

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial, especialidade de domínio cognitivo e motor

**Avaliação Psicomotora e Intervenção baseada no
Jogo/Brincar numa criança com Incapacidade Intelectual
e Desenvolvimental**

Cristina Augusta Cardoso Rochete

Coimbra, 2018

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITECNICO
DE COIMBRA

Cristina Augusta Cardoso Rochete

Avaliação Psicomotora e Intervenção baseada no Jogo/Brincar numa criança com Incapacidade Intelectual e Desenvolvimental

Trabalho de projeto em Educação Especial, na especialidade de domínio cognitivo e motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Vera do Vale

Arguente: Professora Doutora Anabela Panão Ramalho

Orientador: Professor Doutor Miguel Augusto Meneses da Silva Santos

Agradecimentos

É com muita satisfação e apreço que expresso os meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que tornaram possível a concretização deste projeto e a realização deste trabalho.

Ao Professor Doutor Miguel Augusto Santos, pelas valiosas orientações na realização e concretização deste projeto, pelos conselhos sábios, pela partilha do saber, pela disponibilidade e paciência e pelo constante apoio que sempre demonstrou. Obrigada por me ter ajudado a evoluir profissionalmente e a acreditar que vale sempre a pena investir na carreira docente.

A todas as minhas colegas/amigas, por me fazerem acreditar que somos sempre capazes de ir mais além. Obrigada pela vossa amizade e força incondicionais em todos os momentos da minha vida.

A todos os alunos que ao longo de vinte anos me ensinaram e me fazem querer sempre ser melhor. E em especial ao meu querido M., ‘motor’ deste projeto.

À minha ‘família numerosa’, pela paciência, dedicação, ajuda e palavras de incentivo e otimismo em todos os momentos.

Ao João, meu marido, pelo apoio e por nunca me deixar desistir. Obrigada pela ajuda ao longo deste percurso.

Por último, mas em primeiro lugar, aos meus ‘homenzinhos’, Gonçalo e Tomás, pelo ânimo, pela paciência infinita e pelo tempo de que tiveram de prescindir para a mãe se poder dedicar a mais este desafio.

Avaliação Psicomotora e Intervenção baseada no Jogo/Brincar numa Criança com Incapacidade Intelectual e Desenvolvidamental

Este projeto teve como principal objetivo verificar os efeitos de um programa de intervenção baseado no jogo e no brincar, no perfil psicomotor e nos domínios cognitivos, sociais e emocionais, numa criança com Incapacidade Intelectual e Desenvolvidamental, após as sessões de intervenção realizadas tanto em contexto doméstico como escolar.

A pesquisa desenvolve-se de acordo com a metodologia de estudo de caso com intervenção. O sujeito selecionado é uma criança do sexo masculino de sete anos, a frequentar o 1.º Ciclo de um agrupamento de escolas do centro do país.

O instrumento de avaliação utilizado para avaliar os fatores psicomotores foi a Bateria Psicomotora de Vítor da Fonseca (2010). A *Transdisciplinary Play-Based Intervention* (Linder, 2008_b) serviu como base de inspiração para delinear os diversos planos de trabalho que constituíram a Intervenção Individualizada nos contextos mais significativos para a criança (casa e escola).

Os resultados obtidos no final do estudo demonstraram uma evolução positiva no perfil psicomotor ao longo da intervenção. Assim, a criança revelou melhorias nos aspetos da tonicidade; no planeamento de tarefas; na atenção e concentração; na coordenação motora e na memória; demonstrou maior desinibição, contacto ocular, interação e pragmatismo nas tarefas. Também ao nível cognitivo, social e emocional se verificaram ganhos significativos, uma vez que foi adquirindo mais autonomia, autoconfiança, acompanhou alguns conteúdos curriculares em contexto de sala de aula e participou ativamente nas brincadeiras com outras crianças no recreio e em casa.

Palavras-chave: Psicomotricidade, Bateria Psicomotora, Incapacidade Intelectual e Desenvolvidamental, Intervenção, Jogo/Brincar.

Psychomotor Evaluation and Play-Based Intervention on a Child with Intellectual and Developmental Disability.

The present project aims to study the effects of a play-based program in the psychomotor profile as well as in the cognitive, social and emotional fields, on a child with Intellectual and Developmental Disability, after intervention sessions performed both at home and in school.

The research was conducted according to a study-case methodology with intervention. The selected subject was a male child aged seven, who was attending the 1st grade in a school in the centre of the country.

The instrument of evaluation used to assess the psychomotor factors was the Psychomotor Battery by Vítor da Fonseca (2010). The Transdisciplinary Play-Based Intervention (Linder, 2008_b) was used as an inspirational base to design the various work plans that were followed at the Individualized Intervention in the most significant contexts for this child (home and school).

The results attained at the end of the study show a positive evolution in the psychomotor profile throughout the intervention. Therefore, the child showed improvements in the following aspects: tonicity; task planning; attention and concentration; motor coordination and memory. It was also evident an increase in the levels of comfort, the frequency of eye contact and a greater interaction and pragmatism while performing the tasks. There were significant gains in the cognitive, social and emotional level: the child kept acquiring more autonomy, self-confidence, was able to engage in some of the curricular contents within the school class and participated actively in playing with other children, in the school playground and at home.

Keywords: Psychomotricity, Psychomotor Battery, Intellectual and Developmental Disability, Intervention, Play.

Sumário

Introdução	1
I – Fase Teórica e Conceptual	5
1 – A Psicomotricidade	7
1.1 – A Avaliação do Perfil Psicomotor de uma Criança através da BPM	10
1.2 – Pertinência de uma Intervenção nos Fatores Psicomotores	13
2 – O Jogo/Brincar	16
2.1 – A Importância do Jogo/Brincar para o Desenvolvimento Integral da Criança..	16
2.2 – A Importância da Utilização do Jogo/Brincar no Contexto Educativo	18
3 – A Psicomotricidade, o Jogo/Brincar e o Processo de Ensino-Aprendizagem ...	21
II – Fase Metodológica	27
1 – Introdução e Objetivos	29
2 – Estratégias Metodológicas	30
3 – Descrição dos Materiais e dos Procedimentos de Recolha de Dados	31
4 – Âmbito do Estudo	37
5 – Descrição do Contexto e dos Intervenientes no Estudo	38
5.1 – Caracterização do Sujeito-alvo	39
6 – Plano de Intervenção	43
6.1 – Procedimentos da Intervenção	45
III – Fase Empírica	49
1 – Resultados da Avaliação Inicial	51
2 – Resultados da Avaliação Final	55
3 – Sistematização dos Resultados	63
IV – Conclusão	65
Bibliografia	71
Anexos	75

Abreviaturas

BPM – Bateria Psicomotora

OPM – Observação Psicomotora

IID – Incapacidade Intelectual e Desenvolvimental

TBPI – Transdisciplinary Play-Based Intervention

IRI – Intervenção Reeduacional Individualizada

INTRODUÇÃO

O presente estudo, intitulado “Avaliação Psicomotora e Intervenção Baseada no Jogo/Brincar numa Criança com Incapacidade Intelectual e Desenvolvidamental”, foi efetuado no âmbito do Mestrado em Educação Especial, promovido pela Escola Superior de Educação de Coimbra e teve como objetivo primordial examinar os efeitos de um programa de intervenção baseado no jogo e no brincar, no perfil psicomotor e nos domínios cognitivos, sociais e emocionais, numa criança com Incapacidade Intelectual e Desenvolvidamental¹, após as sessões de intervenção realizadas tanto em contexto doméstico como escolar.

Depois de selecionado o sujeito e atendendo às suas características e necessidades, analisaram-se as diversas orientações decorrentes da literatura empírica e teórica e traçou-se um plano de investigação, baseado no estudo pormenorizado e aprofundado da realidade da criança, que, posteriormente, foi aplicado nos contextos naturais mais relevantes para ela. O facto de a criança alvo deste estudo de caso apresentar uma perturbação do neurodesenvolvimento que tem condicionado as aquisições básicas académicas desde o início da sua escolaridade formal e a possibilidade de trabalhar o potencial de uma criança que apresenta este diagnóstico, constituíram-se como as principais razões para iniciar o estudo de caso.

Constituíram-se três fases importantes relativas à implementação deste projeto:

1. Avaliação inicial para identificação do perfil psicomotor da criança em questão através da Bateria de Observação Psicomotora (BPM) de Vítor da Fonseca (2010); trata-se de um dispositivo diferente das escalas de desenvolvimento motor, mas que permite detetar défices funcionais em termos psicomotores, cobrindo a integração sensorial e perceptiva que se

¹ Optou-se pela utilização do conceito de *incapacidade intelectual* (*intellectual disability*, pela *American Association of Intellectual and Developmental Disabilities*, que, em 2007, formalmente substituiu a sua anterior designação de *American Association of Mental Retardation*), tendo como base a discussão e os argumentos apresentados por Sanches-Ferreira *et al.* (2012, p. 553-568) que procuram legitimar uma “visão mais positiva e dignificante das condições de deficiência e de incapacidade”. Segundo estes autores, “a incapacidade é encarada não como característica intrínseca da pessoa, mas como o resultado do desajustamento entre as funcionalidades do indivíduo e as solicitações dos cenários onde ele é chamado a participar”. Deste modo, “a participação deixa de depender apenas das estruturas e funções do corpo, pois os fatores do meio são fundamentais”, pelo que a designação de *incapacidade* remete para uma “procura constante do melhor ajustamento entre pessoa e meio”.

relaciona com o potencial de aprendizagem da criança. Este perfil serviu como linha de base para delinear um Plano de Intervenção Individualizado.

2. Intervenção reeducacional nos domínios psicomotores e psicopedagógicos baseada no jogo e no brincar, onde se deu ênfase à cognição, à emoção, à aprendizagem, à motricidade e à motivação, bem como ao lúdico, ao jogo, ao brincar e ao prazer; paralelamente, pretendeu-se fornecer à criança uma maior autonomia comportamental, emocional e física, bem como alavancar o seu potencial cognitivo e capacitá-la de forma a que seja ativa na sua relação com o meio e independente no seu desempenho social.
3. Avaliação final, por um lado para comparar os resultados obtidos antes da intervenção e após; e, por outro lado, para analisar o perfil psicomotor da criança, pré- e pós-intervenção, e discutir os resultados.

O processo de implementação prática da investigação decorreu ao longo de seis meses (janeiro a junho de 2017) e contemplou: três sessões de avaliação (aplicação da BPM); oito sessões de intervenção em contexto escolar e com a investigadora/docente de Educação Especial; quinze planos de trabalho semanais em contexto escolar e com a Assistente Operacional; nove planos de trabalho semanais em contexto de casa e com a família.

Após esta breve introdução em que se enquadrou a investigação deste projeto de Mestrado, organizou-se este trabalho em três partes distintas para melhor compreensão da temática em estudo. Assim, a primeira parte será dedicada à revisão da literatura e à fundamentação teórica e conceptual, com os conteúdos que se consideraram importantes para o enquadramento dos conceitos envolvidos na investigação; na segunda parte debruçar-nos-emos sobre o desenvolvimento do processo de estudo de caso onde será possível justificar a importância da Psicomotricidade e de uma avaliação psicomotora, bem como analisar a pertinência de uma intervenção baseada no jogo e no brincar na IID. E por fim, na terceira parte, far-se-á uma análise reflexiva acerca dos resultados obtidos.

I - FASE TEÓRICA E CONCEPTUAL

Neste capítulo proceder-se-á à clarificação conceptual e relacional de alguns termos e instrumentos abordados ao longo desta investigação, nomeadamente, a psicomotricidade, perfil psicomotor, Bateria Psicomotora, o jogo/brincar e o processo de aprendizagem.

1 – A Psicomotricidade

Abordar, numa breve revisão histórica, a origem e a evolução do conceito de psicomotricidade é, de alguma forma, estudar a significação do corpo ao longo da civilização humana. (Fonseca, 2010, p. 15)

No decurso dos tempos, a relevância dada ao corpo sofreu inúmeras alterações e, por vezes, foi, inclusivamente, preterido em função do espírito. Historicamente, o termo “psicomotricidade” aparece pela primeira vez no contexto da neurologia, no início do século XIX, uma vez que houve a necessidade médica de encontrar uma área que explicasse determinados fenómenos clínicos². Assim, as primeiras pesquisas que dão origem ao campo psicomotor correspondem a um enfoque eminentemente neurológico.

Só na década de 70, principalmente depois dos trabalhos de investigação do neuropsiquiatra Ernest Dupré (1909), do médico, psicólogo e pedagogo Henri Wallon (1925), bem como do neuropsiquiatra Julián Ajuriaguerra (anos 50), é que diferentes autores definem a psicomotricidade como uma motricidade em relação, onde se dá uma maior importância ao corpo de um sujeito, à afetividade, às emoções e às suas interações com o mundo exterior e com o outro.

A psicomotricidade, à luz de Wallon e Ajuriaguerra, concebe os determinantes biológicos e culturais do desenvolvimento da criança como dialéticos e não como redutíveis uns aos outros, uma vez que é através do seu corpo que a criança expressa

² Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade e o levantamento de informações históricas relativamente ao tema da Psicomotricidade realizado por Falcão e Barreto (2009, p. 86), no século XIX começou a constatar-se a existência de determinadas disfunções graves sem que o cérebro estivesse lesionado ou se conseguisse localizar a lesão claramente. É referido ainda que o esquema estático anátomo-clínico que determinava para cada sintoma a sua correspondente lesão focal já era insuficiente para explicar alguns fenómenos patológicos. E é precisamente a partir desta necessidade médica que surge, pela primeira vez, o conceito de “psicomotricidade”, no ano de 1870.

os seus sentimentos, as suas necessidades e as suas emoções. Também para Jean Piaget (anos 40), a psicomotricidade deveria servir, em primeira instância, uma ação educativa ao invés da sua limitação à ação reeducativa, pois ela suporta todas as aprendizagens essenciais para o sucesso escolar, nomeadamente, a tomada de consciência do corpo, a lateralidade, a localização no espaço e no tempo, a coordenação de gestos e movimentos, entre outros (que as investigações posteriores iriam comprovar).

Levin demarca uma fase fundamental na conceção teórico-prática do domínio psicomotor e defende que o corpo, os movimentos e a imagem que se tem desse corpo são fundamentais na aprendizagem e na formação geral do ser humano (Falcão & Barreto, 2009). Os mesmos autores sugerem que a prática psicomotora favorece não só as aprendizagens do foro escolar e promove a integração escolar, mas também fomenta a socialização e permite o desenvolvimento de uma formação base que possibilita à criança uma melhor preparação na aprendizagem de futuras capacidades. Paralelamente, alicerça-se de forma gradual, a normalização ou o aperfeiçoamento do comportamento geral do sujeito.

Falar sobre o processo evolutivo da psicomotricidade em Portugal implica referir o trabalho do psicomotricista e psicopedagogo Vítor da Fonseca, que se debruçou sobre o estudo da psicomotricidade, das dificuldades de aprendizagem e na construção e aperfeiçoamento de um instrumento de avaliação psicomotora (1985), contributos que merecem o reconhecimento internacional.

É na linha conceptual destes autores que Fonseca e Martins (2001) defendem a psicomotricidade como uma forma de intervenção³ por mediação corporal e se apresenta como um recurso imprescindível para responder efetivamente nas várias situações onde a adaptação está comprometida e onde é indispensável uma compreensão interligada do funcionamento da criança nos vários domínios comportamentais, desde o motor, passando pelo afetivo até ao cognitivo.

Segundo Bagatini (2002, p. 67), a psicomotricidade “é a educação do movimento ao mesmo tempo que se desenvolve a inteligência”. Assim, tem como objetivo associar dinamicamente o ato ao pensamento, o gesto à palavra, e as emoções aos

³ A Associação Portuguesa de Psicomotricidade elenca os seguintes campos de atuação de um psicomotricista: preventivo, educativo, reeducativo ou terapêutico.

símbolos; por outras palavras, permitir associar o corpo, o cérebro e os ecossistemas envolventes, tudo o que faz o movimento ser inteligente, ou psiquicamente elaborado e controlado. E é precisamente neste ponto que se distingue do termo ‘motricidade’, pois os psicomotricistas consideram a motricidade indissociável da psique humana. Assim, numa visão holística do indivíduo, a psicomotricidade integra as funções motoras, cognitivas, sócio-afetivas, simbólicas, psicolinguísticas e motoras. A ação, isto é, a motricidade humana, só pode ser concebida em psicomotricidade quando o componente motor se interrelaciona dinamicamente com os componentes emocional e cognitivo, na medida em que é essa interação neuropsicomotora que lhe fornece a característica intrínseca e única da sua totalidade adaptativa. Conclui-se, então, que a psicomotricidade pode ser entendida numa perspetiva através da qual se deteta a existência de uma ligação entre as funções neuromotoras do organismo e as funções psíquicas para originar um processo único.

Com efeito, a psicomotricidade procura aprofundar a interação entre duas constelações do comportamento humano: o ‘psiquismo’, entendido como o funcionamento de uma atividade mental que abarca as dimensões sócio-afetivas e cognitivas; e a ‘motricidade’, entendida como um sistema dinâmico que integra a organização de um equipamento neurobiológico sujeito a um desenvolvimento e maturação (Associação Portuguesa de Psicomotricidade, 2017).

Constata-se assim, através do discurso dos vários autores mencionados anteriormente e das várias instituições ligadas à psicomotricidade, a existência de olhares plurais sobre esta área, onde se cruzam contribuições científicas vindas da filosofia, psicologia, psicanálise, psiquiatria, biologia, neurologia e pedagogia.

A este propósito, Fonseca (2010, p.113) elenca os contributos históricos de inúmeros especialistas nas áreas da neurologia, psicologia e educação⁴ relativamente à importância do desenvolvimento psicomotor, por um lado como uma componente vital do desenvolvimento global da criança e, por outro lado, a sua relação com a aprendizagem. Refere, ainda, que “a integração psicomotora na criança ilustra e materializa, conseqüentemente, a totalidade dos padrões da sua aprendizagem ... e as

⁴ Autores como Fonseca, Ajuriaguerra, Madrona, Alves, Vygotsky, Piaget, Harlow e Bromer, Luria, entre outros, encontram-se entre os investigadores que centraram as suas pesquisas nas relações entre o desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem.

relações entre psicomotricidade e aprendizagem estão efetivamente interrelacionadas em termos de desenvolvimento psiconeurológico” (p. 113). Assim, a qualidade do perfil psicomotor da criança estará associada ao seu potencial de aprendizagem, quer em relação à integridade quer, fundamentalmente, em termos de dificuldades. E foi exatamente através do trabalho de prática clínica e reeducativa de Vítor da Fonseca com crianças com dificuldades de aprendizagem, que, nos anos 70, resultou a Bateria Psicomotora (BPM), uma vez que o trabalho com estas crianças permite visualizar, detetar e isolar muitas dimensões do processo de aprendizagem, pois é nestas condições que ele decorre de forma mais lenta, atípica e desviante (p.114).

1.1 – A Avaliação do Perfil Psicomotor de uma Criança através da BPM

Perante o diagnóstico de “atraso global do desenvolvimento psicomotor” (como é o caso da criança em estudo), tornou-se imperativo avaliar o seu potencial neuropsicomotor com vista à otimização da intervenção dos vários agentes.

Após várias pesquisas e contactos com técnicos, houve uma crescente curiosidade da investigadora relativamente à BPM, agudizada pelo reconhecimento nacional e internacional do seu potencial na análise do perfil psicomotor de crianças com dificuldades de aprendizagem e de psicomotricidade. Para além disso, há dados que comprovam a qualidade psicométrica do instrumento, como é o caso do estudo de Souza (2016) que obteve “evidências da validade de constructo e da consistência interna da Bateria Psicomotora para crianças em fase do ensino escolar fundamental numa amostra brasileira, composta por 102 participantes, de ambos os géneros, idade entre 8 e 12 anos, com e sem fissura labiopalatina” (p. 33)⁵.

Segundo o seu autor (Fonseca, 2010, p. 115), a BPM é útil para fins de “identificação e de despistagem de dificuldades de aprendizagem e de psicomotricidade” e é possível reunir dados que permitem chegar a um diagnóstico

⁵ Souza (2016) seguiu o processo de validação recomendado pela literatura internacional (p. 26-32) e os resultados apresentados (p. 43-59) possibilitam concluir que “foram obtidas evidências de validade de constructo mediante análises fatoriais, capazes de avaliar o desempenho psicomotor de crianças na faixa etária proposta, solidificada pela adequação das instruções à criança e ao examinador. Conforme estabelece a literatura, a análise de juízes especialistas consolidou a versão apresentada, assim como, auxiliou o desenvolvimento da versão instrucional do instrumento”.

de disfunção psiconeurológica da aprendizagem, ou de disfunção psicomotora (dispraxia).

A BPM tem como referência o modelo psiconeurológico do funcionamento mental de A. R. Lúria⁶. É um instrumento de observação psicoeducacional baseado num conjunto de tarefas, que permite detetar défices funcionais – ou substanciar a sua ausência – em termos psicomotores, cobrindo a integração sensorial e perceptiva que se relaciona com o potencial de aprendizagem da criança. A BPM é constituída por sete fatores (tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção do corpo, estruturação espaço-temporal, praxia global e praxia fina), cada um definido em termos psiconeurológicos e dividido em subfactores.

Para melhor compreender a relação detalhada entre os fatores psicomotores e as três Unidades Funcionais do Modelo de Lúria (com a descrição das respetivas funções) e, ao mesmo tempo, situar os sistemas funcionais e respetivos substratos anatómicos, apresenta-se a seguinte figura (Fonseca, 2010, p. 102):

UNIDADE FUNCIONAL	FACTORES PSICOMOTORES	SISTEMAS	SUBSTRATOS ANATÓMICOS
<p>1.ª unidade Regulação sistémica de alerta e dos estados mentais; Atenção; Sono; Seleção da informação; Regulação e activação; Vigilância-tonicidade; Facilitação-inibição; Modulação neurotónica; Integração sensoriomotora.</p>	<p>Tonicidade; Equilíbrio;</p>	 Formação reticular; Sistemas vestibulares e proprioceptivos.	<p>Médula; Tronco cerebral; Cerebelo; Estrutura subcorticais e talâmicas.</p>
<p>2.ª unidade Recepção, análise e armazenamento de informação; Recepção e análise e síntese sensorial; Organização espacial e temporal; Simbolização esquemática; Descodificação e codificação; Processamento; Armazenamento; Integração perceptiva dos projectivos e dos táctil-proprioceptivos; Elaboração gráfica.</p>	<p>Lateralização; Noção do corpo; Estruturação espaciotemporal.</p>	 Áreas associativas corticais (occidentais e ventrais); Centro associativo posterior.	<p>Córtex cerebral, hemisférios esquerdo e direito; Lobo parietal (análise-espaciais); Lobo occipital (visual); Lobo temporal (auditivo).</p>
<p>3.ª unidade Programação, regulação e verificação da actividade; Intenções; Planificação motora; Elaboração gráfica; Execução; Correcção; Superespecialização das operações cognitivas.</p>	<p>Praxia global; Praxia fina.</p>	 Sistema piramidal ideomotorico; Áreas pré-frontais (lócos 6 e 8); Centro associativo anterior.	<p>Córtex motor; Córtex pré-motor; Lócos frontais.</p>

Figura 1: Relação entre os fatores psicomotores e as unidades funcionais de Lúria.

⁶ Segundo o modelo proposto pelo neuropsicólogo russo Alexander R. Lúria, o cérebro encontra-se dividido em três unidades funcionais e cada uma delas possui uma função particular e peculiar; no entanto, as três unidades trabalham em parceria e cooperação, de forma integrada, harmoniosa, organizada e não aleatória. Assim: 1.ª unidade – de regulação tónica, de alerta e dos estados mentais; 2.ª unidade – de recepção, de análise e de armazenamento da informação; 3.ª unidade – de programação, de regulação e de verificação da actividade (Fonseca, 2010).

O resultado da BPM é obtido depois de cotados os quatro parâmetros e de todos os subfactores, sendo a cotação média de cada fator arredondada e transferida para a página onde se encontra o *perfil psicomotor*. A interpretação dos resultados e a obtenção de um perfil irá permitir ao observador delinear um encaminhamento e definir as estratégias reabilitativas a implementar no seu programa de intervenção⁷.

De acordo com o seu autor, a aplicação da BPM permitirá a deteção qualitativa das relações e das interações (funcionais ou desviantes) e dela poderão ser retirados dados sistemáticos importantes para a identificação qualitativa de problemas psicomotores e de aprendizagem, pelo que se pretende que contribua para a compreensão dos problemas de aprendizagem e de desenvolvimento na criança. Para além disso, tem demonstrado a sua utilidade como um instrumento de observação do perfil psicomotor intra-individual/personalidade psicomotora do sujeito observado que pode ajudar à compreensão dos problemas de comportamento e de aprendizagem apresentados por indivíduos dos 4 aos 12 anos. De acordo com Fonseca (2010), a BPM pode ser utilizada como instrumento psicopedagógico por qualquer educador para identificar crianças que não possuam as competências psicomotoras necessárias à aprendizagem e ao seu desenvolvimento, sendo que na sua utilização está também subjacente a edificação de estratégias habilitativas e reabilitativas.

Assim, através da aplicação da BPM procurar-se-á analisar qualitativamente a disfunção psicomotora que caracteriza a aprendizagem da criança, tentando obter uma compreensão aproximada do modo como trabalha o seu cérebro e, simultaneamente, dos mecanismos que constituem a base dos processos mentais da psicomotricidade. Durante a observação psicomotora (OPM), o observador interage e envolve-se numa interação intensa, criativa e lúdica com a criança observada, encorajando-a a exprimir o seu potencial psicomotor (as suas expressões corporais e motoras que concretizam o seu funcionamento psíquico) como processo e produto do seu comportamento.

⁷ A administração e cotação da BMP e OPM, bem como o preenchimento do registo individual do perfil psicomotor do aluno, tiveram como base as diretrizes de Fonseca, 2010, *Capítulo III – Factores Psicomotores e a sua Relação com as Três Unidades Funcionais*.

1.2 – Pertinência de uma Intervenção nos Fatores Psicomotores

O conceito de psicomotricidade sofreu modificações, ao longo dos tempos, reflexo das ideologias dos estudiosos desta temática e do contributo de vários campos científicos.

As atuais práticas de psicomotricidade alcançam um novo campo conceptual, uma vez que se projeta para além da ideia do corpo orgânico e expressivo e estreita-se a relação entre motricidade, cognição e linguagem. Quando estas componentes não se encontram sistemática e devidamente integradas, surge uma disfunção psicomotora (dispraxia), que se traduz numa síndrome, cuja etiologia não é especificamente orgânica, traumática ou hereditária, tratando-se de um efeito ou reflexo corporal, postural práxico ou condutivo de uma perturbação ou dificuldade psicológica que tende a manifestar-se, em termos de desenvolvimento e de aprendizagem ou de adaptação psicossocial do indivíduo (Fonseca, 2010).

De acordo com a revisão da bibliografia existente realizada por Valente (2011) a propósito da necessidade de intervir e de apoiar a pessoa com Incapacidade Intelectual e Desenvolvimental, destaca-se a importância dada à intervenção psicomotora e à sua inclusão na matriz de planos de intervenção que promovam a qualidade de vida e funcionalidade nestes indivíduos, alertando ainda para a necessidade de estes serem adaptados às necessidades e preferências individuais e flexíveis. Efetivamente, verifica-se, na maioria das crianças com problemas de adaptação, um forte elo entre problemas (psico)motores e (psico)afetivos e a marcada influência do meio, que pode fornecer diferentes formatos ou moldar aspetos do comportamento motor e influenciar a capacidade de aprendizagem (Dias, 2009)⁸. Considera-se, então, que a intervenção psicomotora é fundamental para esta população na medida em que o seu desenvolvimento psicomotor se encontra alterado e permitirá uma melhoria da relação do indivíduo com o seu meio envolvente.

Relativamente à proposta de intervenção nas áreas da psicomotricidade, no estudo

⁸ O estudo empírico conduzido por Dias (2009) teve como base um acervo documental composto por registos documentais de avaliação usados em Terapia da Fala e em Psicologia e a delineação do perfil psicomotor de uma criança de 8 anos com Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem, através da BPM.

de caso apresentado por Dias (2009), são analisadas as investigações realizadas por Alves (2007) e Ferronato (2006) no domínio da reeducação psicomotora. É referido que “a população-alvo é constituída por crianças (...) que apresentem perturbações ou distúrbios psicomotores, com ou não comorbilidade de outras patologias, nomeadamente, ao nível cognitivo, psiquiátrico, neurológico, relacional e afetivo” e que “dado o seu carácter (re)habilitativo, deparamo-nos como uma confluência de áreas e profissionais da saúde e da educação, como os professores de educação física e ensino especial, fisiatras, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, terapeutas da fala, técnicos de psicomotricidade, entre outros, que visam auxiliar o indivíduo, através de um intercâmbio relacional e afetivo” (p. 49-50).

Nos seus relatórios, Dias (2009) e Sequeira (2016) afirmam que a intervenção em psicomotricidade pode ter diversas vertentes – estimulativa, educativa, interventiva, reeducativa e terapêutica –, podendo atuar em diversos contextos de forma a propiciar diversas oportunidades enriquecedoras. No entanto, e apesar de terem significações etimológicas distintas, todas convergem numa metodologia que pretende recuperar, remediar, melhorar e otimizar o potencial de aprendizagem e de adaptabilidade psicossocial da criança.

Costa e Fortes (2012) advogam a promoção do desenvolvimento dos processos psicológicos básicos e superiores da criança através de estratégias nas quais sejam envolvidos a integração do corpo com o aspeto cognitivo e social para favorecer o seu crescimento, desenvolver as suas potencialidades, evitando assim que o aluno não fique estagnado em alguma fase no decorrer dos estágios de desenvolvimento, o que poderia comprometer a integridade das suas funções. Referem ainda que vários pesquisadores têm constatado que o pleno desenvolvimento dos processos psicológicos superiores tais como, a memorização ativa, a atenção voluntária e o pensamento abstrato, a coordenação motora e os reflexos são cruciais na compreensão dos caminhos relacionados à modalidade da motricidade, e, por isso, é fundamental estabelecerem-se estratégias efetivas durante o desenvolvimento do planeamento, o qual se apoia no binómio de ordem pedagógica e psicopedagógica.

As investigações de Truoli (2008) também permitem concluir que a educação

psicomotora⁹ pode ter um papel decisivo no desenvolvimento de conceitos fundamentais como o corpo, o espaço e o tempo, que são fundamentais para o ensino transversal e interdisciplinar¹⁰. Mais recentemente, Mas e Castellà (2016) também apresentaram resultados que sugerem que a sistemática prática de psicomotricidade pode influenciar o desenvolvimento global e a cognição na infância, e que a implementação de metodologias de cariz psicomotor pode ser útil na intervenção educativa¹¹.

Em conclusão, admite-se que as etapas do desenvolvimento motor têm uma base genética, mas as potencialidades inatas só se desenvolvem num ambiente favorável e estimulante, pois o que se encontra em questão é a otimização do potencial da criança.

⁹ No seu estudo, Trouli (2008) define ‘psychomotor education’ como um tipo de educação que utiliza a atividade corporal para alcançar o desenvolvimento holístico da criança, i.e., o desenvolvimento corporal, mental e sócio-emocional. Este tipo de educação, que promove as necessidades contemporâneas para o sucesso académico, social e atlético, deveria ter um lugar de destaque, principalmente, na educação pré-escolar.

¹⁰ No seu estudo de 2008, Trouli apresentou os resultados da implementação e avaliação de um programa experimental de educação psicomotora para crianças na fase pré-escolar. A amostra incluía 116 crianças dos 58-69 meses de idade a frequentar turmas do pré-escolar de escolas públicas na Grécia, durante o ano letivo 2001-2002. Estas crianças foram divididas em dois grupos (grupo de controlo e grupo experimental) e o processo de pesquisa compreendia três fases: avaliação das capacidades psicomotoras no início do ano; implementação do programa psicomotor no grupo experimental durante 12 semanas consecutivas; posterior avaliação psicomotora para avaliar a eficácia do programa. A recolha de dados foi feita através da “*checklist of psychomotor ability*”, construída pelos investigadores. Os resultados da pesquisa mostram que o programa experimental de educação psicomotora, que foi seguido pelo grupo experimental, resultou na melhoria das competências psicomotoras avaliadas pela *checklist* em comparação com o grupo de controlo que seguiu um programa regular. O progresso global foi também estatisticamente significativo.

