuir a probabilidade de ocorrência desses comportamentos (*e.g.: a organização do espaço físico face a um determinado grupo com certas características poderá promover a sua atenção, ao contrário da auto-estimulação*) (Jones e McCaughey, 1992).

Como Pereira (2012) refere, o GT não se trata de um modelo de modificação comportamental, mas sim de um modelo que defende a identificação e o reconhecimento do sofrimento, solidão, da impossibilidade de poder fazer escolhas e da opressão existente nas pessoas com DID. O GT é, na sua essência, de carácter relacional ao invés de comportamental, onde os limites de uma relação são construídos dentro da própria relação (sendo diferenciados caso se trate de outra pessoa a interagir com a mesma pessoa com DID), e não impostos por uma das pessoas dessa relação.

Exemplo Prático 6.

“A Céu encontrava-se em processo de demência, tendo momentos de lucidez intercalados com momentos onde não se lembrava nem da sua própria idade, confundindo igualmente factos reais com ideias que vinham da sua cabeça. A Céu, recentemente, tinha tido conhecimento de que o seu pai havia falecido (os técnicos da Associação Qe decidiram que deviam contar-lhe, apesar da sua condição). Naquele dia, em contexto de sessão, a Céu lembrou-se de que já não tinha o pai consigo. A forma como a Céu tentou demonstrar o que sentia perante a revelação que acabara de dizer em voz alta foi aflitiva para mim. Como é que alguém expressa o sentimento que sente, quando não sabe de onde ele vem? A Céu realizou alguns movimentos indefinidos, verbalizando alguns sons, como se quisesse que saíssem do seu próprio corpo de alguma forma... Por instantes, virou-se para mim e hesitante mostrou querer tocar-me ou querer que eu a tocasse. Perante este cenário, decidi avançar e abraçá-la por algum tempo, enquanto ela se permitiu chorar agarrada a mim. Ainda a afaguei, dizendo que ia ficar tudo bem e que sabia do que falava quando me dizia que o seu pai tinha falecido. Sabendo que a minha postura deveria ser mostrar estabilidade e determinação até que o momento passasse, e assim me mantive. Contudo confrontar-me com esta dificuldade de expressão de sentimentos, por parte da Céu, fez-me também baixar as minhas defesas pessoais. Assim que a Céu se mostrou estável, pedi para me ausentar. O confronto com o sofrimento e de situações menos positivas da vida, para mim, nunca foi algo fácil de digerir, mas naquele momento – tal como em tantos outros, tive que me descentrar dessa idealização e limite pessoal, acabando por me permitir chegar à Céu, e de certa forma a mim também.”

3 Caracterização Geral da população apoiada

Neste tópico do relatório será abordada a problemática das DID associada a duas outras questões: Saúde Mental e Envelhecimento, visto ser a população-alvo que abrange na sua maioria a Associação Qe.

3.1 DID e Doença Mental

A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* e a *American Psychiatric Association* definem a DID através de uma perspectiva multidimensional, funcional e bioecológica, onde é caracterizada pela existência de limitações significativas quer ao nível do funcionamento intelectual, quer no Comportamento Adaptativo [CA], características essas manifestadas nas suas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas – com o seu surgimento antes dos 18 anos (APA, 2013; Katz e Lazcano-Ponce, 2008).

Desta forma, a **capacidade intelectual** é entendida como sendo um conjunto de habilidades ao nível do raciocínio, planeamento, solução de problemas, pensamento e compreensão de ideias mais complexas e, ainda, a aprendizagem rápida e feita através da experiência – estando, por conseguinte, subentendida a auto-consciencialização (Tassé, Luckasson e Schalock, 2016).

O CA também engloba a aquisição de habilidades adaptativas e a minimização e/ou eliminação de possíveis comportamentos desajustados. Através da confrontação com diferentes situações presentes no seu meio envolvente, são potenciadas capacidades de resposta que possibilitam à pessoa responder às exigências do envolvimento social. Posteriormente, essas capacidades de resposta poderão ser transferidas para outros contextos pessoais (Borthwick-Duffy, 2000; Dixon, 2007).

As **limitações presentes no funcionamento adaptativo** dão origem ao não cumprimento dos padrões de desenvolvimento e socioculturais que promovem a independência pessoal e a responsabilidade social. Sem a existência de um apoio continuado, essas mesmas limitações refletem-se em uma ou mais atividades do quotidiano individual (*e.g.: comunicação, participação social e vida independente em ambientes múltiplos, como: casa, escola, trabalho e comunidade*) (APA, 2013; Katz e Lazcano-Ponce, 2008).

O modelo sócio-ecológico na compreensão da deficiência considera que as capacidades, habilidades e competências de qualquer pessoa se encontram interrelacionadas com a existência de contextos inclusivos, onde estes possibilitam o seu bom funcionamento e a sua participação mais eficaz (Dean, Fisher, Shogren e Wehmeyer, 2016). A participação em diversas atividades e o vivenciar de experiências diferentes em todos os domínios da vida é uma das características fundamentais e inerentes ao ser humano, não excluindo, por isso mesmo, as pessoas com DID. A participação é, assim, uma componente humana associada à saúde positiva e ao bem-estar (Hewitt, Heller e Butterworth, 2015; Law, 2002).

Para além das características já mencionadas, a pessoa com DID apresenta, frequentemente, o desenvolvimento de outros problemas (*e.g.: paralisia cerebral, epilepsia, comunicação comprometida, visão e audição*), nomeadamente a comorbilidade com perturbações mentais. Estima-se que um terço das pessoas com DID tenham um diagnóstico associado a perturbações mentais, o que aumenta a necessidade de haver uma maior atenção em relação a este tema, essencialmente quando se pondera na sua inserção na comunidade e na sua participação ativa na sociedade – como qualquer outro ser humano tem o direito de o fazer. Tal facto requer uma atenção extra, no sentido de haver um comprometimento com uma série de serviços e a existência de recursos humanos que colmatem estas necessidades junto da população com DID (*e.g.: assegurar acesso aos serviços; acompanhamento personalizado*) (McCreary e Ayub, 2015; Surjus e Campos, 2014)

Segundo McCreary e Ayub (2015), desde que o termo "*challenging behaviour*" foi associado a pessoas com DID que se tem verificado a necessidade de um maior reconhecimento quando se aborda este tema, através de uma perspetiva biopsicossocial. Assim, importa referir a existência de fatores que poderão estar na base desses comportamentos de desafio, que comprometem a relação da pessoa com DID com o meio envolvente. Fatores esses, de acordo com os mesmos autores, que estão assentes na presença de dificuldades ao nível da comunicação da pessoa com DID. Em alternativa à manifestação de comportamentos de desafio, uma das formas principais pela qual a pessoa com DID encontra para colmatar estas dificuldades é a sua tendência de procurar um apoio nas pessoas com quem tenham uma relação baseada na confiança, com o intuito de obter ajuda para ultrapassar algumas situações menos claras e que precisem de um melhor esclarecimento.

Quando se lida com adultos com DID, Sullivan *et al.* (2011) mencionam que deve haver especial atenção ao motivo que levou a pessoa a ter o comportamento problemático (*e.g.: agressão, auto-lesão*). Referem, assim, que este poderá não ser originado como resultado de uma perturbação psiquiátrica, mas sim devido a um sintoma relacionado com a saúde em geral ou outras circunstâncias inerentes à sua personalidade ou meio envolvente (*e.g.: falta de apoio, frustração, dificuldade de expressão*). Desta forma, os mesmos autores (Sullivan *et al.*, 2011) sugerem um conjunto de recomendações de forma a evitar decisões precipitadas: **1)** Averiguar, numa primeira instância, as causas relevantes que levou a pessoa ao comportamento problemático (*e.g.: físico, ambiental, emocional*) antes de se considerar um diagnóstico psiquiátrico; **2)** Disponibilizar ambientes o mais confortáveis possível; **3)** Planear uma análise funcional e

potenciar a compreensão interdisciplinar de comportamentos problemáticos; e **4)** Evitar o uso rotineiro de fármacos antipsicóticos no tratamento de comportamentos problemáticos de adultos com DID, uma vez que a própria *World Psychiatric Association* também não consegue fornecer um guia “ideal” para a sua administração. Contudo, apesar da pouca evidência científica na sua eficácia, continuam a ser frequentemente utilizados.

De forma a sustentar esta ideia, apesar de ser numa menor escala, McClean, Grey e McCracken (2007) realizaram um estudo onde tinham o objetivo de avaliar a mudança de comportamento de pessoas com DID através do reforço do comportamento positivo e suporte comportamental. Este estudo mostrou que a necessidade de administrar medicação diminuiu em mais de metade, face à existência desse suporte, incluindo a colaboração interprofissional e com a formação específica dos profissionais envolvidos (no caso desse estudo: os cuidadores mais diretos das pessoas com DID).

Nesta linha de pensamento, insere-se a filosofia do GT, essencialmente no que diz respeito à forma de encarar e de lidar com as pessoas com DID, não excluindo todas as questões por detrás do CA – potenciando ao máximo, nesta conjugação, o comportamento adaptativo da pessoa face a situações e contextos diversificados.

3.2 DID e Envelhecimento

O envelhecimento é caracterizado como sendo um processo individual, onde ocorrem alterações biológicas, psíquicas e sociais, onde a sua intensidade e forma são diferenciadas de pessoa para pessoa, encontrando-se dependentes de fatores genéticos, contextuais e pessoais (Aragón, 2007; Barreiros, 2006).

Associando a **organização funcional dos fatores psicomotores** com o processo natural do **envelhecimento**, esta manifesta-se de forma diferente quando comparada com a das crianças. Isto é, a especialização natural dos fatores psicomotores nas crianças começa com o primeiro fator psicomotor – a Tonicidade, finalizando com a especialização do último – a Praxia Fina; contudo nos idosos a chamada “*invólucão*” (evolução inversa inerente ao envelhecimento – da planificação à ação) caracteriza-se pela desintegração e deterioração de capacidades, adquiridas até então, no sentido inverso: da Praxia Fina para a Tonicidade. Sendo a Tonicidade o “*primeiro fator de organização psicomotora evolutiva*” (cit in Fonseca, 2001, pp. 210) será, nesta ordem de ideias, o último a sofrer com a desintegração associada ao envelhecimento, apesar da presença, mais ou menos evidente, de dificuldades que podem começar a surgir de forma progressiva com o tempo (Fonseca, 2001).

Geis (2003) refere que a par do envelhecimento, a degeneração neuronal manifesta-se através da deterioração dos **processos da atenção e memória**, onde a

velocidade de aprendizagem também acaba por ser menor, havendo uma lentidão global nas funções sensoriomotoras. Tendo presente que o envelhecimento se apresenta como constituinte das várias fases da vida (existência de uma pré-programação para a desintegração das várias habilidades adquiridas) e que com ele existem alterações somáticas, psíquicas, afetivas e psicomotoras, a PM insere-se aqui como uma ferramenta fundamental. Ou seja, Fonseca (2001) refere que a PM tem como foco fundamental a prevenção e a estabilização das capacidades que a pessoa ainda evidencia ter, fazendo referência a alguns exemplos como: a tonicidade funcional; o controlo da postura; a estabilidade referente à imagem corporal e a organização do espaço e do tempo. A intervenção psicomotora deve convergir ao máximo na prevenção da imobilidade, passividade, isolamento/solidão, depressão e dependência da pessoa idosa, através da manutenção das capacidades máximas adquiridas pelo idoso (Fonseca 2001).

No que diz respeito às **funções executivas**, Anstey e Low (2004) afirmam que as alterações nestas funções surgem gradualmente, através da manifestação de dificuldades ao nível do planeamento e execução de tarefas; na tomada de decisões; no controlo inibitório; na conjugação e integração de pistas e dificuldade em iniciar o ação. Carlson, Xue, Zhou e Fried (2009) também referem a existência de relação entre a idade e as funções executivas, onde as alterações nestas funções tendem a ocorrer após dificuldades ao nível da memória.

Segundo Patja, Iivanainen, Vesala, Oksanen e Ruoppila (2000), a esperança média de vida dos idosos com DID encontra-se dependente do grau da própria DID, sendo que na “DID ligeira” esta é equivalente à população em geral, apesar de na “DID moderada” a esperança média de vida tende a ser bem mais baixa, existindo poucas pessoas a chegar a esta fase de vida. Facto esse que poderá estar relacionado com a presença de um maior número de outras problemáticas e/ou comprometimentos mais acentuados do ponto de vista neurológico.

Do **ponto de vista psicopatológico**, esta população experimenta segundo Lindsay (2011) um conjunto de condições psiquiátricas, sendo as mais incidentes o delírio, a demência e a depressão; havendo uma maior incidência nestas pessoas quando comparadas com a população dita normal (Campos, Árias, Fernández e Castro, 2007). A perda de capacidades sensoriais é também um dos acontecimentos marcantes na vida da pessoa idosa, podendo comprometer a sua compreensão face à realidade. Aliando o facto de que as pessoas com DID têm grandes dificuldades em manifestar aquilo que sentem verbalmente, esses sentimentos dificilmente são compreendidos pelos

restantes, daí advirem estados de confusão e de isolamento pessoal (Lindsay, 2011; Marquie e Isingrini, 2001).

De acordo com Luty e Cooper (2006), as problemáticas acrescidas ao envelhecimento da pessoa com DID (para além de sintomas que se começam a manifestar associadas à demência e a perturbações do foco psiquiátrico), requer uma maior atenção e um ajustamento às suas necessidades de apoio, especialmente no que diz respeito aos serviços usufruídos. Contudo, segundo os mesmos autores, na sua generalidade os serviços encontram-se segmentados em função da problemática: ou focados em adultos com DID ou o envelhecimento, não havendo a sua conjugação direcionada para o envelhecimento em pessoas com DID.

O CA tem sido uma das componentes essenciais para identificação e despiste das DID, havendo uma atenção especial às relações que possam existir entre a componente genética e a influência do envolvimento na funcionalidade da pessoa com DID (Tassé *et al.*, 2012).

3.3 Fatores Psicomotores na Funcionalidade e Qualidade de Vida

De forma a abordar os fatores psicomotores e, por conseguinte, inseri-los no contexto do presente relatório, Fonseca (2010) refere que a estruturação funcional do ser humano é feita de forma diferenciada e progressiva tendo como referências as unidades funcionais de Luria, sendo estas sujeitas a alterações constantes na sua organização, mesmo quando adquiridas e estabilizadas.

Dentro das três unidades funcionais de Luria, apenas se irá referir a segunda e terceira unidades, não deixando de sublinhar a importância que a primeira unidade funcional tem no que diz respeito à regulação tónica, de alerta e dos estados mentais do ser humano (Fonseca, 2010). Este enfoque deve-se ao facto de haver um maior interesse destas unidades nas problemáticas envolvidas no presente EP e associadas às pessoas com quem se interagiu na *Associação Qe*.

Assim, genericamente, a **segunda unidade funcional de Luria** diz respeito à receção, processamento e respetivo armazenamento da informação externa, estando aqui inseridos os factores psicomotores da Lateralidade, Noção do Corpo e Estruturação Espaço-Temporal [EET]. Tendo presente a noção de organização funcional, a EET encontra-se dependente da maturação dos fatores psicomotores: Lateralização e Noção do Corpo, visto ser necessário uma consciencialização interna do próprio corpo, para de seguida se poder realizar a projeção dessa mesma consciencialização interna para o meio envolvente (Fonseca, 2010).

As noções associadas à percepção da forma, estrutura, composição e permanência do que é exterior ao ser humano são noções que – quando estabilizadas – permitem estabelecer a base necessária para que a pessoa possa realizar a transição entre aquilo que percebe do meio envolvente (quer em termos de espaço, como de tempo) para atuar sobre ele, tendo essa mesma consciência. É neste sentido que esta unidade funcional se torna importante ser trabalhada e mantida ao longo do tempo, visto que é a responsável maioritária pela construção dos conceitos concretos e objetivos. Quando estabilizada permite desenvolver outras competências além das já adquiridas (Fonseca, 2010).

E dessa transição surge a **terceira unidade funcional de Luria** que requer a programação, regulação e execução dos planos e conceitos elaborados e adquiridos anteriormente de forma consciente. É de referir que o desenvolvimento e maturação das unidades funcionais ocorrem simultaneamente, encontram-se interrelacionados e dependentes entre si. Assim, nesta unidade funcional inserem-se a Praxia Global e Praxia Fina que são os domínios responsáveis pela ação da pessoa sobre o meio envolvente, havendo a organização dos conceitos concretos perante as diferentes variações do meio envolvente, quer em termos de tempo, quer em termos de espaço. São essas adaptações que o ser humano tem que concretizar que lhe permitem mover-se e agir sobre o meio em que se encontraram. A programação de comportamentos estabelecidos anteriormente permitem, nesta fase, que se passe do pensamento à ação propriamente dita, possibilitando reajustes à programação inicial com a experiência concreta daquilo que antes foi organizado. A especialização das praxias é feita a partir dos grandes grupos musculares - Praxia Global, para os grupos musculares mais pequenos - Praxia Fina (Fonseca, 2010).

Enquanto a segunda unidade funcional é em muito baseada na construção de conceitos que categorizam o movimento/ pensamento/ comportamento da pessoa, é através da maturação da terceira unidade funcional que essa categorização se especializa e se torna aplicável ao meio envolvente. É através da ação sobre o meio exterior e do respetivo *feedback* que decorre dessa interação (pessoa → meio envolvente) que ocorre uma reorganização nas estruturas já existentes, face às correções que são exigidas, e decorrentes da própria experiência (Fonseca, 2010).

A maturação associada à ação sobre o exterior não é feita corretamente sem a maturação dos factores psicomotores anteriores, sendo que neste caso a Noção do Corpo toma especial importância, visto que para se ser conhecedor do próprio corpo e, conseqüentemente do meio envolvente, tem que haver a maturação e manutenção deste domínio (Fonseca, 2010).

A Organização Mundial de Saúde [OMS] (*cit in* Fleck, 2000) refere-se à Qualidade de Vida [QV] como sendo a percepção individual da pessoa face à sua posição na vida, no contexto onde está inserido e face aos respetivos sistemas de valores pelos quais se rege. Essa percepção é baseada nos objetivos, expectativas, interesses e padrões pessoais e únicos face a tudo o que rodeia cada pessoa.

Neste sentido, a consciencialização de si (dos seus limites, interesses, capacidades, limitações que possui), dos outros (com que personalidades e interesses se identifica, a conjugação dos seus próprios limites com a dos outros) e, conseqüentemente, de todo o envolvimento em que se insere (a conjugação das suas capacidades/limitações com aquilo que é oferecido pelo meio envolvente – apoios, suportes, oportunidades) constituem etapas que, inevitavelmente, o ser humano tem que desenvolver ao longo do seu crescimento. Nesta linha de pensamento, inserem-se os fatores psicomotores abordados anteriormente, que possibilitam à pessoa crescer dentro dos seus limites, em conjugação com o que é suposto adquirir-se num mundo dito social, onde a reciprocidade de estímulos e respostas é constante e necessária (Fleck, 2000; Fonseca, 2000; 2010).

Para que a pessoa possa encontrar o seu lugar dentro do contexto em que vive (e se relaciona) e, quiçá, potenciar o máximo possível o *transfer* associado à mudança de contextos e personalidades existente fora do seu contexto conhecido e da sua “*zona de conforto*” – quando estabelecida, tal como referido por Mendes, Godinho, Barreiros e Melo (2007) – uma das vias a ter em conta poderá ser o desenvolvimento e a estimulação de competências associadas à EET, Noção do Corpo e Praxia Global/Fina.

Assim, com o intuito de potenciar a autonomia e a própria funcionalidade da pessoa (neste caso, da pessoa com DID) tem de haver a conjugação de uma série de estratégias de suportes e apoios que mediatizem e estabeleçam a base necessária para uma melhor QV destas pessoas (Fonseca, 2000; Fleck, 2000).

4 Caracterização Específica da população apoiada

A caracterização específica da população apoiada refere-se, especificamente, à problemática associada ao Estudo de Caso. O Salvador (nome fictício) possui duplo diagnóstico: Trissomia 21 [T21] e comorbilidade com Perturbações do Espectro do Autismo [PEA]. De forma a entender melhor as suas características, abordam-se, de seguida, algumas particularidades subjacentes a este caso específico, de acordo com a literatura.

4.1 Trissomia 21 e Perturbações do Espectro do Autismo

Ao longo do tempo, tem-se dado relevância aos estudos que estabelecem a associação entre as PEA e as síndromes genéticas, levantando questões pertinentes entre as PEA e os fenótipos comportamentais. Assim, tem-se tido em conta a dificuldade existente na identificação das características de pessoas com PEA, cujo perfil cognitivo e comportamental, por si só, já é particularmente difícil e complexo (Moss e Howlin, 2009).

Contudo Moss, Howlin e Oliver (2011) referem que muitas das principais características associadas às pessoas com PEA encontram-se baseadas no desenvolvimento e, por conseguinte, um indivíduo poderá possuir certas características que coincidam com os critérios de diagnóstico da PEA devido ao facto de ainda não ter sido atingido o nível de desenvolvimento necessário para que determinado comportamento seja manifestado.

Assim, uma das associações estudadas mais recentemente entre as síndromes genéticas e a PEA é a comorbilidade com a T21 - causa genética mais comum associada às dificuldades intelectuais (Moss, Richards, Nelson e Oliver, 2012). Apesar de vários estudos referirem que este duplo diagnóstico tem uma prevalência maior do que se esperaria, Hepburn, Philofsky, Fidler e Rogers (2008) defendem que este diagnóstico poderá ser ligeiramente atípico, havendo um menor comprometimento no domínio da relação social. Também o estudo realizado por Molloy, Keddache e Martin (2005) sugere que genética associada à T21 poderá estar envolvida na epigénese de alguns casos de PEA, contudo os autores referem ser preciso uma maior amostra para se chegar a uma conclusão mais abrangente.

Desta forma, Carter, Capone, Gray, Cox e Kaufmann (2007) fazem a distinção entre dois grupos distintos: um onde se inserem pessoas **com T21 sem PEA** (grupo 1), e outro de pessoas **com T21** e que evidenciam **comorbilidade com PEA** (grupo 2). O verificado foi que o grupo 2 demonstrou um maior grau de dificuldades intelectuais em comparação com o grupo 1, sendo que Molloy *et al.* (2009) relatam, igualmente, o acréscimo da presença acentuada de dificuldades comportamentais, nomeadamente comportamentos estereotipados, hiperatividade e comunicação verbal inadequada no grupo 2.

Kent, Evans, Paul e Sharp (1999) referem que os sintomas de PEA mais observados em pessoas com T21 incluem: isolamento social; inadequada utilização do olhar (ao nível da direccionalidade); interesses restritos/idiossincrasias; preocupação com algumas partes de objetos; movimentos com as mãos; balançar o corpo; comportamentos compulsivos, e falta de consciência do meio envolvente. Estes sintomas centram-se,

segundo os mesmos autores, mais nos interesses restritos do que propriamente na reciprocidade social básica.

Capone (1999) também menciona outras características de pessoas com T21 e PEA, onde se observa uma resposta incomum relativamente às sensações (*e.g.: sons, luzes, toque, dor*); recusa de alguns alimentos (*e.g.: dependendo da textura*); dificuldade quando confrontado com mudanças de ambiente (*e.g.: especialmente mudanças relativas àquilo que é rotineiro para a pessoa*); presença de jogo/ manuseamento incomum com objetos; pouca ou mesmo ausência de comunicação significativa; comportamentos desafiantes (*e.g.: birras ou agressão*); presença de hiperatividade, falta de atenção e/ou impulsividade.

Buckley (2005) menciona também a existência de comportamentos “obsessivos”, repetitivos, que não apreciam a mudança e que apresentam capacidades limitadas de comunicação, contudo acrescenta que se relacionam afetuosamente com as pessoas à sua volta. Este grupo de pessoas – diagnosticados com T21 e PEA, com a aprendizagem adequada e o desenvolvimento das suas capacidades relacionais, tendem a reduzir os comportamentos que as categorizam com o diagnóstico de PEA, apesar de apreciarem ainda a rotina e de continuarem a demonstrar alguns comportamentos “obsessivos”.

Contudo, Buckley (2005) ainda refere que, no caso de este desenvolvimento não ocorrer, estas pessoas poderão continuar a manifestar estes comportamentos e virem, inclusive, a acentuar-se com o tempo. Assim, mesmo havendo um desenvolvimento lento das habilidades de comunicação e relação, existe sempre o risco desse desenvolvimento ficar comprometido, caso não haja uma atenção mais direcionada. Atenção essa, que deverá passar pelo progresso pessoal, sendo este apenas concretizado, segundo a autora, através da gratificação individual, mesmo quando os objetivos a trabalhar não sejam muito avançados ou quando há a realização de atividades simples. Quando se tem em conta esta forma de estar e intervir com a pessoa, pode-se evitar o desenvolvimento e continuidade de um hábito ou comportamento repetitivo, que não contribua para o seu progresso propriamente dito.

Mais a frente, serão discutidas estas características mais ao detalhe em função do estudo de caso escolhido, fazendo a correção entre o que nos é dado pela literatura e o cliente com quem se contactou durante o EP.

Realização da Prática Profissional

1 Organização e Calendarização

O presente EP decorreu entre 30 de setembro de 2015 a 24 de junho de 2016, perfazendo um total de 9 meses. Este período foi caracterizado por diferentes fases que visavam uma maior integração da estagiária na dinâmica geral da *Associação Qe* (Tabela 1).

Tabela 1 - Calendarização das fases de estágio

	Ano 2015				Ano 2016					
	Set.	Out.	Nov.	Dez.*	Jan.	Fev.	Mar.**	Abr.	Mai.	Jun.
Observação										
Observação Participada										
Avaliações Iniciais										
Definição de Objetivos										
Intervenção Psicomotora										
Avaliações Finais										

*Período de interrupção do estágio, devido à época natalícia (de 21/Dezembro a 1/Janeiro, incluídos)

**Período de interrupção do estágio, devido à época da Páscoa (de 28/Março a 1/Abril)

A fase de **Observação**, esta correspondeu ao período de adaptação da estagiária, que culminou com a observação e participação nos diversos projetos oferecidos pela *Associação Qe*. À medida que os projetos se iam desenvolvendo, havia também a interiorização das características associadas à sua dinâmica e, conseqüentemente, das características individuais de cada cliente em contexto de grupo e em determinado contexto.

De seguida, deu-se início à fase de **Observação Participada**, onde foi elaborado um horário (Tabela 2), em conjunto com a orientadora local Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação [TSEER] Rita Bernardo, tendo sido priorizados os projetos do interesse da estagiária e da sua área de formação, não esquecendo as necessidades da própria *Associação Qe*.

Tabela 2 - Horário de Estágio

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h-10h30	Desporto Coletivo	Meio Aquático*	Psicomotricidade (Grupo B)	Meio Aquático	
10h30-12h	Ginástica é Qe		Psicomotricidade		
12h-13h	Almoço				
13h-14h30	Psicomotricidade	Projeto “Dança com as Ritas”	Projeto “Manusearte”	Psicomotricidade (Grupo A)	
14h30-16h	Estudo de Caso (Individual)	Psicomotricidade	Ginástica é Qe	Indireto	
16h-17h	Lanche/ Indireto				
17h-17h30	Saídas/ Indireto				

*Atividade dinamizada em conjunto com as Estagiárias do 3º ano da Licenciatura de Reabilitação Psicomotora (FMH-UL)

Relativamente às **Atividades Nucleares de estágio**, a estagiária, para além de ter estado responsável pela dinamização de dois grupos de PM distintos e de um caso individual, ainda esteve presente noutros grupos de PM dinamizados principalmente pela Técnica Superior de Reabilitação Psicomotora [TSRP] Rita Carvalho. A estagiária teve o papel de auxílio/apoio na sua dinamização; de responsável pela dinamização (informal) de algumas partes das sessões e/ou de substituir a técnica na sua ausência.

No que diz respeito às **Atividades Complementares de estágio**, estas centraram-se nos projetos: “Desporto Coletivo”, “Ginástica é Qe”, “Dança com as Ritas” e “Manusearte”, que serão abordados mais à frente, no presente relatório (os respetivos objetivos, juntamente com os principais contributos da estagiária, ao longo do estágio). O principal intuito com a participação noutros atividades, para além das Atividades Nucleares do estágio, foi o de enriquecer ao máximo a experiência da estagiária na Associação Qe – tanto ao nível da diversificação de atividades e contextos, como no convívio mais ou menos informal com os seus clientes.

O trabalho desenvolvido nos grupos de PM será descrito mais à frente no presente relatório e referenciados por **Grupo A** e **Grupo B**, tal como o **Caso Individual**. Em todo o relatório serão substituídos os nomes próprios dos clientes por nomes fictícios, de forma a preservar a sua privacidade e integridade. Este cuidado justifica-se, pois o objetivo da estagiária será apenas o de estudar as relações decorrentes das experiências nela existentes e vivenciadas ao longo do período do período do EP.

É de referir ainda o **Projeto do Meio Aquático**, onde a responsabilidade da estagiária foi repartida em conjunto com as Estagiária do 3º ano da Licenciatura de Reabilitação Psicomotora (FMH-ULisboa) – Carina Ventura e Inês Nalha Pereira, às terças-feiras (estando presentes a TSEER e TSRP, tal como técnicos de apoio). Às quintas-feiras, apenas a orientadora local e técnicos de apoio estavam presente, constituindo grupos diferenciados nos dois dias, sendo que em **Anexo 3** se pode encontrar um **exemplo de planeamento de sessão-tipo** dinamizadas às quartas-feiras.

2 Psicomotricidade na Associação Quinta Essência

A Psicomotricidade [PM] na *Associação Qe* é dinamizada pela Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação [TSEER] Rita Bernardo e Técnica Superior de Reabilitação Psicomotora [TSRP] Rita Carvalho, num edifício designado por “*Espaço Movimento*”, que se encontra dividido por várias zonas, onde os materiais estão distribuídos de forma organizada e coerente, para que os clientes saibam onde procurar os materiais necessários às sessões.

A PM é concretizada em grupo (no mínimo com 4/5 clientes e no máximo 12 clientes – no caso de sessões de “dinâmicas de grupo” às quartas-feiras das 10h30-12h) com a duração de 1h30 e com cerca de 1-2 apoios, não existindo sessões individualizadas até ao momento do presente EP. A seleção dos grupos é feita com base em três critérios: necessidades de cada cliente e expectativas das famílias face ao cliente; horários disponíveis, e número de clientes existentes em cada grupo. Dadas as características dos critérios referidos, os grupos formados são flexíveis – podendo haver algum tipo de exceção. É de referir ainda, que cada cliente tem um responsável entre os técnicos da *Associação Qe*, que estabelecem a ligação entre a família e o que acontece no contexto da *Associação Qe*.

Ao ter-se em conta as características da PM concretizada na *Associação Qe*, surge a questão: “*Como aliar os três conceitos inerentes às sessões de PM: a problemática da DID (com base nas características dos clientes do grupo); a dinâmica gerada e inerente ao contexto de grupo; e concretizar a PM propriamente dita?*”. Um outro conceito inerente a todo o contexto do EP foi a filosofia do GT. Desta forma, houve uma preocupação por compreender e aliar, o máximo possível, os três conceitos referidos através da conciliação da literatura, integrando, igualmente, as bases pelas quais se rege a filosofia do GT.

Assim, Com o intuito de **interligar os conceitos inerentes ao Modelo do GT com a prática da PM concretizada com os grupos e o estudo de caso da estagiária** no presente EP, torna-se de extrema importância focar alguns fundamentos associados à intervenção propriamente dita.

Um dos aspectos fulcrais na teoria de Vygotsky (1978) baseia-se na ideia de que o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem. De acordo com o autor, inerentes a estes dois estados cognitivos (aprendizagem e desenvolvimento) existem dois conceitos a ter em conta: a **zona de desenvolvimento atual** - que se caracteriza pela capacidade atual da pessoa para a resolução individual de problemas, e a **zona de desenvolvimento proximal** - que é determinado pela conjugação de uma orientação externa e/ou a colaboração de pares mais capazes no sentido de serem desenvolvidas capacidades que a pessoa ainda não atingiu, mas que é capaz de atingir sob essa orientação/mediatização.

Nesta linha de pensamento, Fonseca (2000) refere a importância da seleção de uma série de **estratégias de mediatização** que se encontrem assentes numa interação intencional, focada e recíproca, entre o observador e a pessoa observada, cujo objetivo primordial seja o de fomentar mudanças no potencial de aprendizagem e de adaptação da pessoa face às diferentes situações com que se depara. Assim, essa mediatização não se deve centrar unicamente nas áreas fracas ou nas vulnerabilidades da pessoa, devendo haver uma preocupação acrescida na identificação das suas áreas fortes. É nessa conjugação de características individuais que se inserem as ditas estratégias de mediatização. Estas estratégias durante o EP foram um dos focos principais da estagiária, sendo a base da intervenção para com os clientes e que serão abordadas mais à frente no presente relatório.

A **mediatização** é concretizada através da interação intencional, onde o mediatizador se coloca propositada e ponderadamente entre a pessoa e a situação presenciada. Essa posição adquirida pelo mediatizador servirá no sentido de apresentar estratégias de mediatização à pessoa, sendo estas baseadas na forma como o mediatizador apresenta e/ou transmite os estímulos, situações ou problemas (estando intrinsecamente dependentes das características da pessoa, como referido). **O objetivo essencial dessa mediatização é a produção de mudanças significativas para além das necessidades imediatas que a pessoa apresenta no momento** (Cotrus e Stanciu, 2013; Feuerstein, Falik e Feuerstein, 1985; Fonseca, 1999; Todor, 2013).

No que diz respeito à apresentação de atividades/tarefas, o mediatizador tem como função desconstruir a complexidade das mesmas, através de uma instrução mais

clara e direcionada para o que se pretende e adequando o nível de instrução ao potencial de resposta da pessoa. Desta forma, a intenção é que a complexidade desconstruída facilite o processo de modificabilidade relativa a uma aprendizagem, evitando ao máximo a frustração prejudicial ao desenvolvimento (Fonseca, 2000; Vygotsky, 1978).

Nesta linha de pensamento, insere-se a filosofia do GT (McGee, 1985), nomeadamente sobre a visão do conceito de tarefa, onde – segundo o GT, a tarefa é encarada sendo apenas o veículo que permite estabelecer a relação com o cliente, para que participe e aja sobre o meio que o envolve. Assim, a PM consciencializada pela estagiária durante o EP foi no sentido de haver uma conjugação entre a concretização da tarefa e, em simultâneo, cultivar a relação com cada cliente com quem se estabeleceu contacto.

Uma noção importante de referir é a **noção de *transfer*** subjacente à aprendizagem, que é caracterizada pela capacidade da pessoa de “transferir” uma competência adquirida para uma outra situação diferente da habitualmente conhecida por si. Essa capacidade encontra-se intrinsecamente ligada à pré-aquisição de um programa motor genérico associado à competência e à sua respetiva retenção, permitindo, assim, que a pessoa o reproduza, se necessário, independentemente da situação em que se encontrar (Mendes *et al.*, 2007).

Associada a esta capacidade encontra-se a **metodologia de ensino**, que constitui como um factor que determina em muito a capacidade de reter a informação necessária à execução de um movimento/procedimento. Assim, nessa metodologia inserem-se características como a progressão na complexidade de uma tarefa – do simples para o complexo; a abordagem à atividade em si – das partes para o todo e/ou do todo para as partes; e, a forma como se pretende que se encare a atividade – do específico para o global ou vice-versa (Mendes *et al.*, 2007).

A similaridade entre atividades/tarefas também constitui como um fator relevante para a generalização e *transfer* da aprendizagem, sendo que quanto maior for a semelhança entre si, maior será a probabilidade desse *transfer* ser positivo. O objetivo ao ter em conta todas estas componentes é o de organizar a prática no sentido de potenciar ao máximo a generalização da competência (Mendes *et al.*, 2007).

De forma a estabelecer um paralelismo entre as características da pessoa com DID e as ideias expostas anteriormente, é de referir que uma das áreas mais afetadas nestas pessoas é o seu funcionamento atual, onde há uma discrepância entre aquilo que é esperado dentro dos padrões normais para a idade da pessoa e o que ela é, efetivamente, capaz de concretizar no momento atual (American Psychiatric Association

[APA], 2013). É nesta linha de pensamento que se insere a prática da intervenção da pessoa com DID, com o intuito de potenciar a sua autonomia e funcionalidade, através da implementação e mediatização de estratégias que melhor se enquadrem nas características da pessoa, pensando nela como uma pessoa que se encontra sempre em desenvolvimento e não como alguém que não é capaz de aprender para além do que é capaz de fazer no momento (Fonseca, 2000).

A PM na *Associação Qe* é concretizada em grupo, dado que todo o ambiente criado e assente, igualmente, no Modelo do GT promove a interação de relações necessárias ao desenvolvimento das competências pretendidas. É, assim, importante abordar algumas questões associadas às dinâmicas em grupo. Neste sentido, Carron e Hausenblas (1998) referem que os contextos de grupo têm influência direta no comportamento, cognição e atitudes das pessoas que os integram, mencionando ainda que a necessidade de pertencer a algo/ algum lugar constitui numa motivação fundamental para o ser humano.

McGrath (1984) elaborou uma estrutura geral para o estudo dos grupos (Figura 1), sendo importante para o presente relatório, na medida em que, todos os constituintes inerentes ao trabalho com um grupo são importantes para a sua coesão e evolução conjunta das pessoas que o integram, tendo sido tomados em conta na dinamização das sessões de PM. Sendo a comunicação e expressão uma das componentes afetadas na pessoa com DID, as constituintes associadas à interação que o contexto de grupo proporciona, tornam-se desta forma, numa mais-valia, visto reunirem-se as condições necessárias para que essa comunicação e expressão sejam trabalhadas através da confrontação com a diversidade característica de pequenos grupos (APA, 2013; Carron e Hausenblas, 1998).

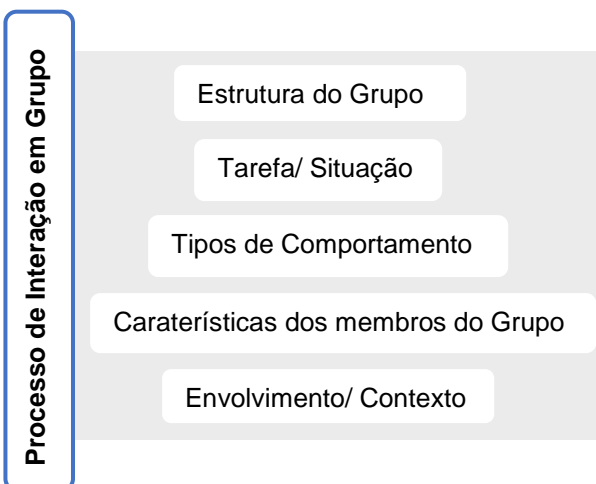


Figura 1 - Componentes inerentes ao Processo de Interação em Grupo (adaptado de McGrath, 1984)

3 Estudo de Pequenos Grupos

A estagiária teve contacto com vários grupos de PM, destacando-se o Grupo A e Grupo B, pelos quais esteve responsável durante um determinado período de tempo. Assim, foram aplicados instrumentos de avaliação para cada um deles, tendo em conta um momento de avaliação inicial [AI] e outro de avaliação final [AF], de forma a medir o impacto que a intervenção psicomotora teve no respetivo grupo e, especificamente, no próprio cliente.

3.1 Grupo A

As sessões do Grupo A iniciaram, de maneira mais informal e de observação, a 12 de novembro de 2015, com a apresentação de planeamentos com base em objectivos pedidos pela TSSER Rita Bernardo.

3.1.1 Caracterização do Grupo A

O Grupo A é composto por 5 clientes com características que abaixo se anunciam, com uma média de idades entre os 18 e 21 anos. A dinamização das sessões do presente grupo realizou-se às quintas-feiras, das 13h às 14h30.

O **Henrique** tem 18 anos, é uma pessoa de estatura baixa, sendo característica a sua enorme flexibilidade e o seu ar sorridente e divertido. Inicialmente, o Henrique foi um dos clientes que mais se relacionava com a estagiária e com os clientes de forma consistente ao longo do tempo, sendo precisa alguma paciência e atividades de carácter mais lúdico e dinâmico para captar a sua atenção. Fora do contexto de sessão, verificava-se pouca interação do Henrique com os outros clientes, em contrapartida procurava muito a atenção dos técnicos.

- **Comportamento:** normalmente, durante a sessão o comportamento habitual do Henrique era ir buscar uma das bolas de *fitness* (existentes no *Espaço Movimento*) e dirigir-se para a frente do espelho, saltitando em cima dela ao mesmo tempo que realizava movimentos com os membros superiores, a cantarolar e/ou a fazer caretas para o espelho. Era notório o interesse do Henrique em ver-se a si próprio ao espelho e realizar (com ou sem bola) movimentos com o corpo. Movimentos que evidenciavam a sua grande flexibilidade (*e.g.: deitar-se no chão, com os membros inferiores fletidos e em cima do tronco, bater palmas com as mãos na planta dos pés, que se encontravam direccionadas para o rosto*). O Henrique mostra ser um adolescente muito sensorial, gostando de música e procurando o contacto físico com o outro, tanto através de abraços e beijinhos, como o pegar no cabelo de alguma técnica ou auxiliar e, ao de leve, passá-lo repetidamente pelo rosto (comportamento muito frequente especialmente quando a

pessoa tem o cabelo atado). Apesar do seu divertimento e alegria, era frequente ver o Henrique com alguns comportamentos para chamar a atenção do adulto (*e.g.: deitar-se no chão e choramingar, não se levantando até que a pessoa por quem chamava a atenção não fosse ter com ele*) e, em contrapartida, outros em que se isolava, a chorar ou simplesmente não querer estabelecer contacto com ninguém (quer dentro ou fora do tempo e contexto de sessão). O Henrique precisava de supervisão, em qualquer contexto em que se encontre, visto que são conhecidas as suas fugas para locais que normalmente não são utilizados.

