



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**Proposta de intervenção e avaliação de aceitação de um  
programa de Intervenção Precoce no pré-escolar**

*Joana Maria Machado Agrelos*

Porto, Janeiro de 2013



## PARECER SOBRE DISSERTAÇÃO

Maria Tereza Romano Ventura e Maria Luísa Saavedra Martins, respetivamente Orientadora e Co-orientadora da dissertação subordinada ao tema “Proposta de intervenção e avaliação de aceitação de um programa de Intervenção Precoce no pré-escolar” da aluna Joana Maria Machado Agrelos, do Mestrado em Ciências da Educação / Educação Especial consideram a dissertação apta para ser submetida à avaliação pública por parte do júri.

Porto, 11 de Fevereiro de 2013

A Orientadora

A Co-orientadora



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

**Proposta de intervenção e avaliação de aceitação de um  
programa de Intervenção Precoce no pré-escolar**

*Joana Maria Machado Agrelos*

Porto, Janeiro de 2013



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

## **Proposta de intervenção e avaliação de aceitação de um programa de Intervenção Precoce no pré-escolar**

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa  
como parte dos requisitos para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial  
no domínio de Intervenção Precoce

Trabalho efectuado sob a orientação de  
Orientadora: Prof. Doutora Tereza Ventura  
Co-orientadora: Mestre Luisa Saavedra

*Joana Maria Machado Agrelos*

Porto, Janeiro de 2013

## Resumo

A intervenção precoce é um conjunto de serviços, apoios e recursos que pretendem responder às necessidades da criança e da sua família nos primeiros anos de vida desta. Neste contexto, a psicomotricidade, por ser uma intervenção de mediação corporal e que possibilita o desenvolvimento dos processos mentais através de atividades lúdicas, permite normalizar o desenvolvimento, prevenir problemas de aprendizagem e ajudar a família a lidar com a criança.

De forma a criar uma rede de apoio acessível a toda a população, esta intervenção deverá ser inserida no pré-escolar, considerada a primeira etapa na educação da criança, complementar ao papel educativo da família. Nesta etapa devem ser proporcionadas atividades que promovam o desenvolvimento global daquela.

Este estudo pretendeu, numa primeira fase, testar os benefícios da psicomotricidade no pré-escolar, através da aplicação semanal e análise do programa de intervenção criado para o efeito. Pretendeu-se averiguar a forma como as dificuldades que estão na base da aprendizagem da criança são ultrapassadas e como a família lida com estas. Através deste método, verificaram-se melhorias no desenvolvimento global dos alunos, apesar da evolução não ser significativa na motricidade fina. Para que seja prestado um apoio adequado às crianças e a qualidade do ensino seja melhorada é necessário que a intervenção seja realizada ao longo do ano letivo e enquadrada no plano curricular do ensino pré-escolar, o que pressupõe a boa aceitação e articulação com o educador, enquanto gestor desta etapa.

Numa segunda fase foram abordadas então as questões relacionadas com a articulação entre os educadores e outros técnicos e com as características a incluir nos programas de intervenção no ensino pré-escolar, sendo aplicado um questionário aos educadores. Verificou-se que, apesar de estes reconhecerem vantagens nos programas, a aceitação não foi total, tendo sido referidas como barreiras as dificuldades em reservar o tempo necessário à sua aplicação, em gerir a turma e em cumprir o programa do pré-escolar. A articulação entre diferentes técnicos e o apoio aos educadores são factores fundamentais na aceitação do programa de intervenção precoce e no seu sucesso.

**Palavras-chave:** Intervenção precoce, psicomotricidade, educação pré-escolar, articulação.

## Summary

Early intervention is a set of services, supports and resources that intended to answer the needs of children and their families in their early years. In this context, the psychomotor intervention allows the normal development, prevents learning problems and helps families to deal with children by being an intervention that uses body movement and games.

In order to create a support network accessible to the population, this intervention should be included in pre-school, considered the first step in the child's education, being complementary to the educational role of the family. During this stage, the educator is responsible for managing the child's education, creating activities that promote the overall development.

This study, in a first phase, intends to test the benefits of a psychomotor intervention in preschool children through the weekly implementation and analysis of an intervention program designed for this purpose. This intended to investigate how the learning difficulties of children were overcome and how the families dealt with these. Through this method, improvements in the global development of the children were obtained, although this evolution had no marked evolution for fine motor skills. To give children the right support and to improve the quality of education the intervention should be done all year long and should be included in the pre-scholar curriculum.