¹¹ O estudo de Mas e Castellà apresentado em 2016 tinha como objetivo determinar se a participação num programa de psicomotricidade numa idade precoce melhoraria a cognição. Participaram no estudo 30 crianças, dos 11 aos 22 meses de idade, e administrou-se o teste “Merrill-Palmer-R” antes da intervenção para medir o “*General Index of Development, Cognition and Motor Abilities*”. Um grupo realizou uma sessão de psicomotricidade por semana, outro grupo recebeu duas sessões por semana, e o terceiro grupo (de controlo) não realizou qualquer sessão. Após a intervenção, as escalas foram novamente administradas. O grupo que recebeu duas sessões semanais obteve resultados superiores depois da intervenção em comparação com a linha de base, o que sugere que o treino sistemático da psicomotricidade pode melhorar o desenvolvimento global e a cognição em crianças e que a implementação desta metodologia poderá ser útil na intervenção educativa.

2 – O Jogo/Brincar

Ao longo da pesquisa e da revisão da literatura realizada a propósito da psicomotricidade e de intervenções psicomotoras, frequentemente nos deparamos com a alusão a atividades motoras, à importância do estabelecimento de um intercâmbio relacional e afetivo, e a ambientes naturais, favoráveis e positivos de aprendizagem. Inclusivamente, a própria aplicação da BPM também pressupõe uma interação criativa e lúdica com a criança observada.

Assim, da exploração do tema e da análise da sua validade empírica, validou-se a opção de uma abordagem intervencional que fosse o mais natural possível e que fosse ao encontro dos interesses de uma criança. E é nessa altura que surgem as *'play-based interventions'*, destacando-se neste campo, os trabalhos de Toni Linder (2008) e de Sheridan, Foley e Radlinksky (1995).

Segundo o *English Cambridge Dictionary Online*, de entre os vários significados que a palavra “play” pode ter em inglês, é curioso verificar a ligação ao divertimento (*“enjoyable and/or entertaining activity”*), ao jogo (*“game”*), à competição (*“to compete”*) e à representação (*“to act/perform”*). Em português, a palavra “play” poderá ser traduzida como jogar, brincar, tocar, desempenhar e representar. No entanto, e dada a riqueza de significância que o termo abarca, optou-se neste trabalho por nos referirmos a *'play'* como jogar e/ou brincar, dependendo dos contextos em que for utilizado, podendo até referir-se aos dois termos em simultâneo.

2.1 – A Importância do Jogo/Brincar para o Desenvolvimento Integral de uma Criança

Brincar é uma atividade natural e inata em todas as culturas à volta do mundo e um elemento imprescindível no desenvolvimento humano, ao mesmo tempo que também é uma atividade recreativa. A atividade lúdica é a primeira forma que a criança encontra de descobrir o mundo, pois ela não nasce a saber brincar ou jogar, mas aprende com os cuidadores e com as pessoas que a rodeiam, na medida em que eles utilizam o lúdico na interação e também como suporte para o desenvolvimento

físico e para as construções mentais do bebê. Apesar de estas primeiras atividades lúdicas do bebê terem como principal característica a repetição de ações somente por prazer, a verdade é que é a partir deste primeiro contacto com o lúdico que começa a ser desenvolvido o raciocínio e a sua contínua utilização propicia a ampliação dos conhecimentos (Souza, 2012).

A relevância dada ao jogo e ao brincar vem de longa data e já filósofos como Platão, Aristóteles e, posteriormente, Quintiliano, Montaigne e Rousseau, destacam o papel destes conceitos na educação. Também diversos autores mais recentes, como por exemplo, Piaget, Vygotsky, Luckesi, Chateau, Marcellino, Kishimoto, Huizinga, Linder, entre muitos outros, abordam a importância do lúdico na vida de uma criança, pois trata-se de uma experiência física e mental que favorece tanto o desenvolvimento pessoal, como a sociabilização, de forma integral e harmoniosa.

De acordo com a pesquisa bibliográfica de Souza (2012) que reúne o pensamento e as contribuições de diversos autores sobre o lúdico, “Acreditava-se existir um vínculo direto entre a criança, o brincar e o brinquedo, e que as crianças, durante toda a história da humanidade, sempre brincaram. Essa forma de ver a brincadeira é questionada pela Psicanálise, que trata o brincar como um ato que não se baseia apenas na espontaneidade, mas possui um caráter subjetivo que demonstra um pouco da história de cada criança e dos efeitos da sociedade sobre ela” (p. 24).

De acordo com Madrona (2014, p. 9), “as relações afetivas estabelecidas em situações de educação psicomotora e, em particular através do jogo/brincar, serão essenciais para o desenvolvimento emocional da criança”. Quando brincam, as crianças desenvolvem-se, estimulam os sentidos, aprendem a usar o corpo e adquirem domínio sobre ele, ao mesmo tempo que aprendem como o mundo funciona. Por exemplo, ao “brincar ao faz de conta”, a criança é levada a agir num mundo imaginário, onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira; deste modo, ela entra na esfera do jogo simbólico, o que constitui um avanço importante no percurso que a levará a ser capaz de, em fases de desenvolvimento posterior, desvincular-se totalmente das situações concretas.

Uma parte muito importante do ato de brincar é também o brinquedo, pois permite uma relação de fantasia e do imaginário com a realidade, e dessa forma, representa

diferentes papéis, conversando e brincando (até mesmo com um “amigo imaginário”). E na sala de aula, como também em casa, qualquer objeto pode transformar-se num brinquedo, estimulando a sua imaginação.

Os companheiros de brincadeira são também muito valiosos, na medida em que diferentes companhias geram diferentes tipos de brincadeiras e estabelecem diferentes relações com a criança. Por isso, é importante que a criança brinque com amigos da mesma idade, colegas da escola mais velhos ou mais novos, pais, familiares, vizinhos e outros, pois cada uma dessas pessoas pode estimular coisas diferentes, diversificando e estreitando a sua relação com o mundo em que vive. Salva-se, também, o facto de ser importante que a criança seja capaz de brincar sozinha, usando a sua imaginação para criar e organizar situações novas.

2.2 – A Importância da Utilização do Jogo/Brincar no Contexto Educativo

É importante em todas as fases da vida, mas na infância o jogo/brincar é ainda mais essencial pois permite o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Paralelamente, também tem um papel fulcral no domínio da educação, especialmente nos níveis mais precoces do desenvolvimento¹².

No entanto, no contexto escolar, muitas vezes apercebemo-nos que alguns educadores utilizam a palavra “brincar” sem ter a noção do que este conceito representa. É, pois, necessário um maior conhecimento por parte do corpo docente, da família e da sociedade em geral para que se compreenda que, através das brincadeiras e dos jogos, a criança tem a oportunidade de aprender, de desenvolver as suas competências de relacionamento, de despertar a criatividade, no fundo, de desenvolver os seus aspetos cognitivos, sociais e psicomotores. Além do prazer, o brincar proporciona descarga de energia, preparação intuitiva para a vida adulta, assimilação da realidade, evasão e inserção da realidade (Souza, 2012).

¹² Kelly-Vance e Ryalls (2008, p. 549) defendem que “*Not only is play an important part of children’s daily routine, it is also a window into their developmental levels and a context where valuable teaching and learning can occur*”.

Sheridan *et al.* (1995, p. 4) afirmam que “o brincar é uma janela através da qual conseguimos compreender a criança tanto de uma perspectiva exterior como o seu interior”, pois no brincar espontâneo, na fantasia, a criança exterioriza a sua realidade interior, liberta sentimentos e expressa opiniões. E tal é possível constatar na prática pedagógica, uma vez que percebemos que ao brincar, a criança aprende a seguir regras, experimenta formas de comportamento e socializa, descobrindo o seu mundo interior e o meio que a rodeia. O lúdico tem, pois, a capacidade de unir a razão e a emoção. E assim, brincando, a criança desenvolve a sua criatividade, expõe os seus sentimentos e tem a possibilidade de comunicar consigo mesmo e com os outros; ao mesmo tempo, está também a conhecer-se, a aprender e a descobrir o mundo.

Ainda segundo os mesmos autores (p. 5) “brincar e desenvolvimento apoiam-se mutuamente, é uma relação interdependente”, pois o brincar oferece à criança uma oportunidade naturalística sem a necessidade de ter uma tarefa imposta para dominar novas competências. Assim sendo, é importante que o educador, juntamente com a família, compreenda que cada criança tem o seu próprio ritmo, inclusivamente para brincar, e isso deve ser tido em conta para que o ato de brincar não se torne uma atividade stressante, mas sim um vivenciar de experiências com prazer. A criança precisa de tempo e de vários tipos de espaços para brincar e cabe aos educadores e pais ajudar a fazer essa gestão temporal e espacial. Aliás, nas sociedades contemporâneas, apela-se a que os adultos também se envolvam nas brincadeiras infantis, comungando desses ambientes de partilha e de lazer.

As investigações conduzidas em 2012 por Malekpour, juntamente com a sua equipa, permitem concluir que o treino em jogo adaptado (“*adapted play training*”) é eficaz no desenvolvimento motor de crianças com incapacidade intelectual. Para além disso, e uma vez que o jogo é adaptado às competências e características da criança e ocorre em equipa, isso encoraja-a a sentir-se parte do grupo e a imitar as habilidades dos seus pares, permitindo a criação e desenvolvimento das suas próprias atividades motoras.

Levin (2005) fornece uma série de exemplos de como o corpo pode ser usado na sala de aula através de jogos e de brincadeiras, pois é importante incentivar uma relação saudável com o próprio corpo. O seu uso na aprendizagem é uma prática que

deveria ser estimulada ao longo de toda a escolaridade, sendo determinante até ao início da puberdade.

E também Linder (2008), que se tem dedicado ao estudo da avaliação e intervenção transdisciplinar baseadas no brincar (*“Transdisciplinary Play-Based Assessment”* – TPBA e *“Transdisciplinary Play-Based Intervention”* – TPBI), se tornou uma referência para as famílias e para a comunidade educativa. Segundo esta autora, “uma intervenção centrada no brincar só pode ser justificada na perspetiva de que o sujeito não é passivo nem apenas ativo, mas sim interativo” (2008b, p. 6). A inovação da sua metodologia reside no facto de se tratar de uma abordagem funcional da intervenção transdisciplinar que percebe os membros da família, os cuidadores e os educadores/professores como peças fundamentais do programa de intervenção, pois são/estão envolvidos em todas as fases como parceiros (em vez de meros destinatários de informação), desde a avaliação até à implementação, e estão capacitados para implementar a intervenção nos locais mais significativos para a criança (muitas vezes fora das salas de terapias e de apoios). Para além disso, a TPBI fornece um enquadramento teórico do processo que o valida cientificamente¹³ e também elenca as estratégias de interação e ambientais mais importantes que podem ser úteis em qualquer dos domínios do desenvolvimento¹⁴.

Em conclusão, a contribuição do lúdico vai além, pois é capaz de criar a possibilidade da criança interagir com o mundo de forma desafiadora. É um estímulo natural e que faz parte das necessidades da criança. Ao mesmo tempo que ela obtém prazer ao satisfazer essa necessidade, consegue aprender, descobrir, investigar, criar estratégias, buscar soluções. Através do lúdico, podemos resgatar a autoestima e o

¹³ Kelly-Vance e Ryalls (2008, p. 550) afirmam que *“Linder brought even more attention to the procedures with the publication of her play assessment model and her subsequent play intervention model. Practitioners have been using play assessment and intervention, but the empirical support for its use has only recently emerged”*, e referem-se a autores como Cherney, Kelly-Vance, Gill-Glover, Ruane, & Ryalls (2003), Farmer-Dougan & Kaszuba (1999), Myers, McBride & Peterson (1996), entre outros. Reforçam, ainda, a ideia de que *“Fortunately, studies are confirming what practitioners have known intuitively, which is that this approach is a reliable and valid means of assessing young children”*.

¹⁴ Feita a revisão da literatura relativamente às abordagens de intervenção em contexto educativo e familiar, optou-se por ter como referência e fonte de inspiração esta abordagem de TPBI de Toni Linder (2008b) no planeamento da intervenção, dada a riqueza da sua obra e a comprovada validação científica.

autodesenvolvimento, para além de desenvolver valores como a solidariedade, a responsabilidade, a disciplina, a autoconfiança, a alegria e outros elementos imprescindíveis à formação da individual da criança. E, paralelamente, também podemos avaliar o funcionamento cognitivo, o desenvolvimento emocional, as competências sociais, a utilização da linguagem e o desenvolvimento motor.

3 – A Psicomotricidade, o Jogo/Brincar e o Processo de Ensino/Aprendizagem

Tal como já foi referido anteriormente, a psicomotricidade está envolvida mesmo nos menores gestos e em qualquer atividade que envolva a motricidade da criança, destinando-se ao conhecimento e ao domínio do seu corpo e permitindo-lhe localizar-se no tempo e no espaço. O movimento é construído em função de um objetivo e transforma-se em comportamento signficante; concomitantemente, influencia a maturação do sistema nervoso em função das relações e correlações entre a ação e a representação. Tais conceções apresentam-se de importância crucial para o desenvolvimento psicomotor nos três primeiros anos de vida, uma vez que ao utilizar o corpo através do andar, correr, saltar, falar, ..., gradualmente vai integrando funções neuro e perceptivo-motoras que estão na base de muitas aprendizagens escolares (Dias, 2009).

O desenvolvimento infantil representa uma das fases mais significativas da vida do ser humano e cada criança apresenta um padrão específico de desenvolvimento, em grande parte condicionado pelos fatores da hereditariedade, pelas estruturas orgânicas e pelo meio ambiente, o que, em certa medida, explica a considerável variabilidade que existe no desempenho motor individual de crianças da mesma faixa etária e de diferentes faixas etárias (Dias, 2009). Mas é exatamente neste primeiro período crítico do desenvolvimento (0 a 3 anos) que se constroem as bases de um desempenho motor eficiente, que incluem a capacidade para manter uma postura estável e o equilíbrio para realizar o movimento voluntário e a capacidade de planejar e executar o ato motor pretendido, de forma controlada e coordenada. Ao longo do seu desenvolvimento, a criança usará essa base para realizar e repetir uma diversidade de atividades, com diferentes posturas e em contextos diversificados, ao

mesmo tempo que vai adquirindo competências resultantes da combinação entre a progressiva maturação, a experiência pessoal e as influências do meio.

Na idade pré-escolar, mas sobretudo na fase escolar, assiste-se à maximização de determinadas aptidões motoras, essenciais para a conquista da sua independência e adaptação sociais, para a formulação de conceitos como a noção de corpo, estruturação espaço-temporal, entre outras, que constituem a base de uma sólida aprendizagem. E, tal como afirma Dias (2009, p. 54), “a correlação entre o desenvolvimento psicomotor e a cognição pode ser confirmada, do ponto de vista anatomo-fisiológico, desde muito cedo”. Por isso, Lupu (2011, p. 464) defende que “as atividades motoras em crianças do pré-escolar contribuem para o desenvolvimento da psicomotricidade e torna o treino escolar superior quando comparadas com outras crianças da mesma idade, mas que não tiveram atividades físicas suplementares no jardim de infância”. Os estudos de Madrona (2014, p. 11) também confirmam que “durante os primeiros anos da vida de uma criança, a dimensão motora e o desenvolvimento intelectual estão intimamente ligados”.

À medida que a criança cresce, a sua capacidade motora vai-se organizando de acordo com a sua maturidade nervosa e com os estímulos ambientais, permitindo o desenvolvimento adequado das funções cognitivas e perceptiva e dos esquemas sensório-motores. Assim, a aprendizagem traduz-se num processo de aquisição de informação e de padrões de comportamento, e em que aprender implica a retenção do que é adquirido pela prática e repetição, refletindo-se no aumento do repertório de competências. Consequentemente, Costa e Fortes (2012, p.5) entendem que “a psicomotricidade e o processo de aprendizagem estão muito próximos configurando-se como uma relação mútua e dialógica, e, por isso, a segunda torna-se referência para o desenvolvimento das estruturas cognitiva, física e social”.

Segundo Sousa *et al.* (2015, p. 1), “No processo de ensino-aprendizagem é preciso levar em consideração as características particulares do indivíduo. A maioria dessas características está de forma aparente, porém, outras características são menos visíveis. Dentro dessa temática, a psicomotricidade torna-se bastante relevante porque estuda justamente a ‘integração entre psiquismo e motricidade’, ou seja, a realização das atividades, a postura, as atitudes, as expressões”. E também Fonseca e Oliveira *apud* Vilar (2010, p. 23), corroboram esta abordagem ao afirmarem que “o

potencial da aprendizagem manifesta-se e materializa-se na motricidade, sendo que as consequências das perturbações do desenvolvimento e da aprendizagem se mostram através da motricidade”.

O estudo de 2012 de Costa e Fortes também reflete a importância da psicomotricidade no processo de alfabetização como fator fundamental no desenvolvimento no aspeto cognitivo, físico e social da criança, e que “a falha no desenvolvimento motor provoca deficit na aquisição da linguagem verbal e escrita da criança” (p. 14). Inclusivamente, estes autores afirmam que “a psicomotricidade constitui-se como uma perspectiva na qual proporciona muitos benefícios para os alunos das classes de alfabetização, pois seus métodos de intervenção são de natureza dialógica e holística, pois engloba o aluno no aspecto corporal, mental e social, através de um conjunto e não apenas de uma parte isolada” (p. 14).

Também para Fonseca (2010, p. 279), “a criança com dificuldades nos movimentos – a criança dispráxica – apresenta quase sempre problemas de aprendizagem. Na criança dispráxica as relações entre a motricidade e a organização psicológica não se verificam harmoniosa e sistematicamente, consubstanciando o papel da motricidade na preparação do terreno às funções do pensamento e da cognitividade”. Acrescenta ainda que “muitas crianças (...) com dificuldades de coordenação e de relação social, (...) de adaptação e de relação, conseqüentemente, apresentam dificuldades numa das mais complexas funções psíquicas superiores ou seja, a linguagem humana, portanto nas funções de aprendizagem (...) como a leitura, a escrita e o cálculo” (p. 279). Os estudos de Vilar (2010) também identificam indícios de dificuldades psicomotoras com implicações na aprendizagem, considerando que é importante uma intervenção ao nível da psicomotricidade com os alunos com dificuldades de aprendizagem.

O trabalho de investigação de Lapa (2006, p. 73) também sugere que “a criança com dificuldades de aprendizagem, ao ser submetida a um trabalho motor e psicomotor contínuo, beneficia de melhorias no seu perfil psicomotor”. Assim, acredita-se que a realização consistente, sistemática e estruturada de um conjunto significativo de atividades psicomotoras, desenvolvidas ao ar livre, no ginásio, em meio aquático, individualmente, em pares ou em grupo, permite às crianças

aprimorar as competências perceptivo-motoras fundamentais para a polivalência preventiva e terapêutica das dificuldades de aprendizagem.

Vale *et al.* (2005) também defendem a importância de integrar atividades lúdicas e recreativas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que são duas ferramentas que aproximam o objetivo do educador à realidade da criança, resultando numa integração entre os interesses de ambas as partes: aprender e ensinar. Ao utilizar-se essa abordagem lúdica nas atividades pedagógicas, contribui-se para uma aprendizagem significativa e, por outro lado, estimula-se a integração e fomenta-se as relações sociais¹⁵, respeitando sempre a individualidade de cada criança. Os jogos e as brincadeiras representam um elo na construção de novos conhecimentos, estabelecendo um maior dinamismo e criatividade no processo de ensino-aprendizagem.

Na revisão da literatura realizada por Camargos e Maciel (2016) a propósito importância da psicomotricidade na educação infantil, as autoras consideram que os jogos divertidos (*'playful games'*) e as brincadeiras (*'playfulness'*) deveriam ser encarados como práticas que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento de vários aspetos do ser humano, e, por isso, deveriam ser promovidos através de atividades psicomotoras, de uma forma agradável e motivante. O jogo é também uma maneira direta de a criança expressar os seus desejos e emoções e de desenvolver o seu potencial motor, afetivo e psicossocial, ao mesmo tempo que permite ao educador observar possíveis desvios psicomotores e promover a aprendizagem de vários outros aspetos.

No entanto, é exatamente na passagem para o 1.º Ciclo que se nota mais este corte (quase que radical) entre corpo e mente no atual sistema de ensino nacional. De facto, se na educação pré-escolar a necessidade de a criança se movimentar é mais compreendida, respeitada e aceite pela escola, logo no início do 1.º ano de escolaridade os alunos são colocados sentados em cadeiras e os professores exigem-lhes uma postura quieta e atenta, totalmente diferente da que lhes era permitida até então. Muitas vezes, os momentos de usar o corpo ficam restritos à hora do recreio e

¹⁵ Vale *et al.* (2005, p. 14), afirmam que “quando a escola trabalha com jogos e brincadeiras, as crianças começam a se relacionar melhor com os demais colegas, pois ela vai interagindo e compreendendo a relação do outro em sua vida”.

a algumas atividades extracurriculares. Mas, como temos tentado demonstrar ao longo deste trabalho, o estudo deveria estar totalmente ligado ao movimento corporal. A este propósito e uma vez que advoga que os professores de todas as disciplinas deveriam proporcionar um bom desenvolvimento psicomotor, Levin (2005, p. 3) refere que “eles devem abrir-se para o uso do movimento corporal como um recurso (...) muito eficiente de ensino e de aprendizagem”.

Reconhecendo a importância do lúdico aliado ao processo de ensino-aprendizagem, no âmbito do Plano de Promoção do Sucesso Educativo elaborado pelo Agrupamento de Escolas em que foi dinamizado este projeto, a ação “Brincar.com” surge como Oferta Complementar a aplicar aos alunos do 1.º e 2.º anos e vem dar resposta ao Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, artigo 12.º, ponto 3¹⁶. No tempo da Oferta Complementar, cada turma do 1.º e 2.º anos de escolaridade desenvolve, de forma lúdica, um tema de transversalidade curricular, previamente planificado. A esta componente do currículo foi atribuída uma hora semanal, com vista a fomentar a aprendizagem natural da criança através das brincadeiras e promover interações entre todos os participantes, crianças e adultos. As atividades propostas têm como principal objetivo propiciar momentos de lazer às crianças e proporcionar experiências diversificadas de aprendizagem para que elas possam aprender conceitos importantes do mundo. Com este projeto pretende-se promover atividades, em parceria com várias instituições da comunidade.

Tal como se pretendeu demonstrar ao longo deste capítulo, privilegiando o ato físico associado ao trabalho mental, em que se aprende a escutar, a interpretar, a imaginar, a organizar, a representar, a concretizar, comprova que a área da psicomotricidade carece urgentemente de integrar os currículos de todos os alunos e não só daqueles que apresentam necessidades educativas especiais permanentes, pois ao aumentar o potencial psicomotor da criança, ampliam-se as condições básicas para as diversas aprendizagens escolares (Dias, 2009). Em suma, e de acordo com a

¹⁶ Através do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, procedeu-se a alguns ajustamentos ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, o qual estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Assim, e por forma a promover o sucesso escolar e o aumento da qualidade do ensino, propõe-se a integração no currículo de componentes que fortaleçam o desempenho dos alunos e que proporcionem um maior desenvolvimento das suas capacidades.

revisão da literatura a propósito das investigações mais atuais sobre a relação entre desenvolvimento psicomotor e dificuldades de aprendizagem, estas indicam que a psicomotricidade pode influenciar o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, desde que abordada como um meio e não como um fim em si mesma.

II - FASE METODOLÓGICA

Identificado o campo de estudo e apresentada a informação considerada relevante para o enquadramento teórico do presente trabalho, inicia-se aqui um novo capítulo, cujas finalidades consistem, sumariamente, em: delimitar e definir o âmbito do estudo; identificar os objetivos da investigação; caracterizar a metodologia utilizada, bem como o contexto e os intervenientes, e ainda os materiais e os procedimentos de recolha de dados; apresentar o plano e os procedimentos da intervenção.

1 – Introdução e Objetivos

Perante a problemática diagnosticada e as necessidades específicas do aluno alvo deste estudo de caso e apoiado pela investigadora no âmbito da Educação Especial¹⁷, propõe-se a utilização de uma metodologia de estudo de caso único.

Iniciou-se esta fase do projeto com uma revisão da literatura centrada na procura dos instrumentos, metodologias e intervenções cuja validade científica justificasse a sua utilização no caso específico desta criança.

Seguidamente, desenvolveu-se um trabalho de avaliação psicomotora cujo objetivo inicial foi o de traçar o perfil psicomotor de uma criança de 7 anos de idade com Incapacidade Intelectual e Desenvolvidamental e, posteriormente, delienou-se e aplicou-se uma intervenção baseada no lúdico.

É também nossa preocupação, pretender contribuir para a necessidade de intervir precocemente ao nível psicomotor nas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, através de uma abordagem em que se privilegiam as atividades lúdicas. Ao longo deste processo, procurar-se-á sensibilizar técnicos e professores para a necessidade uma intervenção reeducacional multidisciplinar ao nível da comunicação, da pedagogia e da psicomotricidade, como uma resposta essencial no processo de aprendizagem desta criança em idade escolar. Para além disso, ressalva-se o facto de se pretender aproveitar este trabalho de investigação e intervenção para o avanço do conhecimento.

¹⁷ A caracterização detalhada do aluno, nomeadamente a abordagem aos seus problemas e necessidades, será feita também neste capítulo, no ponto “5.1 – Caracterização do Sujeito-alvo”.

Assim, o objetivo primordial deste trabalho de investigação será a promoção do desenvolvimento global da criança envolvida neste estudo de caso. O que se pretende com este projeto não é a generalização, mas sim a relevância da avaliação e intervenção num caso específico.

2 – Estratégias Metodológicas

As duas principais fases implementadas nesta investigação foram a caracterização do perfil psicomotor de uma criança com Incapacidade Intelectual e Desenvolvimental, com recurso à BPM de Vítor da Fonseca; e o desenvolvimento de um trabalho de cariz psicomotor e psicopedagógico baseado no jogo e no brincar, de modo a permitir a superação das dificuldades do comportamento motor, social, emocional e cognitivo de uma criança com Necessidades Educativas Especiais.

Em relação à primeira fase, que envolveu a utilização da BPM, pretendeu-se:

- avaliar a tonicidade, a equilibração, a lateralidade, a noção corporal, a estruturação espaço-temporal, as praxias global e fina da criança com Incapacidade Intelectual e Desenvolvimental.
- caracterizar o aluno com IID no sistema regular de ensino no que se refere ao seu perfil psicomotor;
- impulsionar uma aprendizagem dotada de um variado leque de comportamentos motores e psicomotores, que facilitassem o desenvolvimento do aluno com IID, a nível orgânico e funcional;
- promover uma melhor compreensão e adaptação da criança ao seu mundo interno e externo, que lhe permitisse uma melhoria do uso de gestos e de posturas corporais, conduzindo a uma melhor expressão dos seus sentimentos, pensamentos e emoções, bem como a uma melhoria ao nível físico, emocional, cognitivo e social;
- analisar e discutir o perfil psicomotor, avaliado pela BPM, e os desempenhos da criança obtidos na avaliação inicial e na avaliação final.

Baseado essencialmente nos estudos de Fonseca (2010), a implementação deste projeto examinará o perfil psicológico intra-individual em termos de inventário de aquisições e capacidades adaptativas assente numa filosofia de observação que

procura obter informações pertinentes em termos de modificabilidade na aprendizagem e no comportamento.

Relativamente à segunda fase, a ação da investigadora centrou-se novamente num só aluno e no trabalho de reeducação psicomotora¹⁸.

Nesta fase da implementação do projeto, o jogo e o brincar assumiram um papel de grande relevo. Assim, a abordagem ao desenvolvimento psicomotor da criança foi feito de uma forma recreativa, através de atividades que envolveram a coordenação visuo-motora, figura-fundo e coordenação motora fina, bem como as competências de estruturação espacial, temporal, organização espacial, lateralidade e percepção visuo-motora, visando obter o desenvolvimento do tripé: cognição, corpo e realidade (e tal como advogam Costa & Fortes, 2012). As estratégias adotadas passaram pela complexificação ou simplificação das tarefas sempre que se revelou necessário, fornecimento de ajuda verbal e/ou física, incentivo de comportamentos positivos e correção de comportamentos indesejados, fornecimento de feedback no decorrer das atividades e o desenvolvimento das áreas menos fortes a partir das áreas fortes da criança.

3 – Descrição dos Materiais e dos Procedimentos de Recolha de Dados

A realização do presente trabalho foi facilitada devido ao facto de a investigadora já se encontrar neste Agrupamento, mais especificamente nesta escola do 1.º Ciclo, há dois anos e a trabalhar com o aluno em questão desde o ano letivo anterior.

Tendo por finalidade a possibilidade de cruzamento de ângulos de estudo e de análise, recorreu-se a uma diversidade de formas de recolha de informação e de dados, entre eles, o diário, a entrevista individual orientada por um questionário, as

¹⁸ De acordo com Dias (2009), no trabalho de reeducação psicomotora, o reeducador privilegia a expressão livre e harmoniosa do corpo, tendo como objetivo retomar as vivências anteriores com falhas ou as fases de educação ultrapassadas inadequadamente em etapas anteriores. Salaria, ainda, a importância equitativa, quer do método de aplicação em si, quer da atitude e da qualidade da relação do examinador com o examinado nas conclusões obtidas.

fontes documentais, a BPM, os planos de trabalho e outros registos individuais dos intervenientes.

As avaliações e intervenções decorreram no ano letivo 2016/2017, de novembro a junho, perfazendo um total de oito meses, durante os quais foram aplicadas sessões orientadas para um trabalho motor, psicomotor e pedagógico especializado.

Em primeiro lugar, foi necessário obter o consentimento de vários intervenientes que se encontram direta ou indiretamente relacionados com o trabalho, desde os órgãos diretivos do Agrupamento e do Estabelecimento do 1.º Ciclo¹⁹, passando pela docente Titular de Turma e pela Encarregada de Educação do aluno²⁰, como também do próprio aluno, elemento absolutamente fulcral em todo este processo.

Numa primeira fase do presente trabalho, e ainda durante o 1.º período, recorreu-se a fontes documentais e, por isso, foram analisados os dossiês individuais do aluno, os Relatórios Trimestrais da Educação Especial, os Registos de Avaliação e o Relatórios Circunstanciados Finais. A partir da análise destas fontes, foi feita uma contextualização do caso e uma avaliação diagnóstica por parte da investigadora por forma a verificar os pontos fortes e as potencialidades, bem como as dificuldades e lacunas nas aprendizagens do aluno, que serviram como linha de base e ponto de partida para a sua caracterização²¹. Para além disso, o levantamento de dados da diagnose “apontou caminhos” e permitiu dar início à investigação científica e à revisão da literatura para melhorar o conhecimento das áreas temáticas em estudo e obter ideias sobre como realizar as próximas etapas da investigação.

Foi também promovida uma reunião com a Encarregada de Educação, no dia 13 de janeiro de 2017, onde lhe foi dado a conhecer o projeto de investigação e os objetivos subjacentes, e solicitada a sua colaboração na realização de determinadas atividades lúdicas em contexto doméstico. Garantiu-se também que as provas e tarefas a realizar não colocariam em risco a integridade física ou psíquica da criança em questão, e, como é condição essencial nos estudos científicos, o anonimato e a

¹⁹ Anexo I – Autorização Diretor.

²⁰ Anexo II – Consentimento Informado.

²¹ A caracterização do aluno, as suas dificuldades e potencialidades, encontram-se elencados nos quadros 1 a 6 – “Caracterização do Caso”, no subcapítulo “5.1 – Caracterização do Sujeito-alvo”.

confidencialidade dos dados usados. Nessa altura, foi também realizada uma entrevista individual semiestruturada e orientada por um questionário através do qual se pretendia caracterizar o aluno e a família, bem como elaborar uma anamnese ao percurso histórico da criança, recolhendo, de forma cuidadosa, os dados biomédicos e mesológicos junto da Encarregada de Educação²².

Seguidamente, e ainda no início do 2.º período, pretendeu-se avaliar o comportamento psicomotor da criança com incapacidades intelectuais e desenvolvimentais e, por isso, implementou-se, em conjunto com uma Psicomotricista, a Bateria Psicomotora (BPM) de Vítor da Fonseca (2010). Trata-se de um instrumento baseado num conjunto de tarefas que permite destacar défices funcionais em termos psicomotores, englobando a integração sensorial e perceptiva, que se relaciona com o potencial de aprendizagem da criança²³. A sua aplicação é relativamente simples e os materiais utilizados são económicos e pouco sofisticados.