- **Deslocação:** não apresenta dificuldades a deslocar-se, apesar de, normalmente, se deslocar com a cabeça baixa quando está acompanhado ou não saber que direção tomar, havendo exceção quando quer ir ter com alguém ou ir para algum lugar. Apresenta, ocasionalmente, algumas estereotipias com as mãos (*e.g.: fechar a mão em punho, realizando rotação externa do mesmo e bater em seguida com a parte de fora do punho nos dentes, realizando algumas batidas seguidas*). Quando lhe é pedido que se sente, o Henrique cruza as “*pernas à chinês*” (quer esteja sentado numa cadeira ou no chão/colchão, inclusive às refeições).

- **Comunicação:** apresenta dificuldades em construir frases completas, contudo as ideias principais encontram-se presentes e, por vezes, acompanha algumas palavras com gestos da língua gestual (*e.g.: massa esparguete ou frango*).

O Henrique foi diagnosticado com T21, tem uma irmã mais velha e pais muito atenciosos. Antes de dar entrada na *Associação Qe* no ano 2014, o Henrique esteve numa instituição de ensino especial. Atualmente, encontra-se a integrar o CAO.

Para além de se encontrar presente no Grupo A de PM, também fez parte do grupo do Meio Aquático, dinamizado às terças-feiras (9h às 12h), o que possibilitava alguma interação com ele durante a realização de algumas atividades dentro de água.

A **Íris** tem 18 anos, é uma pessoa de estatura baixa, sendo característica a sua farta cabeleira encaracolada castanha e os seus grandes e expressivos olhos castanhos. Possui um aspeto endomorfo, com um rosto arredondado e, aparentemente, mostra-se apática ao que a rodeia, possuindo uma postura hipotónica. Inicialmente, a Íris mostrou-se pouco participativa, estabelecendo pouca relação com a estagiária e, por sua vez, com os colegas de sessão, não mostrando interesse maior em realizar as tarefas pedidas.

- **Comportamento:** no início das sessões, o seu comportamento habitual era ficar sentada junto à janela de vidro presente no *Espaço Movimento*, com os membros inferiores fletidos e, ocasionalmente, com uma das mãos na boca ou apenas sentada com os olhos fechados e boca ligeiramente aberta. Postura que se manifestou ter noutros

contextos fora da sessão, sendo necessário algum apoio físico para a retirar dessa posição. Depressa se foi percebendo que essa postura era apenas uma forma de tentar estabelecer relação com o outro e que apesar da “aparentemente” apatia, ela percebia mais do que aquilo que tentava dar a entender.

- **Deslocação:** a Íris costuma arrastar os pés, que possuem uma rotação interna e ao nível do tornozelo uma rotação externa. Quando se desloca, a Íris tem tendência em projetar a barriga para a frente, com as pernas em extensão e tende a realizar algumas estereotípias com as mãos (*e.g.: mais notórias quando contente*). Contudo é uma adolescente razoavelmente autónoma, tanto na alimentação como nas idas à casa de banho. Compreende o que lhe é dito e, por sua vez, sabe aquilo que quer, apesar de ter que se insistir.

- **Comunicação:** a Íris tende a comunicar através de gestos da língua gestual (representando pedidos ou algumas palavras que se costumam usar no dia-a-dia; *e.g.: ir comer, horas, animais, bom dia*), acompanhando-os algumas vezes com ruídos vocais, não sendo perceptível qualquer palavra, mas que ajudam na compreensão daquilo que quer transmitir.

A Íris foi diagnosticada com Deleção do Cromossoma 7 (ou *Síndrome de Williams*), tem uma irmã gémea (não se encontra na *Associação Qe*) e os pais encontram-se separados. Antes de dar entrada na *Associação Qe* a dezembro de 2013, a Íris esteve num colégio de Ensino Especializado. Atualmente, encontra-se a integrar o Pólo Residencial para além do CAO. Para além de estar presente neste grupo, a Íris fez parte do grupo do Meio Aquático, juntamente com o Henrique, dinamizado às terças-feiras (das 9h às 12h). Foi possível estabelecer alguma relação com ela nesse período, especialmente na altura do vestir e do despir (antes e após a sessão na piscina) e, ocasionalmente, na toma do banho.

O **Salvador** tem 18 anos e é igualmente carismático como todos os colegas deste grupo. O Salvador é simpático, mas reservado. Sempre com um sorriso para dar, mas preferindo o seu mundo. É de estatura baixa e magro.

- **Comportamento:** quando presente em grupo, o Salvador dirigia-se à zona dos legos e formas geométricas em madeira, onde tirava com muito cuidado um dos objetos e os levava a “viajar” pelas prateleiras, livros e jogos arrumados na estante existente próxima dos mesmos. A tendência era colocar-se sentado de “pernas à chinês” com a caixa desses materiais à sua frente, recusando qualquer contacto que se fizesse com ele no sentido de mudar de foco da sua atenção. Contudo, se se entrasse no seu mundo, fazendo-se os mesmos movimentos que ele fazia, acabava por seguir com o olhar para

logo retomar àquilo que lhe era pedido. Com o decorrer das sessões, houve estratégias no sentido de diminuir ao máximo estes comportamentos, através da criação de rotinas na sessão. O Salvador mostrava, ocasionalmente, uma aproximação excessiva e insistente no toque às técnicas e estagiária.

- **Deslocação:** o Salvador tem por hábito andar com o tronco ligeiramente inclinado para a frente e os membros superiores um pouco afastados do tronco, durante a marcha, balançando-os ao longo do corpo enquanto os observa. O Salvador, ao andar, tem uma rotação interna dos pés, juntamente com uma rotação externa dos tornozelos, com os membros inferiores também eles afastados. Quando lhe é pedido algum movimento com o corpo, o Salvador mostra uma maior flexibilidade nos membros inferiores (e.g.: *colocando o peito no chão, com os membros inferiores afastados*) em comparação com os membros superiores. O Salvador é autónomo na ida à casa de banho, no vestir e despir, contudo não apresenta iniciativas em realizar tarefas fora das que já conhece. Sabe aquilo que quer concretizar, mostra saber aquilo de que gosta e manifesta a intenção em explicar o que quer realizar quando lhe é perguntado, apesar do curto leque de tarefas e interesses.

- **Comunicação:** o Salvador não comunica verbalmente, apesar de se conseguir ouvir e perceber algumas sílabas finais das palavras. Consegue facilmente realizar associações entre formas, imagens e/ou objetos. Quando se fala com o Salvador, a comunicação e entendimento do que lhe é dito mostrou-se mais eficaz quando os pedidos eram feitos com poucas palavras e de forma pausada, mas firme. É um adolescente que diz mais com o corpo na interação com o outro, contudo é preciso estar-se disponível para ele. Para o conhecer e interpretar.

O Salvador possui duplo diagnóstico: T21 e PEA, tendo uma boa relação com o agregado familiar (pais casados e irmão mais novo também diagnosticado com PEA). O Salvador não é nada agressivo, preferindo afastar-se de situações menos positivas para si do que ripostar. Foi operado ao coração duas vezes e, apesar da insistência em casa e de recusar-se a usar óculos, também lhe foi notada hipermetropia. Antes de dar entrada na Associação Qe em junho de 2015, o Salvador teve acompanhamento especializado desde muito cedo, quer em Portugal quer em Espanha – APT 21, Fundação Síndrome de Down, Centro Alfredo Pinheiro e frequentou escola oficial em Sala *TEACCH*. Atualmente encontra-se a integrar o CAO alguns dias por semana. O Salvador não toma nenhum medicamento, tendo estado presente em muitas sessões de PM do Grupo A e individuais constipado e, por isso, apresentou um menor nível de atenção e/ou motivação para participar, o que era respeitado pela estagiária.

A **Catarina** tem 20 anos, usa sempre o cabelo apanhado, acompanhada de algum objeto que tenha trazido de casa. É magra, de estatura média e usa óculos, tendo entrado na *Associação Qe* no ano 2014. A Catarina começou por dizer algumas palavras quando tinha 12 meses, contudo acabou por regredir, deixando mesmo de falar.

- **Comportamento:** inicialmente, a Catarina afastava-se do grupo ou da atividade a ser realizada, apesar de ficar a observar de longe o que acontecia dentro da sessão. Com alguma insistência a Catarina realizava a atividade, mostrando um período curto do foco da sua atenção na tarefa pedida. Era muito costume ver a Catarina com um boneco que trazia de casa ou algum outro objeto maleável, realizando movimentos com ele entre os seus dedos e movimentando-o de uma mão para a outra. No que respeita à interação com os colegas e/ou com a estagiária, a Catarina raramente procurava a sua atenção, esperando sempre que se fosse ter com ela. Mostrava-se insegura perante atividades novas e que lhe eram estranhas, contudo mostrava-se entusiasmada ao observar os colegas ou a estagiária a realizá-las. Quanto mais divertidas fossem, mais se captava a atenção da Catarina. Era frequente ver a Catarina a choramingar quando era contrariada ou lhe tiravam alguma coisa das mãos, sem que ela estivesse à espera.

- **Deslocação:** a Catarina possui uma postura muito rígida em todo o corpo, especialmente quando vê que se estão a dirigir para ela. A sua tendência é afastar-se no sentido contrário. Quando anda, os seus movimentos são ligeiramente mecanizados, não havendo muita fluência na articulação dos movimentos – os membros inferiores nunca chegam à extensão, dando a ideia de que não coloca o pé todo no chão; e os membros superiores encontram-se frequentemente em flexão e com a “guarda alta”, para além dos objetos que possui sempre nas mãos.

- **Comunicação:** sempre que lhe era dito alguma coisa a Catarina mantinha contacto ocular por um curto período de tempo. Compreendia o que era dito, apesar de esperar sempre pela iniciativa do outro para dar início a qualquer atividade ou tarefa que tivesse de realizar (*e.g.: quando lhe era pedido que lavasse as mãos, a Catarina estendia as mãos mas esperava que a iniciativa para realizar a lavagem das mãos partisse do outro*). Quando houve contacto com os pais (porque foi possível fazê-lo) foi sugerido pelos próprios que se promovesse ao máximo a autonomia da Catarina nas atividades mais básicas, como as de higiene ou nas idas à casa de banho, visto que a Catarina compreendia o que lhe era dito, só não as fazia sozinha. Uma das formas mais eficazes para se comunicar com a Catarina foi através da utilização de imagens, tendo sido mais uma vez os pais a referirem que a Catarina tinha um *tablet* disponível para a *Associação Qe*. Desta forma, poderia trabalhar-se com ela, as mesmas atividades criadas pela mãe e

desenvolvidas em casa. Ou inclusive criar novas, em função dos objetivos a trabalhar com a Catarina.

A Catarina foi diagnosticada com PEA (após os pais terem começado a notar algum retrocesso no seu desenvolvimento). Tem uma boa relação quer com o pai quer com a mãe, sendo frequente ver os dois a irem buscar a filha e o carinho com que ambos a tratam, a preocupação com o seu bem-estar e a reciprocidade da Catarina quando os vê chegar. É frequente ver os pais a falar de algumas características da Catarina na sua presença e esta corresponder com algumas aproximações (*e.g.: aproximando os objetos que tem na mão deles ou inclinando o corpo*), com alguns sorrisos e olhares. A mãe da Catarina não trabalha, dedicando o seu tempo à relação com a filha, tentando ao máximo promover a sua autonomia nas necessidades mais básicas e com a criação de pequenos jogos lúdicos quer no *tablet* quer noutras formas capazes de captar a sua atenção. Atualmente encontra-se a integrar o CAO.

O **Lucas** tem 21 anos e é um jovem que, inicialmente, se mostra reservado, sendo habitual vê-lo a olhar por cima dos óculos que tem. O Lucas é de estatura baixa e com um aspeto endomorfo.

- **Comportamento:** o Lucas participa nas atividades apenas com alguma insistência, sendo frequente vê-lo simplesmente parado a olhar-nos como se esperasse que se repetisse o que foi dito ou feito. Inicialmente, mostrou alguma empatia pela Catarina, sorrindo para ela e tomando a iniciativa de ir ter com ela, mesmo que não houvesse objetivo aparente com essa aproximação. O Lucas nas primeiras sessões mostrou através do seu comportamento ser mais um jovem tímido, do que o de não querer realizar as tarefas pedidas, sendo que em alguma atividade onde os seus colegas se riam ou se mostravam entusiasmados, ele apenas mostrava alguma reação se o foco estivesse para o grupo e não diretamente nele (*e.g.: era frequente ver o Lucas a rir quando não se olhava para ele, mas assim que o foco voltava a estar concentrado nele, deixava de rir e voltava a olhar por cima dos óculos*).

- **Deslocação:** o Lucas não mostra dificuldades em andar, contudo é muito lento a realizar qualquer movimento, seja o ato de andar, de agarrar, de levantar. Ele fá-lo, sendo preciso dar-lhe algum tempo para concretizar, procurando sempre a aprovação da estagiária várias vezes na mesma tarefa. A postura do Lucas a sentar-se é com os ombros ligeiramente para baixo e os braços caídos ao lado do corpo ou em cima do colo. Quando anda, tende a arrastar os pés, como se lhe custasse dar um passo com o peso da perna e o seu olhar está sempre acima dos óculos.

- **Comunicação:** inicialmente não costumava falar durante as sessões, sendo necessária alguma insistência para responder, mesmo quando a pergunta só requeria um sim ou não. O Lucas faltou a muitas sessões, por não estar presente na *Associação Qe*, por isso a interação com a estagiária foi feita nas sessões em que esteve presente. Noutros contextos da *Associação Qe* o Lucas costuma falar muito, contando histórias caricatas e muito divertidas, sendo isto referido pelos técnicos de outros projetos e também presenciado pela estagiária, fora de sessão. Posteriormente soube-se que o Lucas gosta de música folclore e costuma dançar nas marchas populares na terra dos pais, atividades que adora fazer.

O Lucas tem o diagnóstico de T21, vive com os pais e é filho único. Nas sessões nunca mostrou ser agressivo, mantendo sempre uma postura calma, preferindo ficar sentado do que a realizar alguma atividade.

3.1.2 Metodologia e Aplicação do Instrumento de Avaliação do Grupo A

Após o período de adaptação entre o grupo e a estagiária, deu-se início às avaliações do Grupo A, tendo sido utilizado um instrumento de referência a critério, de forma a ajustar o máximo possível as componentes avaliadas ao nível de desempenho do grupo nas diferentes áreas. O processo de recolha e seleção das componentes a constar nesse instrumento de avaliação foi demorado e contínuo, tendo sido precisos alguns (re)ajustes em alguns itens mesmo após o início da avaliação (*e.g.: tanto ao nível dos materiais a serem utilizados aquando a avaliação, como nos critérios de êxito de alguns itens*).

Desta forma, os itens finais a constar no **Instrumento de Avaliação do Grupo A** (**Anexo 4**), centram-se em três domínios: Noção do Corpo; EET, e Coordenação Global. Os itens que constam de cada domínio do instrumento referido basearam-se em instrumentos de avaliação já existentes, tais como: Manual da Bateria Psicomotora [BPM] (Fonseca, 2010) e Instrumento do Body Skills [BS] (Werder e Bruininks, 1988). Foram apenas avaliados três domínios no Grupo A, devido ao pouco tempo destinado à intervenção com o grupo e, por isso mesmo, o pretendido foi que houvesse uma intervenção mais focada e orientada para objetivos mais restritos (que mais a frente serão abordados), evitando, assim, a sua dispersão. Assim, um dos domínios avaliados é a EET, sendo importante na medida em que Fonseca (2010) refere que o ser humano primeiramente necessita de compreender o meio envolvente para daí agir sobre ele. Encontra-se subjacente a ideia de que sem a compreensão e noção do seu próprio corpo (associada ao domínio da Noção do Corpo, também sendo este avaliado no Grupo A) a pessoa não realiza de forma clara e coerente esta transição de si para o que o rodeia

(através do crescimento e desenvolvimento de competências de “dentro” para “fora”). A avaliação dos domínios expressos justificam-se quando se reflete acerca da possível transição entre o contexto e habilidades conhecidas pelo cliente (que também se vão trabalhando no sentido de as manter e como segurança/ motivação para o cliente) e a confrontação com contextos e competências novas (Fleck, 2000; Fonseca, 2000; 2010; Mendes *et al.*, 2007).

Os itens que constam do Instrumento de Avaliação do Grupo A sofreram alterações quer na forma como foram avaliados, quer nos critérios de êxito, para ir ao encontro das capacidades atuais dos clientes do Grupo A e a partir daí se dar início a um plano de intervenção focado nessas mesmas características. Importa referir que a utilização da BPM e BS foi meramente uma referência para guiar a estagiária naquilo que pretendia avaliar em cada cliente do Grupo A, não aplicando os itens como eles se encontram estabelecidos em cada manual de avaliação, mas sim com base nas capacidades atuais de cada cliente. Assim, os **critérios de êxito** tiveram em conta a diversidade de capacidades adquiridas pelos clientes, onde a “*cotação 1*” corresponde à capacidade “menor” e atingível do cliente que mostrou menor capacidade associada ao respetivo item e a “*cotação 4*” a capacidade maior e idealmente atingível após o período de intervenção, não esquecendo aqui, claro, as capacidades atuais de cada um dos clientes. Ao estar-se perante grupo heterogéneo, ponderou-se o estabelecimento destes “limites” na avaliação no sentido de se realizar um planeamento de intervenção direcionado para o grupo, tendo em conta cada cliente que o constitui (englobando as diferenças relacionadas às capacidades de cada cliente). Desta forma, seguem-se (Tabela 3) as modificações realizadas no Instrumento de Avaliação do Grupo A e a respetiva justificação.

Tabela 3 - Itens escolhidos para o Instrumento de Avaliação do Grupo A e respectivas justificações

Domínio	Item	Adaptação do Instrumento	Modificações e respetiva justificação
1. Noção do Corpo	1.1. Sentido Cinestésico	Adaptado do Manual de Observação Psicomotora (Fonseca, 2010)	<p>Inicialmente, pensou-se em criar critérios de êxito dividindo os vários segmentos corporais em gerais e específicos (de acordo com a especialização de cada um no desenvolvimento humano), contudo ficaria confuso fazê-lo no que respeitaria à avaliação do mesmo. Desta forma, os critérios de êxito foram baseados no conhecimento total dos segmentos corporais.</p> <p>Em relação ao que é avaliado neste item pensou-se acrescentar a componente de lateralidade associada à noção do corpo tal como se encontra na BPM (item “<i>Reconhecimento direita-esquerda</i>”), contudo a lateralidade acabaria por ser avaliada de forma mais discreta nos restantes itens.</p> <p>Ao nível da instrução deste item, o cliente apenas teria que mencionar os diferentes segmentos pedidos (tocando no seu próprio corpo) em função daquilo que lhe era pedido verbalmente, podendo haver repetição verbal e algumas pistas ao nível da funcionalidade dos segmentos.</p>
	1.2. Imitação de Movimentos		<p>Este item baseou-se no item original da BPM designado de “<i>Imitação de Gestos</i>”. Com o intuito de avaliar a capacidade de reprodução de movimentos, ao invés de gestos, aumentando assim a dificuldade com a realização de movimentos além da utilização das mãos.</p> <p>O procedimento continuou igual ao que consta na BPM (primeiro observar, de seguida reproduzir), contudo caso o cliente tivesse dificuldades aparentes em realizar o pretendido seria dada a oportunidade de um ensaio em simultâneo com a estagiária a cada movimento, e só de seguida é que seria pedido que aguardasse e reproduzisse o mesmo movimento sozinho (memória a curto prazo envolvida).</p> <p>Assim, foram avaliados três tipos de movimentos sequenciais, que envolvessem diferentes eixos corporais com os diferentes segmentos. Os critérios de êxito foram elaborados em função do número de movimentos sequenciais realizados de forma correta e características associadas à concentração e intencionalidade do movimento.</p>
2. Estruturação Espaço-temporal	2.1. Estruturação Dinâmica	Adaptado do Manual de Observação Psicomotora (Fonseca, 2010)	<p>Inicialmente, realizou-se este item com algumas adaptações relativamente à forma como era avaliado (e.g.: apresentação de cartões maiores, onde apareciam desenhos das sequências dos fósforos; ou a divisão do item em três fases diferentes, de forma a ir avaliando até onde cada cliente conseguiria ir), apesar de inicialmente se ter pensado concretizar o item tal como era apresentado na BPM. Contudo, durante a aplicação da avaliação, este item teve que sofrer alterações, nomeadamente na quantidade de sequências apresentadas a cada cliente, visto que se tornou nítido o cansaço devido ao nível de concentração e foco da atenção que era pedido durante toda a atividade.</p> <p>Desta forma, concluiu-se ser mais eficaz a avaliação de apenas 4 sequências (com ensaio incluído) ao invés de 6 (reduzindo ao máximo o cansaço na atividade), onde primeiro cada cliente teria de representar a sequência no próprio modelo, na fase seguinte o cliente teria que reproduzir as sequências numa folha à parte tendo sempre o modelo presente. Por último, seria pedido que realizassem as sequências sem ver. Os critérios de êxito foram concebidos em função destas componentes e apenas se passaria para a fase seguinte, caso o cliente concretizasse com sucesso a fase anterior.</p> <p>As adaptações feitas ao material utilizado na avaliação do item consistiram em cartões maiores com a apresentação de desenhos em cada sequência, com fósforos de tamanho grande, para que os clientes pudessem manusear mais facilmente e o seu interesse pela atividade fosse maior.</p>

Tabela 3 (cont) - Itens escolhidos para o Instrumento de Avaliação do Grupo A e respectivas justificações

<p>2. Estruturação Espaço-temporal</p>	<p>2.2. Representação Topográfica</p>	<p>Adaptado do Manual de Observação Psicomotora (Fonseca, 2010)</p>	<p>Este item foi mais um dos quais sofreram adaptações como no item anterior, com o acréscimo de materiais para além dos presentes na BPM.</p> <p>Desta forma, as modificações consistiram na apresentação de cartões com as imagens isoladas dos diferentes espaços do <i>Espaço Movimento</i>, tendo sido selecionadas quatro zonas diferentes como pontos de referência (e.g.: 1) <i>Janela grande</i>, 2) <i>Porta Azul</i>, 3) <i>Porta Vermelha</i>, e 4) <i>Espelho</i>). Para que os clientes pudessem seguir o trajeto planeado previamente foi construída uma sequência entre os cartões de imagens no computador em formato <i>Power Point</i>.</p> <p>Paralelamente ao item anterior, este foi igualmente dividido em três fases distintas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Cada cliente primeiro tinha que associar de forma correta a imagem presente no computador com a imagem dos cartões (identificação no computador e associação computador- cartões); 2) Cada cliente teria que associar os cartões de imagens a cada zona do <i>Espaço Movimento</i> (associação cartões-espaco real), e, por fim, 3) Cada cliente teria que concretizar o trajeto feito anteriormente com os cartões, sem recorrer à sequência presente no computador (trajeto). <p>A intenção da divisão do item em três fases distintas deveu-se ao querer-se avaliar diferentes capacidades e níveis de dificuldade inerentes à EET. Ainda se deixou em aberto a possibilidade dos clientes verificarem o modelo do trajeto, de forma a poder-se avaliar a capacidade de decisão e intenção do cliente face ao que lhe era pedido.</p> <p>Durante a realização da avaliação seria permitido o acompanhamento dos clientes pela estagiária ou a apresentação de algumas pistas verbais/ não-verbais. Contudo, todas essas componentes contariam para os critérios de êxito, tentando ao máximo que não fossem utilizadas, para que a avaliação fosse o mais próxima possível daquilo que cada cliente conseguiria realmente concretizar com autonomia. Fazendo, assim, com que os valores atribuídos ao item variassem consoante estas características.</p>
<p>3. Coordenação Global</p>	<p>3.1. Coordenação Óculo-Manual</p>	<p>Adaptado do Manual de Observação Psicomotora (Fonseca, 2010)</p>	<p>A única adaptação neste item foi ter-se pedido a cada cliente que realizasse um lançamento por cima e por baixo, de forma a avaliar os seus movimentos e sucesso da atividade. A atividade foi efetuada com uma distância fixa de 2,50m, assumindo assim a maior distância apresentada na BPM.</p> <p>Os critérios de êxito e o número de lançamentos mantiveram-se iguais ao que consta da BPM, tendo sido acrescentada a estratégia da contagem crescente (1, 2, 3) antes da realização de cada lançamento, de forma a focar mais a atenção do cliente na caixa e para que preparasse o movimento.</p>

Tabela 3 (cont) - Itens escolhidos para o Instrumento de Avaliação do Grupo A e respectivas justificações

3. Coordenação Global	3.2. Coordenação Óculo-Podal	Adaptado do Manual de Observação Psicomotora (Fonseca, 2010) e do Instrumento Body Skills (Werder e Bruininks, 1988)	<p>Neste item houve uma conjugação entre os itens da “<i>Coordenação Óculo-podal</i>” da BPM e do “<i>Pontapear</i>” do BS, tendo sido decidido que:</p> <p>A distância fixa para a realização dos lançamentos seria de 2,5m (como no item anterior - BPM); As bolas a serem utilizadas para a concretização dos lançamentos seria a mesma que no item anterior (bola de ténis - BPM), visto que ao ter-se uma bola com um diâmetro mais pequeno a dificuldade aumenta, ao contrário do que é sugerido no BS - onde a bola seria de esponja e com um diâmetro maior;</p> <p>A área onde cada cliente teria que acertar seria definida por dois pinos com uma distância de 25cm, tal como se apresenta no BS e continuar-se-ia com a definição de baliza como é apresentada na BPM; O procedimento da atividade seria concretizado como na BPM – 1 ensaio + 4 lançamentos. Os critérios de êxito continuaram iguais aos que consta da BPM, visto que o constructo da baliza presente na BPM através de uma cadeira permaneceria igual (no BS sugere que se coloque um alvo, em vez de uma área mais ampla como a baliza). Como anteriormente, utilizou-se a estratégia de contagem crescente (1,2,3) para que os clientes se preparassem para cada lançamento (<i>e.g.: focassem a baliza e se preparassem para o movimento</i>).</p>
	3.3. Agilidade	Adaptado do Instrumento Body Skills (Werder e Bruininks, 1988)	<p>Este item no BS avalia componentes relacionadas ao movimento global do corpo (<i>e.g.: mudança de direção, de velocidade</i>), associadas a outras componentes menos diretas (<i>e.g.: atenção/ concentração, memória a curto prazo, percepção do espaço</i>) e, por esse motivo, mostrou-se importante estar presente no instrumento de avaliação com o intuito de avaliar essas mesmas componentes.</p> <p>Desta forma, foram colocados 4 pinos numa linha reta com 4,5m de comprimento no total e com 1,5m de distância entre os pinos. Os clientes teriam que correr entre os pinos após demonstração da estagiária em cada tentativa. Seria admitido um ensaio, seguido de 3 tentativas, tentando ao máximo avaliar a autonomia do cliente na realização do pretendido sem quaisquer apoios ou pistas.</p> <p>Relativamente aos critérios de êxito, estes foram pensados tendo em conta as capacidades do momento de cada cliente. Assim, os critérios de êxito basearam-se principalmente no facto de se realizar (ou não) efetivamente o pretendido em cada tentativa e a capacidade de orientação e objetividade no movimento. Inicialmente, ainda se ponderou colocar instruções aquando a realização da atividade (<i>e.g.: instruções como “devagar” ou “depressa” quando os clientes realizariam a corrida</i>), contudo mostrou-se ser um patamar acima daquele em que se encontravam no momento, havendo apenas o enfoque no contorno dos pinos em “forma de 8”. Desta forma, houve uma adaptação ao item original do BS.</p>

Importante referir que as modificações acima tidas em conta foram baseadas nas características que se foram observando até ao momento da avaliação propriamente dita, tentando ao máximo que se criasse um equilíbrio entre as dificuldades atuais dos clientes e aquilo que se poderia desenvolver no período de intervenção, tal como defendem Fonseca (2000) e Vygotsky (1978) quando abordam a questão das competências adquiridas e das que estão por adquirir e desenvolver do processo de intervenção. Os **materiais construídos e utilizados como apoio à aplicação do Instrumento de Avaliação para Grupo A** podem encontrar-se em **Anexo 5**.

A aplicação do Instrumento de Avaliação do Grupo A decorreu em 4 sessões de 1h30 cada (dias 4, 11, 18 e 25 de fevereiro de 2016) no *Espaço Movimento* e na presença da orientadora TSEER Rita Bernardo. Os **planeamentos das sessões de avaliação do Grupo A** encontram-se em **Anexo 6**, com os procedimentos tidos em conta para cada item avaliado, sendo que a avaliação foi concretizada de forma individual e à vez em cada sessão. Inicialmente previu-se que a sua aplicação decorresse em apenas três sessões, contudo foi necessária mais uma sessão, devido à ocorrência de alguns imprevistos nas sessões anteriores (*e.g.: alguns clientes não terem estado presentes na Associação Qe durante esse período e devido a readaptações aos itens inicialmente construídos no instrumento de avaliação*).

3.1.3 Linhas Orientadoras da Intervenção

A dinamização do Grupo A foi concretizada logo desde o início do presente EP, esse período entre a dinamização com base em objetivos estipulados pela TSEER Rita Bernardo e a dinamização em função da avaliação feita pela estagiária permitiu um melhor conhecimento do grupo, ajudando na forma de orientar as sessões.

Em função disso, foi concebido pela estagiária uma **Ficha Diária de Preenchimento** - que se encontra em **Anexo 7** (baseada numa ficha de preenchimento semestral da própria *Associação Qe*, à qual a estagiária teve acesso mediante o pedido de avaliação semestral dos vários clientes com que a estagiária contactou nos diferentes projetos de apoio, *e.g.: PM, Meio Aquático, “Dança com as Ritas”, “Desporto Coletivo”, “Ginástica Qe”*). A Ficha Diária de Preenchimento teve como objetivo principal encontrar possíveis estratégias e de *feedback* daquilo que era trabalhado com o grupo ao longo das sessões. Essa observação (que acabou por consistir numa avaliação informal do grupo) foi transversal a todos os momentos da intervenção psicomotora, tendo sido registadas características de cada cliente nos vários âmbitos: comportamental, relacional, motivacional e ao nível do seu desempenho – permitindo, assim, conhecer cada cliente

através de uma visão holística. A estagiária estipulou que esse registo seria feito para si, como auxílio à dinamização da PM, e semanalmente.

Foram dinamizadas com o Grupo A, 24 sessões (17 direcionadas para a intervenção e 7 para as avaliações iniciais e finais), a partir do momento da avaliação inicial. Desta forma, a primeira sessão correspondente à **intervenção psicomotora** do Grupo A (orientada já em função dos resultados obtidos da avaliação inicial e com objetivos delineados) teve início a 17 de março de 2016 e término a 2 de junho de 2016, não incluindo neste período as sessões destinadas às avaliações. As sessões realizaram-se com uma duração de 1h30 (90 minutos, das 13h-14h30).

Os domínios avaliados na aplicação do Instrumento de Avaliação do Grupo A foram distribuídos pelo período de intervenção (Tabela 4), estipulou-se um período para trabalhar cada domínio (onde o domínio de forma geral que se encontrou com valores baixos foi principalmente o da EET, seguindo-se a Coordenação Global e, por fim, a Noção do Corpo).

Tabela 4 - Período da Intervenção Psicomotora do Grupo A

	Período de Intervenção Psicomotora (2016)				
	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho
Noção do Corpo					
Estruturação Espaço-temporal					
Coordenação Global					
Avaliações (Iniciais & Finais)					

Os períodos estipulados acima apenas serviram como linha orientadora para a estagiária, não havendo rigidez durante a realização dos planeamentos de sessão do grupo, tendo estes sido trabalhados ao longo da intervenção de forma dinâmica e flexível. Contudo, teve-se em conta uma estrutura nos objetivos desenvolvidos, de forma a serem trabalhados os domínios avaliados, onde a intensidade e foco em cada um varia em função dos resultados obtidos na Avaliação Inicial. Assim, são apresentados os objetivos gerais e específicos traçados e concretizados para o grupo (Tabela 5), juntamente com exemplos de atividades dinamizadas que permitiram trabalhá-los no período respetivo.

Tabela 5 - Objetivos Gerais e Específicos, com exemplos de atividades desenvolvidas com o Grupo A

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Exemplos de Atividades
Promover a Estruturação Espaço-temporal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a identificação dos objetos ▪ Estimular a realização de movimentos, através da manipulação de objetos ▪ Promover a exploração do meio envolvente ▪ Promover a consciencialização da sua ação sobre o meio envolvente ▪ Promover a sequencialização de símbolos face a um modelo pré-estabelecido ▪ Promover a consciencialização da sua ação sobre o meio envolvente ▪ Promover a sequencialização de vários objetos, tendo por base um modelo ▪ Promover a procura ativa dos objetos ▪ Promover a sequencialização de objetos face a um molde ▪ Promover a construção de algo concreto face a uma imagem abstrata ▪ Promover a identificação dos objetos e dos seus lugares no <i>Espaço Movimento</i> ▪ Promover a consciencialização das diferentes dimensões e formas dos objetos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção em ponto grande de cartões retangulares divididos em três, que representavam em cada divisão uma imagem muito simples e chamativa (e.g.: <i>uma pegada, uma folha, um sol e uma poça de água</i>) com a utilização das cores básicas (e.g.: <i>verde, amarelo, vermelho e azul</i>) onde cada cartão variava a sua sequência nas imagens. Os clientes teriam que procurar pela imagem correta dentro de cartões quadrangulares e colocar por cima do molde (<i>inicialmente</i>) e numa segunda instância teriam que colocar ao lado do mesmo. Atividade também foi feita com giz no próprio chão. ▪ “Jogo do M&M – Movi-Memória”, jogo que possui várias variantes com o intuito de promover a memória, associando-a ao espaço envolvente e usufruindo dos objetos disponíveis. Atividade muito assente na memória e na apresentação de imagens de objetos concretos e utilizados pelos clientes no <i>Espaço Movimento</i>, e “Vivenciar o M&M – Movi-Memória”, decorrente do Jogo anterior, mas com uma vertente mais direcionada para a prática, havendo a identificação dos materiais através da imagem-objeto, mas incluindo uma experiência prática com os materiais identificados. ▪ Criação de cartões com imagens das várias zonas do <i>Espaço Movimento</i>, havendo um cartão para cada cliente. O objetivo destes foi utilizá-los no final de cada sessão com o intuito dos clientes mencionarem que locais foram utilizados durante a sessão e acabando por a reviver nesse momento. O preenchimento (<i>através de velcro</i>) dos cartões também podia ser feito durante a sessão.
Promover a Estruturação Espaço-temporal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a ação controlada e pensada dos vários segmentos corporais ▪ Promover a <i>“deslocação em 8”</i> entre os pinos ▪ Promover a ação de movimentos óculo-manuais ▪ Promover a ação de movimentos óculo-pedais ▪ Promover a ação do agarrar vários objetos de diferentes texturas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Teia de trapilho”, onde vários objetos foram distribuídos fora da teia e cada cliente tinha que mover-se dentro da teia (<i>passar por dentro, por cima, por baixo do trapinho</i>) para conseguir completar a atividade, juntamente com pistas verbais para que encontrassem o pretendido. ▪ Utilizando a ideia do Jogo do Bowling, criou-se a atividade de colocar pinos a várias distâncias para que cada cliente os derrubasse.

Tabela 5 (cont) - Objetivos Gerais e Específicos, com exemplos de atividades desenvolvidas com o Grupo A

<p style="text-align: center;">Promover a Coordenação Global</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a ação do agarrar vários objetos de diferentes pesos ▪ Promover lançamentos a diferentes distâncias ▪ Promover lançamentos a diferentes alturas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Boccia Colour”, jogo adaptado onde se conjugaram distâncias, com objetos de diferentes pesos e formas, associando a correspondência de cores. O jogo teve como regras base o lançamento atrás de uma linha pré-definida e o lançamento dos objetos à vez. Com o objetivo de colocar dentro de um arco ou derrubar algum objeto com a cor associada. Para além desta atividade se encontrar neste domínio, há uma série de objetivos que se podem trabalhar aqui para além deste. O nome dado ao jogo associa-se ao <u>Jogo Boccia</u> na medida em que existe um ponto de referência para o lançamento e um alvo a atingir e foi com base no jogo original que decorreu a ideia adaptada. ▪ Criação de trajetos com história por trás, onde se promovia a identificação dos objetos e a sua consciencialização ao realizar a atividade e o confrontar com o obstáculo. A cada tarefa dos trajetos tentou-se que os obstáculos fossem evidentes para que os clientes tivessem que o confrontar e realizar o pretendido (<i>deslocação em 8 a andar ou a gatinhar/rastejar; passar por baixo e por cima de objetos; acertar no alvo a diferentes alturas; encestar a diferentes distâncias com diferentes objetos – arcos, bolas, saquinhos de areia</i>). Aliando a isto, utilizou-se o máximo de objetos com texturas diferentes.
<p style="text-align: center;">Promover a Noção do Corpo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a identificação dos vários segmentos corporais ▪ Promover a imitação de figuras corporais estáticas ▪ Promover a imitação de figuras corporais dinâmicas ▪ Promover a associação entre o concreto e o abstrato 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Jogo da estátua” adaptado, quando a música parava os clientes teriam que imitar a posição estática de um colega previamente escolhido. ▪ Reprodução do corpo humano através de sólidos geométricos e correspondente associação com o seu próprio corpo. ▪ Atividades que promovam a movimentação do corpo conforme a música – e.g.: pedir a cada cliente, à vez, para realizar um movimento para todos imitarem; dança livre. ▪ Retorno à calma com a utilização de bolas de sabão e a mobilização dos vários segmentos corporais para chegar a elas; ou com mediar a relação entre o objeto e o corpo do cliente.

A descoberta (gradual desde o primeiro contacto com o grupo) dos pontos fortes e fracos do grupo foi uma preocupação da estagiária. Preocupação que visava a estipulação de uma dinâmica de sessão que fosse simultaneamente funcional e coerente com os objetivos a desenvolver. De seguida, encontram-se os **pontos mais e menos positivos de cada um dos clientes** do Grupo A (Tabela 6), bem como os aspetos que foram tidos em conta pela estagiária, durante a dinamização das sessões deste grupo face ao observado.

Tabela 6 – Pontos mais e menos positivos, e aspetos a trabalhar em sessão com o Grupo A

	Pontos mais positivos	Pontos menos positivos	Aspetos a trabalhar (em sessão)	
Íris	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalidade divertida ▪ Gosto pela música 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encontra-se muitas vezes sentada no chão, algumas vezes apática/ dormir ▪ Pouca interação com os colegas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecer uma maior relação ▪ Compreender melhor os seus interesses ▪ Reduzir o tempo em que se encontra no chão ▪ Arranjar estratégias para cativá-la para a sessão ▪ Promover estratégias onde a Íris seja inserida como apoio aos outros e promova, assim, a sua interação com eles 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalidade alegre ▪ Ajuda na dinamização das atividades ▪ Interação com os colegas ▪ Gosto pela música ▪ Cliente que é o elemento de união do Grupo A (sem a presença do Henrique, a sessão tem outra dinâmica – nem melhor nem pior, apenas diferente) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comportamentos de desafio, face aquilo que é pedido ▪ Momentos em que se isola ▪ Manifestação de comportamentos desajustados ao momento (e.g.: <i>atirar-se para cima dos colegas/estagiária em momentos pouco oportunos</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuar a tê-lo como referência no apoio à dinamização das sessões ▪ Ter em conta a componente lúdica das atividades ▪ Conjuguar a alegria com essa componente lúdica ▪ Compreender melhor a base do isolamento do Henrique (e.g.: <i>em que situações se manifesta</i>) de forma a diminuí-lo 	Henrique
Catarina	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gosto pelo manusear coisas com as mãos (e.g.: <i>objetos maleáveis, tablet</i>) ▪ Interesse pela associação de imagens 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afastar-se das atividades quando são feitas em grupo ▪ Pouco tempo na tarefa e/ou foco na actividade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arranjar estratégias para inserir/ fazer permanecer a Catarina no contexto de grupo (e.g.: <i>“negociar” o dar e o receber de coisas que ela goste enquanto se quer que fique em grupo e/ou realize uma tarefa – feedback positivo</i>) ▪ Respeitar ao máximo o tempo da Catarina, quando se quer isolar (e.g.: <i>dar-lhe o tempo que precisa enquanto a atenção está focada nos outros clientes</i>) <p>Inserir atividades nas sessões que envolva identificação e associação de imagens, integração de sensações</p>	

Tabela 6 (cont) – Pontos mais e menos positivos, e aspetos a trabalhar em sessão com o Grupo A

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gosto por ajudar a Catarina a realizar as atividades 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inibição quando ao tomar a iniciativa (solta-se mais quando a atenção não está focada diretamente em si) ▪ Falta muito às sessões de PM (deste grupo) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer melhor os interesses e personalidade do Lucas ▪ Aproveitar sempre que o Lucas vem à sessão de forma a integrá-lo mais na dinâmica adquirida pelo grupo ▪ Desenvolver atividades que abranjam o grupo no seu todo, de forma a permitir que o Lucas se solte mais e mostre mais de si nesse contexto 	Lucas
Salvador	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gosto por associações entre formas, cores, texturas ▪ Gosto pelo movimento corporal ▪ Gosto pela música 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tende a começar a sessão sentado com a caixa de figuras geométricas, sendo difícil redirecioná-lo para o início da sessão ▪ Isola-se quando a atividade/tarefa não é em grupo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contrariar a tendência do Salvador em iniciar os seus comportamentos habituais de isolamento, através da dinamização de atividades em grupo onde a sua presença seja requerida ▪ Promover a interação do Salvador com os outros clientes, tanto através do dar apoio, como receber esse apoio dos restantes clientes ▪ Dinamizar atividades onde esteja em evidência a expressão corporal e música Dar espaço e tempo no sentido de respeitar a individualidade do Salvador

Indo ao encontro das ideias expostas por Fonseca (2000) e Vygotsky (1978) relativamente ao potencial de aprendizagem, houve a conjugação das áreas mais e menos fortes de cada cliente no sentido de se encontrar a dinâmica certa para as sessões do grupo, aliando a isso a utilização de estratégias específicas e direcionadas apenas para este grupo. Essas estratégias tornaram-se numa mais-valia para a motivação dos clientes para as atividades, tentando ao máximo que as atividades fossem feitas para eles e, ao mesmo tempo, que fossem ao encontro do que os motivava enquanto grupo. As **principais estratégias** tidas em conta, no grupo em geral, foram:

- **Aspetos motivacionais** – sessões com atividades lúdicas e dinâmicas (*e.g.: atividades com movimento e expressão corporal*) foram uma das características principais que logo se percebeu ser uma mais-valia para captar a atenção do grupo; atividades onde houvesse o apelo aos sentidos também foi outra característica que se mostrou apelativa à participação maioritária do grupo; a integração da componente de demonstração constituiu, igualmente, numa notável motivação para todo o grupo (*e.g.: realizar o percurso de uma atividade que envolvesse o rastejar, rebolar ajudou a que o grupo se entusiasmasse com a demonstração, sendo que em sessões seguintes eram os próprios clientes a pedir que a estagiária realizasse primeiro toda a atividade – tal facto foi encarado de forma positiva e cultivada sempre que possível*);

- **Aspetos relacionados com o desempenho** – com a confrontação com as dificuldades dos clientes ao nível do seu desempenho foi havendo a criação de alguns apoios visuais/ físicos externos à atividade, que mostravam ser um acréscimo à sua motivação para a realização da atividade em si (*e.g.: associação entre cores; dar ênfase a objetos que normalmente ignoravam, colocando-os como obstáculos à realização da atividade – pinos e/ou promover a procura ativa de objetos que pudessem utilizar como apoio para conseguir atingir o objetivo final da tarefa/ atividade*); desconstruir atividades através da dinamização de tarefas mais simples e diretas, tal como a criação de atividades com uma componente contínua e lógica ao longo de toda a sessão (*e.g.: criação de uma história base para a sessão, com a dinamização de atividades com diferentes objetivos ao longo de cada sessão*) foram componentes que facilitaram a participação de cada cliente e, por conseguinte, melhoraram o respetivo desempenho; a interação entre pares também se verificou uma estratégia importante não só ao nível da motivação, mas também no desempenho dos clientes;

- **Promoção da entreajuda e interação entre pares** – as atividades verificaram-se mais eficazes sempre que havia a cooperação entre clientes, assim foi uma das estratégias utilizadas durante as sessões de intervenção – onde cada cliente realizaria a atividade com a ajuda, indicação ou participação de outros clientes (*e.g.: escolher quem realizaria a atividade; construir um percurso com a ajuda de todos; referir ou demonstrar a atividade para o colega → a dita conjugação de áreas mais e menos fortes de cada cliente tendo em conta a sua personalidade e desempenho em cada atividade/domínio – o Henrique era bom a dar instrução verbal e não verbal no início e fim das atividades, enquanto que o Lucas já ajudava a Catarina no desempenho da tarefa ou a inseri-la no contexto de grupo*);

- **Promoção da procura ativa de estratégias/apoios no ambiente envolvente** – estratégia que permitiu desenvolver em cada um dos clientes formas de apoio físico e visual sem a ajuda de uma segunda pessoa, através da colocação de objetos em posições estratégicas, para que os ajudassem a concretizar a atividade com sucesso através da procura ativa dessas mesmas alternativas (*e.g.: colocar bastões ou outros materiais em zonas estratégicas para o caso de se querer apoiar durante um percurso, sendo que se tentou que cada cliente tivesse essa consciência após o feedback inicial da estagiária, no sentido deste ser cada vez menos necessário ao longo do tempo*).