A observação psicomotora (OPM) foi, então, realizada numa Escola Básica do 1.º Ciclo, numa sala ampla ($\pm 6m^2$), agradável e calma, sem a presença de estímulos auditivos ou visuais distráteis. Aí existia mobiliário e material escolar, mas foi criado um espaço amplo no centro da sala que permitiu trabalhar e avaliar os diferentes exercícios. Foi necessário uma mesa e cadeiras sem braços de tamanho normal. Na sala estavam somente presentes a professora de Educação Especial/investigadora e a Psicomotricista, sendo que a última estava sentada ao lado da criança e/ou a acompanhá-la nos exercícios, e a primeira estava sentada do outro lado da mesa, como mediadora, observadora e fazendo registos audiovisuais e escritos²⁴.

²² Anexo III – Ficha de Caracterização do Aluno e da Família.

²³ Tal como demonstrado no subcapítulo “1.1 – A Avaliação do Perfil Psicomotor de uma Criança através da BPM” deste trabalho, a BPM tem demonstrado a sua utilidade como instrumento de observação do perfil psicomotor e nela está incorporado um dispositivo clínico que pode ajudar a compreender problemas de comportamento e aprendizagem de crianças e jovens.

²⁴ Pretende-se, logo durante a aplicação da BPM – fase da Observação Psicomotora (OPM) –, obter mudanças na própria criança, com base nas situações-problema que constituem as tarefas e subtarefas, de modo a abordar a sua capacidade de aprender, determinar a natureza e a estrutura do seu perfil psicomotor, analisar a sua constelação psicomotora e a dinâmica dos vários fatores psicomotores, dimensionar as condições de processamento da informação, estruturar os diferentes sistemas de processamento sensorial, de conteúdo e de nível cognitivo (Fonseca, 2010). Trata-se de um esquema metodológico que foi adaptado ao perfil de necessidades da criança em estudo.

A avaliação inicial para identificação do perfil psicomotor da criança em questão foi realizada em duas sessões (17 e 24 de janeiro de 2017) de cerca de 60 minutos cada. Foi necessário realizar duas sessões porque a criança apresentava cansaço e dificuldade em compreender as instruções que lhe eram dadas²⁵. Foram utilizadas as indicações sugeridas por Fonseca (2010, p.118-243), a propósito da “*Apresentação, administração e cotação dos fatores psicomotores da BPM*”. Os dados recolhidos foram registados na “Ficha de Registo da BPM”²⁶ e, posteriormente, a Psicomotricista elaborou um “Relatório de Observação Psicomotora”²⁷.

A OPM constitui uma situação de observação dinâmica do processo de aprendizagem e de interação e devem ser evitadas, tanto quanto possível, situações de insucesso ou frustração para o observado. Por isso, foi estabelecida uma relação gratificante e de empatia entre observador e observado, e adotou-se uma atmosfera relacional harmonizada, sem que se perdesse a importância dos comportamentos observados, o rigor científico e a precisão metodológica. A OPM é um processo complexo, na medida que em psicomotricidade o sujeito de observação e o objeto da informação são ambos estímulos entre si, suscetíveis de se influenciarem mutuamente. Por isso, foi feita uma abordagem preferencialmente lúdica e, frequentemente, se recorreu à demonstração e à imitação; realizou-se uma observação estruturada, mas não estereotipada.

Assim, através da aplicação da BPM procurou-se realizar uma observação dinâmica de fatores psicomotores, a análise de funções sensoriais e auditivas, visuais, táteis e quinestésicas, bem como analisar as competências sócio-emocionais (contidas na interação observado-observador) e as competências linguísticas e intelectuais da criança. No fim, foi também registado o perfil de comportamento evidenciado pela criança.

Em suma, da OPM deve constar a avaliação dos sete fatores da BPM e a apreciação das funções psiconeurológicas que constam das três unidades funcionais

²⁵ Dada a extensão da BPM, caso a criança revele cansaço e sob pena de obter resultados pouco fidedignos, as tarefas poderão ser divididas por várias sessões (Dias, 2009).

²⁶ Anexo IV – Ficha de Registo da BPM.

²⁷ Anexo V – Relatório de Observação Psicomotora – fevereiro 2017.

do modelo de organização do cérebro, segundo Luria²⁸. A análise global e estruturada dos dados obtidos é igualmente uma fase importante, na medida em que será feita uma deteção de possíveis disfunções psicomotoras e será examinada a sua significação e as consequências em termos de aprendizagem, com a finalidade de atingir um perfil psicomotor intra-individual da criança, estruturado em áreas fortes e fracas. Com base nestes dados, foi possível apurar as características fundamentais do seu estilo psicomotor, estabelecer e formular objetivos psicopedagógicos (e, eventualmente, terapêuticos), determinar necessidades, planificar situações de aprendizagem, definir reforços e decidir sobre as prioridades tendo em vista a elaboração dos diferentes planos de trabalho para implementar em casa e na escola que constituiriam a Intervenção Reeducação Individualizada, baseada no jogo e no brincar.

Tal como já foi referido anteriormente, a administração da BPM, tanto na avaliação inicial como na avaliação final, foi feita diretamente por uma Psicomotricista e os procedimentos e a análise dos resultados também foram co-observados, co-registados e cointerpretados pela professora de Educação Especial/ investigadora.

A avaliação final decorreu no mesmo local da avaliação inicial (e que já foi descrito anteriormente), no dia 26 de junho, numa única sessão que durou cerca de duas horas. Uma vez que a criança se mostrou colaborante, não apresentou sinais de cansaço e não queria interromper a realização das tarefas propostas, foi possível realizar a avaliação durante essa manhã e só se fez um pequeno intervalo a meio. Depois de analisados os apontamentos e os registos audiovisuais recolhidos durante a OPM e tendo como base o Relatório de Observação Psicomotora da responsabilidade da Psicomotricista, analisaram-se novamente os sete fatores psicomotores constantes

²⁸ Segundo Fonseca (2010, p. 247) “a OPM é um instrumento de observação global pois integra (...) vários fatores psicomotores distribuídos pelas três principais unidades funcionais do cérebro. (...) A sua aplicação (...) confere-lhe um grau de fidedignidade mínimo e um nível aceitável de critérios objetivos de avaliação. (...) A interpretação que damos aos fatores e subfactores psicomotores é a nossa própria visão e não a sua própria veracidade. Aquilo que percebemos da análise dos fatores psicomotores da BPM depende da nossa representação e não da realidade hipercomplexa que constitui a criança e o seu cérebro em desenvolvimento”.

na BPM, bem como o comportamento do aluno durante esta fase de avaliação e, posteriormente, realizou-se uma análise comparativa do perfil psicomotor da criança pré- e pós-intervenção.

A investigadora também utilizou um caderno de registos (e que se poderá apelar de “diário”), onde foi fazendo anotações relativamente aos processos e procedimentos da investigação, reflexões baseadas na observação direta, bem como referências às indicações/comentários dos diferentes intervenientes obtidos durante os contactos telefónicos, reuniões, entrevistas e conversas informais. Trata-se de um registo bastante útil dada a vulnerabilidade da memória e, tal como afirmam Meirinhos e Osório (2010, p. 62) “é o local onde permanecem ‘com vida’ os dados, os sentimentos e as experiências da investigação”.

Os vários contactos telefónicos e as três reuniões presenciais com a Encarregada de Educação (13/01, 31/01, 26/06) serviram para captar a diversidade de descrições e interpretações das realidades em que o aluno se movimentava, bem como para expor as dificuldades e os constrangimentos sentidos durante a aplicação dos planos de trabalho. Desse modo, foi possível extrair conclusões e adequar estratégias, atividades, materiais e objetivos da intervenção.

Também os registos escritos e as anotações informais da Assistente Operacional, tanto no campo destinado à avaliação dos planos de trabalho como nos textos solicitados como balanço do trabalho desenvolvido dos finais de período, se revelaram uma fonte essencial de dados para análise.

Semanalmente, a professora de Educação Especial/investigadora realizava reuniões informais com a docente Titular de Turma do aluno para articulação de estratégias, conteúdos e materiais, e para fazer o balanço do trabalho desenvolvido por ambas.

4 – Âmbito do Estudo

O presente trabalho enquadra-se no paradigma da investigação qualitativa, dado que, segundo Meirinhos e Osório (2010):

- foram utilizados dados qualitativos, tais como as investigações naturalista e narrativa, o estudo de caso e as aproximações biográficas e descritivas relativamente a pessoas, locais e conversas;

- as situações naturais (sessões de trabalho com a professora de Educação Especial, com a Assistente Operacional e com a família) constituem a fonte dos dados e a investigadora (professora de Educação Especial) é o instrumento-chave da recolha de dados, que mantém o contacto direto com os fenómenos a estudar (a criança com IID);

- a qualidade dos dados depende muito da sensibilidade, integridade e conhecimento da investigadora, que assume um papel ativo na observação e descrição (sua primeira preocupação), análise e interpretação dos dados, bem como na construção de inferências retiradas da investigação, podendo emitir juízos de valor;

- todo o processo é relevante e projeta-se numa lógica de construção do conhecimento, desde a conceção até ao produto final, pois o interesse da investigadora não se centra somente nas relações causa-efeito ou nos resultados finais, mas também nos fenómenos como um todo; assim, todo o percurso se apresenta de extrema relevância, desde o momento da seleção da criança para o estudo, passando pela recolha de dados nas mais variadas fontes e recorrendo a diferentes métodos e instrumentos com o intuito de traçar um perfil psicomotor e de elaborar um plano de intervenção, culminando na avaliação.

O “design” da investigação é flexível, possibilitando realizar modificações à medida que as situações ocorrem e o conhecimento se forma e aprofunda.

Assim, tratando-se de uma investigação qualitativa de carácter holístico que se debruça sobre uma situação específica, procurando descobrir o que nela há de mais essencial e de característico, através de uma observação intensiva e detalhada de cariz naturalista e indutivo dos contextos onde o principal interveniente se

movimenta, a escolha do Estudo de Caso afigura-se como a metodologia de investigação mais adequada para a concretização dos objetivos acima elencados.

5 – Descrição do Contexto e dos Intervenientes no Estudo

Neste subcapítulo far-se-á, em primeiro lugar, uma descrição do contexto em que se aplicou e decorreu este trabalho de investigação. Seguidamente, será feita a caracterização dos intervenientes, elementos essenciais a este estudo.

Em relação ao contexto, este estudo decorreu numa Escola Básica do 1.º Ciclo, que faz parte de um Agrupamento de Escolas do centro do país, situada no centro de uma cidade de média dimensão. Esta escola é frequentada por alunos dos 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade e funcionam três turmas por cada ano. Estes alunos provêm de contextos muito diversificados, dependendo das habilitações literárias e das profissões dos elementos do agregado familiar, e a maioria das famílias é colaborante com a escola.

Para além do aluno, entrevistaram de forma direta neste trabalho os seguintes elementos:

- a investigadora, professora contratada do Grupo 910 e que é também docente de Educação Especial do aluno;
- a Psicomotricista que trabalha com os alunos desta escola ao abrigo do programa EPIS;
- a Assistente Operacional, colocada a tempo parcial nesta escola (período da tarde);
- a Mãe e Encarregada de Educação do aluno (no início da intervenção era operária fabril, mas devido a um acidente rodoviário encontrou-se de baixa médica);
- a irmã mais velha que frequentava o 4.º ano de escolaridade do mesmo Agrupamento, embora noutro edifício escolar.

5.1 – Caracterização do Sujeito-alvo

No início da investigação, caracterizou-se esta criança de 7 anos e 9 meses que, mediante os resultados apurados na escala de inteligência WPPSI, apresentava uma cognição muito inferior à média para a sua faixa etária tanto nas provas verbais como nas provas de realização. Segundo os registos individuais escolares e os relatórios de acompanhamento médico e terapêutico, evidenciava dificuldades em todas as áreas de aprendizagem: tanto na linguagem expressiva como compreensiva; na perceção visual; no raciocínio verbal e não verbal; como também na produção gráfica. Para além disso, apresentava graves lacunas ao nível da concentração/atenção e da autonomia. Do ponto de vista clínico, apresentava um atraso global do desenvolvimento psicomotor moderado a grave de causa indeterminada e a sua problemática cognitiva enquadra-se numa Incapacidade do Desenvolvimento Intelectual²⁹. Relativamente ao domínio sócio-emocional, interagiu pontualmente com os pares, mas demonstrava uma postura apática na maior parte das situações e no relacionamento com os adultos. Apresentava dificuldades nas suas competências articulatórias, linguísticas e comunicativas, bem como ao nível da autonomia. Dadas as dificuldades que tem apresentado ao longo do seu percurso escolar, o aluno foi referenciado para avaliação no âmbito da Educação Especial no final do pré-escolar.

Em relação aos seus antecedentes familiares e pessoais, é proveniente de uma família com um nível socioeconómico e cultural baixo, referenciada na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, e beneficia de apoio social e na saúde. Tem uma irmã mais velha e é acompanhado na Consulta de Desenvolvimento. Há antecedentes de doença psiquiátrica e dificuldades de aprendizagem na família. Ainda de acordo com os registos da anamnese realizada em conjunto com a mãe, não se registaram problemas significativos durante o período de gestação nem durante o parto; no

²⁹ A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)* propõe a introdução e utilização do conceito de “*intellectual disability*”. Inclusivamente, no Registo Federal dos E.U.A. (Social Security Administration, 2010) advoga-se o facto de “*For the diagnosis of intellectual disability, significant limitations in adaptive behavior should be established through the use of standardized measures normed on the general population, including people with disabilities and people without disabilities. On these standardized measures, significant limitations in adaptive behavior are operationally defined as performance that is approximately 2 standard deviations below the mean of either (a) one of the following three types of adaptive behavior: conceptual, social, or practical, or (b) an overall score on a standardized measure of conceptual, social, and practical skills*”.

entanto, os primeiros indicadores de um atraso no desenvolvimento começaram a surgir logo nos primeiros anos de vida da criança, nomeadamente em relação à marcha e à comunicação e, por isso, o filho teve apoio médico especializado para aprender a andar e só começou a falar depois dos três anos. Ao longo do seu percurso escolar, tem verificado um atraso significativo nas aprendizagens em relação aos colegas da sua idade.

À data do início do estudo, frequentava o 2.º ano de escolaridade e tinha acesso a medidas de apoio educativo sistematizadas no seu Programa Educativo Individual e ao abrigo do Decreto-Lei n.º3/2008, nomeadamente, Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais, Adequações no Processo de Avaliação e Tecnologias de Apoio. Nesse âmbito, teve o apoio individualizado da docente de Educação Especial três vezes por semana, numa média de 180 minutos semanais; e o apoio diário (± 30 minutos) de uma Assistente Operacional, que trabalhou em colaboração direta com a Docente Titular de Turma e a docente de Educação Especial. Para além disso, tinha com sessões de apoio semanais de 45 minutos em Terapia da Fala.

Tendo em consideração o diagnóstico, a problemática, as características e as necessidades específicas da criança alvo deste estudo de caso, aliado ao objetivo central de promover o seu desenvolvimento global, avaliou-se este projeto como um desafio dadas as suas graves dificuldades em todas as áreas de aprendizagem e pela possibilidade de desenvolver um trabalho de cariz prático e de investigação que pudesse aliar os domínios cognitivo e motor, alicerces do Curso de Especialização e do Mestrado em Educação Especial.

Seguidamente, e por forma a realizar uma caracterização inicial mais completa do aluno em questão, apresentam-se as potencialidades/nível da aquisição e dificuldades do mesmo no início do ano letivo, nas seguintes áreas (de acordo com a planificação de competências específicas delineadas no âmbito da Educação Especial): autonomia (Quadro 1); socialização (Quadro 2); linguagem – expressão oral, escrita e leitura (Quadro 3); cálculo e raciocínio matemático (Quadro 4); organização espacial e temporal – área perceptiva (Quadro 5); expressões – área motora (Quadro 6).

Quadro n.º 1 - Caracterização do Caso – Autonomia

Potencialidades e Nível de Aquisição	Dificuldades
- É autónomo no que respeita a questões de higiene na casa de banho.	- Necessita de ajuda para tomar banho. - Necessita de ajuda para se vestir.
- Desloca-se autonomamente entre os vários espaços da escola.	- Anda sempre acompanhado na rua e em espaços públicos da comunidade.
- Arruma os espaços e o material que utiliza quando lhe é pedido.	- Organiza o seu dossiê individual e o seu estojo com apoio físico total.
- Aceita ajuda.	- Apenas participa nas atividades da sala de aula e do recreio quando solicitado.
- Cumpre as regras.	- Desconcentra-se com outros estímulos e apresenta tarefas incompletas.

Quadro n.º 2 - Caracterização do Caso – Socialização

Potencialidades e Nível de Aquisição	Dificuldades
- Estabelece contacto ocular com quem o cumprimenta.	- Responder habitualmente a formas convencionais de saudação e de cortesia.
- Boa adaptação à escola, aos colegas, professores e assistentes operacionais.	- Participar espontaneamente nas atividades da sala de aula e do recreio.
- Interioriza as regras e reconhece-as nas diferentes situações vividas.	- Necessita de mais tempo para se adaptar a novos contextos e rotinas.
- Cumpre as instruções pedidas e/ou as ordens.	- Interpretar as consequências de um comportamento.
- Mostra respeito pelos outros. - Sabe esperar pela sua vez.	- Aplicar os mecanismos sociais para concretizar uma interação completa.

Quadro n.º 3 - Caracterização do Caso – Linguagem

	Potencialidades e Nível de Aquisição	Dificuldades
EXPRESSÃO ORAL	- Utiliza algum vocabulário relacionado com: partes da cara/corpo, cores, objetos do quotidiano, animais, alimentos, vestuário, transportes.	- Quantidade e qualidade de vocabulário.
		- Construir frases complexas.

	- Diz o seu nome próprio completo e o primeiro nome da irmã, mãe e pai.	- Expressar oralmente pensamentos, ideias e sentimentos.
	- Responde a questões do tipo: Onde? Quem é? O que é?	- Mostrar curiosidade em aprender novas palavras ou significados.
ESCRITA LEITURA	- Gosta das atividades realizadas na Biblioteca da escola.	- Reconhecer caracteres, letras do alfabeto e palavras escritas.
	- Revela interesse pela leitura recreativa de pequenas histórias.	- Reconhecer e escrever o seu nome próprio.

Quadro n.º 4 - Caracterização do Caso – Cálculo e Raciocínio Matemático

Potencialidades e Nível de Aquisição	Dificuldades
- Reconhece onde há mais e menos elementos.	- Associar o algarismo à quantidade/conjunto de elementos.
- Repete os algarismos por ordem direta até 3.	- Realizar contagens por ordem crescente e decrescente.
- Classifica objetos com base em vários atributos (cor, tamanho, textura).	- Escrever algarismos por ordem ou aleatoriamente.
- Distingue: cima/baixo; muito/pouco; dentro/fora; grosso/fino; leve/pesado.	- Reconhecer os sinais e os símbolos matemáticos.
- Gosta de utilizar material manipulável.	- Identificar as figuras geométricas.

Quadro n.º 5 - Caracterização do Caso – Organização Espacial e Temporal

Potencialidades e Nível de Aquisição	Dificuldades
- Identifica em si e no outro as principais partes da cara/corpo.	- Tem limitações na quantidade e qualidade de vocabulário (muito pobre).
- Discrimina alguns sons produzidos por animais e do meio circundante.	- Descrever figuras/imagens.
- Gosta de fazer puzzles muito simples.	- Fazer puzzles com mais de 6 peças.
- Gosta de brincar com legos e carrinhos.	- Construir sequências e padrões.
- Identifica as noções: longe/perto, alto/baixo, à frente/atrás, igual/diferente.	- Distinguir: direita/esquerda; interior/exterior.
- Identifica os locais mais significativos do seu contexto escolar e familiar.	- Reconhecer e identificar os locais de interesse na sua localidade.

- Relaciona e situa algumas atividades do seu cotidiano com as partes do dia.	- Memorizar a sua data de nascimento e a sua idade.
- Identifica manhã/tarde/noite e a diferença entre dia e noite.	- Identificar o dia da semana, o mês, o ano e a estação do ano em que está.

Quadro n.º 6 - Caracterização do Caso – Expressões (Área Motora)

Potencialidades e Nível de Aquisição	Dificuldades
- Anda e corre, embora com alguma descoordenação.	- Subir/descer escadas alternando os pés. - Correr com rapidez e destreza.
- Chuta e atira a bola para o ar sozinho. - Gosta de exercícios/desportos com bolas.	- Dar pontapés e chutar uma bola para outra pessoa.
- Pinta.	- Pintar dentro dos limites.
- Pega no lápis corretamente.	- Completar grafismos c/ e s/ modelo.
- Corta, rasga e amassa papel.	- Fazer enfiamentos e enrolamentos.
- Manipula e corta com a tesoura.	- Cortar com a tesoura corretamente.
- Mantém-se concentrado, interessado e empenhado nestas tarefas.	- Mostrar interesse pela exploração de novos materiais, texturas e cores.

Perante estas características, constatou-se que a criança em causa apresentava um conjunto de particularidades que traçavam e solidificavam a sua individualidade, pelo que foi de extrema importância a adequação de todas as situações de aprendizagem às suas especificidades.

6 – Plano de Intervenção

Após a delimitação das áreas fortes e fracas da criança em estudo, apresenta-se agora uma proposta de intervenção na qual as áreas da psicomotricidade, da cognição, da comunicação e da interação social são prioritárias e co-articuladas. Propõe-se, então, um conjunto de atividades e materiais que visam, paralelamente, maximizar as suas potencialidades e minimizar os défices no processamento, na

memória e atenção; na noção de corpo; na estruturação espaço-temporal; na praxia global e fina; na comunicação e na linguagem. Para tal, sugere-se uma abordagem através do jogo e do brincar, com tarefas desenvolvidas em ambientes naturais, enquadradas em interações naturais, com objetivos incorporados e/ou ‘mascarados’ nas experiências, atividades e rotinas diárias da criança e que, fundamentalmente, se encontrem no seu campo de interesses.

Assim, na prossecução dos objetivos e competências estabelecidos inicialmente estabelecidos, optou-se por desenvolver o Plano de Intervenção nos contextos mais significativos para a criança: casa e escola.

Logo no início desta fase de implementação da intervenção, e uma vez que tanto do processo de ensino-aprendizagem como do processo de intervenção faziam parte vários agentes (como por exemplo, professores, técnicos, assistentes operacionais, família, entre outros) em diversos contextos (casa da mãe e casa dos avós; escola – sala de apoio da Educação Especial, sala de aula e outros espaços), foi necessário elaborar e dar a conhecer a todos os intervenientes um “Protocolo de Intervenção – Guião de Comportamentos”³⁰. Este documento revelou-se de extrema importância dado que aí estão elencadas não só as principais características de uma intervenção que se pretende holística, como também os comportamentos a ter em consideração por todos aqueles que planeiam, trabalham e intervêm junto da criança.

Relativamente ao contexto escolar, os planos de trabalho foram implementados em vários espaços da Escola Básica do 1.º Ciclo do Agrupamento de Escolas (sala de apoio, ginásio, pátio, escadas, corredor, etc.), em sessões diárias dinamizadas pela Assistente Operacional, e em sessões semanais dinamizadas pela professora de Educação Especial/investigadora. Em contexto doméstico, os planos de trabalho foram implementados, maioritariamente, pela Encarregada de Educação em conjunto com a irmã mais velha da criança, que se mostrou sempre muito recetiva em colaborar e ajudar o seu irmão.

Em conclusão, o plano de intervenção reeducacional individualizado (IRI), do qual fazem parte os 32 planos de trabalho, foi da responsabilidade da investigadora e foi elaborado e aplicado em colaboração direta com a Encarregada de Educação e a

³⁰ Anexo IV.

Assistente Operacional, e contou com a participação indireta da professora Titular de Turma e da Psicomotricista, que acompanham o aluno, em contexto escolar e em casa. Assim, com base nos dados recolhidos no processo de avaliação inicial do aluno e na escala de apoios que constitui a avaliação dos planos de trabalho, foi sendo construído e implementado, em conjunto com os elementos referidos anteriormente, um plano de intervenção individualizado, orientado para as necessidades e características da criança e da sua família, e do qual serão dados exemplos no subcapítulo seguinte.

6.1 – Procedimentos da Intervenção

Corroborado a opinião de Valente (2011), muitas vezes confunde-se o conceito de “*apoiar o indivíduo a fazer*” com “*fazer pelo indivíduo*”. Este paradigma deve ser desmistificado, uma vez que se deve olhar para o indivíduo como alguém com um papel ativo na sociedade ao invés de o condicionar e “incapacitar”. É importante para a sua funcionalidade e integração ativa na comunidade que lhe sejam concedidos os apoios necessários para que este consiga desenvolver as suas tarefas da vida diária, com maior ou menor dificuldade. Será neste domínio que os planos de intervenção têm um papel importante enquanto ferramenta que pretende intervir e atingir objetivos delineados para uma melhor adaptação do comportamento do indivíduo perante as suas dificuldades pessoais. Devem, por isso, estar de acordo com as reais capacidades (intelectuais, motoras e adaptativas) da pessoa, procurando oferecer-lhe um tipo de apoio consistente e que lhe permita atingir o máximo de funcionalidade ativa e de independência dos outros.

Tendo em conta os pressupostos acima referidos, e a partir da leitura dos documentos que são parte integrante do processo individual do aluno (como por exemplo, o Plano Educativo Individual, a Ficha de Caracterização Individual, os diversos relatórios pedagógicos, médicos e das terapias), retirou-se as informações que permitiram caracterizar e contextualizar o caso em estudo.

Seguiu-se a aplicação da BPM numa sala da escola frequentada pela criança, tendo como objetivo analisar a desenvoltura psicomotora de uma criança com 7 anos

de idade e, posteriormente, traçar o seu perfil psicomotor intra-individual. Foi feita uma abordagem qualitativa e quantitativa (de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo seu autor relativamente à administração e cotação dos fatores psicomotores da BPM)³¹. Este perfil serviu como linha de base para delinear um Plano de Intervenção Reeducacional Individualizado que pretendeu dar ênfase à cognição, emoção, aprendizagem, motricidade e motivação.

Posteriormente, elaboraram-se planos de trabalho que foram parte integrante de um plano de intervenção individualizada e cuja implementação pressupôs os contextos de vida e as rotinas habituais da criança, e tendo como referência as orientações específicas que retiradas da revisão bibliográfica e que constam do “Protocolo de Intervenção – Guião de Comportamentos”³². Deste modo, pretendeu-se aumentar a regularidade da intervenção, garantindo o envolvimento da criança, dado que esta ocorre em contexto natural e lúdico (Linder, 2008_b)³³.

Relativamente à seleção de brinquedos e atividades lúdicas, foi nossa preocupação certificarmo-nos de que estes eram apropriados para a idade e nível de desenvolvimento da criança, bem como o facto de serem da sua área de interesses. A sua organização foi acautelada, tanto na escola (em caixas temáticas), como quando eram enviados para casa (em sacos temáticos), de modo a que todos os brinquedos estivessem visíveis e acessíveis para a criança, e os brinquedos semelhantes (por exemplo, bonecas, as suas roupas e acessórios) estivessem agrupados para incentivar o jogo temático. Para além disso, e de acordo com os princípios de Linder (2008_{a,b}), foram disponibilizados brinquedos e recursos que facilitassem a exploração, a manipulação, a expressão emocional e as capacidades de linguagem individuais.

Numa intervenção centrada no brincar, e de acordo com as diretrizes referidas por Linder (2008_b), o elemento da equipa multidisciplinar, seja ele o professor, terapeuta,

³¹ A qualidade dos dados depende muito da sensibilidade, integridade e conhecimento da investigadora, sendo a sua primeira preocupação descrever e só depois analisar (seguiram-se as orientações recomendadas pelo criador da BPM na sua aplicação). A investigadora assumiu um papel ativo na interpretação dos casos e na construção das inferências retiradas da investigação. Após a aplicação da BPM, procedeu-se à análise rigorosa e pormenorizada dos resultados obtidos, traçando-se um perfil psicomotor que se tornou mais completo com o cruzamento de outras informações igualmente pertinentes.

³² Anexo VI.

³³ Esta autora refere que o facto de este modelo de intervenção poder ser realizado numa variedade de espaços/contextos significativos para a criança contribui positivamente para os resultados quando comparados com os dados das intervenções realizadas em ambiente de laboratório.

familiar, etc., examina o desempenho da criança em todas as áreas de desenvolvimento enquanto esta interage ludicamente com esse elemento (e nalgumas situações, com um par) e com os materiais que tem à sua disposição. Deste modo, consegue-se aferir o desenvolvimento potencial da criança, ou seja, o que esta é capaz de fazer sozinha ou em colaboração com um parceiro mais competente, bem como avaliar a escala de apoios (verbais ou físicos) que necessita para realizar uma determinada atividade. Por outro lado, compete ao facilitador mantê-la interessada e motivada, encorajando, assim, bons níveis de desempenho.

Tal como já foi referido no subcapítulo anterior – “Plano de Intervenção” -, os planos de trabalho foram aplicados, em contexto escolar, pela professora de Educação Especial/investigadora e pela Assistente Operacional, e pela Encarregada de Educação, em contexto doméstico.

Relativamente aos planos de trabalho aplicados em casa, nas primeiras sessões de intervenção privilegiou-se o desenvolvimento da competência comunicativa, percetiva e cognitiva, bem como o desenvolvimento sensório-motor durante a realização das atividades de rotina diária e nos autocuidados, como por exemplo, as refeições, o banho, o vestir/despir e ao brincar/jogar³⁴. Eram também fornecidas à família, pequenas orientações em relação aos procedimentos a adotar e solicitado o preenchimento da calendarização e avaliação das atividades propostas. Gradualmente e de acordo com a avaliação regular realizada, o levantamento das necessidades do aluno e os planos de trabalho implementados na escola, foram sendo introduzidos objetivos adicionais, nomeadamente para desenvolver a memória e a memorização³⁵, a motricidade global/fina³⁶, o domínio sensório-motor e a atenção³⁷.

Os planos de trabalho dinamizados em contexto escolar também contemplavam várias propostas de jogos/brincadeiras que, em primeiro lugar, se enquadravam nos interesses da criança, mas também iam ao encontro das atividades propostas nos planos de trabalho da família, e cujos objetivos e áreas de intervenção eram

³⁴ Anexos VII e VIII – Exemplos de “Plano de Trabalho – Família” (14 a 21/02 e 21/02 a 02/03).

³⁵ Anexo IX – Exemplo de “Plano de Trabalho – Família” (22 a 29/03).

³⁶ Anexo X – Exemplo de “Plano de Trabalho – Família” (02 a 09/05).

³⁷ Anexo XI – Exemplo de “Plano de Trabalho – Família” (19 a 26/05).

comuns³⁸. Durante o planeamento, estavam também subjacentes as diretrizes e sugestões de atividades propostas por Linder (2008_b).

No final foi novamente aplicada a BPM, tendo como finalidade comparar os resultados obtidos antes da intervenção e após, de modo a analisar o perfil psicomotor da criança, pré- e pós-intervenção, e discutir os resultados.

³⁸ Anexos XII, XIII, XIV e XV (17/02, 03/03, 24/03 e 10/05) – Exemplos de “Plano de Trabalho – Sala de Apoio”.

III - FASE EMPÍRICA

Na sequência da identificação dos procedimentos metodológicos descritos anteriormente, pretendeu-se, no presente capítulo, apresentar, analisar e discutir os resultados da avaliação empírica realizada, recorrendo quer ao enquadramento e à problematização teórico-conceitual desenvolvida na Parte I, quer à reflexão que a informação daí resultante proporcionou em termos da nossa experiência pessoal ao nível da interação com crianças com problemáticas cognitivas e desenvolvimentais.

Assim, através da implementação da BMP em dois momentos distintos, far-se-á, em primeiro lugar, uma análise aos resultados da avaliação inicial, seguindo-se uma reflexão acerca dos resultados obtidos após a avaliação final. Concluir-se-á este capítulo com a sistematização dos resultados após a aplicação dos diversos materiais e instrumentos e depois de analisados os diferentes registos de recolha de informação.

1 – Resultados da Avaliação Inicial

No sentido de facilitar a apresentação e discussão dos resultados obtidos após a realização da avaliação inicial através da BPM de Vítor da Fonseca (2010), optou-se por apresentar um quadro resumo com a cotação obtida em cada um dos Fatores Psicomotores.

Posteriormente, apresentam-se os resultados obtidos pelos vários Subfatores que foram cotados com base na observação da realização de várias tarefas, sendo a pontuação atribuída de acordo com a média aritmética.

Por último, completa-se a informação anterior com as conclusões retiradas do “Relatório de Observação Psicomotora”³⁹ elaborado pela Psicomotricista em colaboração com a investigadora, onde se podem constatar as possíveis clivagens entre as áreas fortes e as áreas fracas.

³⁹ Anexo V – Relatório de Observação Psicomotora – fevereiro 2017.

Quadro n.º 7 – Cotação de cada Fator Psicomotor constituinte da BPM**(1.ª Aplicação)**

		4	3	2	1	CONCLUSÕES E INTERPRETAÇÕES
1. ^a UNIDADE	TONICIDADE			X		Perfil dispráxico
	EQUILIBRAÇÃO				X	Perfil apráxico
2. ^a UNIDADE	LATERALIZAÇÃO		X			Perfil eupráxico
	NOÇÃO DO CORPO			X		Perfil dispráxico
	ESTRUTURA ESPACIOTEMPORAL				X	Perfil apráxico
3. ^a UNIDADE	PRAXIA GLOBAL				X	Perfil apráxico
	PRAXIA FINA				X	Perfil apráxico

ESCALA DE PONTUAÇÃO:

1. Realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) – perfil apráxico
2. Realização com dificuldades de controlo (hesitante) – perfil dispráxico
3. Realização controlada e adequada (bom) – perfil eupráxico
4. Realização perfeita, económica, harmoniosa e bem controlada (excelente) – perfil hiperpráxico

Segundo a classificação de Sheldon (1969), referida por Fonseca (2010, p.118) relativamente aos **aspetos tipológicos**, considerou-se que se trata de uma criança com um somotípico endomorfo, essencialmente caracterizado pelo aspeto arredondado e amolecido do corpo, com destaque para o tronco extenso e volumoso e os membros curtos.

Nas provas de **controlo respiratório**, o aluno realizou uma respiração costal-superior com exagerada elevação e tensão dos ombros, mas com amplitude torácica normal. Conseguiu efetuar as quatro inspirações e expirações completas, com algum descontrolo no início de cada uma, pelo que obteve 3 pontos nesta prova. Na prova da apneia, obteve 2 pontos porque manteve o bloqueio torácico durante 10 segundos, mostrando, de seguida, sinais de fadiga e descontrolo.

Tendo conhecimento que o aluno se desconcentra facilmente e mostra sinais de cansaço, principalmente no final da tarde, optou-se por dividir a aplicação da BPM em blocos, repartidos por duas sessões em dois dias distintos. Assim, à exceção das tarefas de noção do corpo e de estruturação espaço-temporal em que foram

evidentes os sinais de fadiga e de pouca motivação, a criança colaborou ativa e satisfatoriamente nas várias provas. Assim, pode concluir-se que relativamente ao item de avaliação **fatigabilidade**, obteve 4 pontos, pois, globalmente, manteve-se motivado e interessado durante a realização das diversas tarefas.

Apresentam-se, seguidamente, os resultados obtidos pelos vários Subfatores que foram cotados com base na observação da realização de várias tarefas.

1.^a Unidade de Luria

Quadro n.º 8 – Cotação dos Subfatores constituintes do Fator Tonicidade

Fator Psicomotor	Tonicidade					Total
Subfatores	Extensibilidade	Passividade	Paratonia	Diadococinesias	Sincinesia	2,6
Cotação	2,5	3	3	2	2,5	

Quadro n.º 9 – Cotação dos Subfatores constituintes do Fator Equilíbrio

Fator Psicomotor	Equilíbrio			Total
Subfatores	Imobilidade	Equilíbrio Estático	Equilíbrio Dinâmico	1,5
Cotação	1	1	2,4	

2.^a Unidade de Luria

Quadro n.º 10 – Cotação dos Subfatores constituintes do Fator Lateralização

Fator Psicomotor	Lateralização				Total
Subfatores	Ocular	Auditiva	Manual	Pedal	3
Cotação	E	D	D	D	

Quadro n.º 11 – Cotação dos Subfatores constituintes do Fator Noção do Corpo

Fator Psicomotor	Noção do Corpo					Total
Subfatores	Sentido Cinestésico	Reconhecimento D – E	Auto-imagem	Imitação de Gestos	Desenho do Corpo	2,3
Cotação	3	2,5	3	1	2	

Quadro n.º 12 – Cotação dos Subfatores constituintes do Fator Estruturação Espaço-Temporal

Fator Psicomotor	Estruturação Espaço-Temporal				Total
Subfatores	Organização Espacial	Estruturação Dinâmica	Representação Topográfica	Estruturação Rítmica	1,5
Cotação	1	1	3	1	

3.ª Unidade de Luria**Quadro n.º 13 – Cotação dos Subfatores constituintes do Fator Praxia Global**

Fator Psicomotor	Praxia Global				Total
Subfatores	Coordenação Óculo-manual	Coordenação Óculo-pedal	Dismetria	Dissociação	1,8
Cotação	2	1	3	1,3	

Quadro n.º 14 – Cotação dos Subfatores constituintes do Fator Praxia Fina

Fator Psicomotor	Praxia Fina			Total
Subfatores	Coordenação Dinâmica Manual	Tamborilar	Velocidade de Precisão	1,3
Cotação	1	2	1	

Depois desta primeira etapa da fase empírica – avaliação inicial – que se baseou na implementação da BPM e na realização da OPM, retiraram-se as conclusões que se apresentam no quadro n.º 15 relativamente ao perfil psicomotor da criança em estudo, bem como em que medida a intervenção nestas áreas poderá contribuir para a proficiência e melhoria das suas competências e capacidades.

Quadro n.º 15 – Resumo do Perfil Psicomotor do aluno após a Avaliação Inicial

Tonicidade	<ul style="list-style-type: none"> ligeiramente abaixo da média; não tem fácil relaxamento. 	a trabalhar:	<ul style="list-style-type: none"> relaxamento; imobilidade.
		interfere:	<ul style="list-style-type: none"> aspetos emocionais.
Equilíbrio	<ul style="list-style-type: none"> dificuldade em manter-se imóvel com os olhos fechados; dificuldade na evolução na trave. 	a trabalhar:	<ul style="list-style-type: none"> equilíbrio dinâmico.
		interfere:	<ul style="list-style-type: none"> dificuldades de aprendizagem; planeamento e concentração em tarefa.
Lateralidade	<ul style="list-style-type: none"> bem definida – destro; exceção: lateralidade ocular (EDDD). 	a trabalhar:	<ul style="list-style-type: none"> aspetos percetivo-motores.
		interfere:	<ul style="list-style-type: none"> análise, receção, compreensão e armazenamento de informação; leitura e escrita.
Noção do corpo	<ul style="list-style-type: none"> boa noção cinestésica do corpo; ligeiras hesitações/confusões em algumas lateralizações; desenho do corpo com poucos pormenores e geometrizado. 	interfere:	<ul style="list-style-type: none"> potencial de aprendizagem.
		a trabalhar:	<ul style="list-style-type: none"> autoimagem; desenho do corpo; imagem em espelho; imitação de gestos.
Noção espaço-temporal	<ul style="list-style-type: none"> perde-se nas instruções da tarefa e não realiza o solicitado; compreende a planta e faz a ligação entre o desenho e o local que teria de deslocar-se. 	interfere:	<ul style="list-style-type: none"> tarefas de impliquem receção, processamento e organização.
		a trabalhar:	<ul style="list-style-type: none"> de forma lúdica para aquisição de outros conhecimentos; imitação de gestos e imagens; ritmo.

Praxia global	<ul style="list-style-type: none"> • dissociação de baixa planificação; • fraca execução motora de gestos sequenciais. 	interfere:	<ul style="list-style-type: none"> - intenção para a execução da tarefa; - processamento da informação para o output.
		a trabalhar:	<ul style="list-style-type: none"> - como um todo; - tarefas motoras sequenciais.
Praxia fina	<ul style="list-style-type: none"> • pega em desenvolvimento; • consegue manusear os objetos; • baixa velocidade e precisão na realização das tarefas. 	interfere:	<ul style="list-style-type: none"> - capacidade cognitiva/intelectual; - atenção; - motivação.
		a trabalhar:	<ul style="list-style-type: none"> - tarefas de dissociação digital e de prensão construtiva que envolvam coordenação óculo-manual; - potencial para ser muito melhor.

2 – Resultados da Avaliação Final

No sentido de facilitar a apresentação e discussão dos resultados obtidos após a realização da avaliação final através da BPM de Vítor da Fonseca (2010), optou-se por apresentar novamente um quadro resumo com a cotação obtida em cada um dos Fatores Psicomotores.

Posteriormente, apresentar-se-ão os resultados obtidos pelos vários Subfatores que foram cotados com base na observação da realização de várias tarefas, sendo a pontuação atribuída de acordo com a média aritmética.

Por último, completa-se a informação anterior com as conclusões retiradas do “Relatório de Observação Psicomotora”⁴⁰ elaborado pela Psicomotricista em colaboração com a investigadora, onde se pode analisar as áreas em que se registaram eventuais evoluções, estagnações ou retrocessos.

⁴⁰ Anexo XVI – Relatório de Observação Psicomotora – junho 2017.

Quadro n.º 16 – Cotação de cada Fator Psicomotor constituinte da BPM
(2.ª Aplicação)

		4	3	2	1	CONCLUSÕES E INTERPRETAÇÕES
1. ^a UNIDADE	TONICIDADE		X			Perfil euprático
	EQUILIBRAÇÃO				X	Perfil aprático
2. ^a UNIDADE	LATERALIZAÇÃO		X			Perfil euprático
	NOÇÃO DO CORPO			X		Perfil disprático
	ESTRUTURA ESPACIOTEMPORAL				X	Perfil aprático
3. ^a UNIDADE	PRAXIA GLOBAL			X		Perfil disprático
	PRAXIA FINA				X	Perfil aprático

ESCALA DE PONTUAÇÃO:

1. Realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) – perfil aprático
2. Realização com dificuldades de controlo (hesitante) – perfil disprático
3. Realização controlada e adequada (bom) – perfil euprático
4. Realização perfeita, económica, harmoniosa e bem controlada (excelente) – perfil hiperprático

1.ª Unidade de Luria

Quadro n.º 17 – Cotação dos Subfatores constituintes do Fator Tonicidade

Fator Psicomotor	Tonicidade					Total
Subfatores	Extensibilidade	Passividade	Paratonia	Diadococinesias	Sincinesia	3,3
Cotação	3,3	3	4	3	3	

Quadro n.º 18 – Cotação dos Subfatores constituintes do Fator Equilíbrio

Fator Psicomotor	Equilíbrio			Total
Subfatores	Imobilidade	Equilíbrio Estático	Equilíbrio Dinâmico	1,6
Cotação	1	1	2,7	

2.ª Unidade de Luria

Quadro n.º 19 – Cotação dos Subfatores constituintes do Fator Lateralização

Fator Psicomotor	Lateralização				Total
Subfatores	Ocular	Auditiva	Manual	Pedal	3
Cotação	E	D	D	D	

Quadro n.º 20 – Cotação dos Subfatores constituintes do Fator Noção do Corpo

Fator Psicomotor	Noção do Corpo					Total
Subfatores	Sentido Cinestésico	Reconhecimento D – E	Auto-imagem	Imitação de Gestos	Desenho do Corpo	2,6
Cotação	3	3	3	2	2	

Quadro n.º 21– Cotação dos Subfatores constituintes do Fator Estruturação Espaço-Temporal

Fator Psicomotor	Estruturação Espaço-Temporal				Total
Subfatores	Organização Espacial	Estruturação Dinâmica	Representação Topográfica	Estruturação Rítmica	1,5
Cotação	1	1	3	1	

3.ª Unidade de Luria**Quadro n.º 22 – Cotação dos Subfatores constituintes do Fator Praxia Global**

Fator Psicomotor	Praxia Global				Total
Subfatores	Coordenação Óculo-manual	Coordenação Óculo-pedal	Dismetria	Dissociação	2,8
Cotação	3	3	4	1,3	

Quadro n.º 23 – Cotação dos Subfatores constituintes do Fator Praxia Fina

Fator Psicomotor	Praxia Fina			Total
Subfatores	Coordenação Dinâmica Manual	Tamborilar	Velocidade de Precisão	1,3
Cotação	1	2	1	

Depois desta terceira etapa da fase empírica – avaliação final – que se baseou numa segunda implementação da BPM e na realização da OPM, retiraram-se as conclusões que se apresentam no quadro n.º 24 relativamente ao perfil psicomotor da criança em estudo, bem como em que medida a intervenção nestas áreas contribuiu para a proficiência e melhoria das suas competências e capacidades.

Quadro n.º 24 – Resumo Comparativo do Perfil Psicomotor do aluno após os dois momentos de Avaliação Final

	Avaliação Inicial	Avaliação Final
Tonicidade	<ul style="list-style-type: none"> • ligeiramente abaixo da média; • não tem fácil relaxamento. 	+ aumentou a extensibilidade dos membros inferiores; + menor resistência e menos sinais tónicos disfuncionais; + descontração e abandono total sem manifestações emocionais; + diadacocinesias mais ligeiras; + ligeira manifestação de movimentos em espelho.
Equilíbrio	<ul style="list-style-type: none"> • dificuldade em manter-se imóvel com os olhos fechados; • dificuldade na evolução na trave. 	- manteve-se imóvel pouco tempo; - balança e aguenta apenas 20’’; + já não tem reflexo lacrimal; + maior controlo do estímulo ocular; + maior descontração social; + evolução na trave sem pausas, para trás e de lado, bem como de pés juntos.
Lateralidade	<ul style="list-style-type: none"> • bem definida – destro; • exceção: lateralidade ocular (EDDD). 	= lateralização sem alterações (EDDD).
Noção do corpo	<ul style="list-style-type: none"> • boa noção cinestésica do corpo; • ligeiras hesitações/confusões em algumas lateralizações; • desenho do corpo com poucos pormenores e geometrizado. 	= ligeiras hesitações e confusões; = necessita reforço e insistência na demonstração; = desenho do corpo abaixo da média, evidenciando poucos pormenores; + imitação de gestos, reproduzindo 4 das figuras.
Noção espaço-temporal	<ul style="list-style-type: none"> • perde-se nas instruções da tarefa e não realiza o solicitado; • compreende a planta e faz a ligação entre o desenho e o local que teria de deslocar-se. 	= não houve alterações significativas.
Praxia global	<ul style="list-style-type: none"> • dissociação de baixa planificação; • fraca execução motora de gestos sequenciais. 	+ melhorou a coordenação óculo-pedal, óculo-manual e dismetria.
Praxia fina	<ul style="list-style-type: none"> • pega em desenvolvimento • consegue manusear os objetos; • baixa velocidade e precisão na realização das tarefas. 	= não houve alterações significativas.

Seguidamente, e por forma a realizar uma análise comparativa face à caracterização do aluno delineada inicialmente, apresentam-se as dificuldades do mesmo no início do ano letivo e o nível da aquisição que conseguiu atingir após a

intervenção, nas seguintes áreas (de acordo com a planificação de competências específicas delineadas no âmbito da Educação Especial): autonomia (Quadro 25); socialização (Quadro 26); linguagem – expressão oral, escrita e leitura (Quadro 27); cálculo e raciocínio matemático (Quadro 28); organização espacial e temporal – área perceptiva (Quadro 29); expressões – área motora (Quadro 30).

Quadro n.º 25 - Caracterização do Caso – Autonomia

Dificuldades	Nível de Aquisição
- Necessita de ajuda para tomar banho. - Necessita de ajuda para se vestir.	+ Toma banho autonomamente e o adulto (mãe) só supervisiona. + Escolhe a sua roupa e veste-se com alguma autonomia, necessitando ainda de ajuda para atar os atacadores e abotoar.
- Anda sempre acompanhado na rua e em espaços públicos da comunidade.	= Devido à sua idade, continua a não andar sozinho em espaços públicos.
- Organiza o seu dossiê individual e o seu estojo com apoio físico total.	+ É responsável pelo arquivamento das suas fichas de trabalho no seu dossiê individual e pela organização do seu material na sua mesa de trabalho.
- Apenas participa nas atividades da sala de aula e do recreio quando solicitado.	+ Gosta e quer participar em algumas atividades da sala de aula. + Começou a utilizar e a realizar os exercícios propostos nos manuais escolares adotados para o 1.º ano de escolaridade (Port. e Mat.). + Gosta de brincar com alguns colegas no recreio (jogar à bola, dançar, carrinhos,...).
- Desconcentra-se com outros estímulos e apresenta tarefas incompletas.	+ Mantém-se em tarefa durante períodos maiores, principalmente nas que são do seu agrado. - Dificuldade em realizar uma tarefa até ao fim sem se desconcentrar com outros estímulos.

Quadro n.º 26 - Caracterização do Caso – Socialização

Dificuldades	Nível de Aquisição
- Responder habitualmente a formas convencionais de saudação e de cortesia.	+ Cumprimenta e agradece às professoras, aos colegas e às assistentes operacionais.

- Participar espontaneamente nas atividades da sala de aula e do recreio.	+ Põe o braço no ar para participar na aula. + Procura colegas no recreio para brincar.
- Necessita de mais tempo para se adaptar a novos contextos e rotinas.	+ Adaptou-se às rotinas da escola, sala de aula e sala de apoio.
- Interpretar as consequências de um comportamento.	+ Consegue distinguir comportamentos ‘bons’ e ‘maus’ e identificar as suas as consequências.
- Aplicar os mecanismos sociais para concretizar uma interação completa.	+ Os colegas aceitam-no e ajudam-no e ele gosta de participar nas brincadeiras. + Apesar de não conseguir compreender um diálogo complexo, já consegue estar atento ao seu interlocutor e responder-lhe. - Não dialoga com desconhecidos.

Quadro n.º 27 - Caracterização do Caso – Linguagem

	Dificuldades	Nível de Aquisição
EXPRESSÃO ORAL	- Quantidade e qualidade de vocabulário.	- Lacunas na qualidade do vocabulário. - Vocabulário ainda reduzido (só é capaz de compreender significados e frases muito simples). + Aumentou o seu vocabulário ativo. + Realiza sobregeneralizações.
	- Construir frases complexas.	- Usa palavras de função e de frases muito simples. - Grande inabilidade nas intenções comunicativas. + Uso mais apropriado da linguagem com diferentes interlocutores e com diferentes finalidades.
	- Expressar oralmente pensamentos, ideias e sentimentos.	+ Melhoria no funcionamento da linguagem para expressar sentimentos e emoções, fazer comentários, falar de acontecimentos passados e futuros, questionar, recontar histórias.
	- Mostrar curiosidade em aprender novas palavras ou significados.	- Dificuldade em memorizar um campo lexical extenso. + Frequentemente questiona ‘porquê?’

ESCRITA LEITURA	- Reconhecer caracteres, letras do alfabeto e palavras escritas.	+ Reconhece as vogais.
	- Reconhecer e escrever o seu nome próprio.	+ Reconhece e escreve o seu nome próprio.

Quadro n.º 28 - Caracterização do Caso – Cálculo e Raciocínio Matemático

Dificuldades	Nível de Aquisição
- Associar o algarismo à quantidade/conjunto de elementos.	+ Com ajuda, conta os elementos de um conjunto e associa-os ao algarismo.
- Realizar contagens por ordem crescente e decrescente.	- Não realiza contagens decrescentes. + Nomeia os algarismos por ordem até 15.
- Escrever algarismos por ordem ou aleatoriamente.	+ Identifica e escreve os algarismos por ordem ou aleatoriamente até 9.
- Reconhecer os sinais e os símbolos matemáticos.	+ Identifica o sinal +.
- Identificar as figuras geométricas.	+ Identifica 4 figuras geométricas. + Classifica objetos com base em vários atributos.

Quadro n.º 29 - Caracterização do Caso – Organização Espacial e Temporal

Dificuldades	Nível de Aquisição
- Tem limitações na quantidade e qualidade de vocabulário (muito pobre).	= Mantém-se as limitações na quantidade e qualidade de vocabulário (pobre).
- Descrever figuras/imagens.	+ Tem a iniciativa de descrever as imagens/figuras que acompanham os exercícios.
- Fazer puzzles com mais de 6 peças.	+ Utiliza o seu computador portátil para completar puzzles.
- Construir sequências e padrões.	+ Constrói sequências simples. + Reconhece e reproduz padrões simples.
- Distinguir: direita/esquerda; interior/exterior.	+ Identifica direita/esquerda em si próprio. - Não identifica com consistência direita/esquerda no outro. = Só identifica dentro/fora.

- Reconhecer e identificar os locais de interesse na sua localidade.	+ Reconhece alguns serviços e monumentos na localidade.
- Memorizar a sua data de nascimento e a sua idade.	+ Sabe a idade. - Não memorizou, com consistência, a data de nascimento.
- Identificar o dia da semana, o mês, o ano e a estação do ano em que está.	- Mantém-se as dificuldades em identificar o dia da semana e o mês. + Identifica a estação do ano em que está. + Escreve os algarismos da data, quando ditados.

Quadro n.º 30 - Caracterização do Caso – Expressões (Área Motora)

Dificuldades	Nível de Aquisição
- Subir/descer escadas alternando os pés. - Correr com rapidez e destreza.	+ Sobe e desce as escadas, alternando os pés e contando os degraus. + Corre com alguma rapidez e coordenação.
- Dar pontapés e chutar uma bola para outra pessoa.	+ Joga à bola com os colegas e com a professora do apoio.
- Pintar dentro dos limites.	+ Pinta dentro dos limites. - Dificuldade em fazer corresponder a cor à realidade.
- Completar grafismos c/ e s/ modelo.	+ Completa grafismos a partir de um modelo e não necessita de instrução.
- Fazer enfiamentos e enrolamentos.	+ Faz enfiamentos (até com pequenas peças).
- Cortar com a tesoura corretamente.	+ Corta com a tesoura, respeitando as linhas. - Pouca perfeição, principalmente nas linhas curvas.
- Mostrar interesse pela exploração de novos materiais, texturas e cores.	+ Está mais recetível à utilização de outros materiais e jogos.

3 – Sistematização dos Resultados

Após a aplicação dos diversos materiais e instrumentos, e depois de analisados os diferentes registos de recolha de informação, procedeu-se à triangulação da informação para dar resposta às questões orientadoras e, por fim, filtrar criticamente a problemática estudada com elementos conceptuais teóricos que fundamentam o estudo.

De acordo com a análise efetuada e segundo as conclusões retiradas a partir da segunda implementação da BPM e da OPM⁴¹, verificou-se o que seguidamente se descreve.

- No decorrer da avaliação final, a criança demonstrou maior desinibição, maior contacto ocular, maior interação e pragmatismo nas tarefas.

- O aluno melhorou aspetos da tonicidade, nomeadamente ao nível do relaxamento e da extensibilidade, diadacocinesias e sincinesias. Sugere-se, por isso, a continuação do trabalho iniciado neste sentido, uma vez que este se traduziu em melhorias dos aspetos emocionais e, conseqüentemente, da aprendizagem e da socialização.

- Relativamente ao equilíbrio, o aluno tem potencial para ainda melhorar bastante as suas capacidades, sendo que terá de haver maior atenção por parte da equipa multidisciplinar para a realização destas tarefas e atividades.

- O planeamento de tarefas e concentração denota melhorias, e deve portanto continuar a trabalhar e aumentar a realização de jogos e atividades neste sentido.

- A lateralidade é bem definida; no entanto, como é na lateralidade que se enquadram a análise, recepção, compreensão e armazenamento de informação, pretende-se trabalhar os aspetos percetivo-motores que afetam diretamente as tarefas de leitura e escrita. Deve sempre aprimorar e trabalhar este fator.

- O desenho de corpo revela a imaturidade no desenvolvimento do aluno. Tarefas com o espelho, autoimagem, imitação de gestos deverem ser incluídas na intervenção.

- A noção espaço-temporal, a praxia global e praxia fina devem continuar a ser trabalhadas para estimular planificação da tarefa, execução de gestos sequenciais,

⁴¹ Anexo XVI – Relatório de Observação Psicomotora – junho 2017.

processamento de informação e output, cognição, atenção e motivação.

- Registaram-se melhorias na coordenação motora e na atenção e memória, aspetos resultantes do trabalho de praxia fina.

De acordo com os registos obtidos a partir dos vários contactos telefónicos e presenciais com a Encarregada de Educação, obtiveram-se as seguintes informações:

- nota uma evolução devido ao apoio que tem na escola, principalmente desde o início do 2.º período, referindo “como se estivesse a começar a aprender”;

- interage mais e mostra mais entusiasmo: quando chega a casa pede à irmã e à mãe para brincar;

- está mais falador e comunicativo: já conta acontecimentos e vivências pessoais e familiares e também o que se passa na escola;

- só brincava com carros e bola e agora já quer outros brinquedos;

- está mais interessado em aprender: pede à mãe folhas para escrever números e o seu nome, e para fazer letras;

- o projeto foi importante na medida em que permitiu trabalhar com a família e capacitá-la com novos instrumentos, perspetivas e dinâmicas.

De acordo com os registos obtidos a partir dos vários contactos escritos e presenciais com a Assistente Operacional, obtiveram-se as seguintes informações:

- está mais comunicativo e ativo no dia-a-dia, pois fala e dialoga com a AO e com colegas;

- brinca muito bem nos intervalos (dança, joga à bola e brinca com os carrinhos com os colegas) e já não está isolado e sozinho;

- melhorou a coordenação motora e faz os exercícios propostos nos Planos de Trabalho que no início recusava por medo.

De acordo com os registos obtidos a partir dos vários contactos presenciais com a professora Titular de Turma, obtiveram-se as seguintes informações:

- melhorias na sociabilização com os colegas da turma;

- interesse pelas aprendizagens (principalmente, Estudo do Meio);

- maior envolvimento nas atividades em contexto turma;

- por vezes, até já é preciso mandá-lo calar e não interromper as atividades.

IV – CONCLUSÃO

Apesar de chegar o momento de dar como concluído este estudo e este trabalho de investigação, permanece a forte sensação de ‘ainda haver muito a fazer e talvez a dizer’...

No entanto, no presente momento, torna-se premente uma breve síntese sobre o trabalho que se dividiu, fundamentalmente, em duas grandes partes: a primeira, de enquadramento teórico e conceptual, e a segunda, com uma vertente de investigação empírica.

Depois do estabelecimento da questão e do objetivo da investigação na introdução, dedicou-se o primeiro capítulo à Psicomotricidade e ao Jogo/Brincar, e à sua ligação ao processo de aprendizagem, conceitos estes que se traduziram nos ‘pontos cardiais’ a seguir nesta investigação.

Determinadas as ‘coordenadas’, foi preciso selecionar os instrumentos, os materiais e os procedimentos essenciais para iniciar e prosseguir nesta ‘viagem’, e que se encontram no II Capítulo (Fase Metodológica).

Finalmente, concluímos a nossa ‘expedição’ e nessa altura foi importante fazer um balanço do caminho percorrido, analisando tudo aquilo que conseguimos reunir na nossa ‘bagagem’ e, por isso, apresentou-se o Capítulo III (Fase Empírica).

Inicialmente, traçou-se como objetivo deste estudo, promover o desenvolvimento global de uma criança com incapacidade intelectual e desenvolvimental. Paralelamente, pretendeu-se analisar a sua evolução psicomotora, após um período de aplicação de um programa baseado no jogo e no brincar, ou seja, um trabalho motor, psicomotor e pedagógico especializado, utilizando atividades lúdicas orientadas para esse objetivo.

As principais conclusões encontradas após a intervenção e avaliação revelam que ocorreram melhorias em todos os fatores, embora as mais significativas se situem ao nível da tonicidade, da equilíbrio (1.^a Unidade) e da praxia global (3.^a Unidade). Para além disso, registaram-se os seguintes progressos: maior desinibição e interação social; maior contacto ocular; melhor planeamento de tarefas e maior pragmatismo na sua realização; melhor coordenação motora; melhoria na concentração, atenção e memória.

Relativamente ao âmbito do estudo e aos objetivos delineados no início da investigação, parece poder concluir-se que a criança com incapacidade intelectual e desenvolvimental, expressa melhorias ao nível do perfil psicomotor, bem como nos domínios cognitivo, social e emocional após ter sido submetida a um trabalho psicomotor e pedagógico contínuo⁴². Consideramos, então, que este projeto de investigação contribuiu para a mudança a vários níveis no que ao sujeito-alvo diz respeito, uma vez que as opções de avaliação e de intervenção tiveram como base uma revisão da literatura exaustiva, tendo sido utilizados instrumentos e estratégias metodológicas adequados e reconhecidos cientificamente. Constituiu-se também como um facilitador substancial na capacitação da família e de alguns agentes educativos (como por exemplo, a assistente operacional e a docente titular de turma). Para além disso, os fatores ambientais que inicialmente eram descritos como barreiras, também foram intervencionados através do jogo e do brincar dadas as oportunidades de interação que foram proporcionadas nos diversos contextos, transformando-se em facilitadores substanciais e permitindo potenciar as competências individuais. Poder-se-á também argumentar que os fatores intrínsecos de maturação inerentes a qualquer indivíduo pudessem ter contribuído para resultados positivos. No entanto, salienta-se o facto de, na fase de pré-intervenção, o aluno apresentar uma imaturidade biopsicológica que constituía uma barreira que era necessário ultrapassar e, por isso, foram-lhe proporcionadas atividades programadas adequadas ao seu perfil biopsicossocial.

Os resultados obtidos (e analisados no ponto 2 do Capítulo 3 –“Resultados da Avaliação Final”) permitem constatar que esta intervenção, da qual fizeram parte um conjunto de medidas de apoio centrado na criança e que se estenderam e permitiram o envolvimento da escola e da família, promoveram o desenvolvimento global do aluno, o qual poderia estar comprometido caso não se tivesse atuado.

⁴² De acordo com o trabalho desenvolvido por Meirinhos & Osório (2010, p. 54), “a finalidade dos estudos de caso é tornar compreensível o caso, através da particularização. Contudo existem circunstâncias em que o estudo de um caso pode permitir generalizar para outro caso. (...) A ‘generalização naturalista’ assenta na implicação e experiência do investigador”. Os mesmos autores referem-se, ainda, a Patton (1990) que opta pela substituição do termo ‘generalização’ por ‘extrapolação’, pois este conceito apresenta-se com um significado mais ágil e mais adequado no que se refere às possibilidades de transferência de conhecimento de um caso a outro caso posterior. Assim, as conclusões de um estudo poderão ser extrapoladas ou transferíveis para outros casos tendo em conta as similaridades das condições particulares e contextuais de cada situação.

Gostaríamos de salientar que os resultados obtidos, não foram, provavelmente, mais significativos devido ao fator tempo, que se julga ter sido escasso, fundamentalmente devido ao facto de outras atividades letivas e não letivas e do foro pessoal irem sendo calendarizadas, não permitindo dinamizar mais sessões.

Recomendamos, a continuidade deste projeto, principalmente se dinamizado por uma equipa multidisciplinar, uma vez que as conclusões obtidas se revelaram positivas, sendo que o caso em questão beneficiou com o programa a que foi submetido, permitindo melhorar o perfil psicomotor do mesmo, bem como o seu potencial de aprendizagem. Assim, advoga-se que a Escola pode (e deve) utilizar as bases psicomotoras para a construção do conhecimento (apesar de o sistema educacional persistir em dissociar corpo e mente, em fragmentar a criança em cognitivo, linguístico e motor).

Cientes das limitações que este estudo de caso encerra em si, gostaríamos de lançar o desafio a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, trabalham na área da Educação. Urge, pois, a necessidade de todos contribuírem para uma intervenção multidisciplinar o mais precocemente possível e em qualquer diagnóstico, nomeadamente nas perturbações neurodesenvolvimentais.

Especificamente no caso das IID, com a evolução do conceito passou a olhar-se para o sujeito como o resultado da relação indivíduo/envolvimento, considerando-se essencial a definição do tipo de apoios que uma pessoa necessita para ultrapassar as suas dificuldades. Assim, a definição de apoios tornou-se um aspeto a ter em conta, ganhando uma importância que até aqui não tinha, por forma a promover os interesses e as causas de qualquer indivíduo, melhorando a funcionalidade do mesmo através de recursos e estratégias. Com a aproximação dos conceitos de IID e de apoios, tornou-se assim evidente a necessidade de avaliar a intensidade de apoios necessários neste tipo de população.