Inicialmente, não havia a tendência dos clientes para que se reunissem como um grupo, havendo a preferência para se isolarem ou ficarem sozinhos, não realizando nada em concreto (*e.g.: o Henrique gostava de estar sentado em cima da bola de fitness em frente*

ao espelho a realizar movimentos; ou o Salvador que gostava de manusear as formas geométricas feitas em madeira; ou ainda a Íris que gostava de estar apenas sentada junto à janela onde o sol batia).

Desta forma, a mediatização feita no Grupo A permitiu o desenvolvimento de pertença a algo maior, ou seja, desenvolvimento de pertença a um grupo, não colocando as suas características individualizadas ou personalidades de lado, refletindo-se, assim, numa maior motivação e coesão do grupo (Carron e Hausenblas, 1998). McGrath (1984), no processo de interação em grupo, menciona como importantes a estrutura em grupo, as características da tarefa/situação e dos membros do grupo, os tipos de comportamentos manifestados, e o envolvimento/contexto no sucesso de aquisição/evolução de competências individuais dos elementos do grupo. Componentes tidas em conta na dinamização das sessões do Grupo A, aliando a mediatização focada e orientada na seleção à utilização de um conjunto de estratégias específicas, de forma continuada ao longo das sessões (Cotrus e Stanciu, 2013; Feuerstein, Falik e Feuerstein, 1985; Fonseca, 1999; 2000; Todor, 2013).

Estas características foram o ponto fulcral no sentido de encontrar a dinâmica certa para o grupo, havendo a conjugação entre os pontos mais e menos fortes da personalidade e maneira de estar de cada cliente no sentido de promover, igualmente, mudanças positivas para os clientes enquanto grupo. É importante referir que essa dinâmica muito provavelmente teria que sofrer reajustes caso houvesse a inserção de outro cliente no grupo e/ou a exclusão de um deles, visto que todas estas características foram tidas em conta na sua dinâmica e, por conseguinte, foram essenciais no seu cumprimento. Desta forma, só após encontrado esse ponto de equilíbrio é que as sessões de intervenção psicomotora com o Grupo A seguiram a seguinte estrutura:

- **Ritual de Entrada:** os clientes, à vez, procediam à lavagem das mãos antes do início da sessão, com posterior identificação da sua fotografia expostas numa parede ao lado do lavatório, juntamente com a autoavaliação do processo da lavagem das mãos (imagem essa também exposta no quadro). Com o passar das sessões e de forma gradual era pedido que cada cliente identificasse (verbalmente ou através da comunicação não verbal) os diferentes elementos utilizados durante a lavagem das mãos, juntamente com a identificação dos diferentes colegas. A intenção deste ritual era o preparar o grupo para a sessão e o aumentar o máximo possível a sua autonomia neste aspeto;

- **Ativação:** este momento da sessão consistia em reunir o grupo em círculo, maioritariamente, sentados no chão em cima de almofadas. A atividade a decorrer neste

momento era de caráter cognitivo e com a utilização/exploração de materiais em grupo (e.g.: *realização de jogos em grupo; mobilização articular; desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal; promoção da interação entre os pares*). Normalmente, a duração deste momento variava entre os 10-15min, dependendo do *feedback* dado pelo grupo face ao momento;

- **Atividades:** este período da sessão era dedicado ao desenvolvimento de atividades tendo como base os objetivos propostos. Tentou-se manter em todas as sessões uma continuidade entre as atividades com uma duração total, deste momento, de cerca de 45 minutos. A dinâmica mais eficaz encontrada com o grupo foi o realizar as atividades individualmente, mas sempre com a promoção da *entreeajuda* e interação entre pares, tentando compensar os pontos menos fortes de um cliente com os pontos fortes de outro. Desta forma, respeitaram-se os ritmos de cada cliente, ao mesmo tempo que se diminuiu o tempo em que não se encontravam a realizar a atividade, apesar de se encontrarem sempre em sala e atentos ao que os rodeava. Como meio ambiente, colocou-se sempre uma música de fundo, que fosse ao encontro dos interesses e gostos dos clientes.

- **Retorno à Calma:** este momento correspondia a cerca de 15min da sessão, onde se promoviam atividades de retorno à calma, onde a maioria das vezes a dinamização dessas atividades eram as que os clientes mais gostavam (e.g.: *bolas de sabão; deitar no colchão e fazer mediação objecto-corpo; utilização do paraquedas*), acompanhadas com música mais calma e num tom mais baixo. Este momento poderia ser partilhado com atividades em grupo de caráter relaxante ou individualmente. O Retorno à Calma tinha como objetivo principal dar ao cliente um momento consigo mesmo, sendo que eram preparadas atividades para esta parte da sessão (em grupo). Contudo caso se verificasse que o grupo preferia estar no seu próprio momento ou que a sessão tinha sido algo exigente, isso era-lhes concedido.

- **Ritual de Saída:** após o momento de retorno à calma procedia-se ao ritual de saída que consistia em arrumar todos os materiais do *Espaço Movimento*, pegar nas coisas que cada cliente tinha levado para a sala e ir lanchar.

3.1.4 Análise e Discussão de Resultados

Decorrente da aplicação do Instrumento de Avaliação do Grupo A nos momentos da Avaliação Inicial [AI] e Avaliação Final [AF], seguem-se as comparações entre esses momentos (Tabela 7) e possíveis justificações para as alterações manifestadas no desempenho de cada item, em função de cada cliente (apesar de se considerar um curto período de intervenção – 17 sessões). A análise de resultados será feita por cliente e não em

comparação com o grupo, visto ser mais claro verificar as diferenças ocorridas em cada um deles, apesar da dinâmica das sessões ter sido em grupo.

Tabela 7 - Resultados obtidos nos dois momentos de avaliação do Grupo A

	Íris		Henrique		Catarina*		Lucas		Salvador	
	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF
1. Noção do Corpo										
1.1. Sentido Cinestésico	4	4	4	4	1	2	3	3	3	3
1.2. Imitação de Movimentos	2	3	2	3	1	0*	3	3	2	2
2. Estruturação Espaço-Temporal										
2.1. Estruturação Dinâmica	2	2	2	3	1	1	2	2	2	2
2.2. Representação Topográfica	3	4	3	4	1	1	2	2	2	4
3. Coordenação Global										
3.1. Coordenação Óculo-Manual	1	2	1	4	1	1	2	3	4	4
3.2. Coordenação Óculo-Podal	2	1	2	3	1	1	1	3	4	2
3.3. Agilidade	2	4	2	2	1	1	1	2	1	2

Para se ter uma noção do que foi avaliado em cada item e a forma de registo do desempenho dos clientes no momento de avaliação, em **Anexo 8** se podem encontrar os **resultados detalhados da Avaliação Final**.

Assim, nos resultados obtidos pela **Íris**, verificaram-se **evoluções** no que diz respeito aos itens: Imitação de Movimentos, Representação Topográfica, Coordenação Óculo-Manual e Agilidade. Tal facto poderá estar relacionado com a dinamização de atividades focadas essencialmente na expressão e movimento corporal – onde houve o envolvimento de todos os grandes grupos musculares, aliados a diferentes contextos pensados e direcionados com o intuito de causar uma mobilidade não habitual à Íris – onde tinha que mover o corpo em função das diferenças manifestadas no envolvimento, de forma a superar com êxito a tarefa/atividade pedida no momento da sessão. Em contrapartida, no item da Coordenação Óculo-Podal verifica-se **uma descida nos resultados** que poderá estar aliada à motivação da Íris no momento da AI e/ou AF, como poderá estar relacionado com o próprio modelo de avaliação deste item, em que os critérios de êxito são baseados num determinado número de tentativas num determinado

momento – não representando a capacidade efetiva da Íris neste item. Durante a dinamização das atividades, estas não foram elaboradas e direcionadas com o propósito único de desenvolver esta capacidade (coordenação óculo-podal), mas sim com a integração de outros objetivos para além desse, constituindo, assim, como uma outra possível justificação para a descida da cotação neste item, apesar do item se ter mantido o mesmo e nas mesmas condições nos dois momentos de avaliação. O resultado obtido na Estruturação Dinâmica **manteve-se**, contudo não é propriamente encarado como um resultado negativo, já que é um item que envolve a aquisição e integração de várias competências e, por isso mesmo, a duração do período de intervenção não foi suficiente para que esse resultado se manifestasse. O facto de o item estar subdividido em três critérios de êxito distintos mas progressivos e contínuos entre si, também é um fator que deu origem ao valor obtido. Assim, já era esperado que os resultados neste item (em termos de cotação/valor quantitativo da avaliação) se mantivessem, onde a Íris conseguiu realizar a primeira parte do item (representar as sequências em cima do modelo), contudo as duas partes seguintes (representar as sequências ao lado do modelo e sem a presença do modelo) não foram conseguidas, uma vez que a Íris colocava aleatoriamente os fósforos em cima da folha em branco. No que diz respeito à subdivisão do item da Representação Topográfica, a Íris demonstrou identificar facilmente as imagens, tal como demonstrou uma boa associação entre as imagens apresentadas e o contexto real. De salientar que quando lhe foi pedido que realizasse o percurso sozinha na AF, a Íris demonstrou uma maior autonomia e à vontade para o realizar, em comparação à AI. Facto que poderá estar assente nos objetivos desenvolvidos durante a intervenção e/ou inerente à motivação da Íris nos diferentes momentos de avaliação. É de referir que os resultados obtidos na Representação Topográfica e na Agilidade se encontram **em conformidade** com o que foi estipulado nos objetivos iniciais da intervenção com o grupo e, por conseguinte, desenvolvido no período de intervenção, sendo dois itens aos quais foi dada especial atenção, devido à sua importância na aprendizagem dos clientes. Apesar de a Íris ter conseguido atingir a “cotação 4” em três dos itens avaliados (sentido cinestésico; representação topográfica, e agilidade), isso não quer dizer que não haja mais para desenvolver a esse nível com a cliente, apenas que atingiu o que foi estipulado inicialmente pela estagiária.

No que diz respeito aos resultados obtidos pelo **Henrique**, pode-se concluir que o Henrique manifestou **evoluções** gerais nos itens avaliados, sendo de salientar o item da Estruturação Dinâmica, onde se verificou a passagem do critério da representação da sequencialização em cima do modelo, para a sua representação ao lado, e o item da

Representação Topográfica, onde o Henrique mostrou saber onde se encontravam os locais solicitados, juntamente com a manifestação de autonomia, estando em conformidade com o que foi trabalhado durante o planeamento de intervenção. No que se refere aos itens Imitação de Movimentos, Coordenação Óculo-Manual, e Coordenação Óculo-Podal, os resultados obtidos poderão estar muito relacionados com a disposição do Henrique no momento das avaliações e pela ineficácia da utilização da estratégia da contagem antes da realização do movimento, acabando por se mostrar disperso durante a mesma (que não esperou na AF, manifestando os resultados acima). Os resultados que se **mantiveram** com a mesma cotação foram o Sentido Cinestésico e a Agilidade, sendo que no primeiro item o Henrique mostrou sempre um interesse particular pelos movimentos do seu próprio corpo, juntamente com a interação com o outro e a expressão corporal sempre foi um interesse característico do Henrique; já no segundo item referido o resultado poderá justificar-se na medida em que este requer algum tempo para maturar e desenvolver-se, tendo sido preciso mais tempo para se manifestarem alterações nesta competência. É interessante observar que apesar do à-vontade do Henrique para o movimento corporal, ter manifestado alguma confusão no que se refere ao item da Imitação dos Movimentos, podendo justificar-se no facto do Henrique preferir movimentos espontâneos aos movimentos impostos pelos outros e/ou com questões associadas à memória de curto prazo, visto que o item foi construído para que os clientes tivessem que esperar para reproduzir os movimentos observados.

Os resultados referentes à avaliação da **Catarina** levam a crer, à primeira vista, que foi a cliente que menos evoluiu no Grupo A. Contudo, a análise dos resultados da Catarina tem que ser feita com algum cuidado, por se tratar de uma exceção neste grupo. Exceção, na medida em que a Catarina desde que as sessões se iniciaram foi a cliente que sempre se colocou de parte, recusando muitas vezes fazer o solicitado e/ou em interagir com os colegas. Não se considera que a avaliação da Catarina tenha sido justa, quando inserida neste grupo, visto que os objetivos apesar de terem estado em conformidade com o grupo, no que se refere às características e capacidades individuais, a Catarina necessitaria de uma avaliação mais adaptada a si, visto que com a utilização do Instrumento de Avaliação do Grupo A, não se considerou que ela manifestasse o seu conhecimento pleno do que lhe era suposto ter sido avaliado, sendo o exemplo disso o Item do Sentido Cinestésico, pois bastou a mudança da utilização de instruções verbais, para a conjugação de pistas verbais curtas com a apresentação de imagens, para se perceber que afinal a Catarina compreendia mais do que aquilo que demonstrava. Tudo o que bastou neste caso foi a mudança de estratégias, ou seja, a mudança da forma como

se lhe apresentam os problemas para resolver. Todos os itens com a “cotação 1” foram aqueles em que a Catarina se mostrou disposta a concretizar o solicitado, apesar de ser preciso muito apoio físico e instruções verbais, mostrando nos itens em que avaliavam a autonomia, alguma dependência da presença da estagiária, para se manter ou concretizar alguma coisa. O item com a “cotação 0”, a Catarina recusou concretizá-lo na AF. A Catarina foi uma cliente que se ia sentindo mais confortável com o grupo à medida que as sessões foram avançando:

- Deixando de recusar a realização das atividades se visse primeiro o exemplo dos colegas; aos poucos começou a mostrar algum entusiasmo durante as sessões, sorrindo face à demonstração das atividades pela estagiária ou pelos colegas;
- Permitindo o apoio dos colegas (especialmente o Lucas) que também a guiava nas tarefas solicitadas, ao invés do apoio da estagiária a fazê-lo;
- Aproximando-se gradualmente da estagiária. Sendo que, era a Catarina que se aproximava, quando percebia que tinha chegado a sua vez de realizar o que os colegas tinham feito, mostrando inclusive alguma iniciativa na iniciação dos movimentos, após ver a demonstração dos colegas (levantando um dos pés para começar a deslocar-se pelos blocos, sem que fosse precisa a demonstração da estagiária);
- A troca estabelecida pela estagiária – onde a Catarina dava o que tinha nas mãos (sempre gostou de ter objetos maleáveis que estava sempre a manusear) em troca da realização da atividade/tarefa. Só depois de feita a troca é que ela recebia de volta as suas coisas (mesmo que fosse um balão todo partido, eram-lhe dados todos os pedacinhos dele para as mãos, tal como antes tinha) – esta necessidade foi diminuindo, não ocorrendo tantas vezes comparativamente com o início.

Como se pode verificar a Catarina funciona muito por estratégias, objetivos curtos e diretos, sendo preciso alguma paciência para que comece a mostrar resultados significativos. Importa referir ainda que na intervenção com a Catarina tentou-se promover, sempre que possível, a tomada de iniciativa por parte da Catarina, dando-lhe o espaço necessário para se ambientar, sem pressas, ao contexto do grupo e que se sentisse preparada para concretizar o que inicialmente tinha receio em fazer (*e.g.: a Catarina tinha medo de se sentar no chão sozinha, recusando fazê-lo; com a utilização de alguns apoios físicos, mostrou-se eficaz agarrar a Catarina com um braço pela cintura dela, dando-lhe o suporte necessário para que se sentisse segura em fazê-lo*) e estes factos foram uma mais-valia para construir à sua volta um ambiente em que se sentisse segura. Teria sido interessante intervir com a Catarina individualmente, tendo sido uma das clientes em mente para o Estudo de Caso do presente EP, contudo houve uma maior

empatia inicial com o Salvador. Assim, considera-se que foi muito pouco tempo de intervenção para que a Catarina mostrasse algum progresso nos itens associados à AI e AF, sendo a mais-valia centrada na sua integração no grupo.

Relativamente aos resultados obtidos pelo **Lucas**, de uma forma geral, **manteve** a maioria dos resultados nos itens avaliados na AI e AF. Tal facto poderá estar relacionado com a sua ausência nas sessões de intervenção, tendo sido o cliente do grupo que mais faltou, sendo de observar que os itens da Estruturação Dinâmica e da Representação Topográfica (componentes trabalhadas com mais intensidade que os restantes objetivos) se mantiveram com a mesma cotação, sendo preciso tempo para evoluir de uma cotação para a outra, visto serem itens que requerem um tempo de aquisição e outro tempo para manter a aquisição das competências a si inerentes. Verificaram-se **evoluções** nos itens da Coordenação Óculo-Manual e Coordenação Óculo-Podal, podendo estas estarem associadas à forma como o item foi construído – por tentativas, não medindo na realidade a capacidade do Lucas face às mesmas. O item da Agilidade sofreu evolução da AI para a AF, tendo sido coincidente com a sua presença nas sessões onde os objetivos a si inerentes foram desenvolvidos. O Lucas, apesar da empatia que tinha pela Catarina, mostrou-se sempre muito hesitante na realização de qualquer tarefa. A insuficiente integração no grupo e a ausência constante nas sessões de PM dificultaram o desenvolvimento de uma relação mais próxima com o cliente.

Decorrente dos resultados obtidos nos dois momentos de avaliação do **Salvador**, houve **evoluções** nos itens da Representação Topográfica e na Agilidade, estando em conformidade com os objetivos desenvolvidos ao longo da intervenção com o grupo. Nas sessões individuais – dadas em simultâneo nas mesmas semanas que as do grupo – foi trabalhado especialmente com o Salvador a sua autonomia e direccionalidade/intencionalidade dos movimentos, podendo também refletir-se nestes resultados. De salientar a discrepância dos resultados da AI para a AF no item da Representação Topográfica, onde o Salvador mostrou entusiasmo em realizar o item na AF, diferentemente da AI, mostrando-se contente quando a estagiária confirmava que estava certo (através de *feedback* positivo). O item da Agilidade apesar de ter sido um item muito trabalhado com o Salvador (quer nas sessões de grupo, quer nas individuais), mostrou pouca evolução face àquilo que se esperava, facto esse que poderá estar associado ao tempo que o Salvador precisa para amadurecer a capacidade associada ao item, visto que requer muita intenção e direccionalidade no movimento. O item que mostrou uma **descida nos resultados** foi o da Coordenação Óculo-Podal, podendo estar associado ao facto de o item ser avaliado por tentativas e ao momento associado à AF, uma vez que o

Salvador sempre mostrou ter uma boa coordenação (quer óculo-manual, quer óculo-podal durante o período de intervenção). Nota-se que o Salvador tem especial atenção no movimento e controlo do que faz com as mãos, contudo tal facto já não se verifica tanto quando se fala dos membros inferiores, podendo também este facto interferir nos resultados. Contudo, foram notadas algumas diferenças no Salvador em termos de coordenação, sendo o lançamento realizado face a um alvo ligeiramente amplo, o Salvador tende a acertar sempre. Caso seja um alvo mais reduzido, o Salvador tende a aproximar-se do mesmo, não fazendo o lançamento como anteriormente. Nos itens em que **os resultados se mantiveram**, é de salientar o da Estruturação Dinâmica, sendo expectável este resultado, visto que é preciso mais tempo para se maturar a fase inerente à “cotação 1” (representar as sequências em cima do modelo) para se progredir para a fase da “cotação 2” (representar as sequências ao lado do modelo).

As diferenças manifestadas pelo grupo face a este item, representam as diferentes fases de desenvolvimento em que cada cliente se encontra, sendo preciso tempo, para que alguns adquirissem a competência e, para que outros, mantivessem aquela que já possuíam. Nos itens do Sentido Cinestésico e da Imitação de Movimentos é interessante verificar que o Salvador se sente à vontade com o seu próprio corpo, realizando diferentes movimentos com ele e interagindo através dele, contudo a sua identificação/nomeação ficou aquém daquilo que se esperava, tendo sido observada uma maior dificuldade na identificação de zonas do corpo que são menos utilizadas diariamente e menos óbvias. Os resultados dos restantes itens que se mantiveram da AI para a AF poderão estar associados ao facto de não terem sido tão focados diretamente nas atividades dinamizadas na intervenção com o grupo.

3.1.5 Reflexão Crítica sobre o Grupo A

Para além do que foi sendo referido ao longo do presente relatório acerca do Grupo A, quer de forma mais geral quer mais especificamente acerca de cada cliente, é importante referir algumas reflexões face à sua dinamização geral que não foram mencionadas ainda:

- **A componente lúdica com o Grupo A** é uma componente a ter em conta quando se dinamizam as sessões para o grupo, tentando ao máximo não infantilizar demasiado as atividades/tarefas, apesar de ser um desafio promover a consciência intencional e direcionada com este grupo.

- **A dinâmica das sessões** em que se **promova a interação entre pares** é muito importante para este grupo, principalmente devido às características deste grupo: tendência a isolarem-se dentro da própria sessão, procurando fazer coisas do seu

interesse pessoal. Essa interação deverá passar muito pela conjugação das áreas fortes e menos fortes de cada cliente, transferindo-as para a própria dinâmica do grupo.

- Dentro do próprio grupo senti que seria **necessária uma intervenção mais individualizada ou num grupo mais pequeno**, de forma a dar resposta a algumas necessidades individuais de alguns clientes, que senti que precisariam. Isto no sentido de desenvolver algumas competências mais específicas e até no sentido de criar uma relação mais forte entre o cliente e o técnico no contexto de sessão. Sessões individualizadas dinamizadas em paralelo com sessões em grupo, com o objectivo de concretizar a transferência de competências adquiridas nas sessões individuais para as sessões em grupo. No Grupo A a cliente que mais precisaria de uma intervenção individualizada é a Catarina, devido a todas as adaptações e atenção especial que até ao momento revelou ter, facilitando não só a sua adaptação a um grupo, como também permitiria ao técnico focar a sua atenção para questões direccionadas para o grupo.

- A **utilização de estratégias** (quer individuais, quer em grupo) foi o foco central com o Grupo A, permitindo que o grupo se sentisse como um só e, ao mesmo tempo, que cada cliente se sentisse uma parte essencial, com a atribuição de um “papel” ou “propósito” dentro do mesmo. Sem com isso deixar de parte as suas características individuais e mais marcantes de cada um dos clientes.

- Uma **mais-valia durante o período de intervenção teria sido o contacto mais direto com alguns técnicos ou familiares dos clientes do Grupo A**, na medida em que se poderia trocar informação importante para a intervenção e formas de lidar com os clientes. Apenas se consegui, por acaso, falar com a mãe da Catarina de forma a compreender o que melhor funcionaria com a cliente, compreendendo-se melhor que expectativas tinha face ao desempenho e desenvolvimento da filha (*e.g.: sugeriram que se insistisse com a Catarina, mesmo quando esta recusava; que a Catarina conseguia realizar as tarefas, apenas esperava que os outros as fizessem por ela; a utilização do Tablet era uma estratégia muito utilizada pela mãe para trabalhar conceitos*).

- **Sugestões futuras, de um ponto de vista geral, para o Grupo A:** sugere-se que as competências associadas à EET, autonomia e procura ativa e proactiva sobre o meio envolvente sejam objetivos explícitos a trabalhar no futuro, no sentido de dar aos clientes o máximo de ferramentas para a sua liberdade e funcionalidade no dia-a-dia. Passando, inclusive, de atividades em contexto de um espaço fechado para atividades adaptadas para o exterior, com a progressão nas dificuldades que são apresentadas ao grupo. Não esquecendo, claro, que a dinâmica do grupo em função do responsável pela sessão tem que ser conhecida e desenvolvida mutuamente e de forma continuada - sendo esta a

base essencial para o desenvolvimento de qualquer objetivo, visto que sem ela o grupo tende, naturalmente e devido às suas características, a dispersar dentro da própria sessão.

▪ **Reflexão pessoal sobre o trabalho desenvolvido com o Grupo A:** Foi um desafio trabalhar com este grupo, na medida em que foram precisos reajustes constantes ao longo da intervenção com os diferentes clientes. Apesar de se conhecer o cliente, há sempre acontecimentos que surgem e que acabam por ter de ser controlados e/ou aproveitados para a dinamização da sessão. Uma das maiores realizações enquanto estagiária e no trabalho desenvolvido com o Grupo A foi a de tornar o grupo num só, onde todos estivessem presentes para o mesmo, se sentissem a pertencer ao grupo e se sentissem confortáveis com isso *(e.g.: o momento inicial em que o grupo se sentava todo no chão para a realização de atividades, essencialmente, de caráter sensorial e se preparava o grupo para o movimento, ou o facto de se ter conseguido que a Catarina participasse, com o tempo, em atividades que inicialmente tinha receio e que, apesar de longe do grupo, se mantivesse interessada pela dinâmica e acontecimentos da sessão foram pequenos e subtis exemplos que demonstraram algum progresso do ponto de vista da coesão do grupo no período em que se teve contacto com o mesmo)*.

3.2 Grupo B

Para além do grupo anteriormente descrito, foi dada a oportunidade da estagiária escolher entre outros dois grupos de PM com características completamente diferentes (dinâmicas diferentes entre grupos, desde a faixa etária aos objetivos a serem desenvolvidos), que pudesse dinamizar sessões tal como ocorreu com o Grupo A. Assim, foi escolhido o Grupo B devido ao facto da estagiária encarar como desafiante trabalhar com clientes com mais idade e nunca ter tido experiência com esse tipo de população, sendo assim interessante a confrontação com algo desconhecido e diferente do habitual. A estagiária já acompanhava (através da observação e apoio às sessões) a dinamização do Grupo B feita pela TSRP Rita Carvalho. Desta forma, as sessões do Grupo B tiveram início com a apresentação de planeamentos semanais e dinamização das sessões por parte da estagiária a partir de 20 de janeiro de 2016.

3.2.1 Caracterização do Grupo B

Em contexto de sessão, o grupo presente era constituído por um total de 7 clientes com idades compreendidas entre os 50 e os 54 anos, contudo por questões inerentes às próprias características de alguns clientes, a avaliação e intervenção apresentadas de seguida irão focar-se em apenas 4 clientes desse total. Questões que dizem respeito a

uma inconstância no seu desempenho e participação durante as sessões e inerentes às suas próprias características:

- A Beatriz mantinha-se fora do contexto da sessão e sem qualquer interação/ reação com os restantes clientes do grupo ou técnico/estagiária;
- A Céu não se encontrava estável no seu desempenho para seguir a intervenção – mesmo que adaptada ao grupo – e, assim, participar como esperado nas atividades. Mantinha-se, também, fora do contexto da intervenção propriamente dita, precisando de uma atenção redobrada devido à sua fragilidade;
- A Francisca manifestava comportamentos agressivos (quer para as colegas, quer para a estagiária e TSRP) recusando-se a fazer o pedido – mesmo quando se insistia com ela, apenas se conseguia fazê-la realizar atividades de carácter motor, que envolvesse a mobilidade/coordenação motora global.

Devido a essa divisão, necessária a TSRP Rita Carvalho estava presente como apoio, no sentido de, por vezes, tentar que as clientes se inserissem em algumas atividades planeadas, dado que o grupo a tinha como referência principal nas sessões de PM.

Um ponto importante ainda a referir é o facto de ter havido sempre a tentativa de inserir estas clientes na sessão planeada, fazendo os possíveis para que se sentissem confortáveis. Por conseguinte, avaliações completas e com uma intervenção coerente apenas foram possíveis realizar com as 4 clientes que serão cauterizadas posteriormente.

Desta forma, a dinamização do Grupo B teve lugar às quartas-feiras, das 9h às 10h30, completando uma duração de 1h30. À semelhança do grupo anterior, segue-se para uma breve descrição das 4 clientes que foram alvo de intervenção, com aplicação do Instrumento de Avaliação para o Grupo B nos dois momentos de avaliação.

A **Odete** tem 51 anos, é uma pessoa de estatura baixa e magra, sendo habitual os seus abraços.

- **Comportamento:** a Odete nunca se mostrou agressiva, mostrando, pelo contrário, comportamentos que chamassem a atenção da técnica/ estagiária, tanto através do toque (*e.g.: pedindo abraços*) como através do recusar realizar fazer as atividades pedidas (onde com algum insistência, a Odete aderiu e acabava por gostar). Durante atividades onde era requerida a atenção da Odete, esta encontrava-se quase sempre distraída, estando dispersa naquilo que lhe era pedido. A Odete gosta de dançar quando as músicas são do seu interesse, tendo-se notado a sua atenção apenas ficava mais focada quando exercia uma ação direta nas atividades, ao invés de ter que esperar

que o outro fizesse a sua parte nessa mesma atividade (*e.g: não era tanto a impaciência de esperar pela vez, mas apenas deixava de tomar atenção quando o objetivo já dependia de outra pessoa que não ela – no passar a bola por todos, a Odete não seguia a bola com o olhar, mantendo-o baixo*). A Odete toma a iniciativa para interagir com o outro, dentro e fora do contexto de sessão, não sendo frequente vê-la a recusar contacto físico quando alguém se aproxima dela. É frequente ver a Odete abordar alguém dizendo que lhe dói qualquer coisa (*e.g.: cabeça ou barriga*), com o objetivo de ter alguma atenção e/ou de não realizar as atividades.

- **Deslocação:** a Odete apresenta uma passada curta, mas ágil, mantendo geralmente o olhar para baixo. Quando precisa de ir para algum lugar, não é preciso nenhum acompanhamento ou apoio especial, visto que sabe onde ficam as coisas, apesar de preferir sempre alguma companhia. Tal como fora das sessões, a Odete dentro do Espaço Movimento movia-se bem, sabendo os lugares das coisas e para onde queria ir quando lhe era pedido ou ela queria. Devido a um acidente que ocorreu durante o período de estágio, com outro cliente fora do contexto de sessão, a Odete sofreu uma lesão no cólo do fémur e, por conseguinte, a sua deslocação e participação nas sessões – em atividades de carácter motor, ficou condicionada e comprometida durante algum tempo.

- **Comunicação:** a Odete verbaliza facilmente aquilo que quer (*e.g.: beber água*), não realizando frases longas mas referindo apenas o essencial. Por algumas vezes, a Odete dizia coisas menos corretas e demonstrava aproximações físicas desadequadas com a estagiária, fazendo pedidos para que esta a tocasse (*e.g.: festas na cabeça, abraços ou dar a mão*) ou que dormisse com ela. Estes pedidos por parte da Odete apenas aconteciam em situações onde a atenção estava direcionada apenas para ela (*e.g.: quando, dentro do contexto de sessão, precisava de apoio na realização de alguma tarefa ou quando, fora do contexto de sessão, se encontrava apenas com a estagiária*). Quando se dirigia a alguém, a Odete mantinha o contacto ocular, contudo era normal vê-la de cabeça baixa quando alguém se dirigia a ela.

A Odete foi diagnosticada com “défice cognitivo e anoxia de parto” (teve complicações durante todo o processo associado ao seu nascimento, antes e depois), cuja anoxia foi gerada devido ao seu cordão umbilical se ter encontrado à volta do pescoço no momento do parto. De momento, a cliente apenas conta com os irmãos, tendo sido eles que decidiram integrá-la na Associação Qe. A Odete para além de frequentar o CAO, também é residente na Associação Qe. Antes de dar entrada na Associação Qe no mês de outubro de 2011, a Odete frequentou o ensino regular – onde

tinha um acompanhamento individual, transitando para o ensino especial após se verificar o não desenvolvimento da sua autonomia. Entre o falecimento da mãe e o ingressar na *Associação Qe*, chegou a viver com o pai, que também faleceu – daí a necessidade de um regime interno sentida pelos irmãos, que não tinham as condições necessárias para ter a Odete consigo.

A **Frederica** tem 50 anos, é uma pessoa de estatura baixa e com aspeto endomorfo, acompanhada com a sua mala cor-de-rosa. Aprecia contar os seus interesses aos outros e que a oiçam. Usa óculos, tendo sido operada à vista por diversas vezes, contudo manifesta aparente falta de vista apesar do uso constante dos óculos.

- **Comportamento:** a Frederica mostra desde o início que tem uma personalidade divertida, sendo a que mais interage com as colegas, dentro do contexto de sessão, tomando a iniciativa e/ou quando são os outros a tomar a iniciativa. É frequente vê-la rir ou divertida com alguma situação do momento, contagiando a maioria do grupo. É igualmente frequente a Frederica brincar com alguma situação caricata das colegas. Mostra gostar bastante da música que é colocada na sessão, cantarolando ou pedindo que a música estivesse mais alta. No tempo livre destinado a que fizessem o que mais gostavam, a Frederica ia para a frente da aparelhagem e cantarolava a música ao mesmo tempo que dançava (gostava muito de dançar, sozinha ou acompanhada). Durante as sessões, a Frederica refere muito os seus encontros com a família (*e.g.: especialmente as idas à casa da irmã*), facto que destabiliza um pouco o grupo, visto que todas as clientes mostram querer estar com a família. Para além disso, a Frederica tem um namorado (cliente que também está na *Associação Qe*) que é muito referido por ela, tanto quando ele está presente como quando não está. Fora das sessões, é normal ver as manifestações de carinho entre a Frederica e o namorado, onde a iniciativa é, essencialmente, dela. Em termos de personalidade, a Frederica é uma pessoa alegre que tem a tendência de brincar em praticamente todos os momentos da sessão e interagir com as colegas, incitando ao divertimento. Também foi observado que a Frederica é uma cliente com sentido de humor, expressando-o de forma muito espontânea.

- **Deslocação:** a Frederica move-se relativamente bem, não apresentando problemas, apesar da sua curta passada – dada a sua estatura. Fora das sessões, a Frederica por vezes precisa de alguma orientação para o sítio onde precisa de ir, mas apenas porque não sabe qual é a sua próxima atividade (*e.g.: “Psicomotricidade”, “Cozinha com Alma”*), sabendo onde se encontram os locais destinados aos projetos (*e.g.: a Estufa, o Espaço Movimento*). A Frederica foi operada aos olhos durante o

período de estágio e, por conseguinte, precisou de ter algum cuidado durante um tempo, relativamente ao esforço que realizava com a vista em algumas atividades.

- **Comunicação:** a Frederica comunica facilmente com os outros, realizando piadas e transmitindo aquilo que sentia face aquilo que gostava e que não gostava (*e.g.: por vezes, a Frederica procurava alguém a quem contar aquilo com que não concordava na sua vida – saída de projetos ou mudanças no horário dela; e/ou quando estava contente com a visita à casa da irmã ou o trabalho dela*). Facilmente toma a iniciativa no contacto com os outros, contudo verifica-se que tem dificuldades em compreender algumas das coisas que lhe são ditas, que não fazem parte do seu dia-a-dia. Não permitindo assim que os outros a procurem para lhe contar coisas suas, visto que a Frederica tem a tendência de virar a conversa para si e para os seus assuntos. Relativamente àquilo que a Frederica quer contar, há tendência da sua parte de repetir por várias vezes a ideia que quer transmitir, utilizando as mesmas palavras, como se o interlocutor não tivesse ouvido ou percebido.

A Frederica foi diagnosticada com T21, tem quatro irmãos. No decorrer do seu crescimento, os pais sempre foram muito superprotetores da Frederica, mantendo-a em casa até aos seus 10 anos. Após o falecimento da mãe, o pai voltou a casar. Casamento que resultou na estadia, novamente, da Frederica em casa, mas desta vez ao cuidado da madrasta. Contudo, a Frederica sofreu de agressões físicas da madrasta quando não correspondia com o exigido. Só após a ida do pai para o hospital é que a Frederica ficou à responsabilidade de uma irmã, que a estimulou a sua autonomia nas competências relativas à vida diária. Neste momento, tal como a Odete, a Frederica para além de frequentar o CAO, também é residente na *Associação Qe*, indo a casa da irmã aos fins-de-semana.

Para além da Frederica se encontrar neste grupo, a estagiária também contactou com ela nas sessões do Projeto do Meio Aquático – dinamizada às terças-feiras (9h às 12h) com as estagiárias da Licenciatura de RP, tal como o Henrique e a Íris do Grupo A.

A **Lídia** tem 54 anos, é uma pessoa com aspeto endomorfo e move-se através de uma cadeira de rodas. É habitual ver a Lídia com um saco com lãs suas pendurado na cadeira de rodas, que a acompanha para onde quer que vá.

- **Comportamento:** a Lídia gosta de ter companhia e de chamar a atenção dizendo que não consegue realizar alguma coisa, apesar de o saber fazer. A Lídia dá-se bastante bem com a Frederica, mantendo brincadeiras com ela durante a sessão, apesar de algumas vezes não ser correspondida. A Lídia apenas realiza alguma coisa do que lhe é pedido, caso lhe chame a atenção ou quando quer, preferindo ficar parada ou a

desenhar/pintar (atividade que todo o grupo gosta de fazer). No início das dinamizações das sessões dadas pela estagiária foi frequente ver a Lídia a procurar a referência da TSRP Rita Carvalho (técnica da Associação Qe responsável pelo grupo naquela hora), contudo aos poucos foi-se focando naquilo que lhe era pedido nas sessões sem procurar a aprovação ou *feedback* da TSRP Rita Carvalho. Quando as atividades se mostram divertidas e algo dinâmicas e diferentes do habitual, a Lídia tende a aderir mais facilmente, contudo só após ver a diversão das colegas perante o solicitado é que decide colaborar. A Lídia para além de referir que não consegue realizar alguma coisa – quando efetivamente o sabe realizar – ou de errar de propósito (*e.g.: não agarrando a bola/balão ou atirando-a para um sítio diferente daquele que lhe foi pedido, sorrindo após o erro e sabendo realmente o que é pretendido que se faça*), também costuma exagerar nas brincadeiras, não mostrando interesse e/ou apresentando dificuldades em diferenciar os momentos certos para cada situação: dificuldade na medição do tempo destinado para a brincadeira e para o que é pretendido que realize na atividade (*e.g.: a Frederica quando não corresponde às brincadeiras da Lídia é porque quer realizar aquilo que está a fazer sem distrações ou brincadeiras vindas por parte da Lídia*). Para além de se ter presenciado em sessão, alguns técnicos da Associação Qe referem que a Lídia tende a dizer que lhe disseram mal (*e.g.: que lhe bateram, quando apenas a chamaram a atenção*) quando é contrariada e/ou confrontada com algo que não quer fazer e que naquele momento tem que fazer. Outro comportamento demonstrado pela Lídia, que acaba por ir ao encontro do que se tem dito, é o facto de por vezes chamar a atenção dos apoios/técnicos para situações em que precisa de ajuda, contudo não necessita dela no momento (*e.g.: pedir para ir à casa de banho, quando não tem vontade; pedir para lhe irem buscar alguma coisa, quando não a vai utilizar, mas apenas quis ver se a pessoa a fazia*). A Lídia entra sempre em sessão com um casaco vestido, cachecol e um gorro (mesmo quando não está tanto frio para isso).

- **Deslocação:** a Lídia desloca-se de cadeira de rodas, conseguindo mover-se mais facilmente da cintura para cima, apesar de conseguir mobilizar os membros inferiores (só quando lhe é pedido é que os mobiliza). Verificam-se movimentos trémulos nos braços e mãos quando inicia o movimento. Há a tendência para que a Lídia se desloque sozinha, promovendo o máximo a sua autonomia, mas como foi referido anteriormente, a Lídia prefere que façam as coisas por ela, não havendo a insistência que deveria haver neste aspeto. Quando lhe é pedido que ande sozinha, a Lídia prefere mover a cadeira com a mão direita, apesar de lhe ser lembrado que poderá usar as duas mãos na deslocação,

a Lídia consegue chegar ao destino lentamente se souber que não a vão ajudar a fazer o trajeto.

- **Comunicação:** a Lídia comunica com os outros verbalmente, contudo nem sempre transmite as ideias que pretende, verbalizando apenas palavras que indicam o que quer, preferindo, assim, que digam as coisas por ela. Como aconteceu muitas vezes, a Lídia afirmava querer uma coisa após a outra pessoa verbaliza-la na tentativa de acertar naquilo que ela queria, contudo nem sempre era o correto. Nessas alturas, a Lídia não dizia que não era aquilo que queria, deixando que a outra pessoa lhe preparasse o que supostamente queria, para de seguida dizer que não era aquilo. Geralmente toma a iniciativa na relação com os técnicos e auxiliares quando precisa de alguma coisa.

A Lídia foi diagnosticada com Hipóxia, tem 2 irmãs mais velhas. Tal como a Odete, a Frederica para além de frequentar o CAO, também é residente na *Associação Qe*, indo a casa aos fins-de-semana. Deu entrada na *Associação Qe* a dezembro de 2010. Os interesses da Lídia são centrados em: gosto pela música (*e.g.: música popular portuguesa e ABBA*), costuma cantar nas sessões de PM quando conhece a música, não gosta que mexam nas suas coisas, gosta de peluches, revistas, crochê e lãs.

A **Marisa** tem 53 anos, é uma pessoa amigável, apresentando-se sempre com um ar muito simpático, magra e de estatura média. Normalmente encontra-se sozinha, sem nenhum objeto a acompanhá-la. A Marisa foi diagnosticada com PEA.

- **Comportamento:** a Marisa aprecia desenhar e pintar, sendo muito perfeccionista e específica nas cores que utiliza quando pinta. Quando lhe são dados lápis, a Marisa antes de realizar a sua pintura, tende a pegar nos lápis e aproximá-los da cara, como se os estivesse a cheirar. Enquanto isso, a Marisa realiza movimentos com os dedos que fazem o lápis girar sobre si mesmo, aproximando muito o rosto quando desenha ou pinta. É frequente nas sessões manifestar algum sono, chegando a adormecer por momentos na cadeira. Quando se pede que realize uma tarefa é raro a Marisa recusar, apesar de mostrar comportamentos que manifestam o evitamento (*e.g.: pedir para que a Marisa realize o que se acabou de demonstrar, verificar-se que esteve a estar atenção ou pelo menos com a atenção dirigida para a demonstração, contudo não concretiza de imediato a actividade, sorrindo em sinal de concordância, voltando costas ou para o que estava a fazer inicialmente*). A Marisa tende nas sessões a não interagir como as restantes colegas, quer com elas quer com a estagiária. O seu desempenho ou disposição para realizar alguma actividade/tarefa é desencadeado pelo *feedback* visual e sonoro, tendo sido através destas estratégias que a atenção da Marisa retornava para o momento da sessão (*e.g.: na fase inicial da sessão, onde as clientes se encontram sentadas em*

cadeiras a formar um círculo e, por exemplo, a actividade é com um balão que tem que se passar para as diferentes clientes com as várias partes do corpo – cabeça, pés, mãos – a Marisa quando lançava o balão, não o seguia com o olhar e ficava apenas sentada. Nesses momentos, para que a Marisa tivesse que voltar a lançar o balão, havia o estímulo sonoro de estalar o dedos, chamá-la, dar-lhe um toque no ombro e/ou conjugar a proximidade. Contudo a sua atenção e foco era apenas no momento de realização do movimento).

- **Deslocação:** a Marisa não apresenta dificuldades em deslocar-se, contudo apresenta alguma indecisão para onde seguir. É uma das clientes dos grupo que precisa de acompanhamento para ir para os diferentes projetos, contudo desloca-se sozinha. A sua postura corporal é normalmente com uma ou as duas mãos na cintura e com ligeira inclinação do tronco para a frente.

- **Comunicação:** a Marisa não se expressa verbalmente, suspeita-se que seja devido à pouca acuidade auditiva, já que não lhe foi diagnosticado mais nenhuma dificuldade em específico. Quando se insiste para que a Marisa verbalize alguma palavra, ela consegue verbalizar as palavras de uma forma muito peculiar (e.g.: não dizendo todas as sílabas e/ou vocalizando os sons de forma diferente). Esta comunicação fica facilitada quando nos dirigimos para a Marisa e se utiliza expressões faciais evidentes, quando se aumenta o tom de voz e se verbalizam palavras curtas, diretas e claras. Normalmente quando lhe é feita alguma pergunta, a Marisa tende a acenar com a cabeça em tom afirmativo, dando a entender que percebeu o que se disse, contudo segue com o que estava a pensar fazer ou a realizar no momento, não realizando ou dando nenhum feedback em relação àquilo que se acabou de lhe dizer/demonstrar.

A Marisa foi diagnosticada com PEA. A Marisa para além de frequentar no CAO, também é residente na Associação Qe desde 2014.

3.2.2 Metodologia e Aplicação do Instrumento de Avaliação do Grupo B

A dinamização das sessões por parte da estagiária iniciou-se a 20 de janeiro de 2016, sendo que as avaliações iniciais decorreram a 17, 24 de fevereiro e 2 de março de 2016.

O instrumento de avaliação aplicado foi baseado no instrumento criado pela anterior estagiária Marta Santos – de Mestrado de Reabilitação Psicomotora na Associação Qe no ano 2014, cujo grupo possuía características idênticas ao da altura em que a autora o aplicou. Retiraram-se alguns itens na avaliação das clientes, restringindo aos que mais podiam ter uma influência/impacto direto na vida diária das clientes, devido ao curto período de intervenção com o Grupo B. Assim, o instrumento criado pela

estagiária Marta Santos (2014) baseou-se em instrumentos de avaliação já existentes: o Manual de Observação Psicomotora (Fonseca, 2010); Tradução e Adaptação do Exame Gerontopsicomotor - manual de aplicação provisório (Morais, Fiúza, Santos e Lebre, 2012); Escala de Equilíbrio de Berg (Berg e Norman, 1996); *Body Skills - a motor developmental curriculum for children* (Werder e Bruininks, 1988), e *Peabody Developmental Motor Scales: Examiner's Manual* (Folio e Fewell, 2000). Os itens finais a constar no **Instrumento de Avaliação do Grupo B** – remetido para o **Anexo 9** – centraram-se nos seguintes domínios: Equilíbrio; Noção do Corpo; EET; Praxia Fina; Memória, e Atenção/Vigilância. Houve alguns domínios do instrumento de avaliação da anterior estagiária (Marta Santos, 2014) que sofreram pequenas adaptações nos critérios de êxito, para que fossem ao encontro das capacidades atuais das clientes. As sessões das avaliações finais decorreram a 1, 8 e 15 de junho de 2016, culminando no fim da dinamização das sessões deste grupo por parte da estagiária.

3.2.3 Linhas Orientadoras da Intervenção

O total de sessões dinamizadas com o Grupo B perfizeram as 17 sessões, onde 6 foram para as avaliações (iniciais e finais) e 11 para a intervenção propriamente dita. O **planeamento das sessões direcionadas para a avaliação** (quer inicial, quer final – visto terem sido nos mesmos moldes) **do Grupo B** encontra-se em **Anexo 10**.

Tabela 8 - Período de Intervenção Psicomotora com o Grupo B

	Período de Intervenção Psicomotora (2016)				
	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho
Equilíbrio					
Noção do Corpo					
Estruturação Espaço-Temporal					
Praxia Fina					
Memória					
Atenção					
Avaliações (Iniciais & Finais)					

A distribuição dos objetivos a serem trabalhados foi feita tendo em conta a necessidade dos clientes no momento de intervenção, onde os objetivos associados aos domínios do Equilíbrio, Praxia Fina, Memória e Atenção tomam especial relevância na população em causa. Tal como Fonseca (2001) refere, o desenvolvimento e promoção de objectivos que visem manter as competências existentes que se manifestem mais ou menos sólidas toma especial importância quando se intervem com pessoas idosas, como é o caso do Grupo B. A avaliação decorrente da aplicação do Instrumento de Avaliação do Grupo B apenas serviu como linha orientadora à estagiária, no sentido de verificar em que estado de competências e desempenho de capacidades se encontravam os clientes.

Apesar de se apresentarem de forma genérica os objetivos a serem desenvolvidos ao longo do período de intervenção, a dinamização e o tipo de atividades concretizadas com o grupo tiveram sempre (direta ou indiretamente) componentes que iam ao encontro dos objetivos base: memória, atenção e mobilização articular (trabalhadas através da tonicidade e equilibração em atividades de carácter motor).

Com o intuito de enquadrar melhor o que foi desenvolvido com o grupo, seguem-se os Objetivos Gerais e Específicos (Tabela 9) estipulados ao longo das sessões de intervenção, acompanhados por exemplos de atividades para cada um dos domínios avaliados.

Tabela 9 - Objetivos Gerais e Específicos, com exemplos de atividades desenvolvidas com o Grupo B

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Exemplos de Atividades
Promover o Equilíbrio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover o equilíbrio dinâmico ▪ Promover a consciencialização de diferentes pisos ▪ Estimular a adaptação dos movimentos corporais face a diferentes pisos ▪ Promover o girar sobre si mesmo 360º 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “(Re)Viver” – criação de um percurso que envolva várias etapas, com a conjugação de vários objetos, que permitam aos clientes realizar movimentos por cima e/ou por baixo desses mesmos objetos (e.g.: bastões, balizas construídas com materiais disponíveis). ▪ “(Re)Experimentar” – construção de um percurso onde são colocadas vários blocos intercalados com almofadas, cada cliente, à vez, tem que realizar o trajeto ora por cima dos blocos, ora por cima das almofadas. Conjuguar com outras atividades onde o cliente tenha que se colocar dentro de um arco e passá-lo até aos pés e/ou girar sobre 360º dentro do próprio arco e, de seguida, tirar o arco que colocou mas retirar no sentido inverso daquele que fez inicialmente.
Promover a Noção do Corpo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a identificação das diferentes partes do corpo ▪ Estimular a consciencialização da utilidade das diferentes partes do corpo ▪ Estimular a adaptação corporal a diferentes contextos ▪ Promover a mobilização consciente dos vários segmentos corporais 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introduzir na atividades conceitos de utilidade das diferentes partes do corpo (e.g.: “com as mãos posso ajudar-me a vestir” e, de seguida, realizar o gesto, ou “com os braços posso dançar”), após a sua identificação. Geralmente, isto era pedido no contexto inicial da sessão, onde se trabalhava a mobilização articular com os clientes. ▪ “ ‘Bora lá mexer’ – pedia-se que os clientes dançassem livremente ao ritmo da música, sendo que à medida que a música vai tocando se iam introduzindo vários objetos (e.g.: bola de esponja, bola de borracha, balão, argolas de borracha, bastões pequenos, saquinhos de areia) que os clientes teriam que passar entre eles com as diferentes partes do corpo, tentando sempre manter o movimento e onde era dada a possibilidade dos clientes escolherem a parte do corpo a utilizar. ▪ “Dançando e recordando” – atividade onde são colocados vários arcos no chão (o mesmo número que os clientes) e serão disponibilizados cartões com várias partes do corpo. Coloca-se uma música a dar e quando esta parar, a intenção é que os clientes fossem para o arco mais próximo e realizassem um movimento com a parte do corpo previamente selecionada. À medida que se forem tirando os arcos, os clientes têm que se colocar de alguma forma todos nos que estão disponibilizados ainda.

Tabela 9 (cont) - Objetivos Gerais e Específicos, com exemplos de atividades desenvolvidas com o Grupo B

<p>Promover a Estruturação Espaço-Temporal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a consciencialização da posição corporal face aos objetos a diferentes distâncias ▪ Estimular a intencionalidade das ações sobre o meio envolvente ▪ Estimular a participação ativa no meio envolvente ▪ Promover a organização espacial de vários materiais 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Boccia colour” – à semelhança do que foi apresentado no Grupo A, tem os mesmos objetivos podendo ser apresentado às clientes de diferentes formas e com diferentes variantes (e.g.: são disponibilizadas várias bolas de diferentes cores e à sua frente encontram-se vários arcos no chão com as mesmas cores. A intenção da atividade é que as clientes através das cores das bolas as associem aos arcos e tentem acertar dentro deles. Também poderá ser atribuída uma cor a cada cliente, sendo cada uma responsável para acertar no arco/pino da sua própria cor. Numa outra instância, poderá ser pedido às clientes para que realizem um percurso entre os arcos e à medida que virem a sua cor (<i>atribuída anteriormente a cada cliente</i>) terão que deixar a bola ou o objeto que possuem no arco com a cor respetiva. ▪ Solicitar às clientes que ajudem na construção dos percursos, indo buscar os objetos aos locais onde costumam encontrar-se normalmente e com locais já definidos pelo próprio <i>Espaço Movimento</i>.
<p>Promover a Praxia Fina</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimular a ação de movimentos óculo-manuais ▪ Desenvolvimento da manipulação de objetivos: ▪ Estimular o reconhecimento das propriedades dos objetos (formas e cores) ▪ Promover a pintura de um desenho de forma controlada ▪ Estimular o recorte em papel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Enfiamentos” – onde cada cliente tem que colocar numa pequena corda várias peças de madeira com diferentes cores e formas, de forma ordenada (e.g.: <i>primeiro só os verdes; depois só os cubos</i>) ▪ “Construir puzzles” – serão disponibilizadas folhas de tamanho A5 e é pedido que os clientes pintem o que quiserem neles. A intenção é utilizar, mais tarde, esses desenhos como puzzles para trabalhar a memória. A intenção é que, quando acabados, os desenhos dos próprios clientes sirva para a construção de pequenos puzzles, de forma a serem utilizados em sessão. ▪ “Dar cor à vida” e “Pintura Livre” – atividades, características do momento do retorno à calma, em que os clientes podiam livremente escolher desenhar e/ou pintar desenhos à sua própria escolha, utilizando os materiais que vissem ser o que queriam.

Tabela 9 (cont) - Objetivos Gerais e Específicos, com exemplos de atividades desenvolvidas com o

Promover a Memória/ Atenção	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimular a memória de trabalho ▪ Estimular a identificação de imagens com base em representações mentais já adquiridas ▪ Estimular a evocação de conceitos do quotidiano ▪ Estimular a memória episódica ▪ Promover a memória sequencial ▪ Promover a memória episódica e sequencial ▪ Estimular a atenção focada e direcionada 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Jogo da memória partilhada” – num outro contexto, passando do formato de círculo em cadeiras para a mesa, pretende-se que os clientes joguem entre si o jogo da memória – onde existem uma série de imagens com os respetivos pares iguais virados para baixo e cada cliente terá que encontrar os pares iguais, virando-os, à vez, com a imagem para cima. ▪ “Mosaicos” – atividade que servia como retorno à calma dos clientes do Grupo B, onde lhes eram disponibilizados quadrados de papel para que pudessem desenhar um tema que quisessem ou que era definido pela estagiária (e.g.: <i>frutas, objetos diários que eram mais usados pelos clientes</i>) ▪ Lembrar com os clientes no final das atividades da noção do corpo (por exemplo) que parte do corpo é que utilizaram na realização das mesmas ▪ “Co(m)centração” – atividade onde eram apresentadas diferentes sequências de objetos do uso diário e conhecidos dos clientes (e.g.: <i>começando com 2 objetos e aumentando a dificuldade até 4 objetos, no máximo</i>), para que possam reorganizar os objetos como inicialmente lhes foi apresentado. A atividade pode ser feita com objetos, cartões ou imagens com sequências de movimentos/ ações específicas (e.g.: <i>etapas para lavar os dentes; dia tipo do cliente; etapas na ida à casa de banho</i>).
------------------------------------	--	---

Apesar da divisão feita na tabela acima, durante a dinamização das sessões com o Grupo B houve a preocupação especial de encadear as atividades e os respetivos objetivos de forma fluida e coerente, com o intuito de não haver quebras na rotina da sessão ou haver períodos de tempo em que as clientes não estavam a fazer nada de concreto.

Inicialmente, foi um desafio dinamizar as sessões com o Grupo B, visto que as clientes já estavam habituadas à dinâmica da TSRP Rita Carvalho. Com o tempo foi-se conquistando a confiança do grupo, no sentido das clientes terem a estagiária como referência durante o período do EP.

Diferentemente do Grupo A houve um esforço acrescido por parte da estagiária no sentido de se adaptar à estrutura já criada e, de certa maneira, à forma de lidar e interagir com as clientes, visto que a interação com cada uma delas, fora do contexto das sessões de PM, foi muito pouca. Assim, teve de haver a modificação de algumas das suas estratégias para lidar com o Grupo B com o intuito de se aproximar àquilo que as clientes do grupo estavam habituadas naquele espaço/contexto. **O conhecimento das áreas mais e menos fortes de cada cliente não foi preciso ser descoberto, mas sim apreendido.** Através das sessões de observação e da troca de informação com a TSRP Rita Carvalho, houve a compreensão do que resultaria melhor para cada cliente e quais os seus interesses. Foi através desse conhecimento que se dinamizou as sessões nos moldes já existente e estabelecidos pelo trabalho desenvolvido da TSRP Rita Carvalho.

Desta forma, seguem-se as **estratégias** que se verificaram mais **eficazes** com o grupo presente e algum **conhecimento adquirido** pela estagiária com o trabalho feito com o Grupo B:

- **Aspetos motivacionais** – diferentemente do Grupo A, que era constituído por clientes mais jovens, os aspetos motivacionais associados às clientes do Grupo B estão muito ligados ao companheirismo e ao saber ouvir, onde a presença do técnico/estagiária se torna numa das ferramentas essenciais para que haja uma aproximação mais pessoal à cliente, indo ao encontro do que McGee *et al.* (1987) referem na filosofia do GT. A motivação não se encontra tanto nas atividades dinâmicas e lúdicas, mas sim na relação estabelecida com o cliente e isso verificou-se ainda mais com as clientes do Grupo B. Os comportamentos desafiantes nestas idades aparecem mais “refinados”, não sendo tão evidentes quanto com clientes mais jovens, visto que a forma de expressar a contrariedade é manifestada diferentemente (*e.g.: os clientes mais jovens manifestam-se através da recusa em realizar as tarefas/atividades, através do isolamento ou da mudança de atividades para aquela que preferem; os clientes com mais idade manifestam esses comportamentos através de chamadas de atenção para o seu bem-estar físico – com sintomas psicossomáticos, onde se queixam de dores no corpo como forma de recusar realizar a atividade e/ou para que tenham mais atenção do técnico/estagiária*). Assim, com o tempo passado com o Grupo B percebeu-se que essa disponibilidade para dar e receber era mais evidente e frequente que nos restantes clientes com que a estagiária contactou, havendo uma maior necessidade do técnico/estagiária de estar aberto a essas suscetibilidades, independentemente da sua própria disposição, mantendo sempre o foco e postura necessárias para lidar com essas susceptibilidades.

- **Aspetos relacionados ao desempenho** – no Grupo B quando as clientes eram confrontadas com dificuldades externas, a resistência em concretizar as tarefas era maior do que, por exemplo, no Grupo A. Essa resistência era ultrapassada com base na relação de confiança criada com cada cliente, quer através do humor, quer através da consciencialização de que o cliente seria capaz de concretizar o solicitado se tivesse o apoio extra da estagiária. Os sintomas psicossomáticos no Grupo B apareciam frequentemente, impossibilitando o cliente de iniciar o movimento. Tal facto vai ao encontro do que Anstey e Low (2004) referem, onde há a manifestação de dificuldades inerentes às funções executivas e, por este motivo, as pistas do exterior acabam por não valer tanto quanto era esperado inicialmente, onde a relação interpessoal toma uma relevância muito maior no sentido de ultrapassar estas dificuldades. Em clientes com as

características do Grupo B – onde a memória era quase inexistente, com confusões aparentes de factos e acontecimentos, estas características eram ainda mais evidentes e marcantes, tal como referem, igualmente, os autores Carlson *et al.* (2009).

- **Entreajuda e interação entre pares** – esta característica não foi precisa ser trabalhada ou promovida no Grupo B, já que a dinâmica e relação entre os clientes do presente grupo já existia antes de a estagiária aparecer, contudo foi uma componente observada no sentido de compreendê-la e dar continuidade nas sessões dinamizadas. Foi observado que algumas clientes tinham consciência não só das suas dificuldades, mas também das dificuldades dos restantes colegas (*e.g.: como é o caso da Frederica que chegava a brincar e verbalizar que a colega/ amiga não conseguia concretizar o pedido, sugerindo uma forma habitual por si conhecida da colega realizar o pedido*), tal como houve a expressão de opiniões entre as clientes, de forma espontânea e partindo delas (opinião quer positiva, quer negativa). Uma das clientes que mais tornava o Grupo B coeso e com a dinâmica certa era a Frederica, sendo evidente mudança acentuada da motivação dos restantes clientes face à sessão na sua ausência.

A dinamização das sessões e respetiva dinâmica do Grupo B já havia sido criada entre as clientes e a TSRP Rita Carvalho e, por esse motivo, respeitado pela estagiária (e em concordância com a própria TSRP), visto fazer sentido não haver alterações muito drásticas com o presente grupo. O facto de haver já uma dinâmica assegurada com o grupo, transmite às clientes o sentimento de segurança e estabilidade de que precisam para se poder trabalhar os objetivos pretendidos. Desta forma, segue-se a explicação detalhada de cada momento da sessão-tipo para o Grupo B:

- **Ritual de Entrada:** a sessão com o Grupo B começava por acompanhar os clientes ao Espaço Movimento, colocando-os confortáveis – retirando casacos no caso de estar calor, arrumar acessórios dos clientes que não seriam necessários à sessão e acompanhar alguns clientes à casa de banho. Era muito habitual inicial a sessão de forma mais descontraída, onde era formado um círculo com os clientes sentados e se falava de coisas que os clientes gostavam e/ou que tinham feito nos dias anteriores. Este “ritual” tinha a duração de aproximadamente 5-10min iniciais da sessão.

- **Atividades (...):**
 - (...) **de iniciação ao movimento** – após a fase de entrada, era colocada música que os clientes gostavam e que iam ao encontro dos seus interesses. Neste contexto era pedido aos clientes que realizassem uma atividade de carácter mais de mobilização articular e tonicidade, com o intuito de iniciar e preparar os clientes para o movimento. Houve a preocupação de dinamizar atividades diversificadas em função do

mesmo objetivo, para que os clientes se mantivessem interessados, sendo que havia alguma flexibilidade dentro da própria atividade, pedindo sugestões aos clientes. Eram aqui inseridas características que fossem ao encontro da Noção do Corpo. As atividades de iniciação ao movimento tinham a duração de, aproximadamente, 15min.

- **(...) em função dos objetivos delineados** – apesar da sessão, no geral, ser passada maioritariamente sentado, reservava-se um período da sessão onde fosse preciso o movimento de todo o corpo, com uma dinâmica mais ativa, respeitando, contudo, o tempo e ritmo dos clientes. Estas atividades que iam ao encontro de objetivos como o Equilíbrio, EET e, Coordenação Global (apesar de não ser um objetivo a ser avaliado ou em conta no presente relatório para este grupo, foi importante conciliar atividades deste género com os objetivos principais a trabalhar). Assim, este período da sessão decorria entre os 20-30min.

- **(...) de retorno à calma** – este momento da sessão era o momento direcionado para o grupo, para os interesses especiais dos clientes e, geralmente, passado sentados à mesa, com objetivos nesse sentido: Praxia Fina, Memória/ Atenção e Noção do Corpo. Ainda se ponderou na possibilidade de haver uma maior rigidez neste momento da sessão, contudo em conjunto com a TSRP Rita Carvalho verificou-se que seria melhor manter este momento, dedicado especialmente aos clientes, onde era o momento onde havia uma maior interação entre os clientes. Assim, este momento decorria entre os 15-20min, sendo considerado o momento de retorno à calma dos clientes do grupo, podendo variar na sua duração dependendo da motivação dos clientes durante a sessão. A música sempre foi uma componente presente nas sessões em grupo, tal como acontecia com o Grupo A.

- **Ritual de Saída:** tal como o ritual de entrada, preparavam-se os clientes antes de a sessão finalizar no sentido de saberem que a sessão estaria a terminar. Ajudava-se os clientes a ter os acessórios que tinham antes de entrar no *Espaço Movimento* e direcionava-se os clientes para o lanche da manhã, apoiando-os inclusive nesse momento, visto que ainda estavam à responsabilidade da TSRP Rita Carvalho e da estagiária e são clientes que precisam de alguma supervisão na alimentação. Esta fase decorria a 10min antes do final da 1h30 (ou seja, 10h20).

A dinâmica difere muito da dinâmica estabelecida com o Grupo A, não havendo tanto espaço para a criação de atividades fora da zona de conforto dos clientes, onde a estrutura das sessões acabou por ter que ser mais rígida (não sujeita a muitas mudanças/novidades) comparativamente com as do Grupo A. Apesar disso, houve a preocupação de apresentar atividades diferentes e de adaptar a forma como eram

apresentadas em função da interacção já estabelecida entre a TSRP Rita Carvalho e as clientes.

3.2.4 Análise e Discussão de Resultados

Decorrente da aplicação do Instrumento de Avaliação do Grupo B, obtiveram-se os resultados apresentados de seguida nos dois momentos de avaliação (AI – Avaliação Inicial, e AF – Avaliação Final), onde se faz a comparação entre esses dois momentos de avaliação para cada item. Frizar, mais uma vez, que esta avaliação só tem em conta as 4 clientes descritas anteriormente – pelos motivos já mencionados.

Tabela 10 - Resultados obtidos nos dois momentos de avaliação do Grupo B

	Odete		Frederica		Lídia*		Marisa	
	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF
1. Equilíbrio								
1.1. Equilíbrio Dinâmico: Marcha Controlada	3	3	3	3	0*	0*	4	4
1.2. Equilíbrio Dinâmico: Girar 360°	3	3	3	3	0*	0*	3	3
2. Noção do Corpo								
2.1. Sentido Cinestésico	3	3	3	3	4	4	2	2
3. Estruturação Espaço-Temporal								
3.1. Sequência de Eventos	2	2	2	2	2	3	2	2
3.2. Contextualização Temporal	3	3	2	1	2	2	1	1
3.3. Orientações Espaciais Relativas	3	3	3	3	3	3	1	1
4. Praxia Fina								
4.1. Colorir dentro das linhas	3	3	3	3	3	3	4	4
4.2. Recortar com uma tesoura	4	4	4	4	4	4	4	4
5. Memória								
5.1. Memória Verbal – evocação imediata	3	2	2	2	2	2	1	1
5.2. Memória Visual	3	3	4	4	4	4	4	4
5.3. Memória Percetiva	3	3	3	3	4	4	3	3
6. Atenção								
6.1. Atenção	2	2	2	2	3	3	2	2

No que diz respeito aos resultados obtidos pela Frederica, verifica-se que se **manteve** a maior parte da cotação nos itens avaliados da AI para a AF, sendo considerado um bom sinal na medida em que a intervenção com o Grupo B teve como principal objetivo a manutenção das capacidades adquiridas até ao momento. No item da Contextualização Temporal verificou-se uma **descida nos resultados**, sendo que a Frederica na AF mostrou responder sem pensar na resposta que deu, mostrando alguma confusão. Apesar dos resultados se manterem nos itens onde é avaliada a Memória e Atenção, a Frederica mostra em algumas situações alguma confusão e dificuldade em evocar acontecimentos que ocorreram na sua vida, repetindo acontecimentos dos quais tiveram especial relevância para si, mesmo quando o que lhe foi perguntado não tinha nada a ver com a resposta que deu. Dentro do domínio da Memória, a Frederica mostrou mais facilidade nos itens associados à memória visual e perceptiva, indo ao encontro do que foi referido – quando a tarefa/ assunto é do interesse da Frederica, há uma maior facilidade e sucesso em cumpri-la. É importante referir a cotação nos itens da Praxia Fina, visto que apesar das dificuldades na vista, a Frederica é muito perfeccionista naquilo que faz quando a tarefa envolve criar com as mãos – pintar, desenhar e/ou recortar. Uma das características da Frederica foi a sua insegurança em iniciar qualquer movimento por si pouco conhecido, verbalizando que não conseguiria, mesmo quando lhe era dado algum apoio físico, isto aconteceu não só nas sessões de PM mas também nas sessões do Meio Aquático (às terças-feiras). Sendo preciso, por isso mesmo, alguma atenção especial às suas funções executivas no futuro e na continuidade da intervenção com a Frederica, apesar de a Frederica já ter passado por algumas funções executivas no futuro e na continuidade da intervenção com a Frederica, apesar de a Frederica já ter passado por algumas operações à vista, no sentido de diminuir a sua falta de vista – motivo que poderá também estar associado à sua insegurança sobre a atuação no meio envolvente.

No caso da **Lídia**, os itens do Equilíbrio **não foram avaliados**, visto que a Lídia se desloca de cadeiras de rodas e apesar de se ter perguntado se queria tentar realizar as atividades, ela recusou. A Lídia mobiliza, com alguma dificuldade, os membros inferiores, tendo sido sempre estimulada a realizar atividades onde lhe era pedida essa mobilização, mesmo que fosse uma mobilização mínima dos membros. De uma forma geral a Lídia **manteve** a cotação em todos os itens avaliados, sendo importante referir que a Lídia mostra bons resultados nos itens da Memória, apesar de **um dos valores mais baixos** de toda a avaliação ser a do item da Memória Verbal. O que vem a confirmar alguns acontecimentos que ocorreram com a Lídia, que a estagiária assistiu dentro e fora do

contexto de sessão, em que houve alguma confusão nos factos e acontecimentos relatados pela Lídia, não se conseguindo perceber se o fez de forma intencional ou não na altura. Outro item com baixa cotação é a Contextualização Temporal, tal como aconteceu com a avaliação da Frederica. Houve uma **melhoria** no item da Sequência de Eventos da AI para a AF e esse facto poderá dever-se à disposição da Lídia no momento da AI ser menos positivo em comparação com o da AF, sendo que foi a cliente do Grupo B que mais tempo levou a confiar à estagiária a dinâmica e responsabilidade da sessão e, por isso, apresentou alguns comportamentos desafiantes aliados a sintomas psicossomáticos (*e.g.: verbalizar que não consegue tirar o casaco porque não consegue mexer os braços ou porque está numa cadeira de rodas; fazer o contrário do que lhe foi pedido na atividade; dizer que dormiu mal e que não consegue fazer a atividade e/ou dizer que está doente*) no sentido de testar a estagiária e a cotação da AF ser mais em concordância com o que realmente a Lídia sabe efetivamente. Um dos maiores interesses da Lídia era apenas pintar uma folha em branco, com várias cores – dependendo da sua disposição no momento da sessão (cores mais coloridas e em maior quantidade ao nível de número de cores usadas sempre que se sentia melhor naquele dia, ou, caso contrário, utilizar apenas uma cor – mais escura principalmente, quando não se encontrava nos melhores dias). A motivação principal da Lídia neste grupo é a presença da Frederica, com quem se sente mais confortável e espontânea nas suas brincadeiras, evidenciando alguma resistência à concretização das atividades quando a Frederica não se encontrava presente nas sessões.

Tal como tem acontecido com as clientes anteriores, a **Odete manteve** os resultados no que diz respeito às cotações atribuídas da AI para a AF. A Odete nos itens da Memória demonstra um verdadeiro esforço em evocar a informação que lhe é pedida, sendo preciso alguma insistência para que se tenha uma resposta sua, contudo e apesar desse esforço inicial em evocar, a informação é a correta na maior parte das vezes. Esse esforço mental também é verificado quando se analisa a avaliação do item da Atenção, em que a Odete realiza o pedido mas com a presença de algum tempo de latência (lentidão na resposta) entre a instrução verbal da estagiária e a ação propriamente dita da Odete, sendo um dos itens com a cotação mais baixa (mesmo que se tenha mantido estável da AI para a AF), facto que vai ao encontro do que Geis (2003) menciona. Também Lindsay (2011) e Marquie e Isingrini (2001) referem a manifestação de comportamentos de estados de confusão e isolamento pessoal quando há a perda de capacidades que comprometam a perceção da realidade como ela é, indo ao encontro não só do caso da Odete mas também da própria Lídia, apesar dessa confusão se

manifestar de formas diferentes de cliente para cliente. O item que teve uma cotação mais baixo dentro do domínio da Memória foi o da Sequência de Eventos, onde o esforço mental para que a informação lhe chegasse à memória foi o maior comparativamente às restantes informações. A Odete teve um acidente na Associação Qe onde partiu o fémur, refletindo-se na sua prestação e ausência das sessões de PM, contudo sempre que encorajada a Odete realizava o solicitado o melhor que conseguia. O item que correspondeu a uma **descida dos resultados** foi o da Memória Verbal, onde o seu desempenho acabou por se manifestar menor na AF do que na AI, indo ao encontro do que foi observado e mencionado anteriormente sobre a forma como encara a evocação de informação específica. Facto que também poderá estar associado à desmotivação da cliente no momento de avaliação.

A Odete no Grupo B não é das clientes que procura a relação com as restantes clientes, contudo sentiu-se que a Odete se sentia integrada naquele contexto e satisfeita com a dinâmica das sessões, apreciando especialmente a música – tal como todas as clientes do grupo, contudo a Odete era capaz de começar a dançar quando estava a gostar da música (à semelhança da Frederica). A Odete era das clientes que mais procurava o contacto físico com a estagiária, através de pedidos de abraços ou do toque em ocasiões pouco oportunas, contudo essa questão foi trabalhada no sentido de corresponder à Odete nos momentos apropriados para tal. Outro interesse da Odete era o pintar livremente, apesar de desenhar sempre o mesmo tipo de desenhos e mostrar alguma lentidão na sua concretização.

A **Marisa** foi uma cliente em que a estagiária teve que ir arranjando estratégias para estabelecer uma melhor comunicação, sendo uma cliente não-verbal foi um desafio compreender as reais capacidades da Marisa no que diz respeito às avaliações em que era preciso dar instruções verbais e, por sua vez, em receber feedback da cliente da mesma forma. Assim, verificam-se **baixos resultados** na Contextualização Temporal, Orientações Espaciais Relativas e na Memória Verbal, sendo que tal facto poderá estar associado a esta dificuldade em manter um diálogo coerente e perceptível com a Marisa. Um pouco acima desses resultados, com a “cotação 2” encontram-se os itens do Sentido Cinestésico, Sequência de Eventos e a Atenção, sendo que a Marisa aparenta conhecer as zonas do corpo mais habituais e utilizadas diariamente, apresentado dificuldades em ordenar as sequências de um determinado evento, mesmo quando apresentado em imagens. Uma das principais características da Marisa é o perfeccionismo que acaba, como se pode observar, por refletir-se nos resultados do Equilíbrio Dinâmico (onde é preciso seguir limites pré-definidos), tal como na Praxia Fina (quer a desenhar e/ou pintar, quer no

recortar com base em linhas também elas já pré-definidas). Verifica-se igualmente que as pistas visuais são o essencial na comunicação com a Marisa, tal como se apresenta nos resultados da Memória Visual, sendo que em todas as atividades era pedido à Marisa que realizasse o pedido com base em muitos gestos e demonstração ou sons altos de forma a chamar a sua atenção. Mesmo quando não estava interessada na concretização da atividade, a Marisa realizava o solicitado.

De forma geral, os resultados obtidos através da aplicação do Instrumento de Avaliação do Grupo B demonstraram que as 4 clientes avaliadas se encontram no mesmo nível no que diz respeito às capacidades que possuem, sendo, por isso, uma mais-valia na intervenção com o grupo.

Apesar de só terem sido descritas e avaliadas 4 clientes, as outras 3 clientes presentes no grupo também foram tidas em conta na dinamização das sessões, sendo que não aparecem nas avaliações por recusa em participar nas mesmas (e na própria intervenção). Como era de esperar, a sua presença influenciava a dinâmica da intervenção com as 4 clientes avaliadas. Essa atenção redobrada foi partilhada entre a estagiária e a TSRP Rita Carvalho, de forma a facilitar a dinâmica do grupo.

Foi interessante observar os comportamentos das clientes não avaliadas, no sentido em que deu para compreender as variações manifestadas quer ao nível do comportamento (*e.g.: manifestação de sintomas psicossomáticos e de variação de humores/motivação*), quer ao nível do desempenho (*e.g.: em algumas sessões a cliente Céu – nome fictício, lembrava-se de algumas coisas da sua vida, mas noutras já verbalizava algumas confusões sobre ter um filho chamado David e de não saber quantos anos tinha, ou quando a Céu apenas se balançava através da transferência do peso de um pé para o outro quando lhe era pedido que subisse um bloco – verbalizando que já o estava a fazer ou que tinha medo ou manifestando sintomas psicossomáticos*).

Variações de comportamento e de desempenho inerentes à demência (presente já em algumas das clientes do Grupo B) e às características de pessoas com DID e idosas, tal como Carlson *et al.* (2009) mencionam quando associam a idade ao desempenho demonstrado em algumas competências. **Onde é necessária uma maior atenção com o Grupo B** é nas competências relacionadas com a Memória/Atenção, visto que Carlson *et al.* (2009) relatam que com o passar do tempo, as pessoas idosas tendem a manifestar dificuldades nas funções executivas após evidência de dificuldades ao nível da memória. Torna-se, desta forma, essencial trabalhar no sentido de manter estáveis as competências da Memória, como forma de prevenir dificuldades posteriores e mais acentuadas noutras competências, como é o exemplo das funções executivas.

3.2.5 Reflexão crítica sobre o Grupo B

Segue-se uma breve reflexão acerca do trabalho desenvolvido com o Grupo B:

▪ **Houve alguma facilidade na delimitação dos objetivos a trabalhar para este grupo**, visto que foi dada continuidade ao trabalho já desenvolvido pela TSRP Rita Carvalho. Assim, a inovação ou contributo neste grupo passou essencialmente pela dinamização de atividades diversificadas e criativas tendo em conta os possíveis de concretizar, dentro do próprio grupo (*e.g.: na mobilização articular que se realiza ao início de cada sessão com o Grupo B, inserir-se atividades onde se conjuguem as noções associadas ao corpo com a mobilização desses segmentos – um balão/bola que tem que se passar entre as clientes e sempre que cada uma o receber terá que realizar um movimento de acordo com uma das imagens com os segmentos representados no próprio balão; associar a mobilização articular à memória, onde as clientes têm que relembrar os segmentos que utilizaram durante esse período; nas atividades em que se encontram à mesa: criar atividades mais lúdicas – encestar em caixas com diferentes bolas de diferentes cores e associá-las à cor da caixa para realizar os lançamentos e/ou só lançarem as cores que verbalmente lhe pedem que lance*). Ou seja, a estrutura existiu, mas o que se tentou realizar foi a inserção de atividades diferentes do que era costume as clientes fazerem, sem com isso saírem dos sítios que normalmente se encontravam na sessão – adaptando apenas as atividades ao contexto.

▪ **Verificou-se uma diferença entre a motivação do Grupo A e no Grupo B.** Enquanto no Grupo A, a motivação acabava por vir dos próprios clientes, havendo um reajuste e algum incentivo por parte da estagiária para a concretização das atividades, no Grupo B, a motivação passou muito pela relação entre os clientes e a estagiária, característica essa bem mais evidente do que em grupos de PM com clientes mais novos. E era dessa relação que culminava na concretização, ou não, das atividades, de forma entusiasta e interessada. Assim, a TSRP Rita Carvalho teve um papel essencial na consciencialização deste facto com o Grupo B, fazendo com que encarasse as sessões com estas clientes de forma mais descontraída e promovendo a relação próxima das clientes com a estagiária.

▪ Apesar de só haver a avaliação de 4 clientes do grupo das quartas-feiras das 9h às 10h30, **teve que haver uma preocupação redobrada sobre aquelas clientes que tinham particularidades diferentes** (*e.g.: idas à casa de banho da Céu, que não conseguia realizar o que era preciso de forma correta; a Beatriz, que ficava a um canto do Espaço Movimento a balançar-se, não participando nas atividades do grupo e que tinha a tendência de sair do Espaço Movimento ou, ainda, a Renata que tinha a tendência*

de bater nas colegas caso se aproximassem o suficiente, não tendo nenhum motivo para o fazer).

▪ **Uma das dificuldades da estagiária foi a de assimilar que algumas clientes não faziam nada em particular naquela sessão**, por recusa expressa e não se poder forçar a cliente a realizar as atividades. Foi o caso especial da Beatriz – nome fictício, que não falava, apenas sorria ou chorava e encontrava-se em pé ou sentada em frente a uma parede. Devido à sua constituição física era difícil incentivá-la a concretizar alguma coisa, visto que tinha um aspeto endomorfo e para retirá-la do estado em que normalmente se encontrava, não era conhecida nenhuma estratégia que a fizesse participar nas atividades a não ser com o apoio físico. Uma sugestão que foi dada na altura pela estagiária foi a realização de sessões ou momentos breves em que houvesse a interação e incentivo da estagiária perante esta cliente, em contexto individualizado. Apenas na tentativa de gerar alguma conquista face a esta passividade da Beatriz, contudo não houve oportunidades em termos de tempo e espaço para o fazer.