Bibliografia

Alves, R. C. S. (2013). Educação Psicomotora: Vínculo, Estimulação e Estrutura. In *Psicomotricidade e Educação: Vínculos Possíveis, do XII Congresso Brasileiro de Psicomotricidade: Vínculos em Psicomotricidade: o Real e o Virtual*. Rio de Janeiro.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (n.d.) Consultado em janeiro de 2017, em <https://aaidd.org>

Associação Brasileira de Psicomotricidade. (n.d.). Consultado em 24 de abril de 2017, em <http://psicomotricidade.com.br>

Associação Portuguesa de Psicomotricidade. (n.d.). Consultado em 24 de abril de 2017, em <http://www.appsicomotricidade.pt>

Bagatini, V. (2002). *Psicomotricidade para Deficientes*. (Editorial Gymnos, Ed.). Madrid.

Camargos, E. K. de, & Maciel, R. M. (2016). The importance of psychomotricity in children education. *Multidisciplinary Core Scientific Journal of Knowledge*, 9, 254–275.

Coler, A., Santos, G., & Fernandes, J. (2010). The Effects of Relational Psychomotricity on Pre-School Children. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2, 63–70.

Costa, J. S., & Fortes, M. T. G. (2012). A Importância da Psicomotricidade no Processo de Alfabetização. Consultado em 15 de janeiro de 2017, em www.psicologia.pt

Dantas, M. S. L. (2015). *Os Efeitos de uma Intervenção Psicomotora numa Criança com Perturbação de Défice de Atenção/Hiperatividade*. Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Dias, T. P. C. (2009). *Caracterização do Perfil Psicomotor de uma Criança com Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem e Dislexia - Estudo de Caso*. Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação.

DSM-5 - MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. (n.d.).

English Cambridge Dictionary Online. (n.d.). Consultado em 23 de julho de 2017, em <http://dictionary.cambridge.org/dictionary>

European Forum of Psychomotricity. (2016). Glossary Psychomotor Paradigm. Consultado em 14 fevereiro de 2017, em www.psychomot.org

Făgăraș, P. S., Rus, C. M., & Vanvu, G. (2014). The Importance of Psychomotricity in Developing of Perceptual - Motor Structures. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 317–320. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.249>

Falcão, H. T. F., Barreto, M. A. M., & Barreto, M. (2009). Breve Histórico da Psicomotricidade. *Ensino, Saúde E Ambiente*, v.2(n.2), 84–96.

Ferreira, M. (2014). *Intervenção centrada no brincar - um estudo de caso em criança institucionalizada*. ESE - Politécnico do Porto.

Fonseca, V. da. (2008). Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. In Asociación Mundial de Educadores Infantiles (Ed.), *Congreso Internacional "Educación Infantil y Desarrollo de Competencias."* Madrid.

Fonseca, V. da. (2010). *Manual de Observação Psicomotora - Significação Psiconeurológica dos seus Fatores*. (Âncora Editora, Ed.) (3.^a Edição).

Fonseca, V., & Martins, R. (2001). *Progressos em Psicomotricidade*. (FMH, Ed.). Lisboa.

Kelly-Vance, L., & Ryalls, B. O. (2008). 33 Best Practices in Play Assessment and Intervention. *Best Practices in School Psychology V, Chapter 33, Volume 2 (Play Assessment and Intervention)*, 549–560. Consultado em <http://citeseerx.ist.psu.edu>

Lapa, P. C. R. (2006). *Contributo da Psicomotricidade no Desenvolvimento Global de um Indivíduo com Dificuldades de Aprendizagem*. Universidade do Porto - Faculdade de Desporto.

Leandro, A. L. (2013). *Contributo da reeducação psicomotora para ultrapassar as dificuldades de aprendizagem de um aluno com dislexia (Estudo de Caso)*. Escola Superior de Educação João de Deus.

Levin, E., & Gentile, P. (2005). O corpo ajuda o aluno a aprender. *Escola Nova*. Consultado em <https://novaescola.org.br/conteudo/896/esteban-levin-o-corpo-ajuda-o-aluno-a-aprender>

Linder, T. (2008_a). *Transdisciplinar Play-Based Assessment*. Paul H. Brookes Publishing Co., Ed. (2nd Edition).

Linder, T. (2008_b). *Transdisciplinary Play-Based Intervention*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. (2nd Edition).

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Lupu, E. (2011). The Role of Motric Activities in the Psycho-motric Development of Preschool Children- Future Pupils. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (pp. 457–464). Elsevier Ltd. Consultado em <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.056>

Madrona, P. G. (2014). Site Development and Teaching of Motor Skills in Early Childhood Education. *Journal of Arts & Humanities*, 3, 09–20. Consultado em <http://www.theartsjournal.org/index.php/site/index>

Malekpour, M., Isfahani, A. S., Amiri, S., Faramarzi, S., Heidari, T., & Shahidi, A., (2012). The effect of adapted play training on motor development of students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 58:2, 120–127. Consultado em <https://doi.org/10.1179/2047387711Y.0000000002>

Mas, M. T. M., & Castellà, J. (2016). Can Psychomotricity improve cognitive abilities in infants? *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació I de l'Esport*, 34(1), 65–70. Consultado em www.revistaaloma.net

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação, The case study as research strategy in education. *Inovação*, 2(2).

Moraes, S., & Matos, M. F. (2015). Psicomotricidade no contexto da neuroaprendizagem: contribuições à ação psicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 32(97), 84–92. Consultado em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Pinterest. (2017). Consultado em <https://www.pinterest.pt/>

Sanches-Ferreira, M., Lopes-Dos-Santos, P., & Santos, M. A. (2012). A Desconstrução do Conceito de Deficiência Mental e A Construção do Conceito de Incapacidade Intelectual: de uma perspetiva estática a uma perspetiva dinâmica da funcionalidade. *Out.-Dez*, 18(4), 553–568. Consultado em <https://doi.org/10.1590/s1413-65382012000400002>

Schiller, P., & Rossano, J. (1990). *Guia Curricular - 500 atividades curriculares apropriadas à educação das crianças*. Instituto Piaget.

Sequeira, A. (2016). *Associação Crescer com Sentido: Intervenção Psicomotora nas Perturbações Desenvolvimento*. FMH, Universidade de Lisboa.

Sheridan, M. K., Foley, G. M., & Radlinkski, S. H. (1995). *Using the Supportive Play Model - Individualized Intervention in Early Childhood Practice*. New York: Teachers College Press.

Silva, A. R. V. (2015). *A importância da intervenção psicomotora em idades precoces: estudo de caso*. Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Social Security Administration - Revised Medical Criteria for Evaluating Mental Disorders; Proposed Rule. (2010). *Federal Register*, 75(160), 51336–51368. Consultado em <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-2010-08-19/pdf/2010-20247.pdf>

Sousa, D. P., Sousa, J. F. V., Fernandes, H. M. B., & Souza, W. S., Faculdade Santa Maria, W. (2015). Análise Psicomotora de uma Criança Através da Bateria Psicomotora (BPM): a Importância no Processo de Ensino-Aprendizagem. *II Congresso Nacional Da Educação*. Consultado em www.editorarealize.com.br

Souza, C. T. (2016). *Validação de uma Bateria de Testes de Organização Psicomotora: Análise de Constructo e da Consistência Interna*. Bauru (SP): Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo.

Souza, P. do C. (2012). O Lúdico e o Desenvolvimento Infantil. *TARRAFA - Revista Do NUPE (Núcleo de Pesquisa E Extensão) Do DEDCI*, 83–95. Consultado em www.uneb.br/tarrafa

Trouli, K. (2008_a). Psychomotor Education in Preschool Years: An Experimental Research. *European Psychomotricity Journal*, 1(1st Symposium of SPA-Hellas), 23–27. Consultado em <http://www.psychomotor.gr/epj.htm>

Vale, E. G. D., Fernandes, M. J. S. P., Barcelos, M. J. M. C., Vinhote, M. L. V., & Silva, T. M. O. (2005). *A Importância do Lúdico no Processo de Ensino Aprendizagem nas Séries Iniciais*. Brasília.

Valente, P. (2011). *A Intervenção Psicomotora e os Apoios na DID*. Lisboa.

Vilar, C. E. C. (2010). *Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade - Estudo comparativo e correlativo das competências de aprendizagem académicas e de factores psicomotores de alunos do 2.º e 4.º ano do ensino básico, com e sem dificuldades na aprendizagem*. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

ANEXOS

Anexo I – Autorização do Diretor do Agrupamento de Escolas

Pombal, 19 de dezembro de 2016

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas de [REDACTED],

Sou professora do Grupo 910, colocada neste agrupamento, num horário completo e em regime de contratação anual. Para além disso, sou aluna do 2.º ano do Mestrado de Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra. É neste âmbito que venho, por este meio, solicitar a sua autorização para dinamizar, no Agrupamento de Escolas de [REDACTED], a minha investigação destinada ao meu projeto de mestrado, sob a orientação do Professor Dr. Miguel Augusto Santos.

O estudo de caso da investigação em causa tem por objetivo principal a promoção do desenvolvimento global da criança envolvida neste estudo de caso.

Assim, pretendemos:

- avaliar e identificar o perfil psicomotor de uma criança com Incapacidade Intelectual e Desenvolvidor através da utilização da Bateria de Observação Psicomotora de Vítor da Fonseca;
- delinear o seu perfil psicomotor;
- detetar défices funcionais em termos psicomotores que funcionem como barreira ao potencial de aprendizagem da criança;
- compreender as correlações entre o seu perfil psicomotor, o perfil cognitivo e a linguagem;
- desenvolver um trabalho de intervenção reeducacional dos domínios psicomotores e psicopedagógicos.

A recolha de dados implica a realização de observações e gravações vídeo ou áudio de aulas/sessões de apoio individualizadas, nas várias fases de implementação do projeto (avaliação e intervenção);

Os participantes neste estudo não serão identificados em qualquer relatório ou publicação.

Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em reuniões científicas e/ou publicados em revistas científicas.

A investigadora cumprirá as orientações de cariz ético e deontológico que regulam a investigação com crianças e jovens.

Agradeço antecipadamente a atenção dispensada ao meu pedido.

Atentamente,

Cristina Augusta Cardoso Rochete

Anexo II – Consentimento Informado Encarregado de Educação

CONSENTIMENTO INFORMADO*

Título do Projeto de Investigação: Avaliação Psicomotora e Intervenção baseada no Jogo/Brincar numa criança com incapacidade Intelectual e **Desenvolvimento**

Objetivos: Promover o desenvolvimento global da criança; Avaliar e identificar o perfil psicomotor de uma criança com ID através da utilização da Bateria de Observação Psicomotora de Vitor da Fonseca; delinear o seu perfil psicomotor; detetar défices funcionais em termos psicomotores que funcionem como barreira ao potencial de aprendizagem da criança; desenvolver um trabalho de intervenção reeducacional dos domínios psicomotores e psicopedagógicos através do jogo e do brincar, em contexto escolar e doméstico.

Investigadora Responsável: Cristina Augusta Cardoso Rochete, Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

Orientador do Projeto: Professor Dr. Miguel Augusto Santos, Escola Superior de Educação de Coimbra.

Endereço Eletrónico: [REDACTED]

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Durante o presente ano letivo, o seu educando irá ser sujeito a um projeto de investigação em algumas sessões de apoio com a docente de Educação, desenvolvido no âmbito do 2.º ano de mestrado em Educação Especial, cujos principais objetivos são avaliar e delinear o seu perfil psicomotor e desenvolver um trabalho de intervenção reeducacional dos domínios psicomotores e psicopedagógicos. Neste âmbito prevê-se:

- a. A realização de observações e gravações vídeo ou áudio de aulas/sessões de apoio individualizado;
- b. A aplicação da Bateria de Observação Psicomotora de Vitor da Fonseca (fases de avaliação);
- c. A recolha de informações dos resultados obtidos na BPM;
- d. A recolha de informação da intervenção.

Assim vimos, por este meio, solicitar a sua autorização para (1) efetuar gravações vídeo/áudio durante aulas/sessões de apoio individualizado com a docente de Educação Especial, com a presença do seu filho; (2) recolher as informações acima referidas. Devemos salientar que durante as observações não será pedido ao aluno para fazer nada fora das atividades normais de apoio e de trabalho de competências específicas no âmbito da Educação Especial. Não antecipamos quaisquer riscos associados à participação neste estudo e não há qualquer custo envolvido.

Condições: A participação do seu educando é voluntária. Pode, a qualquer momento, informar-nos caso não deseje participar. Poderá em qualquer momento colocar à investigadora supracitada quaisquer questões relacionadas com o estudo.

Confidencialidade e anonimato: Os participantes neste estudo não serão identificados em qualquer relatório ou publicação. Os dados relativos às gravações serão ocultados com o recurso a sinais sonoros e manchas visuais.

Utilização dos materiais: Os resultados deste estudo podem ser apresentados em reuniões científicas e/ou publicados em revistas científicas. A investigadora cumprirá as orientações de cariz ético e deontológico que regulam a investigação com crianças e jovens.

CONSENTIMENTO - Li a informação que consta deste pedido e declaro que autorizo / não autorizo o meu educando _____ (nome) a participar no projeto de investigação supracitado.

SIM

NÃO

Assinatura do Encarregado(a) de Educação

Assinatura da Investigadora

* Este consentimento segue as normas da Comissão Europeia de Ética
Para mais detalhes: http://ec.europa.eu/research/participants/contract/tp7185607/informed-consent_en.pdf

Anexo III – Ficha de Caracterização do Aluno e da Família

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO E DA FAMÍLIA

Perspetivas/Expectativas do Encarregado de Educação

Esta ficha de caracterização do aluno e do seu agregado familiar foi preenchida tendo como base uma entrevista realizada pelo Docente de Educação Especial para o seu Projeto de Investigação, no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Educação Especial, e tem como objetivo reunir mais informações acerca do aluno.

DATA DA ENTREVISTA AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO: ____/____/2017

Aluno	Identificação
	Nome completo: _____
	Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: ____ anos e ____ meses
	Morada: _____ Telefone: _____
Necessidades Educativas Especiais	
Problema que apresenta: _____	
Etiologia: _____	

Encarregado de Educação	Grau de Parentesco com o aluno: _____ Nome: _____
	Idade: _____
Morada: _____	Telefone: _____ Telemóvel: _____

Agregado familiar	Nomes de pessoas que coabitam com o aluno:				
	Grau de parentesco	Nome	Idade	Habilidades Múltiplas	Profissão
Outras informações (informar do tipo de relação que o aluno mantém com cada um dos elementos do agregado familiar, nomeadamente quais as pessoas mais significativas para o aluno e porquê): Pai convive com a criança: sim () não () acruente: sim () não ()					
Outras pessoas, fora do agregado familiar, significativas para o aluno e porquê: _____					

Situação socioeconómica da família	Tipos de habitação: Apartamento ____ Casa ____ Outro ____	O aluno possui quarto próprio? Sim ____ Não ____
	Nº de dividas: _____	O aluno possui um espaço próprio para estudar? Sim ____ Não ____ Qual? _____
	Nível de habitação: _____	Sim ____ Não ____ Qual? _____
	Benefício ou já beneficiou de algum tipo de apoio social? _____	
O aluno beneficia de apoio social escolar? Sim ____ Não ____ Se sim, qual o carácter do suporte? _____		
Outras informações relevantes: _____		

Condição	Que idade tinha quando aprendeu os seus conteúdos? ____ anos.
	Faz o acompanhamento médico durante a gestação? _____
	A gestação correu bem? Sim ____ Não ____ Problemas/Dorças: _____
	Furto na gestação? Sim ____ Não ____ Quanto tempo? _____ Início () Final () Toda a gestação ()
Rebuê brônquias durante a gestação? Sim ____ Não ____ Quanto tempo? _____ Início () Final () Toda a gestação ()	
Quanto a gestação apresentou: enjoos () vômitos () tonturas () desmaios () sofreu alguma queda ()	

Parto/Nascimento	Nascimento do bebé: pré-termo () pré-termo () pós-termo () Betarico: _____
	Tipos de parto: natural () cesariana () fórceps () sucroto ()
	Partição do bebé: católica () adriana () outras ()
	Condição sanitária à saída do parto: normal () anormal () não ()
O bebé nasceu com algum problema? Sim () Não () Qual: _____	
Peso do bebé ao nascer: _____ Altura do bebé ao nascer: _____ Perímetro cefálico: _____	
Faca (parto)? Sim () Não () Tava febre? Sim () Não () Glúteos na proctodora? Sim () Não ()	

Os primeiros anos do aluno	Apresentou a seu filho? Sim () Não () Quanto tempo: _____
	Idade ao ir ao colégio: _____ Idade que deixou de usar o leiteão: _____
	Idade com que começou a: dizer as primeiras palavras: _____ sentar sem apoio: _____
	andar sem apoio: _____ galinhar: _____ ficar em pé sem apoio: _____ ficar em pé sem apoio: _____
andar: _____ alimentar-se sozinho: _____ controlar os esfíncteres: _____ falar: _____	
Problemas? _____	
Outras informações relevantes sobre os primeiros anos: _____	

Percorso escolar do aluno	Benefício de apoio de Intervenção Precoce (0-3 anos)? Sim ____ Não ____	1,7 ciclo: Estabelecimento de Ensino: _____
	Frequência Jardim de Infância? Sim ____ Não ____	Relações: _____
	Se sim, que? _____ Entre que idades? _____	Benefício do apoio de Educação Especial? Sim ____ Não ____
	Não recebeu de Infância beneficiou de apoio do E.E. Especial? Sim ____ Não ____	Se sim, de que medidas especiais beneficiou? _____
Outras informações do percurso educativo: _____		

Acompanhamento escolar do aluno por parte do Encarregado de Educação	Contactos E.E. – Escola
	Contacta a escola e/ou a professora titular? Sim () Não ()
	Com que regularidade? _____
	Participa nas atividades escolares do seu educando? Sim () Não ()
Sabe quando o seu educando tem trabalhos de casa e/ou fichas de avaliação? Sim () Não ()	
Como tem conhecimento dos T.P.C. e das fichas de avaliação? _____	
Outras informações relevantes sobre a participação do E.E. no acompanhamento escolar do seu educando: _____	

Condição física	A criança vai ao médico regularmente? Sim () Não ()
	Foi submetido a algum teste de audição? Sim () Não () Apresentou alterações? Sim () Não ()
	Fez algum exame oftalmológico? Sim () Não () Apresentou alterações? Sim () Não ()
	O aluno possui alguma deficiência física/sensorial? Sim () Não ()
	Se sim, refere as características, cuidados e adaptações necessárias: _____
	O aluno apresenta alguma doença crónica? Sim () Não () Qual? _____
	Se sim, refere qual, os cuidados necessários, a medicação utilizada, os horários das tomas, os efeitos secundários e as interações medicamentosas: _____
	O aluno é alérgico a alguma substância? Sim () Não ()
Se sim, quais/quais? _____	
Serviços de Saúde que acompanham o aluno: _____	
O aluno frequenta algum Programa de Reabilitação? Sim () Não ()	
Se sim, de que tipo e onde? _____	
Com que frequência? _____	
Outras informações relativas à saúde e condição física do aluno: _____	

Autonomia / Independência Pessoal	Alimentação
	O aluno toma pequeno-almoço? Sim () Não () Em casa? () Na escola? () Outro local? _____
	O aluno possui algum tipo de restrição alimentar? Sim () Não ()
	Se sim, de que tipo? _____
	O aluno é autónomo no ato de comer? Sim () Não ()
	Se não, que tipo de ajuda necessita? _____
	Outras informações sobre alimentação: _____
	Cuidados Pessoais
	Normalmente, a que horas é que o aluno se deita? _____ E se levanta? _____
	O aluno veste-se sozinho? Sim () Não () E despe-se sozinho? Sim () Não ()
Se não, o que não consegue fazer, ou precisa de ajuda? _____	
Geralmente o seu filho gosta de: tomar banho () lavar a cabeça () encostar-se () cortar o cabelo () cortar as unhas () vestir-se () calçar-se ()	
O aluno faz a sua higiene pessoal sozinho? Sim () Não ()	
Se não, o que não consegue fazer, ou precisa de ajuda? _____	
Tarefas escolares	
O aluno realiza as tarefas escolares sozinho ou acompanhado (por quem)? _____	
O aluno tem computador? Sim () Não ()	
Que uso faz ele do computador? _____	
Tarefas domésticas	
O aluno realiza sozinho algumas tarefas domésticas? Sim () Não ()	
Se sim, quais: _____	
Que outras tarefas domésticas gostaria que o seu filho realizasse? _____	
Percorso Casa – Escola – Casa	
Como é que o aluno se desloca para a escola? _____	
Sozinho? _____ Acompanhado (por quem)? _____	
Comunidade	
Identifique os espaços/serviços de comunidade que o aluno utiliza: _____	
O aluno desloca-se autonomamente entre esses diferentes espaços/serviços? Sim () Não ()	
Se não, porque não o faz? _____	
Quem o acompanha? _____	
O aluno faz pequenos recados na comunidade? Sim () Não ()	
Se sim, exemplifique: _____	
Que outros espaços/serviços da comunidade gostaria que o seu filho utilizasse, de forma autónoma? _____	

Autonomia / Independência Pessoal	Tempos livres
	Identifique as atividades em que o seu filho ocupa os tempos livres: _____
	Onde é que o seu filho realiza essas atividades de tempos livres? _____
	Com quem executa essas atividades? _____
	Com quem gostaria que o seu filho realizasse essas atividades? _____
	Que outras atividades recreativas gostaria que o seu filho realizasse: Atualmente: _____ No futuro: _____
Outras informações relevantes no domínio da Autonomia / Independência Pessoal:	

Comportamento	O seu filho apresenta problemas de comportamento dignos de nota? Sim () Não ()
	E sim, de que tipo? _____
	Como é que ele se relaciona com a irmã? _____
	Como é que ele se relaciona com as outras crianças? _____
	Descreva o temperamento do seu filho: feliz (); sonolento (); desastrado (); tímido (); distraído (); curioso (); sossegado (); simpático (); hiperativo (); agressivo (); tímido (); Outros: _____
	Descreva a maneira de ser do seu educando: _____
	Estratégias/intervenções recomendadas: _____
	Estratégias/intervenções não recomendadas: _____
Considera que protege demasiado o seu educando? Sim () Não ()	
Outras informações relevantes no domínio do comportamento:	

Vida adulta	O que mais o preocupa no que diz respeito ao futuro do seu filho? _____
	Como imagina a vida do seu filho daqui a 10/15 anos: No domínio laboral: _____
	No domínio das atividades de recreação/lazer: _____
	No domínio habitacional: _____

O/A Encarregado/a de Educação

A Professora de Educação Especial

Anexo IV – Ficha de Registo da Bateria Psicomotora (BPM)

BATERIA PSICOMOTORA (BPM)
Destinada ao estudo do perfil psicomotor da criança
(Vitor da Fonseca, 1975)

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

NOME: _____ SEXO: M F
 DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ IDADE: ____ ANOS ____ MESES
 ANO/TURMA: _____ ESCOLA: _____
 FASES DE APRENDIZAGEM: _____

PROFESSOR/TÉCNICO RESPONSÁVEL PELAS OBSERVAÇÕES: _____
 Observação realizada em: ____/____/____; ____/____/____; ____/____/____

		4	3	2	1	CONCLUSÕES E INTERPRETAÇÕES
1.ª UNIDADE	TONICIDADE					
	EQUILIBRIAÇÃO					
2.ª UNIDADE	LATERALIZAÇÃO					
	NOÇÃO DO CORPO					
3.ª UNIDADE	ESTABILIDADE ESPACIO-TEMPORAL					
	PRAXIA GERAL					
	PRAXIA FINA					

ESCALA DE PONTUAÇÃO:

- Realização imperfeita, incompleta e descoordenada (fraco) = perfil apráxico
- Realização com dificuldades de controlo (hesitante) = perfil dispráxico
- Realização controlada e adequada (bom) = perfil euzáxico
- Realização perfeita, económica, harmoniosa e bem controlada (excelente) = perfil hiperzáxico

RECOMENDAÇÕES (projeto terapêutico-pedagógico):

1.ª UNIDADE – TONICIDADE

HIPOTONICIDADE	redução do tônus muscular; hiperextensibilidade (característica da passividade, descoordenação; fadiga; miopia; ataxia...)
HIPERTONICIDADE	tônus muscular; hipotensibilidade (característica da impulsividade, imprecisão na aplicação da força, velocidade e controlo dos movimentos, dispraxia...)

EXTENSIBILIDADE	MEMBROS INFERIORES	4	3	2	1
	MEMBROS SUPERIORES	4	3	2	1

MEMBROS INFERIORES:
MATERIAL: colchão; fita métrica.
Procedimentos para observação dos adutores:

- A criança deve estar calmamente sentada, com apoio póstero-lateral das mãos, afastando lateralmente as pernas, estendidas o máximo possível;
- Analisar a amplitude do afastamento de ambas as pernas e o grau de resistência, por simples e suave palpação;
- O observador deve manter-se em permanente diálogo tónico com a criança a fim de detetar a sua realização.

Procedimentos para observação dos extensores da coxa:

- A criança deve deitar-se dorsalmente e elevar as pernas até fletir as coxas sobre a bacia, realizando a extensão máxima das pernas;
- Analisar a amplitude da extensão de ambas as pernas e o grau de resistência e de consistência dos músculos posteriores da coxa e da perna;
- Avaliar a extensibilidade do ângulo popliteo.

Procedimentos para observação do quadríceps femoral:

- A criança deve deitar-se ventralmente e fletir apenas a perna até à vertical;
- O observador deve afastar lateral e exteriormente ambos os pés;
- Avaliar o ângulo formado pela perna e pela coxa e a altura a que se situam os bordos externos dos pés em relação ao solo e o afastamento máximo que apresentam entre si;
- Avaliar a distância entre a linha média dos glúteos e o calcanhar de cada pé.

COTAÇÃO – Membros inferiores:

- atinge um afastamento dos segmentos entre 140°-180° nos adutores e nos extensores da coxa; atinge um afastamento dos calcaneares da linha média dos glúteos > 20-25cm nos quadríceps femorais; a resistência não é máxima.
- atinge um afastamento dos segmentos entre 100°-140° nos adutores e nos extensores da coxa; atinge um afastamento dos calcaneares da linha média dos glúteos de 15-20cm nos quadríceps femorais; a resistência é máxima, não se identificando sinais tónicos difuncionais.
- atinge um afastamento dos segmentos entre 60°-100° nos adutores e nos extensores da coxa; atinge um afastamento dos calcaneares da linha média dos glúteos < 10-15cm nos quadríceps femorais; a resistência é óbvia, identificando-se sinais de claudicação de hipotonia e hipertonia, de hiperextensibilidade ou hipotensibilidade, de limitação ou hiperamplitude, a sugerir um perfil tónico desviante e atípico.
- atinge um afastamento dos segmentos < 60° nos adutores e nos extensores da coxa; atinge um afastamento dos calcaneares da linha média dos glúteos < 10cm nos quadríceps femorais; a resistência é óbvia, identificando-se sinais de claudicação de hipotonia e hipertonia, de hiperextensibilidade ou hipotensibilidade, de limitação ou hiperamplitude, a sugerir um perfil tónico desviante e atípico.

CARACTERIZAÇÃO GLOBAL

Aspeto somático:

ECTO	Ectomorfo – linearidade e magreza corporal, tronco reduzido e membros compridos.	
MESO	Mesomorfo – estrutura muscular e atléica do corpo.	
ENDO	Endomorfo – aspeto arredondado e amolecido do corpo, geralmente gordos com o tronco extenso e membros curtos.	

Desvios posturais:

Torções	Oftoses	escorções	raquitismo	distonias	hiperplaxia	tendinosas	pés planos	joelho recurvado

Controlo respiratório:	Inspiração	4	3	2	1
	Expiração	4	3	2	1
Duração da apneia:	Sinais de comportamento: atenção, mímicas, sorrisos, instabilidade mioelétrica...	4	3	2	1
	fatigabilidade (impressão geral aplicação OPM)	4	3	2	1

MATERIAL: cronómetro.
PROCEDIMENTO:
Inspiração + Expiração – solicitar à criança (verbalmente ou com uma demonstração) que realize 4 inspirações ou expirações simples:

- uma pelo nariz;
- uma pela boca;
- uma rápida;
- uma lenta.

COTAÇÃO – Inspiração/Expiração:

- não realiza as 4 inspirações ou expirações, ou realizou de forma incompleta ou inadequada, sugerindo descontrolo tónico-respiratório;
- realizou as 4 inspirações ou expirações sem controlo e com baixa amplitude, ou com sinais de desatenção;
- realizou as 4 inspirações ou expirações completas;
- realizou as 4 inspirações ou expirações correta e controladamente.

COTAÇÃO – Apneia:

- não ultrapassa os 10 segundos, ou não realiza a tarefa;
- mantém-se entre 10-20 segundos, com sinais evidentes de fadiga ou de descontrolo;
- mantém-se entre 20-30 segundos, sem sinais evidentes de fatigabilidade ou de descontrolo;
- mantém-se em bloqueio tónico acima dos 30 segundos, sem sinais de fatigabilidade.

COTAÇÃO – Fatigabilidade:

- apresentou resistência às tarefas e manifestou frequentes sinais de fatigabilidade e de labilidade/instabilidade das funções de alerta e de atenção;
- revelou sinais de fadiga em várias tarefas, demonstrando desatenção e desmotivação;
- revelou alguns sinais de fadiga, sem significado clínico;
- não evidenciou nenhum sinal de fadiga, manteve-se motivado e atento durante todas as tarefas.

MEMBROS SUPERIORES:

MATERIAL: fita métrica.
Procedimentos para observação dos deltóides anteriores e peitorais:

- A criança mantém-se na posição de pé, com os braços pendentes e descontrolados;
- O observador deve assistir na aproximação máxima dos cotovelos atrás das costas;
- Analisar se os cotovelos se tocam, ou medir a distância a que ficam um do outro.

Procedimentos para observação dos flexores do antebraço:

- Avaliar o ângulo formado pelo antebraço e pelo braço após extensão máxima do antebraço – ângulo posterior do cotovelo e a amplitude de supinação da mão (movimento de rotação do antebraço pelo qual a palma da mão torna-se superior ou anterior), que deve ser assistida pelo observador.

Procedimentos para observação dos extensores do punho:

- A criança deve fazer a flexão máxima da mão sobre o antebraço – ângulo do punho;
- O observador deve assistir na flexão da mão, pressionando suavemente o polegar;
- Analisar se o polegar toca no antebraço, ou medir a distância a que ficam um do outro.

COTAÇÃO – Membros Superiores:

- toça com os cotovelos na exploração dos deltóides anteriores e peitorais; realiza a extensão total do antebraço e a máxima supinação da mão dos flexores do antebraço; toca com o polegar na superfície anterior do antebraço nos extensores do punho; a resistência não é máxima; não há sinais de esforço; há disponibilidade e flexibilidade.
- toça com os cotovelos na exploração dos deltóides anteriores e peitorais; realiza a extensão total do antebraço e a máxima supinação da mão dos flexores do antebraço; toca com o polegar na superfície anterior do antebraço nos extensores do punho; a resistência, mobilização mais assistida e forçada; há alguns sinais de esforço.
- não toca com os cotovelos na exploração dos deltóides anteriores e peitorais; não realiza a extensão total do antebraço e a máxima supinação da mão dos flexores do antebraço; não toca com o polegar na superfície anterior do antebraço nos extensores do punho; há sinais frequentes de esforço e resistência; detetam-se sinais de hiperextensibilidade ou hipotensibilidade.
- sinais de claudicação de resistência e laxez, hipotonia e hipertonia, de hiperextensibilidade ou hipotensibilidade, a sugerir um perfil tónico desviante e atípico.

PASSIVIDADE (observação passiva dos membros e suas extremidades distais)	4	3	2	1
---	---	---	---	---

MATERIAL: cadeira ou mesa.
Procedimentos para observação dos Membros inferiores:

- A criança está sentada numa cadeira ou mesa, de modo a que os seus pés fiquem suspensos, fora do contacto com o solo;
- O observador mobiliza as pernas com apoio no terço inferior da perna, de forma a que a articulação do pé fique livre. As mobilizações devem ser efetuadas no sentido antero-posterior e, ao mesmo tempo, deve avaliar se a oscilação pendular das pernas;
- O observador mobiliza o pé até provocar uma rotação interna assistida e rapidamente interrompida;
- Avaliar a amplitude e a frequência dos movimentos passivos, a resistência ou rigidez, as contrações ou torções dos pés.

Procedimentos para observação dos Membros Superiores:

- A criança deve manter-se em pé, com os braços pendentes e descontrolados ("mortos");
- O observador introduz deslocamentos anteriores, posteriores e oscilações em ambos os braços e mãos, por mobilização antero-posterior do terço inferior do antebraço (acima do pulso);
- Avaliar a amplitude e a frequência dos movimentos passivos, a resistência ou rigidez, as contrações ou torções dos braços e mãos.