▪ **Uma sugestão que poderá ficar para o trabalho futuro com o Grupo B é a de cultivar mais a expressão livre das clientes**. Isto porque o interesse principal de todo o grupo é a **pintura, música e desenho**. Assim, a sugestão é a de criar mais momentos na sessão onde se promovam atividades relacionadas com a pintura e música, que envolvem igualmente o trabalhar da componente motora das clientes.

▪ **Reflexão pessoal sobre o Grupo B**: foi interessante trabalhar com este grupo, pessoalmente falando. Na medida em que é preciso uma sensibilidade diferente para lidar com clientes com as características deste grupo. Sentiu-se muitas vezes uma conexão profunda com os problemas das clientes, sendo realmente difíceis de lidar e gerir num contexto formal, como à partida se pensaria que o era. Essa aprendizagem, de relativizar o que para o outro é difícil de encarar e de estar presente como forma de atenuar essa dor foi uma das mais-valias na dinamização do Grupo B. Tal como inicialmente a estagiária pensou, lidar com esta população – clientes com DID e idosos, não é realmente para todos e é preciso ter alguma bagagem emocional para se lidar com estas clientes de forma mais leve. Bagagem emocional que se vai adquirindo com o tempo e prática.

4 Estudo de Caso

Apesar de na *Associação Qe* não haver sessões individualizadas de PM, a estagiária teve a possibilidade de realizar uma intervenção individualizada com um dos clientes da *Associação Qe*, devido ao facto do EP estar enquadrado no Mestrado de Reabilitação Psicomotora da FMH-ULisboa e do regulamento assim o pedir. Segue-se, assim, o trabalho desenvolvido com o cliente escolhido.

4.1 Caracterização

Após integração e convivência da estagiária com os clientes da *Associação Qe*, mais especificamente com o Grupo A, foi escolhido o Salvador (integrante desse mesmo grupo) como estudo de caso. Os motivos que levaram à escolha centraram-se, principalmente, na empatia estabelecida entre a estagiária e o cliente; e, no facto do Salvador ser um cliente recente na *Associação Qe* (entrada no ano de 2015) - havendo uma necessidade de o conhecer melhor. Assim, foi encarado um desafio trabalhar com o Salvador num contexto mais individualizado e direcionado. No **Anexo 11** encontra-se o **horário do Salvador na Associação Qe**, para que se possa ter uma visão dos projetos do seu interesse na *Associação Qe*.

No caso específico do Salvador, tendo sido diagnosticado com T21 e PEA, **importa estabelecer um paralelismo com os autores de referência**. As características do Salvador vão ao encontro do que os autores Kent *et al.* (1999) referem: isolamento social quando o Salvador se encontra em grupo; apresentação de interesses restritos/idiossincrasias e movimentos das mãos (*e.g.: movimento de objetos e particularmente das suas mãos; interesse específico por determinados objetos; colocar a mão aberta em frente à cara e realizar movimentos de rotação da mão – normalmente a direita*); preocupação com algumas partes de objetos, onde o Salvador tende a realizar movimentos caricatos e pouco habituais (*e.g.: seguir um caminho pela estante com um cubo de madeira mas apenas tocando com a sua extremidade em determinados pontos da estante*); e, comportamentos compulsivos e impulsivos (*e.g.: foram observados poucos, mas mais no que diz respeito à arrumação, sendo a sua tendência de arrumar mesmo quando não sabe exatamente onde estava aquele objeto*). Tendo em conta o que Hepburn *et al.* (2008) referem acerca de pessoas com T21 e PEA, verificou-se que o Salvador tem **comportamentos atípicos mais direcionados para interesses restritos do que propriamente na reciprocidade social básica**.

Relativamente à diferenciação de características e comportamentos de pessoas com T21 sem PEA e de pessoas com T21 com PEA, o que foi observado pela estagiária

vai ao encontro do duplo diagnóstico que o Salvador tem. Que tal como Capone (1999) refere:

- **Existência de uma resposta incomum relativamente às sensações** (e.g.: *era muito frequente o Salvador manifestar algum desconforto face a alguns sons que não apreciava; ao toque continuado – como é o exemplo quando dá abraços, onde o Salvador manifestava querer abraçar mas a forma como abraça é por um período muito curto e apenas com o contacto dos braços/mãos no outro e com o queixo apoiado no ombro do outro, não havendo mais contacto físico com outras partes do corpo – e.g.: o peito*);

- **Recusa de alguns alimentos** (e.g.: *a estagiária acompanhou o Salvador ao seu lanche, após as sessões individuais, dispensando cerca de 10-15min da 1h30 da sessão, sendo que o Salvador tinha especial interesse por comer fatias de pão sem nenhum condimento, trazendo de casa o pão num saquinho*);

- **Dificuldade quando confrontado com mudanças de ambiente** (e.g.: *a tendência do Salvador quando alguma coisa acontecia de diferente era a de se isolar e/ou ter um maior contacto físico com a estagiária e/ou recusa em concretizar atividades fora do que conhecia. Contudo caso fossem ligeiras mudanças àquilo que o Salvador já conhecia e num ambiente mais individualizado, estes comportamentos tendiam a diminuir. A repetição dessas mudanças, apesar do seu comportamento de recusa inicial, facilitavam a aceitação das mesmas por parte do Salvador*);

- **Presença de jogo/manuseamento incomum com objetos;**

- **Pouca ou mesmo a ausência de comunicação significativa** (e.g.: *com o passar do tempo percebeu-se que o Salvador mencionava as últimas sílabas das palavras; a forma de comunicar do Salvador é através de comportamentos, tendo estes que ser interpretados para o compreender*);

- **Presença de comportamentos desafiantes** (e.g.: *no caso do Salvador, manifestava alguma recusa em concretizar atividades se estivesse concentrado num dos seus objetos de interesse*).

Tal como Buckley (2005) menciona, o Salvador é um **cliente que se relaciona afetuosamente com os outros**, tendo, contudo, alguma seletividade nas pessoas com quem se relaciona. Foi observado que o Salvador responde (comportamentalmente) mais depressa a algumas pessoas que a outras. Quando é chamado por alguém com quem não tenha uma interação mais frequente, recíproca e cultivada, o Salvador tende a não ouvir ou a direcionar a sua atenção para uma pessoa em que confie mais. Facto observado na presença da estagiária. **A interação afetuosa do Salvador com os**

outros passa pela manifestação de algumas brincadeiras, abraços, sorrisos, não sendo uma pessoa que gera conflitos, mas que, em contrapartida, se afasta deles.

4.2 Metodologia e Linhas Orientadoras da Intervenção

Desta forma, estipulou-se uma sessão semanal com duração de 1h30 (às segundas-feiras, das 14h30 às 16h) no *Espaço Movimento*, dando início às sessões a partir de 15 de fevereiro de 2016 e término a 20 de junho de 2016 – perfazendo, assim o total de 15 sessões (o Salvador faltou algumas vezes por ter estado doente e houve interrupções de épocas festivas e feriados nos dias em que era suposto haver sessões).

Referente à **metodologia utilizada** durante as sessões dinamizadas com o Salvador, centrou-se principalmente na observação ativa, participada e contínua. Inicialmente foram precisas 4 sessões de observação, para compreender melhor as suas características gerais num contexto individualizado. Nessas sessões de observação foram promovidas diversas atividades/tarefas para observar o comportamento e adesão do Salvador face às mesmas, bem como verificar quais as suas áreas fortes e fracas, para daí se decidir o que trabalhar nas sessões (Tabela 11). À semelhança do Grupo A, a Folha Diária de Preenchimento foi preenchida como apoio à observação do comportamento e desempenho do Salvador. Nas sessões apenas se contou com a presença da estagiária e do Salvador, devido à incompatibilidade de horários para que a TSSER Rita Bernardo pudesse estar presente (apesar de haver a apresentação de planeamentos semanais).

Tabela 11 - Características do Salvador em contexto individual

	Pontos Fortes	Pontos Fracos	Aspetos a trabalhar
Caraterísticas do Salvador observadas em contexto de sessão individual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O Salvador tende a arrumar os objetos no devido lugar, contudo só quando lhe é pedido ▪ Associações é uma das suas motivações ▪ Procura de <i>feedback</i> perante a realização de alguma atividade ▪ Observar a “<i>causa-efeito</i>” de uma ação por si tomada também é uma das caraterísticas mais marcantes ▪ A música é, igualmente, uma componente importante para a expressão motora do Salvador ▪ A componente lúdica não é tão importante para o Salvador como o é para alguns clientes do Grupo A, sendo que o Salvador corresponde mais facilmente a brincadeiras que envolvam o movimento (do corpo e dos objetos) do propriamente atividades associadas ao imaginário/ abstrato ▪ O Salvador mostra-se mais confortável e seguro em atividades no Espaço Movimento do que em contexto de ar livre 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recusa inicial em aderir às atividades quando se encontra com um dos objetos do seu interesse (e.g.: <i>formas geométricas em madeira</i>) ▪ Seguir e concretizar pedidos/instruções verbais ▪ Procura ativa e escolha livre sobre o que fazer com os materiais disponibilizados na sala ▪ Movimentos e/ou comportamentos semelhantes (repetitivos) na utilização dos objetos que lhe são disponibilizados ▪ Nas sessões iniciais verificou-se que o Salvador trabalha bem ao nível da comunicação não-verbal, contudo perante a comunicação verbal demonstra alguma confusão. Apresenta também um comportamento estranho de toque excessivo e insistente com a estagiária em determinados momentos (aparentemente, sem qualquer motivo) ▪ Nos momentos finais da sessão o Salvador tende a focar-se nos seus objetos de interesse, à semelhança do que acontece no início de cada sessão 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar no sentido do Salvador procurar cada vez menos os objetos que representam para ele o isolamento ▪ Dar as sessões e respetivas atividades planeadas (ou não) de acordo com a disposição e motivação do Salvador para tal ▪ Criar uma dinâmica na sessão individual que permita que o Salvador tome iniciativa sobre o que o rodeia ▪ Promover momentos de convívio entre o Salvador e a estagiária, que permita cultivar e manter a relação criada (através da reciprocidade) ▪ Dar continuidade ao ritual de entrada no <i>Espaço Movimento</i>, no sentido de dar a conhecer ao Salvador o que se pretende realizar naquele momento ▪ Promover contextos na sessão em que o Salvador tenha que tomar a iniciativa de realizar movimentos diferentes com os objetos (e.g.: <i>não fazer apenas rolar o arco pelo chão, mas colocar-se dentro dele e tirá-lo pela cabeça ou saltar de arco em arco</i>) ▪ Procurar o motivo por detrás da aproximação física insistente do Salvador, analisando os momentos em que tal acontece ▪ Promover e estimular a troca verbal de instruções e pedidos em determinados momentos da sessão (e.g.: <i>na construção das atividades e na arrumação dos materiais – pedir dois objetos ou chamar pelo nome o objeto a arrumar</i>) ▪ Criar uma rotina diferente associada ao momento final da sessão (e.g.: <i>relaxação com música, movimentos corporais ao ritmo da música e em frente ao espelho</i>) ▪ Utilizar a música como forma de interação entre o Salvador e a estagiária ▪ Sobretudo, não querer mudar o comportamento do Salvador, apenas adaptar alguns dos momentos, de forma a melhorar algumas das suas competências

No **Anexo 12** também se podem encontrar os **materiais de mediatização das sessões de observação com o Salvador** e as respetivas atividades dinamizadas com os mesmos. Decorrente dessa observação, teve-se em conta **quatro domínios do ponto de vista comportamental** a trabalhar com o Salvador no período de intervenção, seguindo-se as observações feitas pela estagiária de acordo com cada um deles:

1) Reciprocidade

O Salvador correspondeu em quase todas as atividades, principalmente de forma não-verbal, dando a entender que compreendia o que se pretendia naquele momento. Nem sempre manifestou compreender a **distinção entre “eu” e “tu”**, mesmo quando eram utilizados os nomes próprios de cada um. Manifestou algum **entusiasmo pelo movimento** dos objetos e igualmente por movimentos corporais - mais interesse pelos seus movimentos corporais do que com o movimento do outro. Na comunicação verbal verificou-se que o Salvador precisava, em algumas circunstâncias, que se repetisse a instrução e, essencialmente, **utilizando frases curtas e diretas**, com o auxílio da demonstração. Sempre que as atividades envolviam algum tipo **associação entre a música e o corpo**, o Salvador também demonstrou entusiasmo, contudo ao contrário do que acontecia com o movimento dos objetos, o Salvador demonstrou interesse na interação entre ele e a estagiária enquanto se dançava ao ritmo da música. Não foi notada nenhuma preferência especial do Salvador em relação ao tipo de música, contudo rejeitava músicas (em determinados momentos) que eram habitualmente conhecidas. No contacto físico com o outro, especialmente entre o Salvador e a estagiária, era **habitual o Salvador tornar-se insistente no toque**, não havendo motivo aparente para que tal acontecesse.

2) Direccionalidade

O Salvador muitas das vezes apontava como forma de mostrar aquilo que queria. Contudo sempre que lhe era dado algum à-vontade para fazer o que quisesse (escolher algum material) o Salvador **mostrava-se indeciso e procurava a aprovação** da estagiária (através do olhar e/ou sons), não pegando em nenhum material apesar das pistas (verbais e gestos) que lhe eram dadas para que o fizesse. Quando o objetivo era jogar a bola/ arco entre a estagiária e o Salvador, era frequente ver o Salvador atirar para todos os sítios menos em direção à estagiária, havendo sempre um **ponto preferido no espaço** para o qual olhava (aparentemente sem motivo). O Salvador mostrou interesse especial pelas associações de vários géneros (*e.g.: de cores, formas*).

3) Capacidade de Resolução de Problemas

Quando era apresentado algum problema ou obstáculo ao movimento intencional e direcionalizado do Salvador, este tinha a tendência de parar o movimento e de olhar para a estagiária e vocalizar alguns sons como forma de dizer que algo de errado estava a acontecer e que não estava planeado. Verificou-se, assim, alguma **falta de flexibilidade do Salvador face a mudanças no meio envolvente**, manifestando-se através da confusão e agitação corporal.

4) Estereotipias e Idiosincrasias

Era habitual o Salvador realizar alguns **movimentos com as mãos e expressões faciais** (e.g.: *olhar de baixo para cima, com a cabeça inclinada e sorrir*) **quando havia alguma intenção no movimento** que realizava: atirar um arco e ao vê-lo a deslocar-se no espaço realizava essas estereotipias e/ou quando tinha que encestar a bola, verificarem-se esses movimentos durante o movimento da bola. Outro comportamento habitual no Salvador era o de sentar-se no chão assim que chegava ao *Espaço Movimento* junto de um **conjunto de formas geométricas** em madeira e começar por pegá-las uma a uma e percorrê-las pela estante que estava perto de si, tornando-se insistente e frustrado quando essa sua rotina era interrompida. Movimento esse lento e saltitado, com o acompanhamento das suas estereotipias habituais. Como referido anteriormente, outro comportamento observado nas sessões individuais e de grupo era o **toque insistente e peculiar** do Salvador em determinados momentos para com os outros – especialmente estagiária e TSSER Rita Bernardo.

4.3 Planeamento de Intervenção

Após este período de observação, houve a compreensão de que o Salvador se encontrava mais autónomo e funcional do que inicialmente se estava à espera, tendo sido um desafio encontrar atividades que o motivassem e, em simultâneo, promovessem mais o seu desenvolvimento. Assim, em conjunto com o orientador académico Prof. Dr. Pedro Morato **estipulou-se dividir o período de intervenção em objetivos que fossem ao encontro do trabalho desenvolvido com o Salvador no Grupo A e em objetivos devidamente direcionados para si** – de carácter comportamental. Desta forma, seguem-se os objetivos gerais e específicos trabalhados na intervenção (Tabela 12), acompanhados com exemplos de atividades.

Tabela 12 - Objetivos Gerais e Específicos do Estudo de Caso

Objetivos Gerais & Objetivos Específicos		Exemplos de Atividades
Equilíbrio Dinâmico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover o equilíbrio durante a deslocação, através da coordenação dos membros inferiores e superiores. ▪ Promover a deslocação através da alternância de materiais com texturas diferentes. ▪ Promover a deslocação com direções diferentes e alternadas. ▪ Promover a deslocação direcionada e intencional 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades com materiais de diferentes texturas: conjugação de materiais mais e menos maleáveis, na construção de um percurso, de forma a dar o máximo de desníveis e desequilíbrios possíveis ao Salvador, face a diferentes “pisos”, com o objetivo do seu próprio equilíbrio. Conjugação alternada de materiais: almofada → bloco → arco → chão → manta com relevos → bloco → bloco (por exemplo). ▪ Percursos com diferentes direções: utilização de blocos para criar percursos com diferentes direções e distâncias entre eles, com evolução progressiva: blocos próximos → blocos mais afastados; percursos retos → percursos curvilíneos; percursos com apoios externos → percursos sem apoios externos (essencialmente centrado em apenas 3 percursos diferentes) ▪ Deslocar-se apenas através de arcos da mesma cor: eram colocados vários arcos no chão de diferentes cores, onde o Salvador teria apenas que se deslocar entre os arcos da cor que lhe era apresentada inicialmente (ou que ele escolhia).
Estruturação Espaço-temporal [EET]	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a identificação dos vários espaços utilizados na sessão ▪ Promover a consciencialização dos locais onde se encontram, normalmente, os objetos necessários à realização da tarefa ▪ Estimular a procura ativa do meio envolvente ▪ Promover a identificação das várias zonas existentes na Qe ▪ Estimular a associação das várias zonas da <i>Associação Qe</i> com atividades funcionais ▪ Promover a organização espacial das várias zonas da <i>Associação Qe</i> ▪ Promover o movimento do próprio corpo em função das condições do meio exterior 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cartões com imagens do Espaço Movimento: cartões estes utilizados também nas sessões do <i>Espaço Movimento</i>, cuja utilidade era assinalar os espaços utilizados no final de cada sessão – cartão que contém as imagens das zonas principais do <i>Espaço Movimento</i>, com os diferentes materiais. ▪ Ir aos diferentes espaços funcionais da Associação Qe, de forma a compreender melhor qual(ais) o(s) trajeto(s) que o Salvador prefere realizar. ▪ “Mapa de Funcionalidade”: construção de um mapa, em conjunto com o Salvador, com imagens associadas aos diferentes espaços existentes na <i>Associação Qe</i>, associando o tipo de tarefas possíveis a fazer-se naqueles espaços (associação de imagens). ▪ Pedido de materiais mediante a apresentação de imagens (e/ou através da representação em giz no chão): era pedido em todas as sessões que o Salvador ajudasse na construção dos percursos, promovendo ao máximo a sua autonomia e diminuindo o acompanhamento físico da estagiária aos locais dos materiais.

Tabela 12 (cont) - Objetivos Gerais e Específicos do Estudo de Caso

<p>Reciprocidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimular a consciencialização do outro (através do “tu”) ▪ Promover a reciprocidade entre a estagiária e o Salvador ▪ Estimular o <i>feedback</i> positivo decorrentes de ações do Salvador ▪ Estimular o pedido de ajuda 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinamizar atividades de retorno à calma com troca de papéis entre a estagiária e o Salvador, onde, por exemplo, numa atividade se comece a passar a bola por várias zonas do corpo do Salvador e pedir-lhe que faça o mesmo mas na estagiária e/ou atividades em frente ao espelho com imitação de movimentos começados, à vez, pelo Salvador e pela estagiária e/ou dançar ao ritmo da música sozinho e, num outro momento, em conjunto com a estagiária ▪ Dar <i>feedback</i> positivo aquando a concretização bem-sucedida de tarefas/ atividades solicitadas – no caso do Salvador foi eficaz o bater palmas e/ou o sorrir e verbalizar “boa”, “muito bem” ▪ Perguntar ao Salvador se precisava de ajuda antes de avançar com o apoio físico e promover a troca de papéis, em que era a estagiária que pedia ajuda ao Salvador para concretizar a atividade, de forma a consciencializa-lo de que caso não consiga fazer tem sempre a possibilidade de recorrer ao outro - em vez de ficar frustrado por não conseguir, e, por sua vez, reconhecer a presença do outro
<p>Comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a troca verbal do “tu” e “eu” ▪ Promover a troca verbal entre o “eu”, “tu” e o espaço envolvente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbalização – nas atividades, de pequenas instruções verbais que integrem as palavras “tu” e “eu”, tentando não variar muito nestas noções e evitar, ao máximo - para começo - utilizar expressões com “mim”, “teu”, “meu” ▪ Atribuição de palavras conhecidas pelo Salvador às diferentes zonas no Espaço Movimento e utilizá-las durante a realização das atividades, evitando ao máximo usar expressões como “ali”, “aqui”, “aquele” ▪ Identificação verbal dos colegas do Grupo A através de imagens ▪ Identificação dos diferentes objetos utilizados na lavagem das mãos ▪ Verbalização de palavras como “obrigada” e “se faz favor” por parte da estagiária, após algum pedido ou instrução que foi feito ao Salvador

Tabela 12 (cont) - Objetivos Gerais e Específicos do Estudo de Caso

<p>Resolução de Problemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar situações-problema no decorrer das atividades e/ou no meio envolvente ▪ Estimular a associação entre o problema e a sua solução ▪ Estimular a correção do movimento caso não tenha sido o solicitado ▪ Estimular a exploração do meio envolvente para corrigir o movimento utilizado ▪ Estimular a identificação e, conseqüentemente, a presença de pistas e apoios físicos no meio envolvente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Após a compreensão de como cada atividade funciona, ir com o tempo aumentando o número de obstáculos inesperados pelo Salvador à concretização da atividade, como é exemplo o colocar almofadas no caminho para que o Salvador as contorne em vez de parar perante essa novidade ou apresentar atividades com objetos fora do seu sítio habitual para que o Salvador os identificasse ▪ Colocar apoios/pistas nas atividades para que o Salvador, caso precisasse, os utilizar para a concretização bem-sucedida da atividade, como é o exemplo de colocar bastões em sítios estrategicamente pensados nas atividades de equilíbrio para o seu apoio em caso de desequilíbrio ▪ Verbalizar palavras diretas que indiquem ao Salvador que tem que realizar a atividade/ movimento caso não tenha sido o pedido pela estagiária e para que esta seja bem-sucedida, através de palavras como “de novo”, “tenta outra vez”, “não não”. É o exemplo de quando o Salvador não andava apenas em cima dos blocos quando via que não conseguia concretizar o movimento e continuava com a atividade
<p>Estereotípias</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a diminuição da manifestação de estereotípias ▪ Estimular o foco em atividades do interesse do Salvador ▪ Procurar compreender a aproximação física insistente do Salvador ▪ Encontrar estratégias para diminuir o comportamento de aproximação física insistente e ocasional do Salvador 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criação de uma rotina para o início da sessão com o Salvador, tentando promover, assim, a diminuição dos comportamentos repetitivos e estereotipados do Salvador nesse momento da sessão ▪ Dar o tempo necessário ao Salvador para que volte a focar-se nas atividades – dando-lhe um tempo entre atividades para realizar o que preferir ▪ Ir ao ritmo do Salvador ▪ Compreender o motivo/base que levava o Salvador à aproximação física insistente perante a estagiária (e não só – por exemplo, da TSSER Rita Bernardo nas sessões de PM do Grupo A)

É importante mencionar que no planeamento de intervenção com o Salvador não houve a estipulação de objetivos a trabalhar em função do tempo, visto que este já era escasso. Foram trabalhados em função do ritmo, motivação e desempenho demonstrado pelo Salvador (à medida que se ia verificando uma maior facilidade na realização das tarefas/atividades, era aumentado o nível de dificuldade no próprio momento da sessão).

Contudo, houve alguns **aspectos a ter em conta nas sessões** com o Salvador, dadas as suas características:

1. Manter as rotinas, sempre que possível, dentro da sessão (*e.g.: primeiro lavar as mãos - tarefa que realizava nas sessões do Grupo A e que serviu, igualmente, como forma de dar alguma continuidade ao trabalho desenvolvido e dar a sensação de segurança ao Salvador face a uma situação nova*), apesar de poderem haver mudanças nas componentes de cada atividade (*e.g.: atividades de equilíbrio em todas as sessões, mas com variantes diferente e progressivas de sessão para sessão e consoante o seu desempenho*);

2. Dar o tempo necessário ao Salvador, de forma a **reestabelecer** e a **manter a sua atenção** no que era realmente necessário realizar – as atividades planeadas para a sessão (normalmente esse tempo era passado com atividades associadas à música ou de associação – porque o Salvador gostava e mostrava-se entusiasmado, tendo uma duração de 10-15min, normalmente entre as atividades centrais da sessão, visto que era uma sessão considerada extensa – 1h30);

3. Se a **motivação** do Salvador em determinada sessão se verificasse **abaixo do que lhe era normal** (especialmente quando estava adoentado), **a sessão era direcionada de forma mais leve**, não havendo restrição e necessidade no cumprimento das atividades habituais (tentando ao máximo manter atividades ou tarefas de reciprocidade e comunicação);

4. O **momento de retorno à calma** era **dedicado especialmente àquilo que o Salvador mais gostava**: atividades onde se utilizavam as bolas de sabão, o para-quedas, música e o movimento do corpo (expressão corporal livre e espontânea, principalmente em frente ao espelho).

4.4 Análise e Discussão de Resultados

Foi opção da estagiária não trabalhar com o Salvador em contexto de mesa, visto que as componentes a serem trabalhadas diziam respeito a questões para além do contexto restrito do trabalho de mesa, onde o interesse do Salvador se encontrava mais nas atividades associadas ao movimento do corpo e dos objetos, do que propriamente a atividades relacionadas com um contexto mais contido e controlado – manifestando mais frustração nestas atividades em particular.

Um dos domínios com especial enfoque foi o **Equilíbrio Dinâmico**, sendo de especial relevância apresentar (Tabela 13) os resultados observados nas atividades dinamizadas pela estagiária neste âmbito (onde há a apresentação detalhada de 3 Atividades

com o que o Salvador realmente concretizava de início; o que era esperado concretizar após o período de intervenção e que mudanças existiram realmente no momento final).

O objetivo ao trabalhar o Equilíbrio Dinâmico com o Salvador foi o de promover o máximo de experiências com diferentes desníveis que lhe permitissem reajustar e encontrar um melhor equilíbrio face às mesmas e daí poder realizar o *transfer* dessas adaptações para o quotidiano. A intenção não passou pelo querer modificar o padrão de marcha do Salvador, mas sim antes apresentar-lhe o maior número de experiências associadas ao domínio.

As três atividades constituíram em três percursos diferentes com a utilização de:

- **Blocos**, como forma de criar o percurso a realizar; e
- **Bastões**, que serviram como apoio externo e como estratégia a ser utilizada quando o Salvador manifestasse algum comportamento de frustração perante a atividade ou precisasse de apoio para reequilibrar. A intenção, com o decorrer das sessões de intervenção, foi a utilização cada vez menor dos apoios externos, mas consciencializar o Salvador de que o meio envolvente poderia dar-lhe as respostas que ele procura para a resolução de um problema circunstancial.

Em cada atividade foram conjugadas distâncias variadas, consoante o desempenho demonstrado pelo Salvador no decorrer das sessões. **Importa referir que todas as sessões tiveram a dinamização deste tipo de atividades associadas ao Equilíbrio**, para além da dinamização de outras atividades menos estruturadas, igualmente, relacionadas com o domínio (*e.g.: deslocação em cima de dois blocos que promovia a coordenação dos membros superiores e inferiores através da pega de dois bastões para cada mão/pé; ou a criação de percursos com diversos obstáculos, incluindo o passar por cima, por baixo e a utilização de materiais mais e menos maleáveis para o trabalhar o Equilíbrio nesta conjugação*).

Tabela 13 - Comportamentos observados no início da intervenção e mudanças verificadas no Equilíbrio Dinâmico

**Comportamentos observados
no início da intervenção**

**Comportamentos esperados
no fim da intervenção**

**Mudanças verificadas
(do início para o fim da intervenção)**



(ilustração da **atividade 1** que foi desenvolvida para trabalhar e manter o Equilíbrio decorrente da marcha já adquirida pelo Salvador)

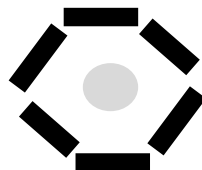
Equilíbrio Dinâmico

- O Salvador hesitava na progressão dos blocos, colocando o pé fora dos blocos para se apoiar e, assim continuar, avançando sem voltar atrás para corrigir o movimento
- Sempre que se deparava com uma distância considerada, por si, grande, o Salvador vocalizava alguns sons, gesticulando para o bloco como forma de pedir para que se aproximasse
- Atividade criada para dar a confiança necessária ao Salvador para se progredir para a atividade seguinte e para as dificuldades progressivas que lhe eram apresentadas

- Esperava-se que o Salvador modificasse estes comportamentos, procurando no meio envolvente pistas físicas que o ajudassem a progredir com a marcha em cima dos blocos e/ou que verbalizasse precisar de apoio à estagiária.
- Também era esperado que o Salvador, quando se desequilibrasse tivesse a iniciativa de recomeçar o movimento ou de voltar atrás, sem procurar a aprovação da estagiária
- Avançar no percurso sem qualquer apoio
- Diminuição das manifestações de frustração

- Verificou-se que o Salvador quando confrontado com uma dificuldade olhava à sua volta para verificar se existia algum apoio físico (normalmente colocado a cada dois/três blocos – representados pelos círculos na figura) para conseguir avançar – especialmente quando a distância entre blocos era maior
- Nas primeiras sessões com a **Atividade 1**, o Salvador quando a estagiária verbalizava que devia realizar novamente o percurso porque não fez o que se pediu, começou nas sessões seguintes a voltar atrás por iniciativa própria, contudo manteve a procura de *feedback* da estagiária
- Mesmo com algumas reequilibrações, o Salvador conseguiu realizar o percurso sem apoios e com uma distância de 35-45cm entre blocos, manifestando-se motivado e entusiasmado quando conseguia
- Substituição da aprovação, pela procura de *feedback*

Tabela 13 (cont) - Comportamentos observados no início da intervenção e mudanças verificadas no Equilíbrio Dinâmico



*(ilustração da **Atividade 2** que foi desenvolvida através da apresentação de desvios acentuados na direção para trabalhar os reajustes no Equilíbrio do Salvador)*

Equilíbrio Dinâmico

- À semelhança da Atividade 1, o Salvador manifestava algumas vocalizações como forma de expressar a sua frustração perante o desafio que lhe era apresentado, sendo estes comportamentos mais frequentes nesta atividade do que na anterior

- Características da Atividade 2:

- ✓ Apoio completo do pé
- ✓ Progressão na atividade pé-ante-é

- Com a apresentação de apoios físicos (neste caso apenas um: no centro), era esperado que o Salvador conseguisse realizar a **Atividade 2** sem que se desequilibrasse, tanto no sentido da direita, como no da esquerda

- Com a apresentação de uma distância maior entre os blocos também era esperado que o Salvador se mantivesse em equilíbrio

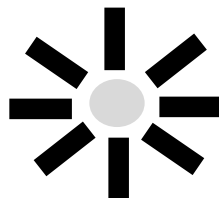
- Realizar a **Atividade 2** sem apoios, tanto no sentido da direita, como da esquerda

- À semelhança da Atividade 1 o Salvador acabou por recorrer aos apoios físicos colocados na atividade, concretizando o pedido mesmo quando a distância entre blocos era maior (na **Atividade 2** apenas se conseguiu aumentar a distância a 10-15cm)

- Contudo, verificou-se uma diferença notória na realização e desempenho da atividade no sentido da direita e, por outro lado, no sentido da esquerda (contrário ao ponteiro do relógio). Assim, observou-se ser mais cómodo e confortável para o Salvador andar sobre os blocos no sentido da direita do que da esquerda – não mantendo o equilíbrio durante o percurso todo

- Conseguiu-se retirar o apoio quando o Salvador andava sobre os blocos no sentido do ponteiro do relógio, facto de não aconteceu no sentido contrário (sentido contrário ao ponteiro do relógio)

Tabela 13 (cont) - Comportamentos observados no início da intervenção e mudanças verificadas no Equilíbrio Dinâmico



(ilustração da Atividade 3 que foi desenvolvida como variante da Atividade 2, visto haver um maior espaço entre os blocos e se manter à mesma a apresentação de desvios acentuados na direção da marcha)

Equilíbrio Dinâmico

Esta atividade foi criada para ser dinamizada em paralelo e de forma intercalada com a Atividade 2

- Observou-se uma maior necessidade de apoio nesta atividade, sendo que o movimento realizado pelo Salvador era concretizado mais próximo do apoio do que na periferia contrária dos blocos

- Manifestação de alguma frustração

- Características da Atividade 3:

- ✓ Apoio parcial do pé
- ✓ Progressão na atividade com um pé por bloco ou dois – sendo que o Salvador mantinha, inicialmente, os dois pés num bloco para progredir para o seguinte

- Criação de estratégias por parte da estagiária para que o Salvador utilize menos o apoio físico e, por sua vez, que realize a atividade mais na periferia dos blocos

- Diminuir os momentos de frustração, através da utilização de estratégias que ajudem o Salvador a ser bem-sucedido

Criação de dois tipos de estratégias para mudar o comportamento do Salvador:

- Acompanhamento por parte da estagiária ao centro dos blocos, substituindo o apoio colocado normalmente (bastão)

- Acompanhamento por parte da estagiária, realizando a atividade ao lado do Salvador – do lado de dentro do círculo, fazendo com que o Salvador ficasse na periferia dos blocos

- Assim, verificou-se que o Salvador conseguiu realizar a Atividade 3 sem os apoios quer da estagiária, quer do bastão, apesar de manifestar algumas hesitações na progressão entre blocos

- Uma observação feita pela estagiária foi o facto de que o sentido pelo qual o Salvador realizava a Atividade 3 não influenciou o seu movimento, sendo aqui a distância a dificuldade encontrava pelo Salvador e não que pé colocar primeiro no bloco para continuar a atividade – como foi observado na Atividade 2.

No sentido de justificar a dinamização destas três atividades de forma continuada com o Salvador, Mendes *et al.* (2007) mencionam que a semelhança entre atividades ou tarefas é uma das componentes essenciais para a generalização e, conseqüente, *transfer* da aprendizagem da competência adquirida/trabalhada para outros contextos de vida do Salvador. Aumentando, dessa forma, a probabilidade desse *transfer* ser positivo. Assim, verificou-se eficaz trabalhar o Equilíbrio Dinâmico desta forma com o Salvador, visto que houve evoluções positivas observadas entre o início e final da intervenção, apesar do curto período de intervenção.

Também se manifestaram alterações **do ponto de vista comportamental**, nos seguintes domínios – também eles trabalhados em sessão com o Salvador, tendo em conta a forma como a estagiária interagia com o cliente:

1) Reciprocidade

Apesar de trabalhado este domínio o Salvador demonstrou compreender quem eram os seus colegas das sessões de PM do Grupo A, identificando verbalmente cada um deles. Contudo precisar-se-ia de mais tempo de intervenção para se manifestarem alterações nos pedidos feitas pela estagiária, que envolviam a interação entre a estagiária, ele e o meio envolvente (*e.g.*: *pedidos como “Salvador, podes dar-me a garrafa?”*, *mostrando-se confuso no que lhe era pedido, mesmo após a repetição várias vezes da identificação da garrafa, do espaço onde ela estava*). Estes pedidos/instruções feitos ao Salvador não mostraram quaisquer resultados no período de intervenção, podendo estar, também, associado ao facto da garrafa de água (*e.g.*) não ser um objeto comum naquele espaço ou naquele contexto, daí poder advir a sua confusão perante o solicitado. Uma outra situação que ocorria frequentemente era a estagiária pedir um copo de água ao Salvador (dando-lhe um copo vazio) e indicar-lhe que tinha que ir ao sítio onde lavava as mãos para encher o copo, contudo o Salvador das primeiras vezes ficava apenas a olhar para o espelho com o copo na mão e só após o acompanhamento da estagiária é que enchia o copo. Numa fase final, quando a estagiária se encontrava distante, o Salvador ia ao lavatório, enchia o copo, voltava para o pé da estagiária e bebia a água. Não ficou claro, assim, se esta noção de “eu” e “tu” foi devidamente desenvolvida ou não, visto que foi claro desde início o conhecimento de si próprio, contudo esta questão “do copo de água ser **para mim**” ou “**dar-me** a garrafa **a mim**” **leva a crer que seria preciso mais tempo para compreender melhor como o Salvador funciona ou percebe o outro.** Instruções associadas à construção de percursos foram bem-sucedidas com o Salvador e, especialmente, quando se tinha que arrumar os objetos nos locais certos (fosse no cesto, na caixa, casa de banho ou no lixo).

Estratégias que se mostraram eficazes foram: instruções curtas e diretas, reciprocidade associada à comunicação não-verbal e expressão corporal - essencialmente através da dança/música. Com o passar das sessões, o Salvador **procurou cada vez menos a aprovação/permissão** da estagiária (como forma de poder ou não iniciar uma atividade), **substituindo-a**, em contrapartida, **pela procura de *feedback* positivo** quando a atividade/tarefa era bem-sucedida.

2) Direccionalidade

O Salvador manteve a manifestação de alguma confusão quando lhe era apresentada liberdade para escolher o que gostaria de fazer e quando lhe era dado um objeto (arco, almofada ou bastões) o Salvador movimentava-os apenas para ver o dito “causa-efeito” do movimento que lhe aplicava, sem os utilizar para um objetivo concreto. Quando era estabelecido um jogo entre a estagiária e o Salvador em que havia a **troca de objetos**, o Salvador demonstrou **maior dispersão da atenção quando a distância** entre os dois era **maior** e, conseqüentemente, menor a direccionalidade. Contudo tal não se verificava quando o Salvador tinha que encestar um objeto a longa distância num cesto, verificando-se, assim, apenas este comportamento na interação com o outro.

3) Capacidade de Resolução de Problemas

Com o passar das sessões e uma maior compreensão de como funcionava e comunicava o Salvador e, por sua vez, a adaptação do Salvador à forma como a estagiária dava as sessões, este **começou a manifestar mais flexibilidade** quando lhe eram impostas algumas mudanças, ficando, inclusive, intrigado com o que lhe era apresentado. Assim, o Salvador em vez de parar ou hesitar ou manifestar alguma frustração quando - por exemplo - a estagiária lhe colocava uma almofada ou bloco no caminho, o Salvador **adaptava o seu caminho face à nova alteração** para concretizar o objetivo final. Quando lhe era apresentado algum problema num jogo, em que – por exemplo – lhe faltava uma peça, o Salvador começou a encarar a situação com divertimento. **Facto esse em muito dependente da forma como a estagiária encarava e reagia a esse “problema”**, sendo que se o fizesse em jeito de brincadeira o Salvador manifestava-se divertido e alegre, procurando a peça. Caso contrário (comportamento tido pela estagiária apenas para testar a forma como o Salvador reagia), o comportamento do Salvador na procura da peça tornava-se um tanto obsessivo, procurando a peça em locais muito específicos e onde nunca tinha passado naquela sessão. Nas atividades **começou a procurar ativamente por pistas físicas que o ajudassem a concretizar a tarefa**, sendo já esta característica de realizar associações muito presente no Salvador, facilmente se conseguiu que começasse a surtir efeito.

4) Estereótipos e Idiosincrasias

Referente às estereótipos, a intenção da estagiária não foi de todo eliminar esses comportamentos, mas sim compreender os motivos e situações que os desencadeavam, no sentido de os diminuir. Assim, verificou-se que os **movimentos com as mãos e expressões faciais** ocorriam em situações em que o Salvador tinha que encestar um objeto ou acertar num alvo (*e.g.: olhar de baixo para cima, com a cabeça inclinada e sorrir, verbalizando baixinho alguns sons, esfregando as mãos*), ou quando a troca de objetos (bola, saquinhos de areia) entre o Salvador e a estagiária era feita com uma grande distância. Facto logo verificado nas primeiras sessões de observação com o Salvador. Assim, diminuiu-se a distância nestes casos e as atividades em que tinha que acertar num alvo específico, visto que era um dos momentos onde estes movimentos se manifestavam. Quando ocorriam, retirar o Salvador destes movimentos verificou-se ineficaz quando lhe era dito para realizar outra coisa, sendo que a estratégia principal passou muito através da brincadeira e apresentação de outra atividade ou de referir que era apenas mais um lançamento e depois se arrumaria o material. **No que diz respeito à arrumação**, o Salvador também manifestou querer arrumar o material todo, em momentos em que não era para fazê-lo, tendo que haver uma intervenção direta (especialmente, de forma verbal ou pedindo que fosse buscar o material de novo) com o Salvador para que compreendesse que não era para fazê-lo. Um dos comportamentos relatados pela TSRP Rita Carvalho, em que o Salvador **agarrava num papel** e percorria o *Espaço Movimento* todo com ele, **como se o estivesse a limpar**, nunca se manifestou nas sessões individuais com a estagiária, sendo por isso de deduzir que só se manifesta quando lhe é apresentada a oportunidade para o fazer. **O conjunto de peças em formas geométricas** (em madeira) apenas era utilizado em momentos específicos e permitidos pela estagiária (*e.g.: em atividades de associação e alguns momentos entre as atividades*), diminuindo assim a sua intensidade e insistência em continuar naqueles movimentos caricatos com as peças. Outro comportamento que foi possível verificar a sua origem foi o **toque insistente do Salvador na estagiária**, sendo que se verificou eficaz dar um abraço firme ao Salvador, sorrir e dizer que estava tudo bem. Assim, sempre que tal ocorria e era utilizada esta estratégia, o Salvador parava com o toque. Poderá significar que o Salvador apenas precisa de alguma confirmação de que as coisas entre ele e o outro estão bem, que o abraço rápido ou a recusa em reconfortá-lo naquele momento não é uma coisa negativa ou que fosse por sua causa. A estratégia mostrou-se eficaz não só com a estagiária, mas quando a TSSER Rita Bernardo a utilizava quando este comportamento aparecia (foi solicitado pela estagiária, para que se

concluísse se a estratégia era mesmo eficaz ou se estaria apenas dependente da relação entre o Salvador e a estagiária). Tal como Jones e McCaughey (1992) referem o controlo ambiental e de estímulos e a utilização de estratégias associadas ao GT de forma a diminuir/eliminar o comportamento inadequado, isso também foi tido em conta com as sessões com o Salvador, devido à sua tendência para arrumar objetos fora do lugar, de ir diretamente para os objetos da sua preferência ou inclusive ter comportamentos estereotipados.

Referentemente à EET, não se conseguiu concretizar a ideia subjacente ao objetivo estipulado no planeamento de intervenção: a criação de um “Mapa de Funcionalidade” da Associação Qe, tendo sido apenas possível observar os comportamentos do Salvador nos diferentes espaços – momentos promovidos nas últimas sessões de intervenção (e.g.: *o Salvador preferia realizar o mesmo percurso para ir para o andar de cima da Associação Qe, agarrava-se muito ao corrimão das escadas e subia-as pé-ante-pé; reação do Salvador perante a utilização do elevador/escadas*). O incumprimento do objetivo deve-se à ausência do Salvador nas sessões de PM às segundas-feiras (sendo o principal motivo o adoecer) e também ao período de interrupção de épocas festivas e feriados. Teria sido interessante observar a mudança de comportamento do Salvador perante contextos diferentes do Espaço Movimento. Inclusive, para se constatar o cumprimento de resultados positivos associados aos objectivos estipulados e trabalhados no contexto de intervenção.

É importante referir as **diferenças manifestadas pelo Salvador entre o contexto de grupo e nas sessões individuais**, onde a alteração principal foi o facto de manifestar mais comportamentos de querer a atenção da estagiária nas sessões em grupo, onde o contacto físico aumentou, tal como a recusa em concretizar as atividades (isolando-se mais no contexto de grupo). Desta forma, **a transição entre as evoluções conquistadas na relação com o Salvador em contexto individual não mostrou ser uma conquista e, antes, uma consequência**. Tal como Borthwick-Duffy (2000) e Dixon (2007) referem, a aquisição de capacidades adaptativas e, conseqüente, diminuição de possíveis comportamentos desviantes (em contextos como é o caso de sessões individuais de PM com o Salvador) poderão dar espaço para se desenvolverem melhores capacidades de resposta face ao envolvimento social. No entanto, o facto de se ter observado esta mudança indica que a relação entre a estagiária e o Salvador ficou mais próxima. No sentido de se verificar uma transferência das capacidades adquiridas em contexto individual, teria sido preciso mais tempo de intervenção com o Salvador (quer individualmente, quer em grupo) e um maior contacto da estagiária com pessoas próximas

(responsável pelo Salvador existente na *Associação Qe* e participação em reuniões de equipa) e familiares do Salvador, no sentido de perceber o que é um comportamento característico do Salvador, dependendo dos contextos em que se encontra.

Houve, igualmente, a **preocupação de diminuir os comportamentos de frustração demonstrados pelo Salvador** (mais nas sessões individuais do que nas sessões de PM em grupo), desconstruindo a complexidade de situações/atividades e adaptando o contexto e instrução face às características do Salvador, tal como Fonseca (2000) e Vygotsky (1978) referem, da forma mais clara e direta que foi possível.

4.5 Reflexão Crítica sobre o Estudo de Caso

Dadas as suas características, ao mesmo tempo que o Salvador precisava de um contexto securizante à sua volta, mostrou-se igualmente importante a promoção de ligeiras mudanças dentro da rotina da sessão (com o passar do tempo e subtilmente). E por isto mesmo, teria sido interessante ter continuado com o trabalho que se fez até então com o Salvador, de forma a observarem-se melhorias mais significantes na sua vida e que pudessem culminar numa maior autonomia e funcionalidade, nomeadamente, fora do contexto de sessão. Teria sido interessante observar o comportamento do Salvador noutros contextos (quer dentro da *Associação Qe*, quer fora), para se conseguir aliar o trabalho desenvolvido no contexto de sessão de PM com outras características manifestadas noutros contextos, que possivelmente não seriam apenas manifestadas no contexto das sessões de PM.

As sessões individuais para o Salvador mostraram-se importantes, visto que em grupo há características e acontecimentos que acabam por escapar (a atenção encontra-se muito mais dividida do que quando só se tem um cliente na sessão). Assim, **as sessões individuais tornaram-se importantes tanto para conhecer melhor o Salvador**, como:

- Para compreender que o Salvador sabe muito mais do que aparenta saber à primeira impressão;
- Para compreender que sem uma relação de proximidade, abertura e disponibilidade da parte do técnico/estagiário para conhecer realmente o Salvador, ele tende a não mostrar aquilo que é capaz, inclusive manifestar comportamentos ditos “desafiantes” por haver uma má interpretação dos sinais e da forma de comunicar (transmitir o que sente) do Salvador;
- Para trabalhar componentes de forma mais isolada e direcionadas exclusivamente para as características do Salvador (e.g.: *essencialmente formas de comunicação/*

interação e utilização de estratégias apropriadas que em contexto de grupo seria muito mais difícil conjugá-las com as necessidades dos restantes clientes);

- Para entender, igualmente, que o Salvador precisa de mudanças subtis, dentro de contextos rotineiros e que lhe sejam familiares, para daí se promoverem as características que se encontram em falta. O Salvador com as estratégias certas aprende rapidamente e a necessidade de apresentar novos desafios subtis àquilo que vai conquistando mostrou-se uma característica sua.

- Para compreender que o Salvador precisa de um olhar mais atento para entender a sua forma de se expressar, para daí se conseguir fazer um *transfer* do que se aprendeu sobre ele para as sessões em grupo. É preciso dar algum ênfase a esse *transfer*, já que é importante na medida em que se confundem muitas vezes alguns dos sinais dados pelo Salvador, caso não o conheçam bem, ou não tenham tido a oportunidade de chegar a ele (*e.g.: um dos exemplos disso mesmo foi o caso do seu toque insistente que não era para “irritar” ninguém, mas apenas a sua forma de perguntar se estava tudo bem*).

Há semelhança do Grupo A e B, **não houve qualquer contexto promovido que estabelecesse a interação da estagiária com a família próxima do Salvador, nem a existência de momentos de partilha de informação entre os diferentes técnicos da Associação Qe**, sendo uma sugestão futura que fica para um EP de Mestrado futuro. Teria sido uma mais-valia não só para o trabalho desenvolvido pela estagiária, como para a equipa técnica da Associação Qe e seria, sempre, encarado como uma mais-valia ter contacto com um dos familiares do Salvador – podendo haver uma maior compreensão dos seus comportamentos e, inclusive, personalidade fora do contexto de interação com a estagiária e, quiçá, ajudar na transferência de comportamentos do Salvador para outros contextos fora da Associação Qe.

Numa futura intervenção individual com o Salvador sugere-se trabalhar mais o controlo da impulsividade e o de ir dificultando e diversificando através de variantes de atividades/tarefas para manter o interesse do Salvador e promover o seu crescimento face à apresentação de novos problemas e fora da rotina do Salvador. Contudo, aconselha-se a trabalhar estas componentes desta forma **após** uma relação sólida estabelecida entre o Salvador e o técnico, visto que sem ela o Salvador tende a não corresponder como seria de esperar.

Impacto das Atividades Complementares

Para além das Atividades Nucleares de Estágio, todo o contexto promovido pela *Associação Qe*, incluindo os momentos informais e atividades complementares ao EP contribuíram para uma melhor compreensão e entendimento associado à problemática da DID, às relações estabelecidas dentro de uma equipa técnica e ao encontro pessoal e profissional da estagiária. Posto isto, seguem-se alguns dos projetos, com uma breve descrição dos benefícios e impacto da experiência vivenciada na formação pessoal e profissional da estagiária.

1 Projeto “Ginástica Qe”

Antes de mais é importante mencionar o enorme impacto que o projeto “Ginástica Qe” teve na formação e visão da estagiária. Desta forma, o presente projeto é dinamizado pela TSRP Rita Carvalho, onde durante cada ano letivo é dinamizada e treinada uma coreografia com o intuito de a apresentar em vários contextos fora da *Associação Qe*. O papel da estagiária nos treinos da coreografia realizada pela TSRP Rita Carvalho foi, essencialmente, o de acompanhar os passos e os clientes em cada treino, dando apoio no que se refere a toda a dinâmica necessária ao projeto (*e.g.: entrar no Espaço Movimento e preparar os clientes para o início da actividade física, através do cumprimento da utilização do equipamento necessário ao projeto e breve aquecimento inicial com mobilização articular e preparação com base na flexibilidade*), e na substituição de alguns elementos do grupo para um melhor cumprimento da coreografia e interiorização por parte dos clientes (visto que com clientes a faltar às aulas do projeto torna-se difícil a assimilação dos passos por parte dos clientes). Durante o EP, a estagiária acompanhou e apoiou o grupo nos seguintes eventos:

- **Sarau da Tuna Operária de Sintra**, que decorreu a 21 de maio de 2016 em Almoçageme – tendo sido o primeiro evento ao qual a estagiária esteve presente, foi apenas dado algum apoio. A presença da estagiária foi, essencialmente, a de observar a dinâmica pela qual se regia o grupo nestes momentos promovidos pelo projeto. Foi interessante observar-se que os clientes já se encontram preparados para estes momentos, mostrando-se ansiosos e com desejo de fazer um bom trabalho.

- **Ginástica com Todos e Torneio de Acrobática**, que decorreu de 10 a 12 de junho em Loulé – neste evento a estagiária já participou mais no apoio direto à dinâmica do evento, apoiando nos momentos de vestir, calçar e na comida.

- **PortugalGym – Gymnaestrada Nacional**, de 10 a 12 de junho em Torres Novas – foi o evento mais marcante de todos. Para além da duração ter sido maior, a dinâmica

foi completamente diferente. Diferente na medida em que se acompanhou o grupo durante 3 dias em todos os momentos, acabando por se fazer realmente parte do grupo (quer pela ajuda dada, quer pelos momentos partilhados). **Ver, estar e observar os clientes num contexto fora da Associação Qe culminou numa visão perante eles de orgulho e admiração**, essencialmente. Dormir em sacos de cama no chão juntamente com os clientes, comer ao lado deles, falar com eles sobre as suas expectativas e sonhos para com a vida, tomar banho no mesmo espaço que eles, acompanhá-los numa viagem... Realmente foi uma experiência sem preço. Sem o contexto da *Associação Qe*, todo o ambiente foi sentido de forma diferente – mais leve e descontraído, motivo assente, especialmente, no facto de não haver a pressão no cumprimento de objetivos e/ou na definição rígida de papéis a cumprir. Neste evento, a estagiária participou na coreografia juntamente com os clientes, acabando por haver pessoas que assistiram a perguntar-lhe se era cliente ou monitora, e a dar os parabéns pela coreografia. Essa “confusão” apenas denota aquilo que foi sentido: que somos iguais! Com sonhos realizados e por cumprir, frustrações pessoais, ideais de vida, capacidades que se realçam, defeitos escondidos e a vontade de ser mais.

- **5ª Sportinguíada Nacional** (Sporting Clube de Portugal), de 1 a 3 de julho em Lisboa (Jardins de Belém).

O facto de os clientes ouvirem aplausos por algo que foi feito e transmitido por eles, dependendo apenas do seu desempenho para tal, foi algo que os fez sentir realizados. Que o desempenho, bom ou mau, era sentido pelos próprios clientes e isso influenciava a sua postura perante o próximo evento, querendo sempre fazer melhor e acreditando que a próxima exibição seria melhor do que a anterior. Que a alegria de missão cumprida se espalhava e contagiava através de sorrisos, guinchinhos, abraços e choro. Uma das exibições mais marcantes foi a do PortugalGym, sendo que após a apresentação da coreografia, os clientes olharam uns para os outros expectantes e perguntaram “correu bem, não correu? Pelo menos aplaudiram muito”. Após confirmação de que tinha realmente sido a melhor exibição da coreografia, todos os clientes saltavam, abraçavam-se e nessa euforia alguns choraram.

O **maior contributo deste projeto** para a formação da estagiária (para além do que foi dito) foi a constatação de que realmente há (e tem que haver) alguma rigidez e estrutura no ensaio dos passos da coreografia, insistência e persistência quer dos clientes quer da TSRP Rita Carvalho. Todavia, no final o sucesso é de todos e a gratidão e sentido de missão cumprida sente-se através dos clientes. A confrontação com as suas dificuldades são diárias, mas não é por isso que deixam que essas dificuldades os

definem e que deixam de tentar dar o seu melhor mesmo quando acreditam que não dá para mais a determinada altura. Isso – essa capacidade para ver além – é uma das suas características mais marcantes.

2 Projeto “Manusearte”

No início do estágio, foi dada a oportunidade da estagiária passar por quase todos os projetos existentes na *Associação Qe* e um deles foi o “Manusearte”. Foi pedido para que constasse no horário do estágio, essencialmente, devido ao facto da estagiária se sentir confortável na construção de materiais e na criatividade necessária para os realizar e identificação pelo trabalho realizado neste projeto. O ambiente criado na Estufa era um ambiente descontraído em que todos os clientes já sabiam qual era o seu papel naquele espaço, sendo eles que tomavam a iniciativa para realizar o pretendido, apenas precisando de algum *feedback* inicial e acompanhamento na construção do material.

O contributo maior deste projeto na formação da estagiária centrou-se na observação e contacto com outros clientes fora do contexto da PM, compreendendo quais os seus receios e expectativas perante várias coisas da sua vida, visto que o ambiente do projeto proporcionava essa expressão de sentimentos. O projeto tinha como objectivo a criação de material para venda posterior. Material baseado em flanela, lã, algodão e alfazema (utilizado para dar cheiro e cultivado na Horta existente), promovendo o desenvolvimento da praxia fina (*e.g.: costurar com agulhas médias, utilização de lãs e linhas, recortar os tecidos, criar moldes com canetas*) dos clientes, juntamente com a tomada de decisão, criatividade e concentração (*e.g.: escolha das cores, formatos a costurar, escolha do material para decorar o que se construiu*). As ideias associadas àquilo que se construía dependiam das épocas festivas ao longo do ano e das responsáveis (*e.g.: no Natal eram construída botas, bolas, estrelas e outros formatos para pendurar na árvore de Natal; no dia das Bruxas eram feitos fantasmas; na Páscoa eram feitos pintos em casca de ovo e/ou ovos de vários tamanhos – a decoração de cada um dos materiais ficava para os clientes decidirem*). Assim, o papel desempenhado pela estagiária foi o de acompanhar os cerca de 12 clientes até à Estufa, apoiar os clientes no desempenho pretendido, conviver com eles e dar o apoio necessário à responsável no momento, visto que a Terapeuta Ocupacional não se encontrava presente.

3 Projeto “Desporto Coletivo”

Este projeto fez parte do horário de estágio, visto que a orientadora TSEER Rita Bernardo era a responsável. Assim, o principal objetivo deste projeto foi a dinamização de aulas com um grupo de clientes (mais autônomos) no âmbito do Corfebol. A estagiária dinamizou as aulas do projeto de “Desporto Coletivo”, com o apoio de um voluntário estrangeiro (Fabian, vindo da Áustria), após a observação da dinâmica gerada pelo grupo e pela TSEER Rita Bernardo.

Assim, **os contributos deste projeto na formação da estagiária foram vários:**

- Adequar a comunicação aos clientes foi um dos esforços realizados pela estagiária no sentido de se fazer perceber e para que a comunicação fosse clara e simples. Houve assim a preocupação de desconstruir as indicações feitas;
- Fazer cumprir os objetivos e regras associadas ao projeto e ao Korfbal foram, igualmente, desafiantes no sentido em que teve de haver alguma subtileza e articulação por parte da estagiária;
- Gerir conflitos decorrentes do contexto de jogo foi das principais componentes trabalhadas, visto que o “ganhar” ou “perder” para alguns clientes era importante e, por isso mesmo, fonte de conflito ou frustração. Na gestão dos conflitos, tentou-se aplicar os conhecimentos pesquisados pela estagiária acerca do GT;
- Transmitir o sentido de diferença e participação igual dentro dos grupos criados;
- Assumir o papel de liderança, onde a estagiária teve que adaptar a sua personalidade e características face a um grupo (considerado grande) de clientes e conquistá-los o suficiente para que fosse tida com respeito.

Desta forma, **foi interessante observar que dentro de um grupo de pessoas em que todas têm dificuldades e têm consciência disso, confrontar-se com as dificuldades do outro é algo difícil de gerir quando se trata de trabalhar em grupo para o cumprimento de um objetivo** (e.g.: neste caso o de encestar e marcar pontos). Dessa confrontação surgem outras questões como as de exclusão da participação de alguns clientes durante o próprio jogo. E essa realidade teve que ser trabalhado, não havendo momento mais propício para o fazer do que em contexto de jogo.

4 InterCentros

O InterCentros é um projeto que promove o convívio dos clientes da *Associação Qe* com outras associações, levando os clientes das várias instituições a saírem dos locais onde normalmente têm as suas atividades, para poderem participar em atividades organizadas e dinamizadas por outras instituições. Assim, a estagiária esteve presente no evento

“**Comandos Qe**”, que corresponde a um peddy-paper com a dinamização de várias instâncias e contando com a presença de alguns elementos dos Comandos.

Este evento contribuiu para a interação da estagiária com clientes de outras instituições e, conseqüentemente, com a confrontação de novas personalidades.

O dinamismo e motivação que deve ser aplicado pelo responsável de cada instância deve ser no sentido de **cativar cada grupo de clientes para a concretização da atividade, onde não deve haver espaço para a consciencialização do fracasso, mas sim no divertimento.** Foi interessante observar que muitos responsáveis de Associações afirmavam “*Não o ajude, ele sabe. Se não souber, cai mas levanta-se*”. Esta mudança de paradigma, em que se deve estar presente para dinamizar mas não para ajudar ou dar apoio aos clientes foi mais uma aprendizagem. **O distanciamento entre o ajudar e o motivar, e a transferência entre o papel de terapeuta para o papel de dinamizadora** foram componentes aprendidas com este evento.

Em cada instância houve a participação e dinamização de um cliente autónomo, sendo que a gestão feita pela estagiária com essa cliente foi no sentido de dar instruções passíveis dela as realizar. E esse sentido de propósito e utilidade é inculcido em todos os clientes autónomos neste evento.

5 Outros contextos vivenciados

Para além do que foi referido, houve outros momentos proporcionados pela *Associação Qe* que proporcionou à estagiária e que foram igualmente importantes na formação da estagiária:

- **Contacto com voluntários internacionais**, decorrente da parceria estabelecida entre a Associação Juvenil Pró-Atlântico e a *Associação Qe*. No presente ano do EP integraram como voluntários quatro estrangeiros dos 19 aos 24 anos. Os voluntários vieram de três países da Europa: Estónia, Alemanha e Áustria. **A integração da estagiária na Associação Qe passou um pouco pela integração destes voluntários**, já que a entrada de todos na *Associação Qe* foi coincidente (através da realização entre o que se realizava em cada projeto e a prática inicial dos voluntários nos mesmos). A partilha mútua de conhecimento, interesses e realidades diferentes foi encarada como um complemento importante à formação pessoal da estagiária, bem como o treino da língua inglesa – forma pela qual se comunicou. Perceber a forma como cada um dos voluntários encarava cada adversidade foi uma interessante observação, na medida em que deu para compreender formas diferentes de ver e lidar com as mesmas. **Ter estes voluntários na Associação Qe deu uma dinâmica diferente aos projetos**, visto que

incutiam divertimento, compreensão e compalheirismo junto dos clientes, mesmo não sabendo falar português, possibilitando aos clientes o convívio com personalidades diferentes.

▪ **Formação “Let’s Play Together”**, que decorreu de 6 a 10 de novembro de 2015, no âmbito do programa Erasmus+ através da Associação Juvenil Pró-Atlético. Esta formação foi sugerida pelo Dr. Miguel Mata, sendo que decorreu em Lisboa na Casa Europa (Cruz Quebrada), durante 5 dias seguidos com a participação de 11 países da Europa. O intuito desta formação foi o de dar a conhecer vários desportos adaptados para clientes com DID e outras problemáticas (e.g.: perturbações alimentares), sendo que cada país contou com um responsável e um cliente da associação que representavam. Pode encontrar-se o programa desta formação em **Anexo 13**. Para além do conteúdo da formação, todo o convívio tido com os diferentes países e pessoas que integraram a formação foi realmente especial e único, visto que os 5 dias englobavam a estadia. A intensidade da dinâmica desses dias contribuiu para a coesão do grupo, não havendo distinção entre clientes e responsáveis. **A estagiária para além de ter representado a Associação Qe, também deu apoio à equipa organizadora do evento, quer nos momentos formais, quer nos momentos informais.** Esta formação, contribuiu, assim, para a auto-estima e confiança da estagiária perante a partilha de todos os momentos, tal como para o desenvolvimento da língua inglesa. Após esta experiência ficou o desejo de ingressar em mais eventos do género e, possivelmente, trabalhar nesta área: onde se conjuga recursos materiais e humanos com uma dinâmica de intercâmbio de voluntários ou estrangeiros. A estagiária foi a única a representar a PM neste evento, sendo, por isso, um conhecimento partilhado e extra concretizado nesses 5 dias. **Abrindo-se portas** (e o desejo pessoal) **para exercer Psicomotricidade fora de Portugal**, realidade que antes do presente EP estava longe dos planos e ideais de vida da estagiária. Houve o aproveitar do conhecimento adquirido para a dinamização de atividades adaptadas para os clientes com que a estagiária contactou, nomeadamente no Grupo A e nas sessões do meio aquático, como é o exemplo da actividade criada do “*Boccia Collour*”, com a integração de diferentes variantes.

Após expostos os momentos-chave de complemento ao presente EP, segue-se para uma breve conclusão e descrição de alguns dos conhecimentos mais marcantes associados ao trabalho na área da PM.

Conclusão

A expectativa inicial criada aquando da entrada na *Associação Qe* mostrou-se mais idealista do que propriamente realista.

O desejo de querer fazer parte de uma equipa, partilhar conhecimento de forma recíproca e deixar a marca pessoal foram desejos que permaneceram do início ao fim de todo o Estágio Profissionalizante. Contudo, compreender o que cada uma dessas componentes acarreta e exige de nós pessoal e emocionalmente, e consciencializá-los através da experiência e do estar presente em cada momento passado na *Associação Qe*, foi uma das aprendizagens mais marcantes. Concretizar algum trabalho profissional com pessoas com DID e adultas foi sempre uma opção secundária para a minha experiência enquanto estudante e profissional, tendo sido a *Associação Qe* o primeiro e único contexto em que pude contactar com esta população. Todo o contexto criado pelo espaço da *Associação Qe*, onde a relação entre clientes e técnicos é muito próxima e pessoal, tende a promover a manifestação de qualquer sentimento positivo ou negativo. Para quem espera que um local de estágio seja baseado, maioritariamente, em relações formais, foi uma surpresa perceber que essa formalidade apenas existia na estrutura e organização da associação e não nas relações interpessoais, tendo que ser adquirida uma postura profissional com alguma abertura de carácter informal. Neste sentido, a aprendizagem concretizada baseou-se, essencialmente, na gestão de limites pessoais em função do cliente, técnico e contexto do momento. Foi nesta linha de pensamento – gestão do conflito e das relações interpessoais – que se consciencializou a filosofia do *Gentle Teaching*, e houve a tentativa de a aplicar ao máximo.

Trabalhar na *Associação Qe* não é sinónimo de monotonia, já que a cada dia nos são apresentados desafios a todos os níveis: psicológicos, emocionais, individuais e profissionais. Desta forma, houve o sentimento constante de que existia alguma coisa para melhorar: objetivos a atingir para com os clientes; objetivos a melhorar enquanto pessoa e ser individual, e objetivos a cumprir com entidades superiores a nós. Objetivos que eram reajustados consoante os acontecimentos diários. Esta falta de monotonia é encarada, do meu ponto de vista, como uma motivação, tendo sido cansativo, mas gratificante observar todas as pequenas conquistas feitas na relação com os outros e o crescimento pessoal realizado face a cada acontecimento.

No que diz respeito à experiência adquirida na Psicomotricidade exercida:

- Trabalhar e gerir grupos foi um desafio, na medida em que foi preciso prestar atenção ao todo, mas, essencialmente, aos detalhes. A postura face a grupos de clientes mais conscientes teve que ser uma postura assertiva, ao invés de permissiva ou, pelo

contrário, autoritária, devido à sua maior tendência para a manifestação de comportamentos de desafio.

- Realizar avaliações tendo em conta um grupo de pessoas, e não apenas uma pessoa, constituiu numa aprendizagem morosa, mas positiva.
- Planificar sessões e atividades verificou-se diferente da sua aplicação (quer na avaliação quer na intervenção), servindo apenas como orientação e organização pessoal, e apresentação de trabalho (inerente ao estágio) face a superiores.

Uma das mais-valias do presente Estágio Profissionalizante foi a dinamização de sessões de Meio Aquático e o acompanhamento de projetos em áreas tão diversificadas, visto que se pôde observar o comportamento de outros técnicos perante os clientes e observar a forma de trabalhar de cada um, permitindo que houvesse um reajuste e consenso de todas as relações estabelecidas e, conseqüentemente, de todo o trabalho realizado. A imposição ou instigação da mudança requer tempo para além da dedicação, sendo preciso a articulação de diferentes objetivos e apoios para que esta efetivamente aconteça. Desta forma, uma das principais necessidades sentidas durante todo o período de estágio foi a de comunicar mais e estabelecer uma troca maior de informação e experiências com a equipa técnica acerca dos clientes. Essa necessidade culminou na restrição ao que se foi observando e vivenciando individualmente nos projetos acompanhados, tendo sido, em contrapartida, uma aprendizagem e crescimento muito pessoais.

Se a expectativa inicial era a de trabalhar no sentido de primar pela diferença enquanto estagiária, no final desta experiência foi a *Associação Qe* que marcou essa diferença. O momento de finalização do estágio foi encarado como um momento de despedida de um mentor. Mentor esse que foi constituído, essencialmente, pelos clientes e por todas as interações criadas com as pessoas que trabalham na *Associação Qe*.

Apesar de terminada esta experiência, o Estágio Profissionalizante é encarado como tendo sido uma aprendizagem de tentativa e erro, no sentido de preparação e organização de ideias e metodologias para o futuro profissional enquanto Psicomotricista. Na *Associação Qe* consegui encontrar a dinâmica de terapia psicomotora que vai ao encontro das minhas características, centrada, claro, no cumprimento de objetivos e satisfação dos clientes, mas, essencialmente, em todo o processo pelo qual é feita a intervenção. Uma mais-valia na dinamização das sessões de PM foi a de compreender que o foco está, logicamente, nos resultados a obter, contudo é no processo de intervenção, na forma como se ultrapassam as dificuldades dos clientes e na relação que se estabelece com eles que assenta o sucesso ou não da própria intervenção. O global

de uma situação é importante, mas mais importantes são os detalhes que muito poucos observam. Detalhes que permitem encontrar as estratégias necessárias para que haja uma situação/objetivo bem-sucedida(o). Essa preocupação pelo detalhe foi a descoberta pessoal no que diz respeito a ferramentas importantes a utilizar para o futuro.

Assim, desta experiência leva-se o autoconhecimento e autodescoberta do profissional em que nos estamos a tornar e, inevitavelmente, todos os momentos caricatos e divertidos passados com os clientes, não conseguindo deixar de sorrir com toda a sua simplicidade e leveza de caráter.

*“You can't blend in, when you were born to stand out”
(in filme “Wonder”, 2017)*

Referências Bibliográficas

- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *DSM-V - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th Edition). Washington, DC: Author.
- Anstey, K. & Low, L. (2004). Normal cognitive changes in aging. *Asutralian Family Physician*, 33(10), 783-787. Retirado a 26 de abril de 2017, de: <https://goo.gl/bYJVSK>
- Aragón, M. (2007). *Manual de Psicomotricidade*. Ediciones Pirámide: Madrid.
- Associação Quinta Essência [Qe] - Uma Nova Linguagem para a Incapacidade. (2017). Site oficial da Associação Quinta Essência. Retirado a 1 de junho de 2017 de: <http://www.quintaessencia.pt>
- Barreiros, J. (2006). Envelhecimento, degeneração, desvio e lentidão psicomotora. In J. Barreiros, M. Espanha & P.P. Correia (Eds), *Atividade Física e Envelhecimento* (89-104). Lisboa: Edições FMH.
- Berg, K. & Norman K. (1996). Functional assessment of balance and gait. *Clinics in Geriatric Medicine*, 12(4): 705-723.
- Borthwick-Duffy, S. (2000). Adaptive Behavior and Its Measurement: Implications for the field of Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 105(5): 422-424. doi: 10.1352/0895-8017(2000)105<0422:B>2.0.CO;2
- Buckley, S.J. (2005). Autism and Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, 4(4), 114-120. doi:10.3104/updates.341
- Campos, J., Árias, M., Fernández, M. e Castro, F. (2007). Envejecimiento y Discapacidad Intelectual: La nueva etapa. *Revista de Psicología*, (2), 43-56.
- Capone, G.T. (1999). Down syndrome and autistic spectrum disorder: a Look at What We Know. *Disability Solutions*, 3(5,6): 11-15. Retirado a 11 de abril, de: <https://goo.gl/UchSMz>
- Carlson, M., Xue, Q., Zhou, J., & Fried, L. (2009). Executive Decline and Dysfunction Precedes Declines in Memory: The Women's Health and Aging Study II. *Journal of Gerontology - Medical Sciences*, 64A(1): 110-117. doi: 10.1093/gerona/gln008
- Carron, A. & Hausenblas, H. (1998). *Group Dynamics in Sport - second edition*. EUA: BookCrafters.
- Carter, J., Capone, G., Gray, R., Cox, C. & Kaufmann, W. (2007). Autistic-spectrum disorders in down syndrome: Further delineation and distinction from other behavioral abnormalities. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 1: 87-94. doi: 10.1002/ajmg.b.30407
- Cotrus, A. & Stanciu, C. (2013). A Study on Dynamic Assessment techniques, as a method of obtaining a high level of learning potential, untapped by conventional assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116: 2616-2619. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.622
- Dean, E., Fisher K., Shogren K. & Wehmeyer M. (2016). Participation and Intellectual Disability: A Review of the Literature. *Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)*, 54(6): 427-439. doi: 10.1352/1934-9556-54.6.427
- Dixon, D. (2007). Adaptive Behavior Scales. *International Review of Research*, 34: 99-140. doi: 10.1016/S0074-7750(07)34003-2

- Feuerstein, R., Falik, L. & Feuerstein, R. (1985). The Learning Potencial Assessment Device, LPAD, Experimental Version. *Feuerstein's Theory & Applied Systems: A Reader*, 41-95.
- Fleck, M. (2000). O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100): características e perspectivas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1): 33-38.
- Folio, M. & Fewell, R. (2000). *Peabody Developmental Motor Scales: Examiner's Manual*, Second Edition (PDMS-2).
- Fonseca, V. (1999). *Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva*. Lisboa: Ed. Noticias.
- Fonseca, V. (2000). Avaliação Psicopedagógica Dinâmica. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 7(1): 7-23.
- Fonseca, V. (2001). Gerontopsicomotricidade: uma abordagem ao conceito da retrogênese psicomotora. In V. Fonseca & R. Martins (Eds), *Progressos em Psicomotricidade* (177-219). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Fonseca, V. (2010). Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos seus fatores (3ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Geis, P. (2003). Atividade Física e Saúde na Terceira Idade: Teoria e Prática (5ª Eds.) São Paulo: ARTMED.
- Hepburn, S., Philofsky, A., Fidler, D. & Rogers. (2008). Autism symptoms in toddlers with Down syndrome: a descriptive study. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities*, 21: 48-57. doi: 10.1111/j.1468-3148.2007.00368.x
- Hewitt, A., Heller, T. & Butterworth, J. (2015). Toward 2025: Promoting valued outcomes for people with IDD through National Goals 2015. *Inclusion*, 3(4), 282–287. doi: 10.1352/2326-6988-3.4.282
- Jones, R. & McCaughey, R. (1992). Gentle Teaching and applied behavior analysis: a critical review. *Journal of applied behavior analysis*, 25(4): 853-867. doi: 10.1901/jaba.1992.25-853
- Katz, G. & Lazcano-Ponce, E. (2008). Intellectual disability: definition, etiological factors, classification, diagnosis, treatment and prognosis. *Salud Pública de México*, 50(2): 133-141. doi: 10.1590/S0036-36342008000800005
- Kent, L., Evans, J., Paul, M. & Sharp, M. (1999). Comorbidity of autistic spectrum disorders in children with Down syndrome. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 41: 153-158. doi: 10.1111/j.1469-8749.1999.tb00574.x
- Law, M. (2002). Participation in the occupations of everyday life. *American Journal of Occupational Therapy*, 56(6): 640-649. doi:10.5014/ajot.56.6.640
- Lindsay, P. (2011). Care of the adult with intellectual disability in primary care. London: Radcliffe Publishing. Retirado a 26 de abril de 2017, no sítio: <https://goo.gl/zyeJgd>
- Luckasson, R. & Schalock, R.L. (2013). Defining and applying a functionality approach to intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57: 657-668. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01575.x
- Luty, M. & Cooper, S. (2006). Psychiatric health and older people with intellectual disabilities. In A. Roy, M. Roy & D. Clarke (Eds), *The Psychiatry of Intellectual Disability*. Oxon: Radcliffe Publishing. Retirado a 20 de abril de 2017, de: <https://goo.gl/yGWjdB>

- Marquie, J-C. & Isingrini, M. (2001). Aspects cognitifs du vieillissement normal. In E. Aubert & J.M. Albaret (Eds.), *Vieillesse et psychomotricité*, 77-113. Marseille: Solal. Retirado a 26 de abril de 2017, de: <https://goo.gl/DMVqBe>
- McClean, B., Grey, I. & McCracken, M. (2007). An evaluation of positive behavioural support for people with very severe challenging behaviours in community-based settings. *Journal of Intellectual Disabilities*, 11(3): 1-21. doi: 10.1177/1744629507080791
- McCreary, B. & Ayub, M. (2015). Psychopharmacology and Intellectual Disability: The Continuing Dilemmas of "Challenging Behaviour". *Clinical Psychiatry*, 1(2): 1-4 doi: 10.21767/2471-9854.100007
- McGee, J. (1985). Bonding as the goal of teaching. *Mental Handicap in New Zealand*, 9(4): pp. 5-10.
- McGee, J. (1992). Gentle Teaching: on the one hand... but on the other hand. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(4): 873-877. doi: 10.1901/jaba.1992.25-873
- McGee, J. (2012). Yesterday, Today & Tomorrow – an overview of Gentle Teaching and a culture of gentleness. In presentation for the *Gentle Teaching International (GTI) Conference* held in Solund, Denmark. Retirado a 26 de janeiro de 2017, de: <https://goo.gl/u8yGA5>
- McGee, J. (2016). What is Gentle Teaching? A look at the basics. Retirado a 26 de janeiro de 2017, de: <https://goo.gl/Af3mxY>
- McGee, J. & Brown, M. (2014). A Gentle Teaching Primer. Retirado a 19 de maio, de: <https://goo.gl/3N1JFZ>
- McGee, J. & Menolascino, F. (1991). *Beyond Gentle Teaching: A non-aversive approach to helping those in need*. New York: Plenum Press.
- McGee, J., Menolascino, F., Hobbs, D. & Menousek, P. (1987). *Gentle Teaching: a non-aversive approach to helping persons with mental retardation*. New York: Human Sciences Press.
- McGee, J., Menousek, P. & Hobbs, D. (1987). Gentle Teaching: an alternative to punishment for people with challenging behaviors. In S. J. Taylor, D. Bicker, & J. Knoll (Eds.), *Community integration for people with severe learning disabilities* (147-183). New York: Teachers College Press.
- McGrath, J. (1984). *Groups: Interaction and Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mendes, R., Godinho, M., Barreiros, J. & Melo, F. (2007). Transfer de Aprendizagem. In M. Godinho (Eds.), *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações* (107-120). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Molloy, C., Keddache, M. & Martin, L. (2005). Evidence for linkage on 21q and 7q in a subset of autism characterized by developmental regression. *Molecular Psychiatry*, 10(8): 741-746. doi: 10.1038/sj.mp.4001691
- Molloy, C., Murray, D., Kinsman, A., Castillo, H., Mitchell, T., Hickey, F. & Patterson, B. (2009). Differences in the clinical presentation of Trisomy 21 with and without autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(2): 143-151. doi: 10.1111/j.1365-2788.2008.01138.x
- Morais, A., Fiúza, R., Santos, S. & Lebre, P. (2012). Tradução e Adaptação do Exame Gerontopsicomotor: Manual de Aplicação Provisório (documento não publicado)

- Moss, J. & Howlin, P. (2009). Invited Annotation - Autism spectrum disorders in genetic syndromes: Implications for diagnosis, intervention and understanding the wider ASD population. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53: 852-872. doi: 10.1111/j.1365-2788.2009.01197.x
- Moss, J., Howlin, P. & Oliver, C. (2011). The assessment and presentation of Autism Spectrum Disorder and associated characteristics in individuals with severe intellectual disability and genetic syndromes. In B. Jake, R. Hodapp, G. Iarocci & E. Zigler (Eds), *The Oxford Handbook of Intellectual Disability and Development*. New York: Oxford University Press.
- Moss, J., Richards, C., Nelson, L. & Oliver, C. (2012). Prevalence of autism spectrum disorder symptomatology and related behavioural characteristics in individuals with Down syndrome. *Autism*, 17(4): 390-404. doi: 10.1177/1362361312442790
- Patja, K., Iivanainen, M. Vesala, H, Oksanen, H. & Ruoppila, I. (2000). Life expectancy of people with intellectual disability: a 35-year follow-up study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 44(5), 591-599. doi: 10.1046/j.1365-2788.2000.00280.x
- Pereira, M. (2012). *A interligação de modelos pedagógicos: Gentle Teaching e o modelo ecológico de desenvolvimento humano*, In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J.C. Silva & V. Monteiro (Eds.), Atas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática (278-286). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário Retirado a 25 de janeiro de 2017, de: <http://hdl.handle.net/10400.12/1597>
- Santos, M. (2014). *Intervenção Psicomotora na Associação Qe, uma Nova Linguagem para a Incapacidade*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, Cruz Quebrada. Retirado a 12 de fevereiro de 2016, de: <https://goo.gl/7MptEo> (documento não publicado)
- Santos, S. & Morato, P. (2004). Escala de Comportamento Adaptativo – Versão Portuguesa (ECAP) (documento não publicado)
- Schalock R., Luckasson, R. & Shogren, K. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45: 116-124. doi: 10.1352/1934-9556(2007)45[116:TROMRU]2.0.CO;2
- Sullivan, W.F., Berg, J.M., Bradley, E., Cheetham, T., Denton, R., Heng, J., ..., McMillan, S. (2011). Primary care of adults with developmental disabilities: Canadian consensus guidelines. *Canadian Family Physician & Le Médecin de famille canadien*, 57(5): 541-553. Retirado a 15 de março de 2017, de: <https://goo.gl/Ve98Hn>
- Surjus, L.J. & Campos, R.T. (2014). Interface between Intellectual Disability and Mental Health: hermeneutic review. *Revista Saúde Pública*, 48(3): 532-540. doi: 10.1590/S0034-8910.2014048004711
- Tassé, M. (2009). Adaptive behavior assessment and the diagnosis of mental retardation in capital cases. *Applied Neuropsychology*, 16: 114-123. doi: 10.1080/09084280902864451
- Tassé, M., Luckasson, R. & Schalock, R. (2016). The Relation Between Intellectual Functioning and Adaptive Behavior in the Diagnosis of Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)*, 54(6): 381-390. doi: 10.1352/1934-9556-54.6.381
- Tassé, M., Schalock, R., Balboni, G., Bersani, H., Sharon J., Borthwick-Duffy, S., Spreat, S., Thissen, D., Widaman, K. & Zhang, D. (2012). The Construct of Adaptive Behavior:

Its conceptualization, measurement and use in the field of Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4): 291-303. doi: 10.1352 / 1944-7558-117.4.291

Todor, O. (2013). Feuerstein Instrumental Enrichment Program - Instrumental Learning Method. Retirado a 27 de abril de 2017, de: <https://goo.gl/fyxpMX>

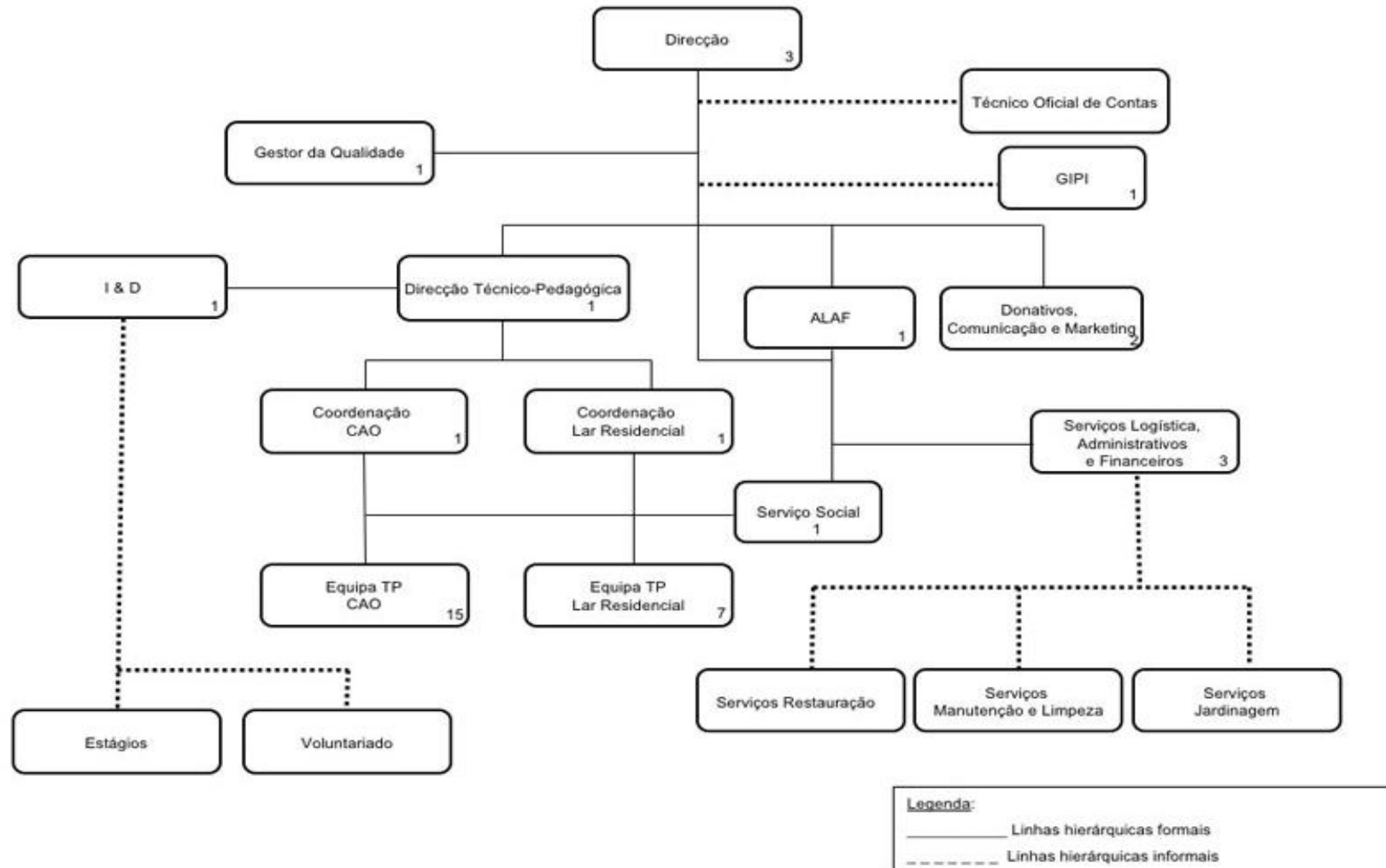
Wehmeyer, M., Brown, I., Percy, M., Fung, A. & Shogren, K. (2017). *A Comprehensive Guide to Intellectual and Developmental Disabilities* (2ª ed.). Retirado a 1 de fevereiro de 2017, de: <https://goo.gl/xq9aUj>

Werder, J.K. & Bruininks, R.H. (1988). *Body Skills: a motor development curriculum for children*. American Guidance Service.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society the development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Anexos

Anexo 1 – Organograma da Equipa Técnica da Associação Qe



Anexo 2 – Entrevista transcrita ao Dr. Miguel Mata

Após um primeiro contacto com a *Associação Qe*, a estagiária precisou de esclarecer algumas questões mais gerais associadas à dinâmica da *Associação Qe*. Desta forma, no dia 14 de novembro de 2016 foram enviadas, via *e-mail*, um conjunto de questões ao Dr. Miguel Mata, sendo transcritas abaixo as perguntas e as respetivas respostas:

Estagiária: *Como se processa a admissão de novos clientes/clientes na Associação Qe?*

Dr. Miguel Mata: Após um contacto inicial, é marcada uma visita à *Associação Qe*. No dia da visita é realizada uma reunião com a família do candidato para que se possam esclarecer e clarificar dúvidas e expectativas. Se esta conversa tiver seguimento, a fase seguinte é a marcação de uma pré-avaliação. Este processo consiste na estadia do candidato na *Associação* durante uma manhã ou uma tarde (e sem qualquer compromisso ou custos) para que se possa aquilatar da reação do candidato à *Associação* e ao grupo de pares e vice-versa. Se tudo correr bem, é agendada uma segunda conversa com a família para recolha de informações: anamnese, percurso educacional, expectativas. Caso exista vaga, é calendarizada a data de início de atividades do novo cliente. Caso não exista vaga, o candidato passa a integrar a lista de espera.