COTAÇÃO – Passividade:

- apresenta nos membros e respetivas extremidades distais movimentos passivos, sinérgicos, harmoniosos e de regular pendularidade; apresenta facilidades de descontração na musculatura proximal e distal e sensibilidade do peso dos membros; ausência de quaisquer manifestações emocionais.
- apresenta pequenos movimentos voluntários de oscilação ou pendularidade; revela descontração muscular e ligeira insensibilidade ao peso dos membros; ligeiras manifestações emocionais; ausência de sinais de resistência ou bloqueio.
- não realiza movimentos passivos ou pendulares provocados exageradamente (externamente); apresenta insensibilidade ao peso dos membros, não se descontraíndo; frequentes manifestações emocionais; apresenta sinais de distonia, movimentos involuntários nas extremidades, movimentos abruptos e dissinérgicos.
- não realiza a prova ou realiza-a de forma incompleta e inadequada; apresenta total insensibilidade ao peso dos membros e dificuldade óbvia de descontração muscular; presença exagerada de manifestações emocionais atípicas (sorrisos, distonias faciais, gesticações, agitação, instabilidade); apresenta movimentos abruptos, convulsivos, irregulares e fibrilantes.

PARATONIA (Incapacidade/Impulsividade de descontração voluntária)	MEMBROS INFERIORES	4	3	2	1
	MEMBROS SUPERIORES	4	3	2	1

MATERIAL: colchão.

PROCEDIMENTOS:

- Observar a criança em decúbito dorsal/deitada/em extensão;
- Anotar, informalmente, algumas assimetrias na postura das pernas e dos pés, alterações na coluna e na bacia;
- Sugerir à criança que descontra o máximo e que relaxe parcial ou totalmente os membros;
- O observador deixa cair os membros no colchão e verifica o grau de descontração atingido nas extremidades;
- Os membros superiores devem ser mobilizados simultânea e alternadamente, até à vertical; nessa posição, realizar pequenos movimentos à volta da articulação do ombro, uni e pluridirecionalmente, certificando-se de resistências ou tensões proximais, distais, globais ou residuais;
- Explorar a a s quedas dos ombros, observando o grau de abandono e liberdade tónica de cada membro;
- Proceder com as mesmas manipulações de peso e relaxamento no antebraço, com apoio do cotovelo, e na mão descontraidamente apoiada no solo.
- Pedir à criança para fletir as pernas pelos joelhos e explorar em seguida a articulação da anca;
- Explorar o abandono do pé, contrariando e mobilizando a posição normal de repouso do pé.

COTAÇÃO – Paratonia:

- não revela tensões ou resistências em qualquer das manipulações dos quatro membros; identificação de uma capacidade de abandono, de auto-relaxação e de autodescontração perfeita, precisa e com facilidade de controlo; ausência total de manifestações emocionais.
- revela tensões ligeiras e resistências muito fracas em qualquer das manipulações dos quatro membros; identificação de uma capacidade de abandono, de auto-relaxação e de autodescontração completa e adequada; ligeiras manifestações emocionais.
- revela tensões, bloqueios, resistências moderadas e frequentes em qualquer das manipulações dos quatro membros; identificação óbvia de paratonias e de contrações proximais e distais; emergência de frequentes manifestações emocionais.
- revela tensões, bloqueios e resistências muito fortes em qualquer das manipulações dos quatro membros; identificação de impulsividade e de incapacidade de descontração voluntária; eclosão abrupta e descontrolada de manifestações emocionais; ausência de resposta, recusa por deflexividade total global; conservação de posições atípicas.

5

DIADOCOCINESIAS (realização de movimentos unia, simultâneos e alternados)	MÃO DIREITA	4	3	2	1
	MÃO ESQUERDA	4	3	2	1

MATERIAL: cadeira; mesa.

PROCEDIMENTOS:

- Sentar a criança confortavelmente, com os antebraços fletidos sobre o braço, com os cotovelos em apoio em cima da mesa e com os braços em extensão anterior sem apoio;
- Nessa posição, realiza a prova clássica das marionetas, com movimentos rápidos de pronação e supinação (rotação do antebraço pelo qual a palma da mão torna-se superior ou anterior), simultâneos e alternados em ambas as mãos, com e sem apoio dos cotovelos.



COTAÇÃO – Diadococinesias:

- realiza os movimentos de pronação e supinação corretamente, com precisão e amplitude adequada, de forma coordenada e harmoniosa; ausência de qualquer reação tónico-emocional.
- realiza os movimentos de pronação e supinação com ligeiro desvio do eixo do antebraço e com ligeiro desvio afastamento do cotovelo; a mão esquerda realiza ligeiros movimentos em espelho quando a mão direita realiza a tarefa, ou vice-versa; ligeiras alterações de ritmo na realização simultânea; presença de algumas reações de ritmo na realização simultânea; presença de algumas reações tónico-emocionais.
- realiza os movimentos de pronação e supinação descoordenada e dismetricamente, sem amplitude e aritimicamente, cometida e emborçadamente (diadococinesias); a mão esquerda realiza nítidos movimentos em espelho quando a mão direita realiza a tarefa, ou vice-versa; presença de reações tónico-emocionais que interferem com a realização da tarefa.
- não realiza os movimentos de pronação e supinação, ou movimentos associados involuntários bem marcados e nítidos; perda de amplitude e ritmicidade; movimentos em espelho permanentes; reações tónico-emocionais bem visíveis: sorrisos, tensões proximais distais, crispação dos dedos e da face, sincinesias, abdução e adução (levantar e baixar) do braço, afastamento do cotovelo.

SINCINESIAS (reações parciais de imitação de movimentos)	BUCAIS	4	3	2	1
	CONTRALATERAIS	4	3	2	1

MATERIAL: cadeira; mesa; bola de espuma compacta de 5cm de diâmetro/bola de ténis usada.

PROCEDIMENTOS:

- Sentar a criança, com as duas mãos em cima da mesa, realizando uma contração máxima da mão dominante com a bola de espuma;
- Ao mesmo tempo que a criança realiza a tarefa, observar os movimentos de imitação ou crispção, quer nos membros colaterais, quer peribuciais/linguais – deteção de sincinesias bucais ou contralaterais.

COTAÇÃO – Sincinesias:

- realiza a tarefa sem qualquer vestígio de sincinesias bucais ou contralaterais; movimento de contração da mão perfeitamente isolado e controlado; ausência total de movimentos associados.
- realiza a tarefa com sincinesias contralaterais pouco óbvias, quase imperceptíveis; movimento de contração da mão adequado e controlado; deteção de ligeiros movimentos ou contrações tónicas associadas.
- realiza a tarefa com sincinesias bucais e contralaterais marcadas e óbvias; realização com sinais desviantes; presença de movimentos associados não inibidos.
- realiza a tarefa com sincinesias evidentes, com flexão do cotovelo, crispção dos dedos da mão contralateral, tensões tónico-faciais e sincinesias linguais; presença de movimentos associados difusos e reações de adressamento involuntárias; tremores.

6

1.ª UNIDADE – EQUILIBRAÇÃO

IMOBILIDADE (Capacidade de ficar voluntariamente estático e qualquer movimento durante um curto lapso de tempo)	4	3	2	1
---	---	---	---	---

MATERIAL: cronómetro.

PROCEDIMENTO:

- A criança deverá manter-se na posição orto-estática durante 60 segundos, com os olhos fechados e os braços pendentes ao lado do corpo, com apoio palmar das mãos e dos dedos na face lateral da coxa, pés juntos, simétricos e paralelos.

COTAÇÃO – Imobilidade:

- mantém-se imóvel durante os 60 segundos; controlo postural perfeito, preciso, com disponibilidade e segurança gravitacional; não se identificam sinais difusos.
- mantém-se imóvel entre 45-50 segundos; apresenta ligeiros movimentos faciais, gesticações, sorrisos, oscilações, rigidez corporal, tiques, emotividade,... realização completa, adequada e controlada.
- mantém-se imóvel entre 30-45 segundos; apresenta sinais disfuncionais vestibulares/anatómicos e cerebelares óbvios; insegurança gravitacional.
- mantém-se imóvel menos de 30 segundos; apresenta sinais disfuncionais bem marcados, reequilibrções abruptas, quedas, hiperatividade estática; insegurança gravitacional significativa.

EQUILÍBRIO ESTÁTICO	APOIO RETILÍNEO	4	3	2	1
	PONTA DOS PÉS	4	3	2	1
	APOIO UNIPEDAL	4	3	2	1

MATERIAL: cronómetro.

PROCEDIMENTOS:

- 3 provas de duração de 20 segundos, efetuadas em 2 tentativas possíveis;
- as crianças a partir dos 6 anos realizam as provas com os olhos fechados;
- as mãos devem apoiar-se nos quadris para evitar movimentos compensatórios dos braços.

Procedimentos para observação do Apoio Retilíneo:

- a criança deve colocar um pé no prolongamento exato do outro pé, estabelecendo e contacto do calcanhar de um pé com a ponta do pé contrário, permanecendo assim durante 20 segundos.

Procedimentos para observação do Apoio na Ponta dos Pés:

- a criança deve colocar os pés juntos e manter-se em equilíbrio no terço anterior (ponta) dos mesmos, permanecendo assim durante 20 segundos.

Procedimentos para observação do Apoio Unipedal:

- a criança deve apoiar-se num único pé, fletindo a perna contrária pelo joelho, efetuando com ela um ângulo reto, permanecendo assim durante 20 segundos;
- assinalar o pé dominante/escaldado pela criança como pé de apoio.

COTAÇÃO – Apoio Retilíneo + Apoio na Ponta dos Pés + Apoio Unipedal:

- mantém-se em equilíbrio estático durante 20 segundos sem abrir os olhos; controlo postural perfeito e preciso, mantendo as mãos nos quadris.
- mantém-se em equilíbrio entre 15-20 segundos sem abrir os olhos; controlo postural adequado, com pequenos ajustamentos posturais e ligeiros movimentos faciais, gesticações, oscilações.
- mantém-se em equilíbrio entre 10-15 segundos sem abrir os olhos; dificuldades de controlo postural e disfunções vestibulares e cerebelares;

7

Frequentes movimentos associados:

- mantém-se em equilíbrio menos de 10 segundos sem abrir os olhos ou não realiza tentativas;
- sinais disfuncionais vestibulares e cerebelares bem marcados;
- permanentes reequilibrções, quedas;
- movimentos de compensação contínuos das mãos.

EQUILÍBRIO DINÂMICO	MARCHA CONTROLADA	4	3	2	1	
	EVOLUÇÃO NA TRAVE:	PARA A FRENTE	4	3	2	1
		PARA TRÁS	4	3	2	1
		DO LADO DIREITO	4	3	2	1
		DO LADO ESQUERDO	4	3	2	1
		PE COXINHO ESQUERDO	4	3	2	1
		PE COXINHO DIREITO	4	3	2	1
		PÉS JUNTOS PARA A FRENTE	4	3	2	1
		PÉS JUNTOS PARA TRÁS	4	3	2	1
		PÉS JUNTOS COM OS OLHOS FECHADOS	4	3	2	1

MATERIAL: linha reta com 3m de comprimento; trave de 3m de comprimento, 5cm de altura, 8cm de largura.

Procedimentos para observação da Marcha Controlada:

- A criança deve caminhar em cima de uma linha reta (c/ 3m de comprimento), de modo que o calcanhar de um pé toque na ponta do pé contrário, permanecendo sempre com as mãos nos quadris e com os olhos abertos.

COTAÇÃO – Marcha Controlada:

- realiza a marcha controlada em perfeito controlo dinâmico e sem qualquer reequilibrção compensatória;
- realização perfeita, maturo, económica e metódica.
- realiza a marcha controlada com ocasionais e ligeiras reequilibrções, com ligeiros sinais difusos, sem apresentar desvios.
- realiza a marcha controlada com pausas frequentes, reequilibrções exageradas, quedas, frequentes sinais vestibulares; movimentos involuntários, frequentes desvios, sincinesias, gesticações clónicas e reajustamentos das mãos nos quadris; sinais de insegurança gravitacional dinâmica.
- não realiza a tarefa ou realiza-a de forma incompleta e imperfeita, com sinais disfuncionais óbvios.

Procedimentos para observação da Evolução na Trave (Marcha):

- A criança deve realizar uma marcha normal em cima da trave em 4 subtarefas diferentes, sempre com as mãos nos quadris: para a frente, para trás, para o lado direito, para o lado esquerdo.

COTAÇÃO – Evolução na Trave – Marcha (separadamente para cada subtarefa):

- realiza as subtarefas da evolução na trave sem qualquer reequilibrção compensatória, revelando um perfeito controlo do equilíbrio dinâmico.
- realiza as tarefas com pausas frequentes, reequilibrções e dimensões exageradas, sinais vestibulares frequentes, uma a três quedas por cada subtarefa, com sinais de insegurança gravitacional dinâmica.
- não realiza as subtarefas ou apresenta mais de 3 quedas por cada percurso, evidenciando sinais disfuncionais óbvios.

Procedimentos para observação da Evolução na Trave (Saltos em Apoio Unipedal):

- A criança deve realizar tarefas que incluem saltos, em apoio unipedal e com os dois pés;
- Na tarefa dos saltos com apoio unipedal (pé coxinho esquerdo e direito), não se deve condicionar a criança quanto à ordem de realização das subtarefas, por forma a identificar o pé dominante;
- A criança deve cobrir a distância de da trave (3m) em saltos, com apoio unipedal, registando-se o pé espontaneamente escolhido, mantendo sempre as mãos nos quadris. Uma vez terminada a primeira tarefa, deve concluir outro trajeto idêntico com o pé contrário.

8

- COTAÇÃO – Evolução na Trave em Apoio Unipedal (separadamente para cada subtarefa):**
4. realiza os saltos na trave facilmente, sem reequilibrações, sem desvios de direção, evidenciando um controle dinâmico perfeito, rítmico e preciso.
 3. realiza os saltos na trave com ligeiras reequilibrações e pequenos desvios de direção, mas sem demonstrar sinais disfuncionais e revelando um controle dinâmico adequado.
 2. realiza os saltos na trave com dimetrias, reequilibrações das mãos, desvios direcionais, alterações de amplitude, irregularidade rítmica, sínchias, hipotonia exagerada.
 1. não completa os saltos na distância, revelando imaturação gravitacional, frequentes sínchias, reequilibrações bruscas, rápidas e descontroladas, excessivos movimentos associados, sinais disfuncionais óbvios.

- Procedimentos para observação da Evolução na Trave (Saltos a Pés Juntos):**
- A criança deve realizar tarefas que incluem saltos a pés juntos: para a frente, para trás e com os olhos fechados.

- COTAÇÃO – Evolução na Trave a Pés Juntos (= Cotação Evolução na Trave em Apoio Unipedal):**
4. realiza a tarefa sem abrir os olhos, evidenciando um controle dinâmico perfeito, rítmico, perfeito e preciso.
 3. realiza os saltos na trave moderadamente vigiados e controlado, com alguns sinais de reequilibração e pequenos desvios de direção, mas sem demonstrar sinais disfuncionais e revelando um controle dinâmico adequado.
 2. cobre mais de 2m sem abrir os olhos, demonstrando parâmetros frequentes, hipercontrole e rigidez corporal generalizada; imaturação gravitacional.
 1. não realiza a tarefa com os olhos fechados, apresentando quedas, reequilibrações bruscas e bizarras, grandes desvios direcionais, fortes pressões plantares, desarmônicas posturais globais e sínchias; sinais disfuncionais óbvios.

2.ª UNIDADE – LATERALIZAÇÃO

LATERALIZAÇÃO (capacidade de integração sensorio-motora com ambas as mãos do corpo)	4	3	2	1
* OCULAR	E	D		
* AUDITIVA	E	D		
* MANUAL	E	D		
* PEDAL	E	D		
* INATA	E	D		
* ADQUIRIDA	E	D		

MATERIAL: tubo/canudo de papel; folha de papel com um buraco no meio; relógio de corda;

- Procedimentos para observação da Lateralização Ocular:**
- Pede-se à criança para olhar através de um tubo/canudo de papel e depois através de um buraco no centro de uma folha de papel;
 - A apresentação do tubo deve ser feita exatamente na linha média do corpo da criança, para não condicionar o uso da mão – a mão que agarra o tubo normalmente é a mão dominante;
 - A apresentação da folha de papel deve ser feita de modo a que a criança agarre com ambas as mãos, orientando-se em seguida de forma a espreitar pelo buraco com o olho preferencial;
 - Em ambas as tarefas e para confirmar a preferência, a criança, depois de fixar o olhar, deve perseguir no espaço alguns movimentos feitos pelo indicador do observador;
 - Em face das 2 tarefas, deve assinalar-se **E** ou **D** para avaliar o olho preferencial.

- Procedimentos para observação da Lateralização Auditiva:**
- Pede-se à criança para auscultar um relógio de corda e, em seguida, para simular atender o telefone;
 - A apresentação do relógio deve ser feita exatamente na linha média do corpo da criança, para não condicionar o uso da mão não dominante;
 - A situação de simulacro exige da parte da criança, a evocação do objeto e dos respetivos gestos e mímicas inerentes;

- Procedimentos para observação do Reconhecimento Direita-Esquerda:**
- As tarefas envolvem, da parte da criança, a resposta (output) motora e solicitações (input) verbais apresentadas pelo observador;
 - Para a criança acima dos 6 anos (idade escolar) as solicitações verbais envolvem as localizações bilateral, contralateral (cruzamento da linha média do corpo) e reversível (localização no outro);
 - As solicitações são as seguintes:
 1. Mostra-me a tua mão direita;
 2. Mostra-me o teu olho esquerdo;
 3. Mostra-me o teu pé direito;
 4. Mostra-me a tua mão esquerda;
 5. Cruz a tua perna direita por cima do teu joelho esquerdo;
 6. Toca na tua orelha esquerda com a tua mão direita;
 7. Aponta o meu olho direito com a tua mão esquerda;
 8. Aponta a minha orelha esquerda com a tua mão direita.

- COTAÇÃO – Reconhecimento Direita-Esquerda**
4. realiza as 8 tarefas de forma perfeita e precisa.
 3. realiza 6 tarefas, evidenciando ligeiras hesitações e confusões.
 2. realiza 4 tarefas, revelando uma hesitação e confusão permanentes.
 1. não realiza as tarefas, ou realiza 1 ou 2 ao acaso, demonstrando marcada hesitação e confusão a identificar e localizar as partes do seu corpo – confusão cinestésica geral.

- Procedimentos para observação da Autoimagem:**
- A criança, de olhos fechados, com os braços em extensão lateral, as mãos fletidas e os respetivos indicadores estendidos, deve realizar um movimento lento de flexão do braço, até tocar com as pontas dos indicadores na ponta do nariz;
 - O observador deve demonstrar ludicamente à criança, 1 a 2x, de forma a que ela compreenda o local exato da ponta do nariz em que deve tocar com os seus dedos indicadores;
 - A criança deve realizar a tarefa 4x: 2x com cada mão.

- COTAÇÃO – Autoimagem**
4. toca 4x exatamente na ponta do nariz, com o movimento preciso e melódico.
 3. falha 1 ou 2x, mantendo um movimento adequado e controlado, sem manifestar outros sinais disfuncionais.
 2. acerta 1 ou 2x em cima ou em baixo, à esquerda ou à direita da ponta do nariz – com movimentos dimétricos e hipercontrolados, revelando ligeiros sinais discrepantes em termos de lateralização.
 1. não acerta, ou acerta 1x na ponta do nariz – significantes desvios para cima ou para baixo, para a esquerda ou para a direita – com movimentos dimétricos e tremores na fase final, revelando claros sinais disfuncionais.

- Procedimentos para observação da Imitação dos Gestos:**
- O observador sugere à criança que se mantenha de pé virado para si e que observe, com muita atenção, as quatro posturas e gestos – desenhos no espaço – que ele vai realizar;
 - Para a criança em idade escolar (até 6 anos) são os seguintes gestos bilaterais (com ambas as mãos):



- COTAÇÃO – Imitação dos Gestos**
4. reproduz com perfeição, precisão, acabamento, suavidade e condenação recíproca as 4 figuras espaciais – imitação exata.
 3. reproduz 3 figuras com ligeiras distorções de forma, proporção e angularidade – imitação aproximada.
 2. reproduz 2 figuras com distorções de forma, proporção e angularidade; sinais de dismetria e descondenação recíproca; alterações de sequência; hesitação – imitação distorcida.
 1. não reproduz nenhuma das figuras, ou só reproduz uma distorções perceptivas, dismetrias, tremores – imitação.

- Em ambas as tarefas e para confirmar a preferência, sugerem-se à criança respostas verbais: uma reproduzindo o ritmo da corda do relógio, e outra simulando o início de uma conversa telefónica;
- Em face das 2 tarefas, deve assinalar-se **E** ou **D** para avaliar o ouvido preferencial.

- Procedimentos para observação da Lateralização Manual:**
- Pede-se à criança para simular escrever e depois cortar um papel com uma tesoura;
 - A situação de simulacro exige da parte da criança, a evocação dos objetos e dos respetivos gestos e mímicas inerentes;
 - Em face das 2 tarefas, deve assinalar-se **E** ou **D** para avaliar a mão preferencial.

- Procedimentos para observação da Lateralização Pedal:**
- Pede-se à criança para dar um passo à gigante, partindo da posição de pés paralelos e depois que simule enfiar as calças, registrando-se o primeiro pé de enfiamento;
 - A situação de simulacro exige da parte da criança, a evocação do objeto e dos respetivos gestos e mímicas inerentes;
 - Em face das 2 tarefas, deve assinalar-se **E** ou **D** para avaliar o pé preferencial.

- COTAÇÃO – Lateralização Ocular/ Auditiva/ Manual/ Pedal**
4. realiza todas as tarefas espontaneamente, sem hesitações e com proficiência; pode obter-se um perfil DDDD (criança de preferência direita) ou um perfil EEEE (criança de preferência esquerda); realização precisa, económica e perfeita (não existem sinais difusos ou bilaterais);
 3. realiza as tarefas com ligeiras hesitações e perturbações psicótónicas e com perfis discrepantes entre os telereceptores (visão e audição) e os proprioceptores (mão e pé) sem, no entanto, revelar confusão (ex: DDEE, EEEE, DEDE, ...); realização completa, adequada e controlada;
 2. realiza as tarefas com permanentes hesitações e na presença de sinais de ambicetria; presença de sinais difusos mal integrados bilateralmente; incompatibilidade entre lateralidade mota e auditiva; lateralidade auditiva esquerda;
 1. não realiza as tarefas invocando ambicetria rítmica, lateralização mista mal integrada ou lateralidade contrária.

2.ª UNIDADE – NOÇÃO DO CORPO

NOÇÃO DO CORPO (recepção, análise e armazenamento da informação)	SENTIDO CINESTÉSICO	4	3	2	1
	RECONHECIMENTO (direita-esquerda)	4	3	2	1
	AUTOIMAGEM (tato)	4	3	2	1
	IMITAÇÃO DE GESTOS	4	3	2	1
	DESENHO DO CORPO	4	3	2	1

- Procedimentos para observação do Sentido Cinestésico:**
- Pretende avaliar-se o grau de conhecimento integrado que a criança tem do seu corpo;
 - A criança deve manter-se de pé, calma e tranquila, com os olhos fechados e pode ser preparada com uma ou duas experiências (ex.: boca e nariz); o observador pede-lhe para nomear os pontos do corpo em que foi tocada tattilmente no seu modelo espacial corporal;
 - A criança acima dos 6 anos (em idade escolar) deve nomear 16 pontos táteis: testa, boca/lábios, olho direito, orelha esquerda, nuca/pescoço, ombro esquerdo, cotovelo direito, joelho esquerdo, pé direito, pé esquerdo, mão esquerda, polegar, indicador, médio, anelar e mínimo direitos.

- COTAÇÃO – Sentido Cinestésico**
4. nomeia corretamente todos os 16 pontos táteis da prova, sem evidenciar sinais difusos; realização perfeita, precisa e com facilidade de controlo; segurança gravitacional.
 3. nomeia corretamente 12 pontos táteis, evidenciando ligeiros sinais difusos.
 2. nomeia 8 pontos táteis, evidenciando sinais difusos (boca: abre os olhos, verbaliza intensamente, tiques, gestualizações, instabilidade, defensividade tátil, digressão (erro de interpretação) digital.
 1. nomeia apenas 4 a 8 pontos táteis, com sinais vestibulares bem marcados, demonstrando confusão cinestésica geral ou agnosia (ignorância) digital.

- Procedimentos para observação do Desenho do Corpo:**
- O observador pede à criança para desenharem o seu corpo o melhor que sabe;
 - A criança deve desenhar numa folha normal e dispor do tempo necessário para realizar o desenho.

- COTAÇÃO – Desenho do Corpo (com referência à escala de WISC-III)**
4. realiza um desenho graficamente perfeito, proporcionado, rico em pormenores anatómicos, estriamente dentro dos parâmetros da escala e com disposição espacial correta.
 3. realiza um desenho completo, organizado, simétrico, geometrizado, com pormenores faciais e extremidades, podendo apresentar distorções mínimas.
 2. realiza um desenho exageradamente pequeno ou grande, pré-geometrizado, pouco organizado em formas e proporções, com pobreza significativa de pormenores anatómicos.
 1. não realiza o desenho, ou realiza um desenho desintegrado e fragmentado, sem vestígios de organização gráfica e praticamente irreconhecível.

2.ª UNIDADE – ESTRUTURAÇÃO ESPACIOTEMPORAL

ESTRUTURAÇÃO ESPACIOTEMPORAL	ORGANIZAÇÃO	4	3	2	1
	ESTRUTURA DINÂMICA	4	3	2	1
	REPRESENTAÇÃO TOPOGRÁFICA	4	3	2	1
	ESTRUTURAÇÃO RÍTMICA	4	3	2	1

- Procedimentos para observação da Organização:**
- Compreende a capacidade espacial concreta de calcular as distâncias e os ajustamentos dos planos motores necessários para os percorrer;
 - A criança tem de adotar formas de adaptação espacial, contar o número de passos e retê-lo, realizar simples operações de cálculo mental (adição e subtração) e ajustar o comprimento das passadas à medida que realiza a transição espacial de um ponto da sala para o outro;
 - Primeiro percurso:** o observador pede à criança para andar normalmente de um ponto da sala para outro, na distância de 5m, contando o número de passos em voz alta;
 - Segundo percurso:** o observador pede à criança para realizar o percurso anterior, mas com mais 3 passos (crianças em idade primária), utilizando para o cálculo o número de passos dado inicialmente;
 - Por último, solicita à criança que realize o **terceiro percurso** com menos 3 passos.

- COTAÇÃO – Organização**
4. realiza a tarefa com um controlo correto dos 3 percursos, com contagem perfeita do n.º de passos e com preciso cálculo visuoespacial e concomitante ajustamento inicial e final das passadas;
 3. realiza os 3 percursos com ligeira descontrolo final das passadas – alargamento ou encurtamento, mantendo correta a contagem e o cálculo;
 2. realiza 2 percursos com hesitação e confusão na contagem e no cálculo; sinais de desertização espacial e dismetria.
 1. realiza 1 percurso, ou não completa a tarefa, evidenciando rítmicos problemas de verbalização ou ação de planificação visuoespacial, de retenção do n.º de passadas realizadas no primeiro percurso e de ajustamento espacial e direcional da tarefa.

- Procedimentos para observação da Estruturação Dinâmica:**
- Compreende a capacidade de memorização sequencial visual (de curto termo) de estruturas espaciais simples;
 - MATERIAL:** 1 ficha de ensaio e 6 fichas desenhadas com as estruturas; 5 fósforos.
 - Sugere-se à criança que observe atentamente, durante 3, 4 e 5 segundos, as fichas respetivas com 3, 4 e 5 fósforos, após o que deverá reproduzir exatamente as mesmas sequências (processamento sucessivo) com os fósforos, mantendo sempre a orientação da esquerda para a direita.

- COTAÇÃO – Estruturação Dinâmica**
4. realiza corretamente as 6 tarefas.
 3. realiza 4 tarefas.
 2. realiza 3 tarefas, revelando dificuldades de memorização e sequencialização visuoespacial.
 1. realiza 2 tarefas, demonstrando dificuldades gráficas e práticas significativas.

Procedimentos para observação da Representação Topográfica:

- MATERIAL: folha de papel branco; lápis de cor.
- O observador, em conjunto com a criança, realiza o levantamento topográfico da sala reproduzindo, o mais exatamente possível, as suas proporções espaciais e a localização semiédica correspondente do mobiliário, devidamente identificado com os respetivos números.
- Em seguida, deve posicionar-se na sala e posicionar também a criança, desenhando posteriormente, em termos de ensaio, um trajeto com o lápis solicitando-lhe, em seguida, a sua realização motora.
- O ensaio deve ser assistido e comentado, para que a criança reconheça exatamente o que lhe é pedido;
- A especificação do mobiliário, com os respetivos números, deve ser reconfirmado antes de realizar a tarefa para cotação.

COTAÇÃO – Representação Topográfica

4. realiza a trajetória de forma perfeita e bem orientada, sem manifestar qualquer hesitação ou desorientação espacial, evidenciando uma orientação espacial excelente.
3. realiza a trajetória adequadamente, com algumas hesitações, interrupções ou desorientações direcionais.
2. realiza a trajetória com frequentes hesitações, interrupções, desorientações angulares, desproporções espaciais e direcionais óbvios.
1. não realiza o trajeto.

Procedimentos para observação da Estruturação Rítmica:

- Compreende a capacidade de memorização e reprodução motora de estruturas rítmicas;
- O observador deve efetuar os batimentos com o lápis/caneta oculto (para evitar o reforço visual);
- Pedir-se à criança que ouça, com muita atenção, a sequência de batimentos apresentada pelo observador;
- Pedir-se à criança para reproduzir exatamente a mesma estrutura e o mesmo número de batimentos;
- Deve apresentar-se um ensaio e pedir à criança para o reproduzir antes de iniciar as tarefas - para cotação.

1 (ensaio)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4	3	2	1
2 (cotação)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4	3	2	1
3 (cotação)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4	3	2	1
4 (cotação)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4	3	2	1
5 (cotação)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4	3	2	1

COTAÇÃO – Estruturação Rítmica

4. reproduz exatamente todas as estruturas, com estruturação rítmica e o número de batimentos preciso, revelando uma perfeita integração audiomotora.
3. reproduz 4 estruturas com uma realização adequada quanto à sequência e à rítmicidade, embora com ligeiras hesitações ou descontrolos posturais.
2. reproduz 3 estruturas, revelando irregularidades, alterações de ordem e inversões, demonstrando dificuldade de integração rítmica.
1. reproduz 2 estruturas ou é incapaz de realizar qualquer delas, revelando nítidas distorções perceptivo-auditivas.

3.ª UNIDADE – PRAXIA GLOBAL

PRAXIA GLOBAL	COORDENAÇÃO OCULOMANUAL	4	3	2	1	
	COORDENAÇÃO OCULOPEDAL	4	3	2	1	
	DISMETRIA	4	3	2	1	
	DISSOCIAÇÃO	MEMBROS SUPERIORES	4	3	2	1
		MEMBROS INFERIORES	4	3	2	1
AGILIDADE	4	3	2	1		

Procedimentos para observação da Dissociação – Coordenação/Agilidade:

- Na posição de pé, a criança deve realizar batimentos das mãos em cima da mesa, seguidos de batimentos dos pés no solo, de acordo com a seguinte estrutura sequencial:

1MD	2ME	3PD	2PE
2MD	1ME	2PD	1PE
3MD	3ME	3PD	2PE

- Prova de Agilidade – a criança deve saltitar, afastando e juntando as pernas, ao mesmo tempo que deve realizar um batimento das palmas das mãos exatamente no momento em que afasta as pernas, sem interromper a sequência de saltitar.
- Devem ser dadas instruções verbais e 2 ensaios devem ser previamente exemplificados.
- Todas as estruturas devem ser sequencialmente reproduzidas pelo menos 4x seguidas.

COTAÇÃO – Dissociação Membros Superiores + Membros Inferiores + Agilidade

4. realiza 3 a 2 estruturas sequenciais, revelando perfeito planeamento motor e preciso autocontrolo.
3. realiza 2 estruturas sequenciais, revelando adequado planeamento motor e adequado autocontrolo.
2. realiza 1 estrutura sequencial, revelando dispraxias, dismetrias, distonias, disquinésias e disincronias.
1. não realiza nenhuma estrutura sequencial, revelando dispraxias, dismetrias, distonias, disquinésias e disincronias óbvias.