Estagiária: *Existem pré-requisitos para a entrada na Associação Qe (e.g.: idade, patologia, questões financeiras)?*

Dr. Miguel Mata: Sim. Alguns dos pré-requisitos são definidos legalmente, como por exemplo a idade mínima de frequência num CAO (igual ou superior a 16 anos de idade). O Regulamento Interno da *Associação Qe* prevê três critérios principais em termos da admissibilidade dos candidatos:

- 1) Adequação da resposta: este é o critério principal;
- 2) Estruturação familiar – tipo de retaguarda familiar;
- 3) Nível socioeconómico – dando prioridade a famílias com menor rendimento económico.

Estagiária: *Ao ler os dossiers dos clientes verifiquei que é feita uma avaliação inicial a cada um deles. A minha questão: é a equipa toda que a realiza ou apenas com base nas necessidades solicitadas pelo próprio e pela família?*

Dr. Miguel Mata: A avaliação inicial é um processo que envolve toda a equipa, sendo coordenado por técnico de avaliação.

Estagiária: *A concretização dos horários dos clientes é feita exclusivamente com base nos seus interesses e da família? Podem variar ao longo do tempo? Se sim, em que condições?*

Dr. Miguel Mata: Partindo das áreas fortes/áreas de competências aferidas durante a avaliação inicial, e considerando as motivações e desejos dos clientes e suas famílias, são propostos os cronogramas de atividade. Estes terão posteriormente de ser cruzados com a matriz de atividades global para que os clientes possam ser enquadrados em grupos heterogêneos. Ao longo do tempo, os horários dos clientes vão sendo modificados em função de diversas variáveis: entrada de novos clientes, novos interesses, novas atividades, desmotivação, etc.

Estagiária: *A criação de novos projetos é realizada com base nas opiniões dos técnicos e dos clientes? Com que frequência?*

Dr. Miguel Mata: Sim. Os projetos são criados para dar resposta às necessidades dos clientes, partindo muitas vezes dos seus interesses e ideias. Os projetos são lançados (ou retomados) anualmente, no início de cada ano letivo.

Estagiária: *Gostaria de perceber mais acerca do voluntariado que a Associação Qe dispõe, nomeadamente o "Programa Heritage".*

Dr. Miguel Mata: Depois de recebermos as candidaturas – telefonicamente, eletronicamente, presencialmente – convidamos as pessoas a visitar a Associação Qe. Numa segunda fase os candidatos são convidados a experimentar passar umas horas na Associação e, por fim, são definidas as funções a desempenhar e a frequência do voluntariado. Depois de iniciar a sua colaboração, o voluntário é acompanhado, podendo usufruir de reunião de supervisão e/ou esclarecimento de dúvidas. Temos atualmente um protocolo de colaboração com a *Heritage Counseling Clinic* que contempla precisamente o envio semanal de grupos de voluntários à Associação Qe.

Estagiária: *Relativamente aos estágios, apenas têm recebido estagiários da Psicomotricidade?*

Dr. Miguel Mata: Não. Temos recebido estágios do ISPA e de diversas escolas profissionais. Passaremos brevemente a receber também estágios da ESSA.

Estagiária: *Quando fui consigo visitar as residências explicou-me que os elementos que as caracterizam estão relacionados com a filosofia da Qe. Num outro dia, a TSEER Rita Bernardo também referiu, de forma muito geral, que cada atelier tem uma cor intencional. A minha questão é se há algum fundamento de carácter teórico que me possa dizer, para poder ler mais acerca disso.*

Dr. Miguel Mata: A teoria dos quatro elementos é uma velha teoria Grega. Pode consultar dois filósofos que estiveram na origem desta teoria: Empédocles e Aristóteles.

Anexo 3 – Sessão-tipo do Meio Aquático (quartas-feiras)

As sessões das quartas-feiras do Projeto do Meio Aquático decorreram, geralmente, das 9h às 12h, incluindo o transporte dos clientes e o tempo passado na preparação para a entrada/saída da piscina.

A responsabilidade pela dinamização das sessões durante este período ficou com as estagiárias da Licenciatura Inês Nalha Pereira e Carina Ventura e a estagiária de Mestrado, onde a cada 15 dias cada uma fazia um planeamento para uma sessão completa.

Os objetivos que foram trabalhados ao longo das sessões com o presente grupo deste grupo centraram-se:

- Autonomia no Balneário (vestir/despir e o tomar banho);
- Entrada/ Saída na piscina (utilizando as escadas, descer/ escorregar pela parede);
- Respiração (inspiração/ expiração à superfície da água, com a face imersa e em decúbito ventral);
- Imersão e Emersão;
- Propulsão (em decúbito dorsal e ventral, com a coordenação dos membros superiores e inferiores);
- Equilíbrio Vertical e Horizontal (em decúbito ventral e dorsal);
- Equilíbrio Combinado.

Objetivos esses que foram sendo trabalhados com uma forte componente lúdica e promovendo, sempre que possível, a interação entre o grupo.

Desta forma, segue-se na Tabela 13 um exemplo de sessão-tipo de uma sessão do Meio Aquático.

Tabela 14 - Exemplo de uma sessão-tipo do Meio Aquático

Descrição da atividade	Objetivos Gerais & Objetivos Específicos	Materiais	Tempo	Estratégias
<p>“Ativação e Ritual de Entrada”</p> <p>Os clientes devem encontrar-se em círculo, intercalados com os técnicos/ monitores/ estagiários, para que cada um deles seja apoiado, caso necessário. Assim, é pedida a realização de pequenos exercícios de ativação motora, tais como:</p> <p>1) Andar para a esquerda/ direita de mãos dadas em círculo, ao mesmo tempo que é feita a respiração pela boca dentro de água;</p> <p>2) Aproximar e afastar, igualmente de mãos dadas em círculo, realizando a respiração dentro de água. Poder-se-á introduzir aqui o aproximar e afastar realizando pequenos saltos para a frente e para trás, tendo sempre o mesmo formato – de mãos dadas e em círculo;</p> <p>3) Num círculo mais pequeno, os clientes devem colocar-se em decúbito dorsal – onde os membros inferiores devem encontrar-se direcionados para o centro do círculo e, de seguida, em decúbito ventral – onde os alunos devem igualmente realizar a respiração dentro de água.</p>	<p><u>Desenvolvimento da respiração controlada:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o controlo do ritmo respiratório • Promover a consciencialização da respiração no meio aquático <p><u>Desenvolvimento da adaptação ao meio aquático:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o bem-estar e descontração do aluno no meio aquático • Promover a adaptação dos movimentos corporais às propriedades do meio aquático • Promover a familiarização ao meio aquático 		10-15min	<p>Ajuda física parcial Feedback positivo Pistas verbais e não-verbais Demonstração Explicação verbal</p> <p>Dar a oportunidade do cliente escolher o movimento que quer realizar nesta atividade</p>

Tabela 14 (cont) - Exemplo de uma sessão-tipo do Meio Aquático

<p>“Diversificando, aceitando e mudando: evoluindo!”</p> <p>A atividade será constituída em dois percursos distintos:</p> <p>1) No primeiro, cada aluno terá que deslocar-se em decúbito ventral com batimento alternado dos membros inferiores até ao outro lado da piscina, tendo como auxílio de um flutuador – esparguete, por baixo das axilas. Ao chegarem ao final da piscina, deixarão o esparguete e terão que realizar deslizes ventrais até ao ponto inicial. Realizar este trajeto desta forma, cerca de 3x sendo que o objetivo é deixarem todos os flutuadores do outro lado da piscina.</p> <p>2) No segundo percurso, será aqui introduzida a “Estratégia do Quadrado” (utilização dos 4 lados da piscina), onde será pedido que cada aluno realize imersões em 4 obstáculos presentes em cada lado do percurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um esparguete ao nível da água da piscina; - Arcos espalhados no fundo da piscina – onde têm que apanhar cerca de 3 arcos com cores diferentes; - Arco grande semi-imerso na água, onde cada aluno tem que os atravessar, mergulhando; e - Flutuador em forma de arco (com buraco no meio), onde cada aluno tem que imergir dentro do arco e emergir fora dele. Realizar o percurso cerca de 3x. 	<p><u>Desenvolvimento da adaptação ao meio aquático:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a consciencialização da resistência da água face à ação de diferentes movimentos <p><u>Desenvolvimento da imersão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a imersão e emersão controlada e consciente <p><u>Desenvolvimento da propulsão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o deslocamento no meio aquático em diferentes direções, velocidades e profundidades • Promover o deslocamento no meio aquático em posição de decúbito ventral <p><u>Desenvolvimento da interação social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a comunicação entre pares 	<p>Arcos Figuras Flutuadores</p>	<p>20-30min</p>	<p>Pistas verbais e visuais Feedback positivo Ajuda física parcial Demonstração Explicação verbal</p>
---	---	--	-----------------	---

Tabela 14 (cont) - Exemplo de uma sessão-tipo do Meio Aquático

<p>“Jogo das Estafetas”</p> <p>Jogo adaptado, mais uma vez.</p> <p>Assim, tal como no “Jogo das Estafetas” e utilizando a “Estratégia do Quadrado” como na atividade anterior, os clientes serão divididos por pares em cada lado da piscina (ou seja, 1 lado – 2 alunos, sendo um total de 4 lados e 4 pares – 8 +/- alunos). Cada par terá um flutuador esparquete e terão que trabalhar em equipa para chegar ao par seguinte em deslocamento de decúbito ventral com batimento alternado dos membros inferiores, auxiliando-se mais uma vez ao nível das auxílias com o flutuador. Poderá haver a possibilidade de se colocarem figuras à frente de cada par para concretizarem o avanço e levarem a figura até ao par seguinte.</p> <p>Para que cada par esteja sempre em movimento, todos os pares poderão fazer estas tarefas em simultâneo com várias figuras, voltando ao ponto onde se encontravam inicialmente de forma a ir buscar a figura que o par atrás lhes deu. Contudo, a ideia principal é que uma figura comece no início e termine no último par. Assim sucessivamente.</p>	<p><u>Desenvolvimento da interação social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Promover a comunicação entre pares <p><u>Desenvolvimento da propulsão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Promover a ação de movimentos em posição de decúbito ventral, com batimento alternado dos membros inferiores <p><u>Desenvolvimento da coordenação global:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Promover a ação alternada dos membros inferiores 	<p>Arcos e/ou figuras (como objetos das raposas) Diferentes flutuadores</p>	<p>15-20min</p>	<p>Ajuda física parcial Pistas verbais e não-verbais Feedback positivo Demonstração Explicação verbal</p>
<p>“Rotina de saída”</p> <p>Os clientes devem deitar-se em cima de colchões em decúbito ventral e os técnicos/monitores/estagiários devem mover o colchão calmamente pela piscina. Caso os alunos queiram, podem partilhar o colchão.</p>	<p><u>Desenvolvimento da autonomia pessoal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Promover a iniciativa própria do aluno para a realização desta rotina <p><u>Desenvolvimento do retorno à calma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Promover o retorno à calma Promover a consciencialização do corpo em contacto com as componentes do meio aquático Promover um estado de calma e de benefício das propriedades da água. 	<p>Colchões</p>	<p>10min</p>	<p>Pistas verbais e não-verbais Feedback positivo Verbalização calma de algumas palavras de retorno à calma</p>

Anexo 4 – Instrumento de Avaliação do Grupo A

Tabela 15 - Instrumento de Avaliação do Grupo A

Domínio	Itens	CrITÉrios de Êxito
1. Noção do Corpo	<p>1.1. Sentido Cinestésico Identificar as diferentes partes do próprio corpo do cliente, aquando o toque da estagiária ou através da sua verbalização, sendo que cliente deve manter-se na posição de pé em frente à estagiária.</p> <p>As diferentes partes do corpo serão: Cabeça, Braços, Peito, Barriga, Pernas, Pés, Testa, Olhos, Boca, Pescoço, Orelhas, Nariz, Ombros, Cotovelos, Mãos, Dedos e Joelhos.</p> <p style="text-align: right;">(Adaptado de Fonseca, 2010)</p>	<p>1. Identifica 2 a 4 das partes do corpo. Apresenta muitas hesitações e incertezas face à pergunta ou parte do corpo solicitada.</p> <p>2. Identifica 5 a 9 partes do próprio corpo. Revela algumas hesitações na nomeação das diferentes partes do corpo, tal como a falta de objetividade e intencionalidade na sua nomeação.</p> <p>3. Identifica de 10 a 14 partes do corpo, podendo manifestar alguma confusão face aquelas em que não acertou.</p> <p>4. Identifica todas as 17 partes do próprio corpo. Não revela hesitações e demonstra plena objetividade e intencionalidade na sua nomeação.</p>
	<p>1.2. Imitação de Movimentos Imitar o movimento realizado pela estagiária, havendo primeiro a visualização por parte do cliente e só de seguida é que este o realiza. Este item terá apenas um ensaio. Os três movimentos consistem em:</p> <p>1) Realizar deslocação das mãos do lado do corpo para a cabeça (em arco); 2) Realizar deslocação das mãos em cima da cabeça para a posição onde os braços se encontram em extensão ao nível dos ombros; 3) Realizar deslocação dos braços da posição anterior para extensão dos braços à frente do peito, realizado no fim rotação externa do pulso.</p> <p style="text-align: right;">(Adaptado Fonseca, 2010)</p>	<p>1. Não reproduz qualquer movimento. Demonstra confusão face aos movimentos e nítida desorientação corporal em relação ao pretendido, não havendo qualquer intencionalidade nos movimentos.</p> <p>2. Reproduz pelo menos 1 dos movimentos de forma correta, apesar de não respeitar o tempo de espera entre a demonstração e a imitação do movimento. Contudo no que diz respeito à autonomia ainda são visíveis dificuldades face ao pretendido no que diz respeito à coordenação e intencionalidade dos movimentos.</p> <p>3. Reproduz 2 movimentos de forma autónoma, respeitando o tempo de espera entre a demonstração e a imitação do movimento, apesar de ainda se verificar ligeiras desorientações segmentais, precedentes de hesitações a realizar o movimento. Existe intencionalidade nos movimentos realizados.</p> <p>4. Reproduz os 3 movimentos de forma autónoma, respeitando o tempo de espera entre a demonstração e a realização dos movimentos</p>

Tabela 15 - Instrumento de Avaliação do Grupo A

2. Estruturação Espaço-Temporal	<p>2.1. Estruturação Dinâmica Posicionar os fósforos de acordo com o molde de seqüências que é apresentado.</p> <p>Esta atividade encontra-se dividida num ensaio e em três cartões com os moldes das seqüências de fósforos. Em contexto de mesa, devem ser apresentados, à vez, um cartão com diferentes seqüências de fósforos, onde o cliente terá de cumprir as seguintes fases (que se encontram dependentes umas das outras):</p> <p>1) Numa primeira fase, o cliente terá que colocar corretamente os fósforos em cima dos moldes com as seqüências que lhe são apresentadas;</p> <p>2) Caso o cliente demonstre facilidade ou alguma habilidade na fase anterior, pede-se ao cliente que realize as seqüências feitas anteriormente mas ao lado dos moldes das seqüências;</p> <p>3) Numa terceira fase e apenas se a anterior foi cumprida com algum êxito, pede-se ao cliente que represente as seqüências de fósforos após a visualização de 5" de cada uma, e à vez.</p> <p>O objetivo máximo do item é a visualização de cada cartão-modelo e reproduzi-lo sem recorrer ao molde novamente.</p> <p style="text-align: right;">(Adaptado de Fonseca, 2010)</p>	<p>1. Realiza o ensaio e tenta concretizar as seqüências consoante a descrição da <u>primeira fase</u>. Contudo nenhuma das seqüências foram realizadas com sucesso, precisou de ajuda física parcial e/ou pistas verbais frequentes.</p> <p>2. Realiza o ensaio e as três seqüências de forma correta na primeira fase. Apresenta alguns erros na orientação dos fósforos, mas na sua maioria as seqüências encontram-se corretas. Contudo <u>não prossegue para a segunda fase</u> - apesar de se ter tentado.</p> <p>3. Realiza o ensaio e as três seqüências como é pretendido na <u>primeira e segunda fases</u> apesar da manifestação de algumas hesitações e erros na orientação dos fósforos, o cliente compreende o que é pedido.</p> <p>4. Realiza o ensaio e as três seqüências como é pretendido <u>na primeira, segunda e terceira fases</u> apesar do cliente apresentar algumas hesitações e confusões temporárias fase ao que é solicitado.</p>
--	---	--

Tabela 15 - Instrumento de Avaliação do Grupo A

<p>2. Estruturação Espaço-Temporal</p>	<p>2.2. Representação Topográfica Realizar o percurso indicado no <i>Power Point</i> com os diferentes pontos do Espaço Movimento (e.g.: pontos de referência: 1. Porta de entrada - azul, 2. Porta vermelha - arrecadação, 3. Espelho, 4. Janela grande).</p> <p>À semelhança do item anterior, este também será dividido em três fases:</p> <p>1) Identificação dos vários pontos, através da correspondência entre as imagens apresentadas em computador e cartões com as mesmas (recurso ao <i>Power Point</i>, para exibir as imagens dos pontos de referência do Espaço Movimento);</p> <p>2) Correspondência entre pontos de referência presentes nos cartões e o espaço real (identificação e posterior associação entre os pontos de referência e os cartões com as imagens correspondentes);</p> <p>3) Realização do trajeto definido previamente, sendo que este é apresentado igualmente no <i>Power Point</i> e igual para todos os clientes do grupo.</p> <p>4)</p> <p>Em cada fase deverá haver um ensaio com demonstração em simultâneo e, de seguida, a avaliação da mesma apenas numa só tentativa.</p> <p style="text-align: right;">(Adaptado de Fonseca, 2010)</p>	<p>1. Não realiza o trajeto com intencionalidade e direção, revelando desorientação espacial face ao mesmo. Não concretiza, de forma completa, nenhuma das fases do item. Contudo é capaz de identificar os vários pontos de referência através das imagens apresentadas, mesmo que manifeste dificuldades em nomeá-los. <u>Manifestação notória de dependência da orientação de outrem.</u></p> <p>2. Realiza a primeira fase presente na descrição do item sem qualquer tipo de confusão ou desorientação, contudo <u>manifesta dificuldades aquando a realização da segunda fase</u> na descrição do item (correspondência entre imagens e espaço real). O cliente manifesta ainda uma <u>dependência notória da presença de outrem</u>, face à orientação no espaço e na escolha assertiva da direccionalidade/intencionalidade do movimento.</p> <p>3. Realiza a primeira e segunda fases presentes na descrição do item, contudo quando lhe é pedido que realize o percurso de forma autónoma e de memória são verificadas frequentes hesitações, orientações erradas e/ou seleção errada do ponto de referência face ao trajeto pré-estabelecido. Na realização do percurso, o cliente procura ainda pelo modelo do trajeto de forma a perceber que ponto de referência se seguia. O cliente apesar de realizar o referido, manifesta ainda alguma dependência da presença de outrem para a tomada de decisão.</p> <p>4. Realiza o trajeto com perfeita determinação e intencionalidade de direção, sem manifestar hesitações ou desorientações espaciais, evidenciando uma interiorização espacial adequada, concretizando todos os quatro pontos de referência de forma correta. <u>Manifesta-se autónomo e intencional nos movimentos por si decididos</u>, não precisando de <i>feedback</i> ou da presença de outrem para realizar o percurso. A identificação e a correspondência dos pontos de referência face às imagens, cartões e espaço real encontram-se bem definidos e inquestionáveis.</p>
---	---	--

Tabela 15 - Instrumento de Avaliação do Grupo A

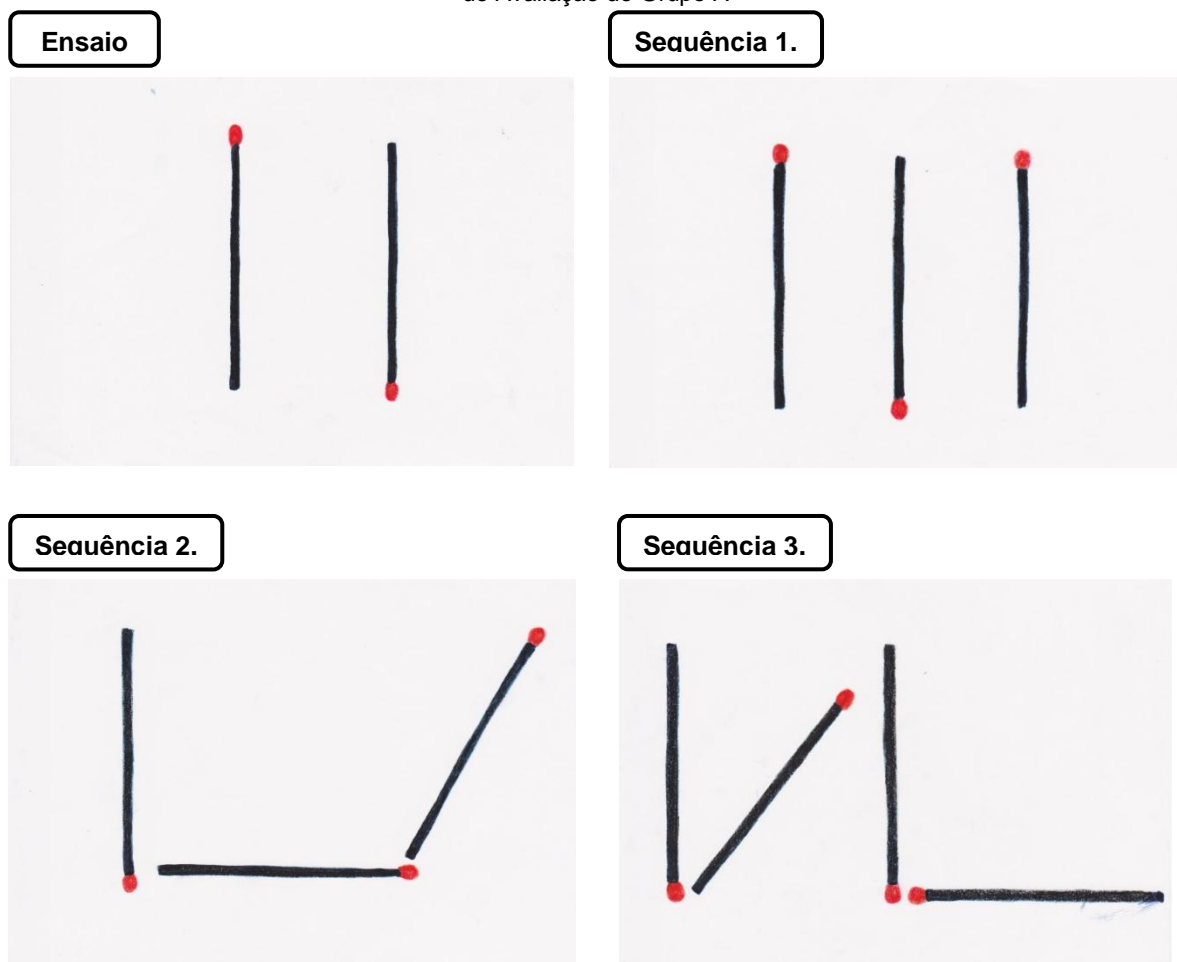
3. Coordenação Global	<p>3.1. Coordenação Óculo-Manual</p> <p>Lançar uma bola de ténis para dentro de uma caixa que se encontra em cima de uma cadeira, sendo que deverá encontrar-se a uma distância de 2,50 metros. Realizar apenas um ensaio, seguido de quatro lançamentos.</p> <p style="text-align: right;">(Adaptado de Fonseca, 2010)</p>	<p>1. Realiza os 4 lançamentos sem ter encestado nenhuma das vezes, apresentando evidentes reequilibrações, hesitações e desorganização espaço-temporal.</p> <p>2. Concretiza pelo menos 1 cesto dos quatro lançamentos realizados, apresentando algumas reequilibrações e hesitações no movimento.</p> <p>3. Concretiza 2 cestos dos quatro lançamentos, revelando adequado planeamento motor e autocontrolo visuomotor.</p> <p>4. Concretiza 3 ou 4 cestos dos quatro lançamentos realizados, demonstrando adequado planeamento motor e autocontrolo visuomotor.</p>
	<p>3.2. Coordenação Óculo-Podal</p> <p>Chutar uma bola de ténis de forma a passar dentro de uma baliza com cerca de 25cm de comprimento. Os lançamentos devem ser realizados com uma distância de 2,50 metros da baliza.</p> <p>Realizar apenas um ensaio, seguido de quatro lançamentos.</p> <p style="text-align: right;">(Adaptado de Fonseca, 2010 e Werder e Bruininks, 1988)</p>	<p>1. Realiza os quatro lançamentos sem ter acertado nenhuma das vezes, apresentando evidentes reequilibrações, hesitações e desorganização espaço-temporal.</p> <p>2. Acerta pelo menos 1 lançamento, apresentando algumas reequilibrações e hesitações no movimento.</p> <p>3. Acerta 2 lançamentos dos quatro lançamentos, revelando adequado planeamento motor e autocontrolo visuomotor.</p> <p>4. Acerta 3 ou 4 lançamentos, demonstrando adequado planeamento motor e autocontrolo visuomotor.</p>
	<p>3.4. Agilidade</p> <p>Correr (em forma de 8) por entre os quatro pinos dispostos em fila (com 1,50 metro de distância entre eles), sem lhes tocar.</p> <p>Realizar a atividade em três tentativas e apenas um ensaio.</p> <p style="text-align: right;">(Adaptado de Werder e Bruininks, 1988)</p>	<p>1. Não realiza o pretendido – correr por entre os cones em forma de 8, indo a direito como se os cones não estivessem ali colocados.</p> <p>2. Anda devagar por entre os cones, contudo apresenta desvios de direção e reequilibrações evidentes, não realizando a corrida como seria pretendido (em 8), podendo tocar em alguns cones.</p> <p>3. Corre devagar por entre os cones, apesar de serem visíveis desvios de direção, hesitações no movimento e mudanças bruscas, concretizando o pretendido (em 8) e/ou tocando em alguns cones.</p> <p>4. Corre, mesmo que devagar, com determinação e objetividade por entre os cones.</p>

Anexo 5 – Material de apoio ao Instrumento de Avaliação do Grupo A

Durante a construção do Instrumento da Avaliação do Grupo A, houve a necessidade de adaptar especificamente os itens da Estruturação Espaço-Temporal: estruturação dinâmica e representação topográfica. Os materiais utilizados para os restantes itens encontram-se disponíveis no Espaço Movimento.

Assim, no **item 2.1. Estruturação Dinâmica** o material utilizado caracterizou-se pela utilização de moldes de fósforos grandes (cada um cada um representado numa folha A5), com base num ensaio e três das sequências disponibilizadas no Manual de Observação Psicomotora (2010):

Figura 2 - Moldes das sequências de fósforos utilizados no Item 2.1. Estruturação Dinâmica do Instrumento de Avaliação do Grupo A

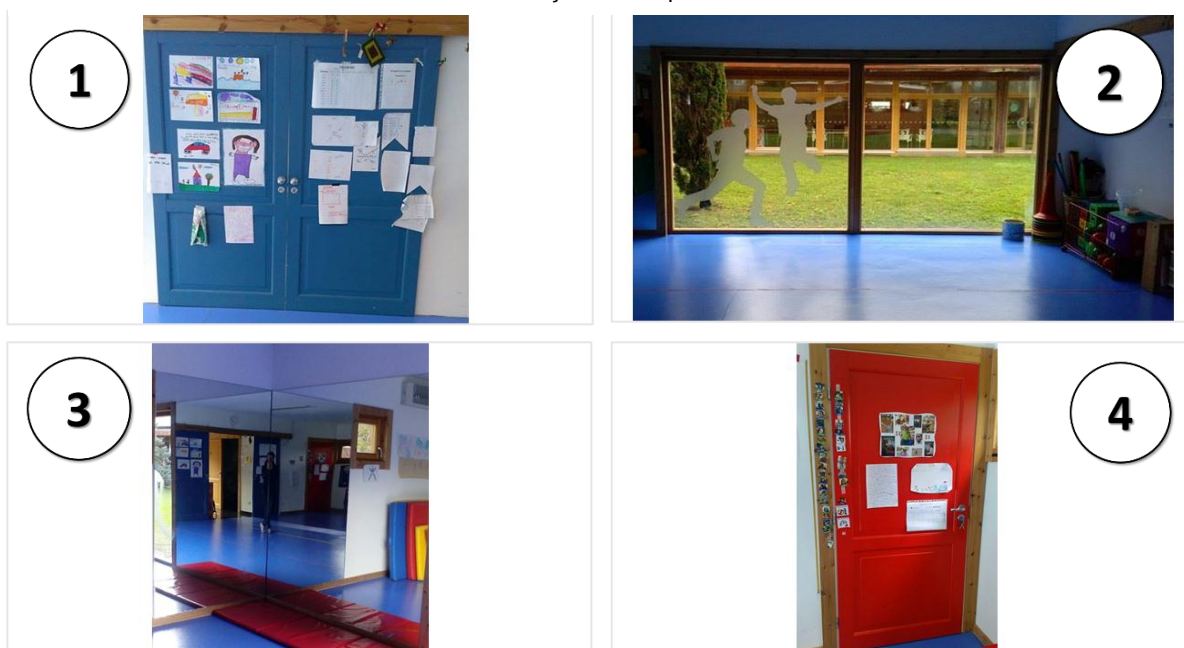


Os fósforos representados nos moldes coincidiam com o tamanho exato do fósforo real.

Tendo como guia o Manual de Observação Psicomotora (Fonseca, 2010), no **item 2.2. Representação Topográfica** o material utilizado constituiu na apresentação de imagens a quatro locais específicos do Espaço Movimento. Tal como explicado ao longo do relatório, este item foi avaliado em três componentes: **1)** Correspondência das imagens em cartão e as que foram apresentadas em *Power Point*; **2)** Correspondência das imagens em cartão e os locais no próprio Espaço Movimento, e **3)** Realizar o percurso no Espaço Movimento com base na apresentação da sequência de imagens em *Power Point*.

Os locais escolhidos do Espaço Movimento para a realização da avaliação deste item foram: **1. Porta Azul** (porta que dava acesso à saída); **2. Janela Grande** (pela qual se poderia ver o exterior da Associação Qe e onde os clientes muitas vezes se encostavam); **3. Espelho** (local muito utilizado pelos clientes no geral); e, **4. Porta Vermelha** (que dava acesso a materiais com algum valor utilizados para ocasiões diferentes e para a dinamização de vários projetos daquele espaço).

Figura 3 - Imagens utilizadas para a Avaliação do Item 2.2. Representação Topográfica do Instrumento de Avaliação do Grupo A



No Figura 3 encontra-se representada a ordem correspondente à última fase da avaliação do **item 2.2. Representação Topográfica**, apelando no momento da avaliação pela memorização da mesma antes de se realizar o trajeto.

Anexo 6 – Planeamentos das sessões de avaliação para o Grupo A

Tabela 13 - Planeamentos das sessões de avaliação do Grupo A

Domínio	Itens	Descrição da atividade	Procedimentos	Material	Tempo	Estratégias
1. Noção do Corpo	1.1. Sentido Cinestésico	<p>Identificar as diferentes partes do próprio corpo do cliente, aquando o toque da estagiária ou através da sua verbalização, sendo que o cliente deve manter-se na posição de pé em frente à estagiária.</p> <p>As diferentes partes do corpo serão: cabeça, braços, peito, barriga, pernas, pés, testa, olhos, nariz, boca, pescoço, orelhas, ombros, cotovelos, mãos, dedos e joelhos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir ao cliente que se sente numa cadeira de frente para a estagiária • Começar a enumerar as diferentes partes do corpo e se necessário utilizar o toque 	Duas cadeiras	10-20min cada item	Repetição da palavra ou apresentação de uma imagem para que depois o cliente identifique nele
	1.2. Imitação de Movimentos	<p>Continuando no mesmo posicionamento que no item anterior (cliente sentado à frente da estagiária), pedir ao cliente para reproduzir três movimentos diferentes, após a demonstração. Os três movimentos devem ser iguais para todos os clientes, para facilitar a sua avaliação.</p> <p>A atividade terá apenas um exemplo para fazer com que o cliente perceba o que se pretende.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir ao cliente, à vez, para repetir os mesmos movimentos que a estagiária • Pedir, igualmente, que espere que a estagiária reproduza primeiro os movimentos, contar “1,2,3” caso seja preciso antes do cliente iniciar a imitação 			<p>Repetição do movimento uma segunda vez antes do cliente reproduzir</p> <p>Realizar a exemplificação ao lado do cliente</p>

Tabela 16 - Planeamentos das sessões de avaliação do Grupo A

2. Estruturação Espaço-Temporal	2.1. Estruturação Dinâmica	<p>Posicionar os fósforos de acordo com o modelo que é apresentado. O objetivo final é visualizar cada sequência até 5” no máximo, e reproduzi-la sem recorrer ao modelo novamente. Esta atividade encontra-se dividida num ensaio e em mais três sequências diferentes, com um número de fósforos progressivos de sequência a sequência.</p> <p>A atividade é dividida em três fases, para se observar como cada cliente se comporta face às mesmas: 1) reproduzir as sequências em cima do modelo; 2) reproduzir as sequências ao lado do modelo, e 3) reproduzir as sequências após visualizá-las durante 8”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o pretendido com a atividade, enquanto se realiza a demonstração; • Primeiro pedir ao cliente que realize a sequência em cima de cada modelo apresentado. De seguida, pedir que a realize ao lado. E numa terceira fase, pedir que realize a sequência sem ver após observar antes cerca de 8”. • Caso haja dificuldades em alguma das fases, não progredir para a seguinte, apesar de se tentar. 	<p>Moldes das sequências de fósforos</p> <p>Fósforos (grandes)</p>	Sem tempo	<p>Promover um ambiente mais calmo, recorrendo a uma música mais calma</p> <p>Adaptação da forma de apresentação das sequências: apresentação em moldes com fósforos grandes</p>
	2.2. Representação Topográfica	<p>Identificar, primeiramente, as figuras apresentadas no computador com cada cartão com a respetiva imagem. Seguidamente pedir a cada cliente, à vez, que coloque cada cartão com a imagem ao pé do sítio que a representa no Espaço Movimento. E só de seguida, com uma demonstração prévia, pedir ao cliente que reproduza, da forma mais autónoma possível, que reproduza a ordem feita na demonstração (ordem das diferentes zonas do Espaço Movimento, e.g.: pontos de referência: 1. Porta de entrada, 2. Porta vermelha, 3. Mesa, 4. Espelho, 5. Janela grande).</p> <p>O trajeto ordenado será igual para todos os clientes, de forma a facilitar a sua avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o pretendido com a atividade; • Identificação separada dos vários pontos de referência presentes nas imagens disponibilizadas; • Atribuição de números às diferentes imagens visualizadas, consoante a ordem que foram apresentadas; • Realizar o trajeto pelos vários pontos de referência, respeitando, mais uma vez, a ordem dos números colocados anteriormente. 	<p>Computador</p> <p>Cartões com números</p>	Sem tempo	<p>Recorrer às imagens, se necessário</p> <p>Acompanhar o cliente no trajeto</p>

Tabela 16 - Planeamentos das sessões de avaliação do Grupo A

3. Coodenação Global	3.1. Coordenação Óculo-Manual	<p>Lançar uma bola de ténis para dentro de uma caixa que se encontra em cima de uma cadeira, sendo que deverá encontrar-se a uma distância de 2,50 metros. Realizar apenas um ensaio, seguido de quatro lançamentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar a atividade enquanto se realiza a demonstração (lançamento por cima) • Referir que se deve respeitar a distância definida e que primeiro haverá um ensaio • Realizar, logo após o ensaio, quatro lançamentos, realizando ligeiras pausas para que se possa verificar o realizado • A cada lançamento o cliente deve esperar pela instrução “1, 2, 3” e só depois realizar o lançamento • Realizar este item para cada um dos clientes e de forma individual <p>O cliente deve manter-se no sítio do lançamento, recendo a bola para realizar os lançamentos de forma seguida</p>	<p>Bola de ténis Caixa Cadeira Fita métrica Fita adesiva</p>	15-20min para cada item	Possibilidade de demonstrar até três vezes (apenas antes de tentativas)
	3.2. Coordenação Óculo-Podal	<p>Chutar uma bola de ténis de forma a passar dentro de uma baliza com cerca de 25cm de comprimento. Os lançamentos devem ser realizados com uma distância de 2,50 metros da baliza. Realizar apenas um ensaio, seguido de quatro lançamentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar a atividade enquanto se realiza a demonstração • Referir que se deve respeitar a distância definida e que primeiro haverá um ensaio • Realizar, logo após o ensaio, quatro lançamentos, realizando ligeiras pausas para que se possa verificar o realizado • A cada lançamento o cliente deve esperar pela instrução “1, 2, 3” e só depois realizar o lançamento • Realizar este item para cada um dos clientes e de forma individual • O cliente deve manter-se no sítio do lançamento, recendo a bola para realizar os lançamentos de forma seguida 	<p>Bola de ténis Pinos Bastão Fita métrica Fita adesiva</p>		

Tabela 16 - Planeamentos das sessões de avaliação do Grupo A

<p>3. Coordenação Global</p>	<p>3.3. Agilidade</p>	<p>Correr (em 8) por entre os quatro pinos dispostos em fila (com 1,50 metro de distância entre eles), sem lhes tocar.</p> <p>Realizar a atividade em três tentativas e apenas um ensaio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar a atividade enquanto se realiza a demonstração • Referir que não deve tocar nos pinos e que primeiro haverá um ensaio • Realizar, logo após o ensaio, três tentativas, fazendo ligeiras pausas entre elas, para que se possa verificar o realizado • A cada tentativa o cliente deve esperar pela instrução “1, 2, 3” e só depois realizar o lançamento • Realizar este item para cada um dos clientes e de forma individual 	<p>Pinos (4) Fita métrica</p>	<p>15-20min</p>	<p>Possibilidade de demonstrar até três vezes (apenas antes das tentativas)</p>
-------------------------------------	------------------------------	---	---	-----------------------------------	-----------------	---

Anexo 7 – Ficha Diária de Preenchimento (modelo + exemplar preenchido)

Cliente/Aluno: _____ Data: ____ / ____ / ____ Hora: das ____ às ____

Comportamento	
<i>(e.g.: comportamentos mais observados durante a sessão, positivos ou negativos)</i>	
Relacionamento Interpessoal	
<i>(e.g.: características relacionadas com a relação do cliente/aluno com os colegas e/ou com estagiária)</i>	
Motivação	
<i>(e.g.: o que chamou a atenção do cliente/cliente, o que o motivou para a concretização das atividades)</i>	
Desempenho	
<i>(e.g.: características que influenciam o desempenho de cada cliente/aluno – atenção, interesse, esforço demonstrado, capacidade de realização da tarefa)</i>	
Observações/ Propostas	
<i>(e.g.: características a ter em conta para a próxima sessão de cada cliente/aluno – adaptações, estratégias, expectativas dos pais, sugestões de outros técnicos, melhorias gerais observadas na sessão)</i>	

Cliente/Cliente: _____ Salvador _____ **Data:** 29 / Fevereiro / 2016 **Hora:** das 14h30 às 16h _____

Comportamento

Noto diferenças entre o estar em grupo e o estar sozinho comigo. Procura mais interação comigo, não estando tanto tempo parado/ jogar/ brincar com os cubos de madeira como é hábito quando em grupo. Quando estamos só os dois o Salvador não se frustra tão depressa ou tanto como em grupo.

Relacionamento Interpessoal

Após a aplicação da estratégia que respeita o espaço pessoal do outro, tem-se verificado que o Salvador tem percebido e integrado o facto de ser preciso pedir ao outro antes de se estabelecer contacto físico com o mesmo. Estratégia que tem vindo a mostrar-se útil na sua insistência no toque com o outro.

Motivação

O Salvador mostra-se igualmente motivado em tudo até ao momento, apresentando menos estereotípias no movimento ou vocalizações que demonstram o seu desconforto quando não está interessado na tarefa/atividade. Sempre que acaba de realizar alguma tarefa dentro de uma atividade, bate palmas como forma de autoconhecimento do seu desempenho e procura de confirmação da minha parte. Na presença de algum *feedback* que indique que não o pretendido, o Salvador volta a realizar a tarefa/atividade prontamente. *Feedbacks* esses são, geralmente, não-verbais. O reforço verbal é apenas utilizado como confirmação após a realização bem-sucedida da atividade/ tarefa, sendo que os *feedbacks* não-verbais são normalmente utilizados em caso contrário. Verifica-se que funciona bem com o Salvador.

Desempenho

Expectante pela próxima atividade, mas sem iniciativa/autonomia para procurar o que quer realmente concretizar, quando lhe é pedido o que gostaria de fazer ou lhe é dada alguma liberdade para realizar o que quiser. Tentativa de explicar a diferença entre o “Eu” e o “Tu”, através da comunicação verbal e não-verbal – exemplos: utilização da instrução verbal; jogo do quem é quem (rotina inicial).

Observações/ Propostas

Em futuras sessões:

- Trabalhar a autonomia (com o tempo) através da apresentação de diferentes atividades ao longo das sessões;
- Trabalhar a instrução verbal;
- Trabalhar noções básicas de tamanho, de quantidade e de posições relativas (grande/pequeno, alto/baixo, pouco/muito ou mais/menos).

Estratégia futura:

- **Simplificar ao máximo as instruções verbais**, fazer pedidos diretos e curtos – parece facilitar a compreensão por parte do Salvador.

Anexo 8 – Avaliação Final do Grupo A

A **Avaliação Final do Grupo A** decorreu nos dias 9, 16 e 23/Junho de 2016, em contexto de grupo mas com uma avaliação individualizada, tal como aconteceu na Avaliação Inicial. Tentou-se ao máximo reproduzir o contexto e demonstração feita na Avaliação Inicial, de forma a reduzir ao máximo variáveis que pudessem alterar os resultados da Avaliação Final. Segue-se o desempenho de cada cliente em cada um dos domínios avaliados e, por conseguinte, nos respetivos itens. Primeiramente, será descrito o desempenho de forma detalhado e, posteriormente, a atribuição, em gráfico, da cotação face ao desempenho demonstrado, onde os critérios de êxito - tal como na Avaliação Inicial - variam entre os valores 1 (mínimo esperado) e 4 (máximo pretendido após o período de intervenção) para cada item.

Tabela 17 - Desempenho do Grupo A no Item 1.1. Sentido Cinestésico (Avaliação Final)

	Íris	Henrique	Catarina	Lucas	Salvador
Cabeça	SIM	SIM	SIM *	SIM	SIM
Braços	SIM	SIM	SIM *	SIM	SIM
Peito	SIM	SIM	NÃO *	SIM	NÃO
Barriga	SIM	SIM	NÃO *	NÃO	SIM
Pernas	SIM	SIM	NÃO *	SIM	SIM
Pés	SIM	SIM	SIM *	SIM	SIM
Testa	SIM	SIM	NÃO *	SIM	NÃO
Olhos	SIM	SIM	SIM *	SIM	SIM
Boca	SIM	SIM	SIM *	SIM	SIM
Pescoço	SIM	SIM	NÃO *	SIM	NÃO
Orelhas	SIM	SIM	NÃO *	SIM	NÃO
Nariz	SIM	SIM	SIM *	SIM	SIM

Tabela 17 - Desempenho do Grupo A no Item 1.1. Sentido Cinestésico (Avaliação Final)

Ombros	SIM	NÃO	NÃO *	NÃO	NÃO
Cotovelos	SIM	SIM	NÃO *	NÃO	NÃO
Mãos	SIM	SIM	SIM *	SIM	SIM
Dedos	SIM	SIM	NÃO *	SIM	SIM
Joelhos	SIM	SIM	NÃO *	SIM	NÃO

Observações

Todos realizaram a tarefa sem a manifestação de cansaço, contudo esta teve que ser levada de acordo com a personalidade de cada um dos clientes, de forma individual.

A **Íris** não precisou de qualquer incentivo, realizando o solicitado.

O **Henrique** realizou o pedido tendo por base alguma brincadeira - onde lhe foi solicitado que realizasse diferentes movimentos com as partes identificadas.

O **Lucas** começou por sentar-se com as “*pernas á chinês*” na cadeira, tendo sido preciso a repetição verbal dos vários segmentos corporais.

*A **Catarina**, numa primeira abordagem, apontou de forma completamente aleatória para o ar, sem direccionalidade ou intencionalidade. Foram feitas duas tentativas em diferentes dias. Relativamente à primeira, o procedimento com a Catarina foi o mesmo que o resto dos colegas (sentada frente a frente e instrução verbal, mais repetição dos segmentos), sendo que de seguida ainda se tentou apresentar imagens de um boneco - onde a Catarina teria que apontar para os segmentos pedidos.

A Catarina demonstrou querer interagir e realizar alguma coisa relativamente ao solicitado, mesmo sem saber bem o quê. A segunda tentativa (no último dia de avaliações) foi realizada devido ao facto de ainda não se ter percebido se a Catarina era efetivamente conhecedora dos vários segmentos corporais com as estratégias utilizadas à primeira ou se a forma como lhe era apresentada a atividade é que influenciaria os resultados obtidos. Desta forma, foi-lhe primeiro demonstrado com a sua própria mão onde estariam as várias partes do corpo, tendo tido apoio parcial no apontar. Assim, após esta demonstração foi pedido à Catarina que voltasse a apontar para os mesmos segmentos corporais revistos na demonstração quando estes eram ditos verbalmente, tendo sido preciso a repetição de algumas palavras com alguns cortes nas solicitações para que a comunicação fosse mais direta e sucinta (e.g.: “*Onde está o nariz? O nariz da Carolina? Onde está? O nariz? Aponta*”). No resumo, verificou-se que a Catarina apenas conseguiu referir com direccionalidade/ intencionalidade algumas partes do corpo, demonstrando saber onde se encontravam os segmentos periféricos como as mãos, pés e cabeça e apenas algumas partes mais detalhadas ao nível do rosto.

Tabela 18 - Desempenho do Grupo A no Item 1.2. Imitação de Movimentos (Avaliação Final)

	Íris	Henrique	Catarina	Lucas	Salvador
1º Movimento	SIM	SIM	NÃO *	SIM	SIM
2º Movimento	SIM	SIM		SIM	NÃO
3º Movimento	SIM	SIM		SIM	NÃO *
Observações	<p>A Íris apesar de ter tentado reproduzir os três movimentos, há algumas particularidades que se observaram: a realização de movimentos bilaterais manifestou-se ausente; manteve sempre os membros superiores fletidos durante a realização dos movimentos; e, a realização de movimentos com os membros inferiores verificou-se muito mais facilitados em comparação com a utilização das zonas corporais superiores.</p> <p>O Henrique realizou os movimentos unilaterais e bilaterais sem dificuldades maiores, contudo no último movimento apresentou dificuldades em reproduzi-lo sozinho.</p> <p>*A Catarina ainda se sentou na cadeira, contudo não foi possível avaliá-la neste item, naquele dia, não mostrando qualquer interesse em realizar os movimentos, levantando-se constantemente.</p> <p>O Lucas não espera a instrução/demonstração, realizando os movimentos ao mesmo tempo que a estagiária, por isso mesmo na atribuição da cotação isso será tido em conta, visto que o objetivo é que aguarde e reproduza os movimentos sem o modelo em simultâneo. Quando lhe é dada nova tentativa para realizar o movimento, o Lucas apesar de manifestar alguma hesitação e lentidão, reproduz dois dos movimentos.</p> <p>O Salvador apresentou alguma confusão face ao solicitado, contudo realizou os movimentos durante a demonstração com algum apoio físico e pistas verbais (especialmente o 3º movimento).</p>				

Tabela 19 - Desempenho do Grupo A no Item 2.1. Estruturação Dinâmica (Avaliação Final)

	Íris	Henrique	Catarina	Lucas	Salvador
Em cima do Modelo	SIM	SIM	TENTOU	SIM	SIM
Ao lado do Modelo	NÃO	TENTOU	NÃO	NÃO	TENTOU
Sem a presença do Modelo		NÃO			NÃO
Observações	<p>A Íris e o Lucas representaram todas as sequências em cima do modelo de forma correta, apesar da presença de algumas hesitações e lentidão nos movimentos, contudo não concretizaram quando lhes foi pedido que representasse as sequências ao lado do modelo, parecendo não terem percebido o que era pretendido.</p> <p>O Henrique e o Salvador para além de terem representado as sequências em cima do modelo tentaram representar as sequências ao lado do modelo, apesar de não as terem representado de forma correta.</p> <p>A Catarina apesar de se ter disponibilizado para realizar o pretendido, a sua prestação foi muito idêntica à da Avaliação Inicial.</p>				

Tabela 20 - Desempenho do Grupo A no Item 2.2. Representação Topográfica (Avaliação Final)

	Íris	Henrique	Catarina	Lucas	Salvador
Identificação de Imagens	SSSSS	SSSSS	SSSSS	SSNSS	SSSSS
Associação ao contexto real	SSSSS	SSSSS	NNNNN	SSNSS	SSSSS
Identificação com ordem	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM
Autonomia					
Observações	<p>O Henrique com muita facilidade em tudo nesta tarefa, sem presença de hesitações ou falta de direccionalidade/ intencionalidade. A Catarina apenas era guiada, indo aos locais colocar os cartões, contudo a estagiária tinha mais o papel de a guiar do que propriamente ser a Catarina a guiar, apesar de isso ter sido verbalizado e tentar-se que fosse a Catarina a fazê-lo.</p> <p>O Lucas apresentou muitas hesitações e procura de acompanhamento, permissão e <i>feedback</i> por parte da estagiária. O Salvador apresentou muita facilidade na ordem dos locais.</p>				

N (não efetuou identificação/associação)
S (efetuou identificação/associação)

Tabela 21 - Desempenho do Grupo A no Item 3.1. Coordenação Óculo-Manual (Avaliação Final)

	Íris	Henrique	Catarina	Lucas	Salvador
Ensaio	NÃO	SIM *	SIM *	NÃO	NÃO
1ª Tentativa	NÃO	SIM *	SIM *	SIM	SIM
2ª Tentativa	SIM	SIM *	SIM *	NÃO	SIM
3ª Tentativa	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
4ª Tentativa	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM
Tipo de Lançamento (B: por baixo; C: por cima)	CCCC	CCCC	CCCC	BBBB	CCCC

Tabela 21 (cont.) - Desempenho do Grupo A no Item 3.1. Coordenação Óculo-Manual (Avaliação Final)

Lateralidade (E: Esquerda; D: Direita)	DDDE	DDDD	EDDD	EEEE	DDDD
Observações	<p>A Íris mostrou-se entusiasmada com a atividade, contudo a sua motivação/descontração distraiu-a do objetivo no momento da avaliação.</p> <p>O Henrique tende a não esperar pela instrução verbal da estagiária antes de cada lançamento, mostrando-se um pouco impulsivo nos seus movimentos e com a manifestação de estereotípias – bater ao de leve com o punho fechado na boca/dentes.</p> <p>A Catarina não manteve a distância estipulada inicialmente entre a caixa e o ponto de lançamento, sendo que das 3 vezes que acertou na caixa foi quando ela se dirigiu para ela e colocou a bola ao invés de a lançar e as restantes duas vezes os lançamentos foram concretizados mas não com a distância estabelecida pelo Item (2,5 metros).</p> <p>O Lucas apresentou muitas hesitações e procura de acompanhamento, permissão e <i>feedback</i> por parte da estagiária tal como noutros momentos da avaliação, sendo que aguardava pela instrução da estagiária olhando para ela e não para a caixa, resultando no não ter acertado no que acima é mencionado.</p> <p>O Salvador acertou todas as tentativas, na distância correta e respeitando a instrução verbal da estagiária antes e cada lançamento (ajudando na contagem com a verbalização da última sílaba de cada número) e batendo palmas sempre que acertava.</p>				

Tabela 22 - Desempenho do Grupo A no Item 3.2. Coordenação Óculo-Podal (Avaliação Final)

	Íris	Henrique	Catarina	Lucas	Salvador
Ensaio	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM
1ª Tentativa	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
2ª Tentativa	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
3ª Tentativa	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
4ª Tentativa	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM
Lateralidade (E: Esquerda; D: Direita)	DDDD	DDDD	EDDD	DDDD	DDDD

Tabela 22 (cont.) - Desempenho do Grupo A no Item 3.2. Coordenação Óculo-Podal (Avaliação Final)

Observações

A **Íris** realizou os movimentos com a parte interna do pé direito (preferencial para chutar), sendo que concretizou balanço corporal para a sua concretização, não olhando para a baliza, mas apenas para a bola. Ainda pediu que a estagiária realizasse primeiro o que lhe foi pedido, mostrando alguma satisfação nisso (presença de estereotípias com as mãos - em frente à cara/boca e algumas vocalizações - manifestação típica quando está satisfeita). Realizou ainda a contagem “1,2,3” acompanhando a estagiária, através da contagem gestual.

Em relação ao **Henrique** quando o chute, realizou-o com muita força de todas as vezes, sendo que em duas tentativas falhou o acerto na bola, havendo nova contagem “1,2,3” (que o Henrique acompanhou, verbalizando e realizado a contagem gestual em simultâneo). Realizou os chutes com a biqueira do pé direito, sendo manifestada alguma frustração e impulsividade quando falhou o acerto na bola, não esperando pela nova contagem “1,2,3”. Enquanto esperava pela contagem, o Henrique por vezes olhava para a baliza e/ou realizava estereotípias com as mãos (de punho fechado, batia nos dentes, à medida que realizava contagem gestual - comportamento manifestado em diversas situações). Presença de algum balanço dos membros superiores, sendo mais visível nos membros inferiores - devido à força realizada por si para a concretização dos chutes.

No que diz respeito à **Catarina**, realizou o movimento solicitado, contudo, e tal como observado anteriormente no item anterior, realizou o movimento sem qualquer direccionalidade, apesar de mostrar algum interesse ao olhar para a baliza (intencionalidade). O movimento do chute foi maioritariamente realizado com a biqueira do pé direito, excetuando o 1º lançamento, onde os seus membros superiores se encontravam em flexão e ao nível do tronco. Relativamente à força exercida, a Catarina realizou o movimento de forma rápida, esperando pela contagem do “1,2,3” e sendo preciso ainda alguns comandos verbais adicionais (e.g.: “manda”, “chuta” ou “agora”), para que pudesse realizar o chute de forma autónoma. Ainda houve a estratégia da estagiária se colocar perto da baliza enquanto era feita a contagem antes do lançamento. Na demonstração, a Catarina não esperou pela contagem, tendo sido preciso nova repetição dessa instrução, através de palavras diretas ou frases curtas (e.g.: “espera” ou “quando eu disser”) e ajuda física parcial. Quando a realização da tarefa, os membros superiores do **Lucas** encontraram-se em extensão ao longo do corpo quando realizou os vários chutes com a biqueira do pé, olhando ora para a bola, ora para a baliza - com pouco balanço corporal e com o pé direito (preferencial para chutar) ligeiramente à frente do pé esquerdo (quase impercetível). O **Salvador** dava um passo em frente com o pé contrário àquele que realizou o chute, realizando o balanço simultâneo dos membros superiores para dar o chute. Relativamente ao tempo de espera “1,2,3” o Salvador ajudou na contagem, verbalizando a última sílaba quando é mencionado o número “3”.

Tabela 23 - Desempenho do Grupo A no Item 3.3. Agilidade (Avaliação Final)

	Íris	Henrique	Catarina	Lucas	Salvador
1ª Tentativa					
2ª Tentativa					
3ª Tentativa					
Observações	<p>A atividade deverá ser feita a correr, contudo apenas o Salvador o fez mesmo que devagar, correu, sendo que os restantes clientes apenas andaram.</p> <p>Foi feita a demonstração prévia pela estagiária antes de cada tentativa para cada um dos clientes.</p> <p>O percurso delineado a verde representa o desempenho que melhor se aproximou do pretendido.</p> <p>Os percursos representados a azul dizem respeito aos desempenhos dos clientes que se mostraram alguma compreensão da tarefa pedida e, por conseguinte, repararam nos pinos colocados.</p> <p>Os percursos representados a vermelho fazem referência ao desempenho onde os clientes não compreenderam o pretendido, nem tiveram em atenção a existência dos pinos.</p>				

Como referido anteriormente, **apenas se apresentam estes resultados, no sentido de dar uma visão da forma como foram organizados os itens avaliados, correspondendo, evidentemente, aos resultados obtidos na Avaliação Final do Grupo A.**

Anexo 9 – Instrumento de Avaliação do Grupo B

Tabela 24 - Instrumento de Avaliação do Grupo B

Domínio	Itens	Critérios de Êxito
1. Equilíbrio	<p>1.1. Equilíbrio Dinâmico: Marcha Controlada Realizar um percurso em linha reta de 3m de comprimento e 15 cm de largura, onde o aluno terá que andar ao longo da mesma encostando a ponta de um pé ao calcanhar do outro. A cliente deve manter as mãos na cintura enquanto realiza o pretendido.</p> <p>(Santos, 2014)</p>	<p>1. Não realiza o percurso em cima da linha</p> <p>2. Percorre a linha com reequilibrações abruptas, pausas e desvios muito frequentes ou não realiza o percurso pé ante pé</p> <p>3. Percorre a linha geralmente em pé ante pé, apresentando oscilações corporais, reajustamentos posturais e ligeiros e desvios pouco frequentes</p> <p>4. Percorre a linha pé ante pé, com controlo postural perfeito e segurança gravitacional</p>
	<p>1.2. Equilíbrio Dinâmico: Girar 360° Girar sobre si mesmo, realizando uma volta de 360° ao seu próprio corpo.</p> <p>(Santos, 2014)</p>	<p>1. Necessita de ajuda física para girar sobre si mesmo, relevando elevada insegurança gravitacional</p> <p>2. Necessita de ajuda verbal e/ou supervisão próxima para girar sobre si mesmo, revelando ligeira insegurança gravitacional</p> <p>3. Realiza a volta de 360° sobre si mesmo em segurança, demorando mais de 4''</p> <p>4. Realiza a volta de 360° em segurança, demorando 4'' ou menos.</p>
2. Noção do Corpo	<p>2.1. Sentido Cinestésico Apontar no próprio corpo, verbalmente (com apresentação de imagens se necessário), as diferentes partes do corpo: costas, mãos, dedos, joelho, pernas, cotovelo, pescoço, braços, peito, cabeça, barriga e calcanhar.</p> <p>(Adaptado de Fonseca, 2010 e de Morais, Fiúza, Santos e Lebre, 2012)</p>	<p>1. Aponta 2 ou menos partes do seu próprio corpo</p> <p>2. Aponta de 3 a 5 partes do seu próprio corpo</p> <p>3. Aponta de 6 a 9 partes do seu próprio corpo</p> <p>4. Aponta de 10 a 12 partes do seu próprio corpo</p>

Tabela 24 (cont.) - Instrumento de Avaliação do Grupo B

3. Estruturação Espaço-Temporal	<p>3.1. Sequência de Eventos Apresentar quatro cartões que ordenados representam uma sequência de eventos. O objetivo do item é ordenar os cartões na sequência correta, explicando previamente o que se encontra representado em cada um dos cartões.</p> <p style="text-align: right;">(Adaptado de Santos, 2014)</p>	<p>1. Não ordena os cartões na posição correta</p> <p>2. Ordena os cartões na posição correta, com elevada ajuda física e verbal</p> <p>3. Ordena todos os cartões na posição correta, com ajuda verbal mínima</p> <p>4. Ordena todos os cartões na posição correta, de forma independente e autónoma</p>
	<p>3.2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEMPORAL Fazer a seguinte pergunta: “Qual é a data de hoje?”. Caso necessário, a pergunta pode ser dividida em várias partes: “que dia é hoje?”, “em que mês estamos?”...</p> <p style="text-align: right;">(Santos, 2014)</p>	<p>1. Não sabe a data</p> <p>2. Sabe o dia da semana ou mês ou ano</p> <p>3. Sabe o dia da semana e o mês ou ano</p> <p>4. Sabe a data completa: dia, mês e ano</p>
	<p>3.3. Orientações Espaciais Relativas Posicionar um cubo de acordo com as orientações espaciais, através de indicações verbais (<i>e.g.</i>: <i>cima/ baixo; dentro/fora; à frente/atrás; esquerda/direita</i>), em relação a uma caixa.</p> <p style="text-align: right;">(Santos, 2014)</p>	<p>1. Realiza pelo menos 1 das referências espaciais pedidas</p> <p>2. Realiza de 2 a 3 das referências espaciais pedidas</p> <p>3. Realiza de 4 a 5 das referências espaciais pedidas</p> <p>4. Realiza de 6 a 7 das referências espaciais pedidas</p>

Tabela 24 (cont.) - Instrumento de Avaliação do Grupo B

4. Praxia Fina	<p>4.1. COLORIR DENTRO DE LINHAS Pintar, com um marcador, toda a área de um quadrado de 8x8cm. Considerar desvios quando estes são realizados fora da linha a uma distância de 2mm. (Santos, 2014)</p>	<p>1. Não pinta dentro do quadrado ou revela um controlo imperfeito e desadequado, com a presença de desvios exagerados e muito frequentes</p> <p>2. Tenta pintar dentro do quadrado, mas com visíveis dificuldades no controlo e com a presença de movimentos imprecisos, ultrapassando a linha com frequência e/ou com desvios moderados</p> <p>3. Pinta dentro do quadrado com controlo adequado, ultrapassando ligeiramente os limites</p> <p>4. Pinta dentro do quadrado, com controlo preciso, não ultrapassando os limites</p>
	<p>4.2. Recortar com uma Tesoura Recortar um quadrado com 8x8cm com uma tesoura. (Santos, 2014)</p>	<p>1. Não utiliza a tesoura para recortar</p> <p>2. Recorta o quadrado com uma margem de erro superior a 6mm</p> <p>3. Recorta o quadrado com uma margem de erro de 3-6mm</p> <p>4. Recorta o quadrado com uma margem de erro inferior a 3mm</p>
5. Memória	<p>5.1. MEMÓRIA VERBAL – EVOCAÇÃO IMEDIATA Verbalizar uma sequência de três palavras “<i>lápiz, prato, laranja</i>”, uma a cada 2”. A cliente deverá reproduzir essa sequência de palavras ao sinal da estagiária – 2” depois. Caso seja necessário dar pistas verbais que levem a cliente à palavra pronunciada anteriormente (e.g.: “<i>objeto com que se pinta, onde se põe a comida para comer, fruta</i>”) ou pistas não-verbais (e.g.: <i>gestos</i>). (Santos, 2014)</p>	<p>1. Não recorda as palavras ou recorda apenas 1 palavra, com pistas</p> <p>2. Recorda 2-3 palavras com pistas</p> <p>3. Recorda 2 palavras espontaneamente</p> <p>4. Recorda as 3 palavras espontaneamente</p>

Tabela 24 (cont.) - Instrumento de Avaliação do Grupo B

5. Memória	<p>5.2. Memória Visual Apresentar 3 cartões com imagens diferentes, onde as crianças deverão posteriormente selecionar os cartões corretos face à apresentação de 6 cartões – onde serão misturadas imagens semelhantes às apresentadas inicialmente (e.g.: flor 1 – cor de laranja, flor 2 – cor de rosa/azul; roupa 1 - saia, roupa 2 - calças; animal 1 - peixe, animal 2 - gato).</p> <p style="text-align: right;">(Adaptado de Santos, 2014)</p>	<p>1. Não reconhece as imagens</p> <p>2. Reconhece 1 imagem</p> <p>3. Reconhece 2 imagens</p> <p>4. Reconhece 3 imagens</p>
	<p>5.3. MEMÓRIA PERCEPTIVA – POSIÇÃO CORPORAL Realizar vários movimentos diferentes de forma seguida, sendo que o aluno deverá reproduzi-las em seguida (aproximadamente após 2” da realização do avaliador). Os movimentos poderão ser os seguintes: <ol style="list-style-type: none"> 1) Braços e mãos em extensão ao lado do corpo; 2) Mãos em cima da cabeça; 3) Braços e mãos em extensão e juntos à frente do corpo. <p>Se necessário, repetir a demonstração uma segunda vez e/ou dar pistas verbais acerca das mesma.</p> <p style="text-align: right;">(Adaptado de Santos, 2014)</p> </p>	<p>1. Não realiza os movimentos</p> <p>2. Realiza 1 movimento</p> <p>3. Realiza 2 movimentos</p> <p>4. Realiza 3 movimentos</p>
6. Atenção	<p>6.1. ATENÇÃO/VIGILÂNCIA Colocar um cubo em cima da mesa e dar instrução para agarrá-lo quando o avaliador mencionar no número 5.</p> <p>Assim, deve realizar-se pausadamente a contagem: 1,2,3,4,5,6,7... Esta atividade deverá ter mais uma repetição.</p> <p style="text-align: right;">(Santos, 2014)</p>	<p>1. Não agarra o cubo</p> <p>2. Agarra o cubo antes ou depois do sinal “5”, na primeira e segunda tentativa</p> <p>3. Agarra o cubo ao sinal “5”, numa segunda tentativa</p> <p>4. Agarra o cubo ao sinal “5”</p>

Anexo 10 – Planeamento das sessões de avaliação para o Grupo B

Tabela 25 – Planeamentos das sessões de Avaliação do Grupo B

Domínio	Itens	Procedimentos	Material	Tempo	Estratégias
1. Equilíbrio	1.1. Equilíbrio Dinâmico: Marcha Controlada	<ul style="list-style-type: none"> Explicar a atividade enquanto se realiza a demonstração (não esquecer das mãos na cintura) Referir que se deve colocar as mãos na cintura e descolar pé-ante-pé Após a demonstração, pedir à cliente que realize o pretendido A cliente pode começar a atividade fora da linha, sem estar posicionado pé-ante-pé devido ao espaço de 15cm de largura 	Fita métrica Fita adesiva	10-15min para Cada item	<p>Possibilidade de demonstrar até três vezes (apenas antes das tentativas)</p> <p>Dar as mãos à cliente no caso de precisar, em vez de estarem na cintura</p>
	1.2. Equilíbrio Dinâmico: Girar 360º	<ul style="list-style-type: none"> Explicar a atividade enquanto se realiza a demonstração (“dar a volta a si mesmo”) Após a demonstração, pedir à cliente que realize o pretendido Possibilidade de demonstrar mais que uma vez 	Arco		Possibilidade de se colocar um arco e a cliente realizar o giro de 360º dentro do mesmo
2. Noção do Corpo	2.1. Sentido Cinestésico	<ul style="list-style-type: none"> A cliente poderá realizar esta atividade sentada, de frente para a estagiária A estagiária vai verbalizando as diferentes zonas do corpo para que a cliente aponte no seu próprio corpo 	Cartões com as várias partes do corpo		Apresentar cartões das partes do corpo para que a cliente aponte no seu próprio corpo

Tabela 25 (cont.) – Planeamentos das sessões de Avaliação do Grupo

3. Estruturação Espaço-Temporal	3.1. Sequência de Eventos	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar a atividade enquanto se realiza a demonstração • Referir que se deve ordenar consoante a tarefa que se lhe apresentar • Após a demonstração, pedir à cliente que realize o pretendido 	Quatro cartões sequenciais (e.g.: AVD – lavar os dentes ou lavar as mãos)	10-15min	Realização de gestos que associados representem a imagem
	3.2. Contextualização Temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o que se pretende com a atividade • Realizar a pergunta à cliente • Caso necessário dividir a pergunta por fases 		10min	Possibilidade de utilizar algumas pistas verbais (e.g.: estação do ano, segundo mês do ano, dia da semana)
	3.3. Orientações Espaciais Relativas	<ul style="list-style-type: none"> • A estagiária deverá explicar o que se pretende com a atividade e, de seguida, demonstrá-la apenas uma vez • Em cima de uma mesa dever-se-á colocar uma caixa como referência à frente da cliente. De seguida, dá-se um pequeno objeto (e.g.: cubo de madeira) à cliente, onde ele terá que o posicionar face à caixa de acordo com as indicações verbais da estagiária • Orientações espaciais a pedir: cima/baixo; à frente/trás e dentro/fora 	Caixa Cubo de madeira	10-15min	Atividade realizada à mesa e de forma individual, caso se verifique mais estruturador

Tabela 25 (cont.) – Planeamentos das sessões de Avaliação do Grupo

4. Praxia Fina	4.1. Colorir dentro das linhas	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o que se pretende que as clientes façam • Dar ênfase ao facto de não pintar fora dos limites desenhados pelo quadrado 	Folhas com quadrados 8x8cm desenhados Tesouras	10-15min no total dos dois itens	Atividades realizadas à mesa e em grupo, com a possibilidade de haver um apoio parcial – onde a estagiária incita as clientes a realizar a tarefa
	4.2. Recortar com uma Tesoura	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o que se pretende com a atividade • Possibilidade de demonstrar o que se pretende • Disponibilizar uma folha para cada um das clientes onde esteja desenhado o quadrado 8x8cm • Pedir que realizem o pretendido 			
5. Memória	5.1. Memória Verbal – Evocação Imediata	<ul style="list-style-type: none"> • A estagiária deverá explicar o que se pretende com a atividade e, de seguida, realizar a mesma • Caso seja necessário, poderá haver um ensaio com outras palavras • A estagiária deverá, então, mencionar as 3 palavras com um intervalo de 2” entre elas e, de seguida, a cliente deverá mencionar as palavras ditas de forma autónoma • Caso seja necessário, a estagiária pode dar pistas verbais, não mencionando a palavra mesmo 	Cartões com as imagens pretendidas para a atividade	10-15min cada item	Atividade realizada à mesa e de forma individual, caso se verifique mais estruturador
	5.2. Memória Visual	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o que se pretende com a atividade • Apresentar os 3 cartões iniciais e verbalizar o que se trata, fazendo com que a cliente também o verbalize • Verbalizar a utilidade ou expressar alguma informação acerca do que se vê na imagem • De seguida, apresentar aleatoriamente os cartões misturados com outros e perguntar quais é que foram mencionados antes 			Atividade realizada à mesa e de forma individual, caso se verifique mais estruturador

Tabela 25 (cont.) – Planeamentos das sessões de Avaliação do Grupo

<p>5. Memória</p>	<p>5.3. Memória Percetiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A cliente poderá realizar esta atividade sentada • Explicar o que se pretende com a atividade • Realizar os 3 movimentos diferentes • A estagiária deverá estar de frente para a cliente 			<p>Possibilidade de dar pistas verbais acerca dos movimentos realizados</p> <p>Caso não se verifique <i>feedback</i>, a estagiária poderá realizar o movimento ao mesmo tempo que a cliente</p>
<p>6. Atenção</p>	<p>6.1. Atenção/Vigilância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O estagiária deverá explicar o que se pretende com a atividade e, de seguida, realizar a mesma • Colocar o cubo à frente do aluno e começar a contagem 	<p>Cubo</p>	<p>10-15min cada item</p>	<p>Atividade realizada à mesa e de forma individual, caso se verifique mais estruturador</p>

Anexo 11 – Horário do Estudo de Caso na Associação Qe

Tabela 26 - Horário do Estudo de Caso na Associação Qe (adaptado do horário original)

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h-10h30	Arte e Descoberta	Animais e Projeto Cremes e Licores	Não vai	Comunicação	Treino de Competências Sociais
10h30-12h	Treino de Competência Pessoais	Restauração		Projeto Festas	
12h-13h	Almoço				
13h-14h30	Projeto Chás	ATD *	Não vai	PM (Grupo B)	Hora do Conto
14h30-16h	PM (Individual)	PM (TSRP Rita Carvalho)		Arte e Descoberta	Projeto Paez/ UHU
16h-17h	Lanche				

* ATD – Assistive Technology Devices

O **horário semanal** de cada cliente encontra-se disponível no espaço da Associação Qe (refeitório), sendo que o horário diário (da dinâmica geral da Associação Qe naquele dia) de cada espaço (em função dos projetos) também é exposto para consulta quer dos técnicos, quer dos próprios clientes, no caso de pretenderem saber para onde irão na hora seguinte. Nesse horário diário também são anotados os responsáveis por cada grupo de clientes (técnicos responsáveis por cada projeto) e apoios existentes nos mesmos, incluindo a ausência/ presença de cada cliente naquele dia e os locais onde os projetos vão decorrer.

Torna-se importante fazer referência ao horário semanal do Salvador no sentido de se ter uma visão geral dos projetos do seu interesse e dos quais usufrui na Associação Qe.

Anexo 12 – Materiais de Mediatização das sessões de Observação do Estudo de Caso

As atividades/tarefas que constituíram as primeiras sessões individuais com o Salvador foram baseadas na exploração de materiais e do meio envolvente, para averiguar, igualmente, que comportamentos o Salvador teria face às mesmas. Seguem-se, assim, na Tabela 22 os materiais e respetivos comportamentos que se pretendia observar face aos mesmos. O intuito principal foi o de conhecer melhor o Salvador e de encontrar as melhores estratégias que potenciassesem a sua aprendizagem/ comunicação perante o desempenho demonstrado.

Tabela 27 - Materiais utilizados na mediatização das sessões de observação com o Estudo de Caso

Arcos (diferentes tamanhos)
<p>Bidirecionalidade: rolar os arcos entre os dois de diferentes formas, com distâncias alternadas. Na postura de sentado e/ou em pé.</p> <p>Saltar entre eles: com diferentes distâncias.</p> <p>Associação: associar a cor de um arco a um cartão respetivo (apenas com uma cor).</p> <p>Percurso: associar a figura do cartão ao arco real e colocar numa posição pré-estabelecida, e/ou através da utilização de giz, para que o Salvador pudesse associar a forma do arco à forma pré-representada no chão.</p> <p>Movimentos com o corpo: inserir arcos a meio do percurso para que o Salvador entrasse dentro deles e os percorresse pelo corpo de fora a tirá-lo por cima da cabeça, ou realização do movimento contrário.</p>
Bolas (diferentes tamanhos e texturas)
<p>Bidirecionalidade: atirar as bolas entre os dois, na postura de sentado e/ou em pé. Atirar de diferentes formas: em picado, a deslizar pelo chão, em arco pelo ar e com diferentes partes do corpo.</p> <p>Em direção ao alvo: atirar as bolas em direção a pinos - com o objetivo de os derrubar; ou em direção a um cesto - com o objetivo de encestar. Utilização de bolas maiores e mais pequenas, mais e menos maleáveis (e.g.: <i>bolas de praia, bolas de vólei, bolas de ténis, bolas de borracha médias</i>)</p> <p>Relaxação: utilização das bolas como forma de relaxação final da sessão e de reciprocidade entre o Salvador e a estagiária (e.g.: <i>passar a bola nos braços e peito do Salvador e pedir – verbal e não verbalmente, que fizesse o mesmo no corpo da estagiária</i>).</p>
Almofadas e/ou Colchões
<p>Equilíbrio: utilização das almofadas como forma de criar pequenos desequilíbrios para que o Salvador tivesse que manter o trajeto/equilíbrio.</p> <p>Obstáculos/ Resolução de Problemas: as almofadas eram colocadas no meio de percursos com outros materiais, de forma a verificar que comportamento teria o Salvador (e.g.: <i>comportamentos como hesitação ou saltar as almofadas sem se apoiar nelas</i>).</p>

Tabela 27 (cont.) - Materiais utilizados na mediatização das sessões de observação com o Estudo de

Blocos, Pinos e/ou Bastões

Percursos: diferentes percursos onde o Salvador tinha que se equilibrar, com os blocos a diferentes distâncias e ângulos.

Jogo do Golf: onde o Salvador tinha que orientar o seu movimento ao longo de um percurso pré-realizado de forma a levar uma bola à meta final

Equilíbrio: com dois bastões e dois blocos, o Salvador tinha que coordenar os movimentos dos braços com o das pernas para conseguir avançar (e.g.: *os blocos serviam de base e os bastões como forma de avançar com as mãos*).

Resolução de Problemas: realização de jogos que induzissem o movimento diferenciado das várias partes do corpo face aos obstáculos que lhe eram apresentados, através da conjugação de blocos, pinos, bastões e ainda foi utilizado o trapilho como forma do Salvador ter que passar por cima ou por baixo para chegar ao objetivo (e.g.: *ir buscar do outro lado um saquinho de areia com a cor correspondente ao arco que se encontrava fora da apresentação dos obstáculos*). Aqui a intenção era observar, primeiramente, o comportamento do Salvador perante a apresentação dos obstáculos (e.g.: *contornar os obstáculos ou ultrapassá-los*) e de seguida explicado ao Salvador que tinha que ultrapassar os obstáculos em vez dos contornar – caso isso se verificasse, de forma a ver a forma como o fazia.

Foram os materiais mais utilizados nas sessões (quer de observação quer de intervenção) com o Salvador, devido ao número de diferentes atividades passíveis de se realizar, conciliando-os com os objetivos pretendidos.

Bolas de sabão

Direccionalidade: utilização das bolas de sabão como forma de

Relaxação: utilização da respiração para formar as bolas de sabão como forma de controlo da mesma e/ou na posição de decúbito-dorsal, sentado e/ou deitado o Salvador apanhar as bolas de sabão.

Saber esperar/ Controlo da impulsividade: pedir ao Salvador que apenas observasse as bolas de sabão sem que as rebentasse mal elas eram formadas, com o intuito de trabalhar o controlo da impulsividade e treinar o esperar pela recompensa/ satisfação pela ação tomada.

Música e/ou Espelho

Imitação de movimentos: em frente ao espelho realizar movimentos ao ritmo da música, com o objetivo do Salvador imitar ou ao contrário – a estagiária imitar os movimentos/sons que o Salvador ia fazendo.

Relaxação: realização de movimentos lentos com música de fundo também ela calma.

Reciprocidade: utilização de movimentos e expressões faciais em frente ao espelho como forma de interação com o Salvador. Verbalização e tentativa de consciencialização da relação entre “tu” e “eu”.

Anexo 13 – Programa da Formação “Let’s Play Together”

Tabela 28 - Programa da Formação "Let's Play Together"

Timetable	Activities	Non-formal & Informal learning methods used
DAY 1 (6 November)		
15h00	Arrival of Participants	
17h00	Welcome, Introductions, Expectations	Games, Music
18h30	Energisers/ Group dynamic Games	Energisers/ Group dynamic Games
20h00	Dinner Time	Informal conversations
DAY 2 - 7 (November)		
8h00	Breakfast	Informal conversations
9h00	Energisers/ Group dynamic Games	Energisers/ Group dynamic Games
9h30	The Equality between the Difference	Lecture, Group Work
10h00	"Let's play together"	
11h00	Coffee Break	Informal conversations
11h30	"Situation Point"	Presentation about countries with food, music, dance, games, videos, etc.
13h00	Lunch Time	Presentation
15h00	Energisers/ Group dynamic Games	Energisers/ Group dynamic Games
15h30	Goalball	Team Building/ Sports
19h00	Free Time	Informal conversations
20h00	Dinner Time	
DAY 3 (8 November)		
8h00	Breakfast	Informal conversations
9h30	Energisers/ Group dynamic Games	Energisers/ Group dynamic Games
10h00	Athletics	Team Building/ Sports & Informal conversations
11h00	Coffee Break	
11h30	Boccia	
13h00	Lunch Time	
15h00	Energisers/ Group dynamic Games	
15h30	Volleyball for disabled	Team Building/ Sports & Informal conversations
16h30	Coffee Break	
17h00	Slalom	
18h30	Free Time	Informal conversations
20h00	Dinner Time	
21h30	Intercultural Evening	Presentation about countries with food, music, dance, games, videos, etc.
DAY 4 (9 November)		
8h00	Breakfast	Informal conversations
9h30	Energisers/ Group dynamic Games	Energisers/ Group dynamic Games
10h00	"Our plan"	Group Work
11h00	Coffee Break	Informal conversations

Tabela 28 (cont.) – Programa da Formação “Let’s Play

11h30	Round Table Presentation of projects ^{Together}	Debates, Group Work
13h00	Lunch Time	Informal conversations
15h00	Networking and further actions	Group Work
15h30	Coffee Break	Informal conversations
16h30	Final Evaluation & Conclusions	Written and spoken evaluation methods
17h30	Free Time	Group Work
20h00	Dinner Time & Farewell Party	Informal conversations
DAY 5 (10 November)		
8h00	Breakfast	Informal conversations
9h30	Departure of participants	