3.ª UNIDADE – PRAXIA FINA

PRAXIA FINA	COORDENAÇÃO DINÂMICA MANUAL	4	3	2	1	
	TAMBORILAR	4	3	2	1	
	VELOCIDADE-PRECISÃO	NÚMERO DE PONTOS:	4	3	2	1
		NÚMERO DE CRUZES:	4	3	2	1

Procedimentos para observação da Coordenação Dinâmica Manual:

- Compreende a dextralidade bimanual e agilidade digital, visando o estudo da coordenação fina das mãos e dos dedos;
- MATERIAL: 10 cliques redondos de tamanho médio; cronómetro;
- Na posição de sentada, a criança deve compor e decompor uma pulseira de 10 cliques o + depressa possível;
- Devem realizar-se 1 a 2 ensaios, exemplificando à criança o correto encaixe e desencaixe entre cada um dos cliques; a criança deve compor e decompor (desmanchar a pulseira, unindo e logo desmanchando ou separando cada um dos cliques);
- Os tempos de composição e de decomposição devem ser registados, sendo a cotação atribuída em função do tempo total das 2 fases.

COTAÇÃO – Coordenação Dinâmica Manual

4. compõe e decompõe a pulseira em menos de 2 minutos, revelando perfeito planeamento micromotor, preciso autocontrolo visuomotor.
3. compõe e decompõe a pulseira entre 2 e 3 minutos, revelando adequado planeamento micromotor e adequado autocontrolo visuomotor, sem revelar sinais dispráxicos.
2. compõe e decompõe a pulseira entre 3 e 5 minutos, revelando dispraxias, dismetrias, disquinésias, distonias e disincronias, para além de sinais de desatenção visual e hesitação na lateralização.
1. compõe e decompõe a pulseira em mais de 6 minutos, ou não realiza a tarefa evidenciando sinais disfuncionais óbvios.

Procedimentos para observação do Tamborilar:

- Compreende uma tarefa de motricidade fina que estuda a dissociação digital sequencial;
- O observador deve demonstrar à criança como é que os dedos devem estar colocados, realizando círculos na transição dedo para dedo, desde o indicador até ao mínimo e, em seguida na direção inversa;
- Na posição de sentada e com os olhos fechados, a criança deve imitar os movimentos e completar, no mínimo, 3 ensaios antes de realizar a própria tarefa; as mãos devem ser avaliadas, realizando cada uma 3 sequências separadas e 1 sequência simultânea – tamborilar manual simultâneo.

Procedimentos para observação da Coordenação Oculomaneal:

- Compreende a capacidade de coordenar movimentos manuais com referências perceptivo-visuais;
- MATERIAL: bola de ténis; cesto de papéis; cadeira; fita métrica;
- Em pé, a criança lança uma bola para dentro de um cesto de papéis colocado em cima de uma cadeira, a uma distância de 2,50m;
- Deve realizar-se apenas um ensaio e, em seguida, 4 lançamentos.

Procedimentos para observação da Coordenação Oculopedal:

- Compreende a capacidade de coordenar movimentos pedais com referências perceptivo-visuais;
- MATERIAL: bola de ténis; cadeira; fita métrica;
- Em pé, a criança chuta uma bola de ténis para passar entre as duas pernas da cadeira, a uma distância de 2,50m;
- Deve realizar-se apenas um ensaio e, em seguida, 4 pontapés.

COTAÇÃO – Coordenação Oculomaneal + Coordenação Oculopedal

4. enfi 3 a 4 lançamentos, revelando perfeito planeamento motor e preciso autocontrolo, com melodia cinética e eumetria.
3. enfi 2 lançamentos, revelando adequado planeamento motor e adequado autocontrolo, visuomotor.
2. enfi 1 lançamento, revelando dispraxias, distonias, disquinésias e dismetrias.
1. não enfi nenhum lançamento, revelando dispraxias, distonias, disquinésias e distonias óbvias, para além de sincinésias, reequilibrábeis, hesitações de dominância, desorientação espaço-temporal.

Procedimentos para observação da Dismetria:

- Traduz a inadaptação visu-espacial e visuocinestésica dos movimentos orientados face a uma distância ou a um objeto: o alvo;
- Este fator não constitui uma tarefa em si, pois resulta da observação da Coordenação Oculomaneal (membros superiores) e da Coordenação Oculopedal (membros inferiores).

COTAÇÃO – Dismetria

4. realiza as 8 tarefas com movimentos adequados em relação ao objeto e à distância.
3. realiza as tarefas com ligeiras dismetrias [imperfeições no movimento].
2. realiza as tarefas com dismetrias, movimentos exagerados e insuficientemente inibidos.
1. realiza as tarefas com dismetrias, evidenciando dispraxias de vária índole.

Procedimentos para observação da Dissociação – Membros Superiores:

- Na posição de pé, a criança deve realizar vários batimentos com as mãos, em cima de uma mesa, de acordo com a seguinte estrutura sequencial:

2MD	2ME
2MD	1ME
1MD	2ME
2MD	3ME

- Todas as estruturas devem ser sequencialmente reproduzidas pelo menos 4x seguidas.

Procedimentos para observação da Dissociação – Membros Inferiores:

- Na posição de pé, a criança deve realizar vários batimentos dos pés no solo, de acordo com a seguinte estrutura sequencial:

2PD	2PE
2PD	1PE
1PD	2PE
2PD	3PE

- Todas as estruturas devem ser sequencialmente reproduzidas pelo menos 4x seguidas.

COTAÇÃO – Tamborilar

4. realiza o tamborilar, revelando perfeito planeamento micromotor, com realização de círculos completos, transição melódica e sem movimentos associados da mão contralateral.
3. realiza o tamborilar, revelando adequado planeamento micromotor, com ligeiras hesitações na sequência, ligeiras tensões e dismetrias digitais, repetições de oportunidades e ligeiras sincinésias contralaterais ou faciais.
2. realiza o tamborilar, revelando fraco planeamento micromotor, com hesitações na sequência, dismetrias, disquinésias, repetições frequentes nas oportunidades, sincinésias óbvias, saltos de dedos na sequência, discrepância significativa entre a realização sequencial e simultânea, evidenciando dispraxia fina.
1. não realiza a tarefa, revelando sinais disfuncionais da motricidade fina associados a diagnósticos digitais e dispraxia fina.

Procedimentos para observação da Velocidade-Precisão:

- Compreende 2 tarefas de coordenação praxica do lápis, que envolve a preferência manual e a coordenação visuográfica;
- MATERIAL: uma folha de papel quadriculado (norma); lápis afiado; cronómetro;
- Na posição sentada, a criança deve realizar o maior número de pontos e de cruzes durante 30 segundos, tendo como referências espaciais os limites dos quadrados do papel e a realização sequencial da esquerda para a direita;
- Na sub tarefa de pontos, a criança deve fazer mesmo pontos (e não traços), dentro dos limites do quadrado, não sendo considerado qualquer ponto tangente ou mais do que um ponto por cada espaço;
- Na sub tarefa de cruzes, a criança deve apresentar a perpendicularidade e o alinhamento vertical-horizontal e os limites espaciais adequados para caber nos limites de cada quadriculado;
- A criança deve fazer um ensaio para compreender o que se espera que realize;
- A cotação deste subfactor deve ser a média aritmética aproximada das 2 tarefas.

COTAÇÃO – Velocidade-Precisão: Número de pontos

4. realiza + de 50 pontos, revelando perfeito planeamento motor e preciso autocontrolo com melodia cinestésica.
3. realiza entre 30-50 pontos, revelando adequado planeamento motor e ligeiras hesitações na sequencialização da tarefa.
2. realiza entre 20-30 pontos, revelando dismetrias, distonias, disquinésias e descontrolo tónico-emocional.
1. realiza - de 15 pontos ou não completa a tarefa, evidenciando deficiente prensão, rigidez, excessiva vigilância, tremores, distorções perceptivas e sinais dispráxicos óbvios.

COTAÇÃO – Velocidade-Precisão: Número de cruzes

4. realiza + de 50 cruzes, revelando perfeito planeamento motor e preciso autocontrolo com melodia cinestésica.
3. realiza entre 20-15 cruzes, revelando adequado planeamento motor e ligeiras hesitações na sequencialização da tarefa.
2. realiza entre 15-10 cruzes, revelando dismetrias, distonias, disquinésias e descontrolo tónico-emocional.
1. realiza - de 10 cruzes ou não completa a tarefa, evidenciando deficiente prensão, rigidez, excessiva vigilância, tremores, distorções perceptivas e sinais dispráxicos óbvios.

Anexo V – Relatório de Observação Psicomotora – fevereiro 2017



Relatório de Observação Psicomotora

Nome: ██████████	
Idade: 7 anos	Data de Nascimento: 12/02/2009
Fase de aprendizagem: 1º ciclo	
Psicomotricista: ██████████	

O ██████████ foi encaminhado para avaliação psicomotora por apresentar vários problemas de aquisição de conhecimentos e comunicação. É uma criança que integra o dec.3/2008 cuja avaliação psicomotora não tinha sido ainda realizada. Revela estar abaixo do esperado para a idade em várias componentes.

No decorrer da avaliação mostrou ser uma criança tímida, pouco comunicativa na oralidade, mas muito receptiva para a realização das tarefas. O ██████████ tem um claro atraso no desenvolvimento psicomotor. Denuncia algumas componentes sociais descuradas, tais como o cumprimento de regras e percepção face à frustração. As actividades de participação e socialização encontram-se comprometidas devido à sua dificuldade de comunicação interpessoal.

BATERIA PSICOMOTORA VÍTOR DA FONSECA

1. Factor Psicomotor: Tonicidade

Relativamente à extensibilidade o ██████████ não revela problemas nos membros inferiores, no entanto nos membros superiores está abaixo do normal em especial nos deltóides. Na passividade, tanto nos membros inferiores como superiores apresenta descontração muscular e regular pendularidade, mas com ligeira resistência. Na paratonia revela também leves tensões e resistências com algumas manifestações emocionais. Tem sínclinesias contralaterais. Apresenta diadococinesias em ambas as mãos.

2. Factor Psicomotor: Equilíbrio

No equilíbrio estático manteve-se imóvel pouco tempo, lacrimejando e ficando com os olhos vermelhos de imediato. Apresenta sinais difusos. No equilíbrio dinâmico teve maior dificuldade na evolução na trave, em especial para a frente, para trás e para o lado. Não realiza pés juntos de olhos fechados.

Página 1 de 3

Página 2 de 3

Conclusões:

Nesta bateria de avaliação psicomotora os factores estão organizados hierarquicamente e segundo o modelo de organização cerebral proposto por Lúria. Segue a ontogénese do desenvolvimento humano onde primariamente desenvolvemos o tônus que nos permite melhor alerta e vigilância do corpo. Posteriormente, desenvolvemos o equilíbrio e, no seu conjunto permitem o input de informação e estímulos no cérebro bem como a concentração.

O ██████████ apresenta tonicidade ligeiramente abaixo da média, deverá por isso ser trabalhado para melhorar, contribuindo para a melhoria de aspetos emocionais. Não é uma criança de fácil relaxamento. Mantém por alguns segundos a imobilidade mas não atinge relaxamento.

O equilíbrio dinâmico deverá ser trabalhado, uma vez que irá intervir directamente nas dificuldades de aprendizagem, mas especialmente pela capacidade de planear e se concentrar na tarefa. Este será um dos aspetos fundamentais da intervenção.

A lateralidade é bem definida, no entanto, como é na lateralidade que se enquadram a análise, recepção, compreensão e armazenamento de informação, pretende-se trabalhar os aspetos perceptivo motores que afetam diretamente as tarefas de leitura e escrita. Deve sempre aprimorar e trabalhar este factor.

Tem boa noção de corpo cinestésicamente, no entanto deve trabalhar a auto-imagem, o desenho de corpo, trabalho em espelho e também imitação de gestos.

No que diz respeito à noção espaço-temporal, o ██████████ surpreende pela positiva, fazendo a ligação com que foi desenhado com o local que teria de deslocar-se. Poderá ser um factor para trabalhar de forma lúdica interagindo com aquisição de outros conhecimentos. Questões de organização, imitação de imagens e ritmo estão muito aquém do esperado para a idade. Deve ser trabalhado.

A práxia global será trabalhada como um todo. A dissociação é de baixa planificação e fraca execução motora de gestos sequenciais. Neste ponto subentende-se a intenção para a execução da tarefa e consequente processamento da informação para o output.

A práxia fina apresenta também algumas lacunas. A pega está ainda em desenvolvimento, mas consegue manusear os objectos. Apresenta lentificação na realização das tarefas propostas relacionada com um comprometimento global. Tem potencial para ser muito melhor. O trabalho da práxia fina é também fundamental para desenvolver a capacidade cognitiva e intelectual, a atenção e motivação.

A Psicomotricista

Data:

Fevereiro 2017

Página 3 de 3

3. Factor Psicomotor: Lateralidade

O ██████████ é destro e bastante definido. Não revelou problemas de lateralidade relevantes com excepção da lateralidade ocular, onde contrariamente aos outros elementos prefere o lado esquerdo. (EDDD)

4. Factor Psicomotor: Noção de Corpo

Tem bom conhecimento do corpo, vacilando em algumas lateralizações. A autoimagem não é perfeita, revelando também algumas implicações no conceito (medida pelo toque do dedo indicador no nariz). Realiza as tarefas evidenciando ligeiras hesitações e confusões e mediante reforço e insistência na demonstração. Na imitação de gestos não reproduz a maioria das figuras. O desenho do corpo é claramente evidente ser abaixo da faixa etária evidenciando poucos pormenores e figuras muito "geometrizadas".

5. Factor Psicomotor: Estruturação Espaço-Temporal

Nas tarefas de organização perde-se na tarefa e não realiza o solicitado. Na estrutura dinâmica não realiza. A realização topográfica foi realizada com ajuda, maioritariamente pela terapeuta. Compreende a planta e com pequenas pistas consegue realizar o trajecto factionado. Relativamente ao ritmo, não consegue cumprir as tarefas.

6. Factor Psicomotor: Práxia Global

A práxia global envolve uma panóplia de actividades para avaliação da coordenação óculo-manual, óculo-pedal, dismetria, agilidade e a dissociação dos membros superiores e inferiores.

O ██████████ tem boa coordenação óculo-manual e óculo pedal (dismetria) embora não tivesse concretizado o golo nem o cesto.

Não consegue realizar tarefas de dissociação.

7. Factor Psicomotor: Práxia Fina

Tem práxia fina ainda pouco desenvolvida, sem sinais a relevar. Embora não tivesse cumprido no tempo previsto a construção da pulseira de clips, realizou a tarefa estrategicamente e empenhadamente. Apresenta baixa velocidade/precisão.

Anexo VI – Protocolo de Intervenção – Guião de Comportamentos

PROCOLO DE INTERVENÇÃO

GUIÃO DE COMPORTAMENTOS

Os **agentes** (professores, técnicos, assistentes operacionais, família) devem planejar/trabalhar/intervir de forma concertada de modo a promover uma intervenção holística junto da criança.

Este processo de intervenção:

- Utiliza tudo o que estiver no ambiente natural; no entanto, poderão ser feitas algumas modificações no ambiente ou nos materiais (brinquedos ou equipamento) dependendo do nível de funcionalidade da criança ou para aumentar a sua motivação, competências ou independência. Sempre que possível, a equipa de intervenção deve utilizar os mesmos materiais que os seus pares ou irmãos, em casa ou na escola.
- É flexível e a sua forma e as estratégias recomendadas devem servir de apoio ao trabalho a desenvolver com a criança, a família e os profissionais.
- Deve decorrer em ambientes naturais, enquadrado em interações naturais e com objetivos incorporados nas experiências, atividades e rotinas diárias da criança.
- Deve decorrer no máximo de contextos possível, o mais frequentemente possível e ser implementada pelo maior número de pessoas possível. A repetição de novas competências em vários contextos funcionais é a chave para a aprendizagem, em particular para crianças com necessidades educativas especiais.
- É importante estabelecer rotinas e os momentos de intervenção (seja em casa ou na escola) devem ser alturas de diálogo, de encorajamento à participação e independência, bem como oportunidades para elogiar e recompensar (ex.: reforço verbal e/ou social) o aluno quando este consegue realizar tarefas de uma forma o mais autónoma possível.

O planeamento da intervenção deve ter em consideração:

- Situações reais, rotinas, acontecimentos e atividades nas quais a intervenção deve:
 - * ajudar a criança a funcionar melhor;
 - * ajudar a família ou os adultos a funcionar melhor;
 - * capitalizar os pontos fortes da criança;
 - * capitalizar os pontos fortes dos membros da família ou dos adultos.
- A inclusão de situações de brincar/jogar que envolvam divertimento e prazer e que vão ao encontro dos interesses da criança; concomitantemente, estas atividades devem ser oportunidades de aprendizagem e passíveis de ocorrer com alguma frequência ao longo do dia ou da semana.
- Os objetivos e as competências que se pretendem desenvolver devem estar 'mascarados' de uma forma natural dentro das brincadeiras da área de interesses da criança ou das suas atividades de rotina diária (quer na escola, quer em casa).

Anexo VII – Plano de Trabalhos – Família

Plano de Trabalho				
Nome do Aluno: [REDACTED]		Turma: 2.º [REDACTED]	Ano letivo : 2016/2017	Calendarização: 14 a 21 de fevereiro
<p>D. [REDACTED], ao longo desta semana, proponho a realização das seguintes atividades diárias, em conjunto com o [REDACTED]. É importante que comecem a estabelecer rotinas. O vestir/despir e as refeições devem ser alturas de diálogo, deve encorajar a participação e a independência do [REDACTED] e elogiá-lo/recompensá-lo quando ele consegue realizar tarefas sozinho.</p>				
Objetivo	Descrição da Atividade	Local	Avaliação	
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação: Saber dados da sua identificação pessoal; - Localização temporal e espacial. - Desenvolvimento da competência comunicativa, perceptiva e cognitiva; - Promoção do desenvolvimento sensório-motor na rotina diária e nos autocuidados (p. 141-161); - Jogo/brincar manipulativo; - Alargamento de vocabulário. 	<p>Perguntar ao [REDACTED]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 – onde vive e a morada: [REDACTED]. 2 – a idade. 3 – a data de nascimento: [REDACTED] 2009. 4 – a estação do ano em que estão. 5 – o dia da semana em que estão. <p>Durante as pequenas refeições, pedir ao Mickael para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - colocar manteiga na faca e depois barrar o pão; - escolher os ingredientes e fazer sanduíches. <p>Ao vestir/despir, [REDACTED]</p> <ul style="list-style-type: none"> - veste-se/despe-se sozinho e a mãe pode ajudar a apertar/desapertar os botões/fecho; - diz o nome das partes do corpo que está a vestir/calçar; - diz o nome das peças de roupa/calçado que está a vestir. <p>Ao brincar/jogar, o [REDACTED]</p> <ul style="list-style-type: none"> - coloca comida de plástico num tabuleiro e traz para a mesa; - simula uma refeição que prepara e serve à mãe e à irmã; - veste e despe bonecas; - fala em voz alta para contar/descrever o que está a fazer. - fala em voz alta para nomear os objetos/vestuário que está a usar. 	<p>[REDACTED]</p> <p>Cozinha</p> <p>Casa de banho Quarto</p> <p>Sala Cozinha</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total 	
<p>NOTA: *Escreva, p.f., o dia da semana em que conseguiu realizar as atividades. Se conseguir fazer todos os dias seria ótimo! O [REDACTED] deve trazer este Plano de Trabalhos para a escola na próxima 3.ª feira, dia 21 de fevereiro, e entregar-me. Obrigada pela sua colaboração!</p>				
<p>A Encarregada de Educação: _____ A Professora de Educação Especial: _____</p>				

Anexo VIII – Plano de Trabalhos – Família

Plano de Trabalho

Nome do Aluno: [REDACTED]	Turma: 2.º	Ano letivo : 2016/2017	Calendarização: 21 de fevereiro a 2 de março
---------------------------	------------	------------------------	--

D. [REDACTED], ao longo destas duas semanas, proponho a realização das seguintes atividades diárias, em conjunto com o [REDACTED]. É importante que comecem a estabelecer rotinas. O vestir/despir, as refeições e o brincar devem ser alturas de diálogo, deve encorajar a participação e a independência do [REDACTED] e elogiá-lo/recompensá-lo quando ele consegue realizar tarefas sozinho.

Dia Semana*	OBJETIVO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	LOCAL	AVALIAÇÃO
	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação: Saber dados da sua identificação pessoal; - Localização temporal e espacial. 	Perguntar ao [REDACTED]: 1 – onde vive e a morada: [REDACTED] 2 – a idade. 3 – a data de nascimento: [REDACTED]/2009. 4 – a estação do ano em que estão. 5 – o dia da semana em que estão.	-----	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais
	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da competência comunicativa, perceptiva e cognitiva; - Promoção do desenvolvimento sensório-motor na rotina diária e nos autocuidados (p. 141-181); - Jogo/brincar manipulativo; - Alargamento de vocabulário. 	Durante as refeições, pedir ao [REDACTED] para: - ajudar a por a mesa; - usar a faca, o garfo e a colher autonomamente; - descobrir os alimentos, as cores, os cheiros, as texturas e os sabores (mole, doce, salgado,...), de onde vêm, onde se fazem/cultivam, ...	Cozinha	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total
	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo/brincar manipulativo; - Alargamento de vocabulário. 	Ao vestir/despir, o [REDACTED] - veste-se/despe-se sozinho, aperta/desaperta os botões/fecho/atacadores; - diz o nome das peças de roupa/calçado que está a vestir; - tira do avesso, dobra e arruma as suas roupas.	Casa de banho Quarto	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total
	<ul style="list-style-type: none"> - Alargamento de vocabulário. 	Ao brincar/jogar, o [REDACTED]: - coloca comida de plástico/real nos recipientes e traz para a mesa; - põe na mesa, lava e seca os utensílios de plástico; - veste/despe, dá banho, muda as fraldas às bonecas; - fala em voz alta para contar/descrever o que está a fazer; - fala em voz alta para nomear os objetos/vestuário que está a usar.	Sala Cozinha	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total

NOTA: *Escreva, p.f., o dia da semana em que conseguiu realizar as atividades. Se conseguir fazer todos os dias seria ótimo!
O [REDACTED] deve trazer este Plano de Trabalhos para a escola na 6.ª feira, dia 03 de março, e entregar-me. Obrigada pela sua colaboração!

A Encarregada de Educação: _____

A Professora de Educação Especial: _____

Anexo X – Plano de Trabalhos – Família

Plano de Trabalho

Nome do Aluno: Mickaël de Jesus	Turma: 2.º	Ano letivo: 2016/2017	Calendarização: 17 a 24 de maio
--	-------------------	------------------------------	--

D. **Mickaël**, durante esta semana, proponho a realização das seguintes atividades diárias, em conjunto com o **Mickaël**. É importante que continuem a estabelecer rotinas. O vestir/despir, as refeições, os passeios ao ar livre e o brincar devem ser alturas de diálogo, deve continuar a encorajar a movimentação do seu corpo e, mais especificamente, da mão e dos dedos, a memorização, a participação e a independência do **Mickaël** e elogiá-lo/recompensá-lo quando ele consegue realizar tarefas sozinho. Para além disso, iremos trabalhar a atenção – a capacidade de selecionar e focar-se num estímulo, mantendo a concentração durante um período de tempo, e só mudar o foco da atenção quando necessário, ignorando as distrações.

Proponho que exercite os seguintes aspetos durante a realização das atividades descritas no quadro na página seguinte:

- repetir perguntas em determinadas situações para encorajar o **Mickaël** a descrever o que está a acontecer e o que está a fazer;
- repetir experiências/estímulos diários;
- enfatizar /dar importância a determinadas ações/palavras através de palavras, gestos e da demonstração;
- fazer associações entre situações, palavras, objetos, animais, letras, números, quantidades, ...;
- relembrar situações/acontecimentos passados que sejam parecidos com os que estão a acontecer atualmente;
- reconhecer que já esteve numa determinada situação;
- descrever os passos/procedimentos de uma determinada situação/acontecimento;
- demonstrar ('model') a sequências de passos ('backward chaining') para realizar uma ação e ajudar até ao passo que o M. consegue realizar autonomamente;
- proporcionar atividades em que o M. tenha de usar as mãos e os dedos;
- descrever os passos de uma ação à medida que se vão realizando (ex.: tomar banho: despir – por a roupa no cesto da roupa suja – entrar na banheira – por o champô - lavar o cabelo – lavar o corpo – secar o corpo – secar o cabelo – vestir);
- perguntar o que acontece antes e depois de uma determinada ação/situação (ex.: O que fazemos depois de jantar? O que fazes antes de tomar o pequeno-almoço?);
- dar tempo ao **Mickaël** para pensar e lembrar-se antes de lhe dar nova pista ou ajuda verbal;
- dar, pelo menos, duas opções de escolha (ex.: Queres fazer o puzzle dos animais ou jogar loto? Queres brincar com os legos ou fazer puzzles? Queres iogurte ou leite?);
- dar ajudas visuais ou demonstrar as atividades em que o **Mickaël** tem mais dificuldades para ele compreender o que lhe é pedido;
- à medida que o **Mickaël** for ganhando maior destreza e habilidade, devem-se ir diminuindo gradualmente as ajudas;
- encorajar verbal e emocionalmente cada conquista e melhoria do Mickaël como forma de o motivar para continuar;
- proporcionar diferentes oportunidades e locais para o **Mickaël** praticar e aprender;
- a atenção do M. deve ser direcionada para pessoas, objetos ou atividades, uma vez que a atenção é essencial para todos os aspetos da vida, para ter interações sociais positivas e para a independência pessoal, bem como para a aprendizagem académica.

NOTA: *Escreva, p.f., o dia da semana em que conseguiu realizar as atividades. Se conseguir fazer todos os dias seria ótimo!

O **Mickaël** deve trazer este Plano de Trabalhos preenchido para a escola na 3.ªfeira, dia 09 de maio, e entregar-me. Obrigada pela sua colaboração!

Dia Semanal*	OBJETIVO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	LOCAL	AVALIAÇÃO
	- Apresentação: saber dados da sua identificação pessoal; - Localização temporal e espacial.	Perguntar ao Mickaël : 1 – onde vive e a morada. 2 – a data de nascimento e a idade. 3 – a dia da semana, o mês e a estação do ano em que estão. 4 – o que acontece diariamente (o que o deixou mais feliz/triste).	-----	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais
	- Desenvolvimento da competência comunicativa, percetiva e cognitiva; - Alargamento de vocabulário; - Promoção do desenvolvimento cognitivo – memória (p. 499-517); - Promoção do desenvolvimento sensório-motor (p. 47-68);	Nas tarefas domésticas, pedir ao Mickaël para ajudar a: - limpar/arrumar a casa (ex.: por/levantar a mesa das refeições, aspirar, lavar a loiça, arrumar o quarto, limpar o pé, por/retirar a roupa da máquina, dobrar a roupa/meias, ...); - ajuda a estender a roupa, dando e/ou colocando as molas na roupa; - conta o número de roupas, brinquedos, pratos, copos, ... apontando com o dedo; - fazer bolachas, cortando-as com as forminhas; - cozinhar; - abrir e fechar portas, trancar e destrancar portas com a chave; - enroscar e desenroscar as tampas das garrafas; - apertar e desapertar parafusos.	Casa	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais
	- Promoção do desenvolvimento cognitivo – memória (p. 499-517); - Promoção do desenvolvimento sensório-motor (p. 47-68);	Durante as refeições, pedir ao Mickaël para: - fazer pequenas bolinhas com o miolo do pão, utilizando o polegar e o indicador; - por a mesa e relatar o que está a fazer (nome dos objetos; direita/esquerda); - identificar e contar o número de objetos que estão em cima da mesa, apontando com o dedo; - ir ao armário, tirar os cereais, levar a embalagem para a mesa, colocar uma porção na tigela e deitar leite; sentar-se à mesa e comer com a mãe e irmã.	Cozinha	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total
	- Promoção do desenvolvimento da motricidade fina (p. 69-91);	Ao vestir/despir, o Mickaël : - veste-se/despe-se sozinho, aperta/desaperta os botões/fecho/atacadores; - diz o nome das peças de roupa/calçado e as partes do corpo que está a vestir; - à noite, escolhe e prepara a roupa que quer vestir no dia seguinte.	Casa de banho Quarto	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total
	- Promoção do desenvolvimento cognitivo – atenção (p. 481-498);	Antes as viagens de carro, pedir ao Mickaël para colocar o cinto do carro; Nas compras, pedir ao Mickaël para procurar e agarrar as moedas para pagar; Quando chega a casa, o Mickaël ajuda a arrumar as compras, identificando os produtos e os locais onde estão guardados.	Fora de casa	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total
		Ao brincar/jogar, o Mickaël exercita a <u>concentração/atenção</u> : - construir um foguetão a partir de material reciclável (caixa de cereais; pintar/ colorir/estampar o exterior da caixa; recortar papel para fazer o cone para a parte superior do foguetão, colocar as partes com fita-cola; colocar pequenos bonecos no interior; fazer a contagem decrescente para a descolagem).	Sala Quarto Cozinha	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total
	- Jogo/brincar para desenvolvimento da motricidade grossa/global (p. 47-68);	Ao brincar/jogar, o Mickaël exercita a <u>motricidade grossa/global</u> : - atrai a bola com ambas as mãos para outra pessoa e recebe-a também com as duas mãos; - chuta a bola parada ou em movimento - chuta a bola, corre atrás dela, debruça-se, apanha-a e atira-a para outra pessoa; - sobe/desce os baloiços/escorregas/túneis no parque infantil; - gatinha, anda, corre, salta/pula (com os pés juntos ou ao pé coxinho), ...; - sobe e desce as escadas, agarrado ao corrimão, alternando os pés e contando; - joga à apanhada e às escondidas (conta até 10) em vários locais da casa; - anda de bicicleta.	Ar livre	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total

A Encarregada de Educação: _____

A Professora de Educação Especial: _____

Anexo XI – Plano de Trabalhos – Família

Plano de Trabalho

Nome do Aluno: Mariana Costa	Turma: 2.º	Ano letivo: 2016/2017	Calendarização: 19 a 26 de maio
-------------------------------------	-------------------	------------------------------	--

D. **Mariana**, durante esta semana, proponho a realização das seguintes atividades diárias, em conjunto com o **M. Costa**. É importante que continuem a estabelecer rotinas. O vestir/despir, as refeições, os passeios ao ar livre e o brincar devem ser alturas de diálogo, deve continuar a encorajar a movimentação do seu corpo e, mais especificamente, da mão e dos dedos, a memorização, a participação e a independência do **M. Costa** e elogiá-lo/recompensá-lo quando ele consegue realizar tarefas sozinho. Para além disso, iremos trabalhar a atenção – a capacidade de selecionar e focar-se num estímulo, mantendo a concentração durante um período de tempo, e só mudar o foco da atenção quando necessário, ignorando as distrações.

Proponho que exercite os seguintes aspetos durante a realização das atividades descritas no quadro na página seguinte:

- repetir perguntas em determinadas situações para encorajar o **M. Costa** a descrever o que está a acontecer e o que está a fazer;
- repetir experiências/estímulos diários;
- enfatizar/dar importância a determinadas ações/palavras através de palavras, gestos e da demonstração;
- fazer associações entre situações, palavras, objetos, animais, letras, números, quantidades, ...;
- relembrar situações/acometimentos passados que sejam parecidos com os que estão a acontecer atualmente;
- reconhecer que já esteve numa determinada situação;
- descrever os passos/procedimentos de uma determinada situação/acometimento;
- demonstrar (*model*) a seqüências de passos (*backward chaining*) para realizar uma ação e ajudar até ao passo que o M. consegue realizar autonomamente;
- proporcionar atividades em que o M. tenha de usar as mãos e os dedos;
- perguntar o que acontece antes e depois de uma determinada ação/situação (ex.: O que fazemos depois de jantar? O que fazes antes de tomar o pequeno-almoço?);
- dar tempo ao **M. Costa** para pensar e lembrar-se antes de lhe dar nova pista ou ajuda verbal;
- dar, pelo menos, duas opções de escolha (ex.: Queres fazer o puzzle dos animais ou jogar loto? Queres brincar com os legos ou fazer puzzles? Queres logurte ou leite?);
- dar ajudas visuais ou demonstrar as atividades em que o **M. Costa** tem mais dificuldades para ele compreender o que lhe é pedido;
- à medida que o **M. Costa** for ganhando maior destreza e habilidade, devem-se ir diminuindo gradualmente as ajudas;
- encorajar verbal e emocionalmente cada conquista e melhoria do **M. Costa** como forma de o motivar para continuar;
- proporcionar diferentes oportunidades e locais para o **M. Costa** praticar e aprender;
- a atenção do **M. Costa** deve ser direcionada para pessoas, objetos ou atividades, uma vez que a atenção é essencial para todos os aspetos da vida, para ter interações sociais positivas e para a independência pessoal, bem como para a aprendizagem académica; é muito importante obter contacto ocular antes de iniciar uma atividade;
- utilizar gestos, apontar e até mesmo exagerar no tom de voz e nos movimentos para o ajudar a prestar e/ou redirecionar a atenção para determinadas pessoas, objetos, acontecimentos ou aspetos específicos.

NOTA: *Escreva, p.f., o dia da semana em que conseguiu realizar as atividades. Se conseguir fazer todos os dias seria ótimo!

O **M. Costa** deve trazer este Plano de Trabalhos preenchido para a escola na 6.ªfeira, dia 26 de maio, e entregar-me. Obrigada pela sua colaboração!



Dia Semana*	OBJETIVO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	LOCAL	AVALIAÇÃO
	- Apresentação: saber dados da sua identificação pessoal; - Localização temporal e espacial.	Perguntar ao M. Costa : 1 – onde vive e a morada. 2 – a data de nascimento e a idade. 3 – a dia da semana, o mês e a estação do ano em que estão. 4 – o que acontece diariamente (o que o deixou mais feliz/triste).	-----	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais
	- Desenvolvimento da competência comunicativa, perceptiva e cognitiva;	Nas tarefas domésticas, pedir ao M. Costa para ajudar a: - limpar/arrumar a casa; - ajuda a estender a roupa, dando e/ou colocando as molas na roupa; - conta o número de roupas, brinquedos, pratos, copos.... apontando com o dedo.	Casa	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais
	- Alargamento de vocabulário; - Promoção do desenvolvimento cognitivo – memória (p. 499-517);	Durante as refeições, pedir ao M. Costa para: - fazer pequenas bolinhas com o miolo do pão, utilizando o polegar e o indicador; - por a mesa e relatar o que está a fazer (nome dos objetos, direita/esquerda); - identificar e contar o número de objetos que estão em cima da mesa, apontando com o dedo; - ir ao armário, tirar os cereais, levar a embalagem para a mesa, colocar uma porção na tigela e deitar leite, sentar-se à mesa e comer com a mãe e irmã; - focar a atenção em determinados aspetos da comida (ex.: "Vamos procurar as partes verdes!");	Cozinha	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total
	- Promoção do desenvolvimento sensório-motor (p. 47-68);	Ao vestir/despir, o M. Costa : - veste-se/despe-se sozinho, aperta/desaperta os botões/fecho/atacadores; - diz o nome das peças de roupa/calçado e as partes do corpo que está a vestir; - à noite, escolhe e prepara a roupa que quer vestir no dia seguinte; se não encontrar o que procura numa gaveta/armário, deve procurar noutras sítios (debaixo da cama, no cesto da roupa suja...);	Casa de banho Quarto	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total
	- Promoção do desenvolvimento da motricidade fina (p. 69-91); - Promoção do desenvolvimento cognitivo – atenção (p. 481-489);	Durante o percurso casa-escola-casa, pedir ao M. Costa para encontrar: - um semáforo; - uma passadeira; - um sinal proibido; - uma loja; - uma senhora com um vestido; - um senhor com um chapéu; - uma criança com uma mochila; -	Fora de casa	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total
		Durante a semana, pedir ao M. Costa para ir ajudando a elaborar uma lista de compras do que falta em casa para comprar no supermercado (ex.: recorta imagens de folhetos); Nas compras, pedir ao M. Costa para estar com atenção e procurar os produtos que estão na lista de compras.	Casa Supermercado	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total
	- Jogo/brincar para desenvolvimento da motricidade grossa/global (p. 47-68);	Ao brincar/jogar, o M. Costa exercita a concentração/atenção : - construir um foguetão a partir de material reciclável (caixa de cereais); pintar/ colorir/estampar o exterior da caixa; recortar papel para fazer o cone para a parte superior do foguetão, colocar as partes com fita-cola; colocar pequenos bonecos no interior; fazer a contagem decrescente para a decolagem); - quando está a fazer uma brincadeira, mesmo que ouça outros barulhos ou que outras pessoas estejam a realizar outras atividades perto, deve manter o foco da sua atenção no que está a realizar e ignorar o que se passa à sua volta; - tenta perceber como funciona um brinquedo, manipulando-o; - está com atenção à leitura de um livro, pois a mãe/irmã vai apontando para as imagens, pede-lhe para ir ajudando a contar a história através da descrição das imagens, completando as frases de quem está a contar e respondendo a perguntas sobre a história; - faz a ilustração/desenhos sobre uma história que ouviu/conhece; - utilizar um objeto/brinquedo do seu interesse de uma maneira pouco usual (ex.: um banco virado ao contrário pode tornar-se um trem); - interação durante a brincadeira, descrevendo o que estão a fazer e falando sobre o que querem que o outro faça; - jogar ao faz-de-conta, fazendo gestos/mímica de ações/objetos.	Sala Quarto Cozinha	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total

A Encarregada de Educação: _____


A Professora de Educação Especial: _____

Anexo XII – Plano de Trabalhos – Sala de Apoio

Plano de Trabalho

Nome do Aluno: ██████████ Turma: 2.º █ 1.ª sessão: 17 de fevereiro 2017 LOCAL: Sala de Apoio 2016/2017				
Proposta 1: Selecionou-se o brincar com os legos, uma vez que, tanto a Encarregada de Educação como a Assistente Operacional que trabalha com o aluno, referiram que ele adora legos e que gosta muito de brincar/trabalhar com legos.				
DURAÇÃO	OBJETIVO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	MATERIAL	AValiação
5'	- Apresentação: Saber dados da sua identificação pessoal. - Localização temporal e espacial. - Alargamento de vocabulário.	Perguntar ao M.: 1 – a morada do M.: R. ██████████ 2 – a data de nascimento: ██████████/2009. 3 – a idade: 8 anos. 4 – como está o tempo. 5 – a estação do ano em que estamos. 6 – o dia da semana em que estamos. 7 – o prato preferido. 8 – a fruta preferida. 9 – a cor preferida. 10 – o animal preferido. 11 – a brincadeira preferida.	-----	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais
15'	- Motricidade fina; - Coordenação olho-mão; - Desenvolvimento da competência perceptiva, cognitiva e comunicativa;	1 – Apresentar as peças e pedir ao M. para as identificar (legos). O aluno: 2 – identifica as cores; 3 – constrói torres de vários tamanhos; 4 – conta o número de peças que utiliza em cada torre;	Peças de Lego (grandes) 	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio físico
10'	- Lateralidade: esquerda e direita - Associação menor e maior; - Memorização; - Atenção/ Concentração; - Alargamento de vocabulário;	5 – constrói torres, à direita e à esquerda; 6 – constrói torres, à direita e à esquerda, de acordo com o número de peças indicado pela professora. 7 – identifica a torre maior e a menor.		
10'	- Reconhecer e identificar os algarismos até 9;	8 – A Professora constrói sequências de peças (1.º c/ 3 peças, depois c/ 4 e assim sucessivamente até 9 peças), alternando as cores (uma a uma, ou duas a duas) e pede-lhe para reproduzir as suas construções.		<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio físico
10'	- Jogo/brincar manipulativo; - Promoção do desenvolvimento sensorio-motor.	O aluno: 1 – constrói torres de vários tamanhos; 2 – conta o número de peças que utiliza em cada torre; 3 – constrói uma torre à direita e outra à esquerda (até 9 peças);	Peças de Lego (grandes) 	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio físico
10'		4 – escreve o número de peças da torre da direita numa folha do lado direito e o número de peças da torre da esquerda na mesma folha à esquerda; 5 – identifica a torre maior e a menor. 6 – coloca o sinal > (maior) ou o sinal < (menor) entre os dois algarismos.		<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio físico

Plano de Trabalho

Nome do Aluno: ██████████ Turma: 2.º █ 1.ª sessão: 17 de fevereiro 2017 LOCAL: Sala de Apoio 2016/2017				
Proposta 2: Selecionou-se o brincar com comida de plástico para ir ao encontro da proposta de intervenção junto da família durante esta semana. Quando os brinquedos que iriam ser enviados para sua casa lhe foram mostrados, o aluno mostrou-se bastante receptivo, entusiasmado e interessado. Inclusivamente, a sua irmã referiu que quando chegavam a casa, ele ia logo buscar o saco com os brinquedos da comida de plástico para brincarem juntos.				
DURAÇÃO	OBJETIVO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	MATERIAL	AValiação
10'	- Apresentação: Saber dados da sua identificação pessoal. - Localização temporal e espacial. - Alargamento de vocabulário. - Relacionamento interpessoal.	Perguntar ao M.: 1 – a morada do M.: R. ██████████ 2 – a data de nascimento: ██████████/2009. 3 – a idade: 8 anos. 4 – como está o tempo. 5 – a estação do ano em que estamos. 6 – o dia da semana em que estamos. 7 – o prato preferido. 8 – a fruta preferida. 9 – a cor preferida. 10 – o animal preferido. 11 – a brincadeira preferida. 12 – o melhor amigo. 13 – o nome de três colegas da turma. 14 – o nome das professoras e da AO que trabalham com ele.	-----	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais
15'	- Motricidade fina; - Coordenação olho-mão; - Desenvolvimento da competência perceptiva, cognitiva e comunicativa;	1 – Apresentar as peças/miniaturas e pedir ao M. para as identificar. O aluno: 2 – identifica os diferentes produtos alimentares; 3 – diz quais são os seus preferidos e os que gosta menos; 4 – identifica os alimentos que estão repetidos;	Miniaturas de comida de plástico 	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio físico
10'	- Lateralidade: esquerda e direita - Associação menor e maior; - Memorização; - Atenção/ Concentração; - Alargamento de vocabulário;	5 – identifica os diferentes grupos da roda alimentar; 6 – agrupa os alimentos semelhantes (ex.: frutas, legumes, bebidas, ...); 7 – seleciona os alimentos necessários para preparar um prato (ex.: sopa, sobremesa, ...);		
15'	- Promoção do desenvolvimento sensorio-motor na rotina diária (p. 141-161); - Jogo/brincar manipulativo.	8 – seleciona os alimentos para as diferentes refeições (ex.: pequeno-almoço: leite, pão, manteiga; almoço: bife, batatas, sumo; etc.); 9 – coloca os alimentos num tabuleiro e simula uma refeição para servir à professora; 10 – fala em voz alta para contar/descrever o que está a fazer.		<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio físico
10'		1 – A Professora constrói sequências de peças (1.º c/ 3 peças, depois c/ 4 e assim sucessivamente até o aluno conseguir replicar), alternando os alimentos.		<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio físico

Anexo XIII – Plano de Trabalhos – Sala de Apoio

Plano de Trabalho

Nome do Aluno: [REDAZIDO]	Turma: 2.º	2.ª sessão: 03 de março 2017	LOCAL: Sala de Apoio	2016/2017
----------------------------------	------------	------------------------------	----------------------	-----------

Proposta 1: Selecionou-se o brincar com **disfarces de Carnaval**, uma vez que foi a época do Carnaval e para ir ao encontro da proposta de intervenção junto da família durante esta semana que previa trabalhar o vestir/despir autonomamente.

DURAÇÃO	OBJETIVO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	MATERIAL	AValiação
5'	- Apresentação: Saber dados da sua identificação pessoal. - Localização temporal e espacial. - Alargamento de vocabulário.	Perguntar ao M.: 1 – a morada do M.: R. [REDAZIDO] 2 – a data de nascimento: [REDAZIDO] /2009. 3 – a idade: 8 anos. 4 – como está o tempo. 5 – a estação do ano em que estamos. 6 – o dia da semana em que estamos. 7 – o prato preferido. 8 – a fruta preferida. 9 – a cor preferida. 10 – o animal preferido. 11 – a brincadeira preferida. 12 – o melhor amigo. 13 – o nome de três colegas da turma. 14 – o nome das professoras e da Assistente Operacional que trabalham com ele.	-----	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais
15'	- Motricidade fina; - Motricidade global; - Desenvolvimento da competência perceptiva, cognitiva e comunicativa; - Associação menor e maior; - Atenção/ Concentração; - Alargamento de vocabulário: peças de roupa/calçado; partes do corpo; personagens; - Brincar ao faz-de-conta; - Desenvolvimento da imaginação.	1 – Apresentar diferentes disfarces de Carnaval e pedir ao M. para identificar a época do ano em que estamos e o que celebramos. O aluno: 2 – identifica as peças de roupa; 3 – identifica os diferentes disfarces; 4 – identifica as peças de roupa maiores e menores ; 5 – seleciona as peças de roupa que lhe servem/são do seu tamanho; 6 – seleciona um conjunto de peças de roupa que irão compor o seu disfarce de Carnaval.	Disfarces de Carnaval	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio físico
15'	- Jogo/brincar manipulativo e ao faz-de-conta; - Lateralidade: esquerda e direita; - Equilíbrio; - Noção do próprio corpo; - Alargamento de vocabulário: peças de roupa/calçado; partes do corpo;	O aluno: 1 – veste-se sozinho; 2 – aperta os botões/fechos/velcros/atacadores autonomamente; 3 – identifica a sua direita e a esquerda ; 4 – identifica as partes do corpo que está a vestir; 5 – identifica as peças de roupa/calçado que está a vestir.	Disfarces de Carnaval	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio físico
15'	- Promoção do desenvolvimento sensório-motor na rotina diária e nos autocuidados (p.141-161).	6 – despe-se sozinho; 7 – desaperta os botões/fechos/velcros/atacadores autonomamente; 8 – identifica a sua direita e a esquerda ; 9 – identifica as partes do corpo que está a despir; 10 – identifica as peças de roupa/calçado que está a despir.		<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio físico
10'		O aluno: 11 – tira do avesso; 12 – dobra as peças de roupa; 13 – arruma as roupas na caixa dos disfarces.		<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio físico

Nome do Aluno: [REDAZIDO]	Turma: 2.º	2.ª sessão: 03 de março 2017	LOCAL: Sala de Apoio	2016/2017
----------------------------------	------------	------------------------------	----------------------	-----------

Proposta 2: Selecionou-se o brincar com **bonecas** para ir ao encontro da proposta de intervenção junto da família durante esta semana e porque o aluno se mostrou bastante recetivo, entusiasmado e interessado. Inclusivamente, a sua irmã referiu que gostava de ter mais bonecas para brincarem juntos.

DURAÇÃO	OBJETIVO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	MATERIAL	AValiação
10'	- Apresentação: Saber dados da sua identificação pessoal. - Localização temporal e espacial. - Alargamento de vocabulário. - Relacionamento interpessoal.	Perguntar ao M.: 1 – a morada do M.: R. [REDAZIDO] 2 – a data de nascimento: [REDAZIDO] /2009. 3 – a idade: 8 anos. 4 – como está o tempo. 5 – a estação do ano em que estamos. 6 – o dia da semana em que estamos. 7 – o prato preferido. 8 – a fruta preferida. 9 – a cor preferida. 10 – o animal preferido. 11 – a brincadeira preferida. 12 – o melhor amigo. 13 – o nome de três colegas da turma. 14 – o nome das professoras e da Assistente Operacional que trabalham com ele.	-----	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais
10'	- Motricidade fina; - Motricidade global; - Desenvolvimento da competência perceptiva, cognitiva e comunicativa; - Atenção/ Concentração; - Memorização;	1 – Apresentar os três bonecos e os seus acessórios. O aluno: 2 – dá um nome a cada um dos três bonecos; 3 – identifica as diferentes peças de roupa que têm vestido/calçado; 4 – identifica os diferentes acessórios; 5 – descreve cada um dos três bonecos.	Bonecas	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio físico
40'	- Lateralidade: esquerda e direita (em si próprio e no outro); - Noção do corpo; - Alargamento de vocabulário: peças de roupa/calçado; partes do corpo; acessórios; - Jogo/brincar manipulativo e de faz-de-conta;	O aluno: 1 – despe/veste os bonecos; 2 – nomeia as peças de roupa que está a usar; 3 – nomeia as partes do corpo que está a despir/vestir; 4 – aperta/ desaperta os botões/fechos/velcros com autonomia; 5 – penteia as bonecas; 6 – coloca acessórios (ganchos, elásticos,...) no cabelo das bonecas; 7 – utiliza o espelho; 8 – identifica a direita e a esquerda em si e no outro/boneco; 9 – tira as roupas do avesso.	Roupas de bonecas Acessórios Espelho Pratos/	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio físico
	- Desenvolvimento da imaginação; - Promoção do desenvolvimento sensório-motor na rotina diária e nos autocuidados (p.141-161).	O aluno brinca ao faz-de-conta e simula ações da rotina diária: 1 – levantar; 2 – fazer a higiene pessoal; 3 – por a mesa (pratos, talheres, copos e taças); 4 – tomar o pequeno-almoço (e nomeia alimentos); 5 – ir para a escola de carro; 6 – deitar. O aluno brinca ao faz-de-conta e fala sobre: 1 – sentimentos; 2 – regras de higiene; 3 – regras de segurança rodoviária.	Talheres de plástico	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio físico

Anexo XIV – Plano de Trabalhos – Sala de Apoio

Plano de Trabalho

Nome do Aluno: Roberto Jesus	Turma: 2.º	5.ª sessão: 24 de março 2017	LOCAL: Sala de Apoio	2016/2017
-------------------------------------	------------	------------------------------	----------------------	-----------



Proposta 1: Selecionou-se o jogar/brincar com **bolas** para ir ao encontro dos interesses do aluno e também porque apresentou uma grande motivação durante as sessões anteriores e esteve toda a semana a questionar "quando é que vamos brincar com a bola de basquete e a de futebol?". Para além disso, pretendeu-se introduzir o "brincar com o outro".

DURAÇÃO	OBJETIVO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	MATERIAL	AVALIAÇÃO
5'	- Apresentação: Saber dados da sua identificação pessoal. - Localização temporal e espacial. - Alargamento de vocabulário.	Perguntar ao M.: 1 – a morada do M.: R. São João de Deus, Pombal 2 – a data de nascimento: 12/fevereiro/2009 . 3 – a idade: 8 anos. 4 – como está o tempo. 5 – a estação do ano em que estamos. 6 – o dia da semana em que estamos. 7 – o prato preferido. 8 – a fruta preferida. 9 – a cor preferida. 10 – o animal preferido. 11 – a brincadeira/jogo preferido. 12 – o melhor amigo. 13 – o nome de três colegas da turma. 14 – o nome das professoras e da Assistente Operacional que trabalham com ele.	-----	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais
10'	- Motricidade global; - Atenção/ Concentração; - Desenvolvimento da competência perceptiva, cognitiva e comunicativa; - Associação maior e menor; - Lateralidade: esquerda e direita;	1 – Apresentar diferentes tipos de bolas. O aluno: 2 – manipula as diferentes bolas; 3 – identifica as bolas e associa-as ao respetivo desporto; 4 – identifica os tamanhos das bolas (maior, média, menor); 5 – coloca as bolas por ordem crescente e decrescente (tamanho).	Bolas: - basquetebol; - futebol; - ténis; - saltitona .	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total
45'	- Equilíbrio; - Noção do próprio corpo; - Alargamento de vocabulário: desportos, material desportivo; - Promoção do desenvolvimento sensório-motor para melhoria das funções subjacentes ao movimento (p. 29-41).	O aluno: 1 – seleciona a bola com que quer brincar/jogar; 2 – seleciona o material respetivo à bola e nomeia-o (baliza, cesto, raquetes, rede, ...); 3 – identifica as partes do corpo que está a usar para jogar; 4 – identifica a sua direita e a esquerda ; 5 – dá toques (com o pé ou a mão); 6 – conta o número de toques que consegue dar (com o pé ou a mão); 7 – utiliza a mão ou o pé direito ou esquerdo; 8 – coordena a utilização da raqueta e da bola de ténis. 9 – anda, corre, salta, pula, chuta, lança e posiciona-se corretamente; 10 – interage e partilha a bola com o outro; 11 – identifica algumas regras.	Raquetes de ténis (plástico)	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total

Proposta 2: Selecionou-se o jogar/brincar com **puzzles** para ir ao encontro dos interesses do aluno e porque se enquadra na proposta de intervenção junto da família durante a semana que previa trabalhar a promoção cognitiva através do desenvolvimento da memória.

DURAÇÃO	OBJETIVO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	MATERIAL	AVALIAÇÃO
10'	- Apresentação: Saber dados da sua identificação pessoal. - Localização temporal e espacial. - Alargamento de vocabulário.	Perguntar ao M.: 1 – a morada do M.: R. São João de Deus, Pombal 2 – a data de nascimento: 12/fevereiro/2009 . 3 – a idade: 8 anos. 4 – como está o tempo. 5 – a estação do ano em que estamos. 6 – o dia da semana em que estamos. 7 – o prato preferido. 8 – a fruta preferida. 9 – a cor preferida. 10 – o animal preferido. 11 – a brincadeira/jogo preferido. 12 – o melhor amigo. 13 – o nome de três colegas da turma. 14 – o nome das professoras e da Assistente Operacional que trabalham com ele.	-----	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais
50'	- Motricidade fina; - Atenção/ Concentração; - Desenvolvimento da competência perceptiva, cognitiva e comunicativa; - Jogo/brincar para desenvolvimento da memória; - Lateralidade: esquerda e direita; - Equilíbrio; - Noção do seu corpo e do corpo do outro corpo; - Alargamento de vocabulário: * animais-nomes, alimentação, evolução, locomoção, revestimento, reprodução; * objetos; * partes do corpo humano; - Contagens e associação algarismo-quantidade; - Promoção do desenvolvimento cognitivo – memória (p.499-517).	1 – Apresentar os diferentes jogos: puzzles e loto de figuras. O aluno: 1 – seleciona o puzzle/jogo com que quer brincar/jogar; 2 – recorda as regras do puzzle/jogo que selecionou; 3 – seleciona e identifica as peças do puzzle/jogo; 4 – descreve as imagens (peças isoladas e totalidade) do puzzle; 5 – realiza contagens; 6 – mantém-se na mesma atividade/puzzle até à sua conclusão.	Puzzles: - O meu corpo; - Que comem os meus amigos animais? - Animais; - Conta... conta de 1 a 12. Loto figuras.	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio físico

Proposta 3: Selecionou-se o brincar com os legos, uma vez que, tanto a Encarregada de Educação como a Assistente Operacional que trabalha com o aluno, referiram que ele adora legos e que gosta muito de brincar/trabalhar com legos. Para além disso, pretendeu-se introduzir o 'brincar com o outro'.

DURAÇÃO	OBJETIVO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	MATERIAL	AVALIAÇÃO
5'	- Apresentação: Saber dados da sua identificação pessoal. - Localização temporal e espacial. - Alargamento de vocabulário.	Perguntar ao M.: 1 – a morada do M.: R. [REDACTED] 2 – a data de nascimento: [REDACTED]/2009. 3 – a idade: 8 anos. 4 – como está o tempo. 5 – a estação do ano em que estamos. 6 – o dia da semana em que estamos. 7 – o prato preferido. 8 – a fruta preferida. 9 – a cor preferida. 10 – o animal preferido. 11 – a brincadeira preferida.	-----	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais
15'	- Motricidade fina; - Coordenação olho-mão; - Desenvolvimento da competência perceptiva, cognitiva e comunicativa;	1 – Apresentar as peças e pedir ao M. para as identificar (legos). O aluno: 2 – identifica as cores; 3 – constrói torres de vários tamanhos; 4 – conta o número de peças que utiliza em cada torre;	Peças de Lego (grandes) 	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio físico
10'	- Lateralidade: esquerda e direita - Associação menor e maior; - Memorização; - Atenção/ Concentração; - Alargamento de vocabulário;	5 – constrói torres, à <u>direita</u> e à <u>esquerda</u> ; 6 – constrói torres, à <u>direita</u> e à <u>esquerda</u> , de acordo com o número de peças indicado pela professora. 7 – identifica a torre <u>maior</u> e a <u>menor</u> .		
10'	- Reconhecer e identificar os algarismos até 9; - Jogo/brincar manipulativo;	8 – O colega constrói <u>sequências</u> de peças (1.º c/ 3 peças, depois c/ 4 e assim sucessivamente até 9 peças), alternando as cores (uma a uma, ou duas a duas) e pede-lhe para reproduzir as suas construções.		
10'	- Promoção do desenvolvimento cognitivo – memória (p. 499-517); - Jogo/brincar para desenvolvimento da memória (p. 499-517);	O aluno: 1 – constrói torres de vários tamanhos; 2 – conta o número de peças que utiliza em cada torre; 3 – constrói uma torre à <u>direita</u> e outra à <u>esquerda</u> (até 9 peças);	Peças de Lego (grandes) 	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio físico
10'	- Promoção do desenvolvimento sensorio-motor (p. 47-68); - Jogo/brincar para desenvolvimento da motricidade grossa/global (p. 47-68).	4 – escreve o número de peças da torre da direita numa folha do lado direito e o número de peças da torre da esquerda na mesma folha à esquerda. 5 – identifica a torre <u>maior</u> e a <u>menor</u> . 6 – coloca o sinal > (maior) ou o sinal < (menor) entre os dois algarismos.		

Anexo XV – Plano de Trabalhos – Sala de Apoio

Plano de Trabalho

Nome do Aluno: Miguel Ângelo Jesus	Turma: 2.º	6.ª sessão: 10 de maio 2017	LOCAL: Sala de Apoio	2016/2017
---	-------------------	------------------------------------	-----------------------------	------------------

Deu-se especial ênfase ao jogar/brincar para desenvolvimento da motricidade fina uma vez que esta sessão decorreu durante a semana da realização das Provas de Afinação Performativas, e também para ir ao encontro dos interesses do aluno e porque se enquadra na proposta de intervenção junto da família e da Assistente Operacional durante a semana.

DURAÇÃO	OBJETIVO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	MATERIAL	AVALIAÇÃO
5'	- Apresentação: Saber dados da sua identificação pessoal. - Localização temporal e espacial. - Alargamento de vocabulário.	Perguntar ao M.: 1 – a morada do M.: R. Sanjoão de Deus, Coimbra 2 – a data de nascimento: 10/11/2009 3 – a idade: 8 anos. 4 – como está o tempo. 5 – a estação do ano em que estamos. 6 – o dia da semana em que estamos. 7 – o prato preferido. 8 – a fruta preferida. 9 – a cor preferida. 10 – o animal preferido. 11 – a brincadeira/jogo preferido. 12 – o melhor amigo. 13 – o nome de três colegas da turma. 14 – o nome das professoras e da Assistente Operacional que trabalham com ele.	-----	<input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com muitas pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com poucas pistas verbais

<ul style="list-style-type: none"> - Motricidade global; - Atenção/ Concentração; - Desenvolvimento da competência perceptiva, cognitiva e comunicativa; - Associação algarismo-quantidade; - Lateralidade: esquerda e direita; - Noção do próprio corpo; - Alargamento de vocabulário; - Promoção do desenvolvimento cognitivo – memória (p. 499-517); - Jogo/brincar para desenvolvimento da memória (p. 499-517); - Promoção do desenvolvimento sensório-motor (p. 47-68); - Promoção do desenvolvimento da motricidade fina (p.69-91). 	<p>Proposta 1 - fazer desenhos para a mãe, irmã, avós, professoras, colegas, amigos....., e pintar desenhos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Desenhos Folhas de papel Folhetos Fios e Contas Molas com algarismos Bolas de algodão coloridas Pinça Taças de plástico numeradas Plasticina Imagens de animais e objetos 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total <input type="checkbox"/> Realizou sem apoio <input type="checkbox"/> Realizou com pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou sem pistas verbais <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico parcial <input type="checkbox"/> Realizou com apoio físico total
	<p>Proposta 2 - recortar imagens de folhetos e colá-las em folhas (por temas).</p>		
	<p>Proposta 3 - construir colares e pulseiras, fazendo enfiamentos de peças.</p>		
	<p>Proposta 4 - colocar molas com algarismos por ordem crescente e decrescente.</p>		
	<p>Proposta 5 - separar pequenas bolas de algodão coloridas e colocar o número correto nas diferentes taças numeradas (até 10), com a ajuda de uma pinça.</p>		
	<p>Proposta 6 - reproduzir, em plasticina, a sequência da construção de objetos/animais de uma imagem.</p>		

Anexo XVI – Relatório de Observação Psicomotora – junho 2017



Relatório de Observação Psicomotora

Nome: [REDACTED]
 Idade: 7 anos Data de Nascimento: [REDACTED]
 Fase de aprendizagem: 1º ciclo
 Psicomotricista: [REDACTED]

O [REDACTED] foi encaminhado para avaliação psicomotora em Janeiro de 2017. O presente relatório consta da avaliação final após intervenção de 5 meses. No decorrer da avaliação final, demonstrou maior desinibição, maior contacto ocular, maior interação, e pragmatismo nas tarefas.

BATERIA PSICOMOTORA VÍTOR DA FONSECA

1. Factor Psicomotor: Tonicidade

No que diz respeito à tonicidade, o [REDACTED] aumentou a extensibilidade dos membros inferiores. De um modo geral, melhorou na tonicidade, revelando menor resistência e menos sinais tónicos disfuncionais. Na paratonia, revelou descontração e abandono total sem manifestações emocionais. As diadacocinesias foram mais ligeiras comparativamente à primeira avaliação, ligeira manifestação de movimentos em espelho.

2. Factor Psicomotor: Equilíbrio

No equilíbrio estático manteve-se imóvel pouco tempo mas sem reflexo lacrimal como na avaliação inicial, o que revela maior controlo do estímulo ocular e maior descontração social. Balança e aguenta apenas 20 segundos. No equilíbrio dinâmico melhorou na evolução na trave, sem pausas, para trás e de lado, bem como de pés juntos.

3. Factor Psicomotor: Lateralidade

Mantém a lateralização sem alterações (EDDD).

4. Factor Psicomotor: Noção de Corpo

Realiza as tarefas evidenciando ligeiras hesitações e confusões e mediante reforço e insistência na demonstração.

Melhorou na imitação de gestos, reproduzindo 4 das figuras. O desenho do corpo é mantem-se abaixo da faixa etária evidenciando poucos pormenores.

5. Factor Psicomotor: Estruturação Espaço-Temporal

Não houve alterações significativas na estruturação espaço-temporal.

6. Factor Psicomotor: Práxia Global

No que diz respeito à práxia global, o [REDACTED] melhorou a coordenação óculo-pedal, óculo-manual e a dismetria.

7. Factor Psicomotor: Práxia Fina

Não revela alterações significativas ao nível da práxia.

Conclusões:

Nesta bateria de avaliação psicomotora os factores estão organizados hierarquicamente e segundo o modelo de organização cerebral proposto por Lúria. Segue a ontogénese do desenvolvimento humano onde primariamente desenvolvemos o tónus que nos permite melhor alerta e vigilância do corpo. Posteriormente, desenvolvemos o equilíbrio e, no seu conjunto permitem o input de informação e estímulos no cérebro bem como a concentração.

O [REDACTED] melhorou aspectos da tonicidade, nomeadamente, a nível do relaxamento e da extensibilidade, diadacocinesias e sincinesias. Deverá manter o trabalho neste sentido que revela melhorias dos aspectos emocionais e consequentemente a aprendizagem e socialização.

Relativamente ao equilíbrio, o [REDACTED] pode ainda melhorar bastante as suas capacidades, sendo que terá de haver maior atenção por parte da equipa multidisciplinar para a realização destas tarefas e actividades. O planeamento de tarefas e concentração denota melhorias, e deve portanto continuar a trabalhar e aumentar a realização de jogos e actividades neste sentido.

A lateralidade é bem definida, no entanto, como é na lateralidade que se enquadram a análise, recepção, compreensão e armazenamento de informação, pretende-se trabalhar os aspetos perceptivo motores que afetam diretamente as tarefas de leitura e escrita. Deve sempre aprimorar e trabalhar este factor.

O desenho de corpo revela a imaturidade no desenvolvimento do [REDACTED]. Tarefas com o espelho, auto-imagem, imitação de gestos deverem ser incluídas na intervenção.

A noção espaço-temporal, a práxia global e práxia fina devem continuar a ser trabalhadas para estimular planificação da tarefa, execução de gestos sequenciais, processamento de informação e output, cognição, atenção e motivação. De referir que o [REDACTED] melhorou na coordenação motora e na atenção e memória, aspectos resultantes do trabalho de práxia fina.

A Psicomotricista

Data: _____

Junho 2017