In a second phase issues related to the relationship between educators and other experts and the characteristics that should be included in intervention programs in pre-school were addressed, by applying a self-reported questionnaire to the educators. Although, it was found that educators recognize advantages in these programs, the acceptance was not complete, having been mentioned as barriers the difficulties in taking the necessary time to the application, in managing the class and in following the preschooler program. The articulation between different technicians and the support to the educators are key factors in the acceptance early intervention programs and to their future success.

**Keywords:** Early intervention, psychomotricity, preschooler education, articulation

## Índice

Resumo .....	v
Summary.....	vi
Introdução.....	11
Capítulo I - Enquadramento Teórico .....	13
1. Intervenção Precoce .....	14
1.1. Conceito.....	14
1.2. A quem se destina a Intervenção Precoce na Infância e porquê .....	15
1.3. Objetivos da Intervenção Precoce .....	16
2. Educação pré-escolar.....	18
2.1. A educação pré-escolar.....	18
2.2. O papel dos educadores de infância.....	21
3. A Intervenção Psicomotora .....	23
3.1. Definição e conceções gerais da Psicomotricidade .....	23
3.2. Corpo e movimento .....	26
3.3. O jogo lúdico .....	31
4. Educação pré-escolar e Psicomotricidade .....	35
Capítulo II - Abordagem Empírica.....	42
1. Problemática: percurso de definição e aferição.....	43
2. Primeira Fase do estudo (estudo prévio exploratório) Conceção e aplicação de um projeto de psicomotricidade no pré-escolar.....	48
2.1 O processo.....	48
2.2. Objetivo Geral .....	49
2.3. Objetivos Específicos .....	49
2.4. Metodologia.....	49
2.5. Caracterização dos Participantes.....	50
2.6. Instrumentos de avaliação .....	50
2.7. Descrição do programa de intervenção .....	51
2.8. Análise de resultados .....	52

2.8.1. Domínio motor .....	52
2.8.2. Domínio da cognição.....	54
2.8.3. Domínio das competências sociais.....	56
2.9. Articulação com os pais .....	60
2.10. Articulação com o educador.....	61
2.11. Discussão dos resultados .....	63
3. Segunda fase do estudo - Estudo da aceitação dos educadores em relação a projetos de intervenção precoce no pré-escolar .....	68
3.1. Justificação do estudo .....	68
3.2. Objetivo Geral .....	68
3.3. Objetivos Específicos .....	69
3.4. Metodologia.....	69
3.4.1. Caracterização dos Participantes .....	70
3.4.2. Instrumentos de recolha de informação.....	70
3.5. Análise de resultados .....	70
3.5.1. Objetivo 1 .....	82
3.5.2. Nível de aceitação dos educadores de infância .....	84
3.5.3. Objetivo 2 .....	85
3.5.4. Objetivo 3 .....	87
3.5.5. Objetivo 4 .....	89
3.6. Discussão dos resultados .....	91
Capítulo III - Considerações Finais .....	98
Bibliografia.....	105
Anexos.....	i
Anexo I - Teste de noção Corporal DAP - Desenho de uma pessoa (Jack A. Naglieri, 1988)...	ii
Anexo II - ABC movement de Sheila E. Henderson e David A. Sugden Anna Barnett .....	x
Anexo III - Descrição da aplicação do programa de intervenção Psicomotora.....	xx
Anexo IV - Questionário Educadores.....	xl

### **Índice de tabelas**

Tabela I: Avaliação inicial dos alunos .....	57
Tabela II: Avaliação final dos alunos.....	58
Tabela III: Nível de articulação com o educador na implementação do projeto de intervenção. 62	
Tabela IV: Factores selecionados no estudo do nível de aceitação.....	84
Tabela V: Formação em Necessidades Educativas Especiais Vs Nível de aceitação .....	86
Tabela VI: Local de Trabalho Vs Nível de aceitação .....	86
Tabela VII: Existência do Núcleo de Educação Especial Vs Nível de aceitação.....	87
Tabela VIII: Apoio do Núcleo de Educação Especial Vs Nível de aceitação.....	88
Tabela IX: Atividades de sensibilização pelo Núcleo de Educação Especial Vs nível de aceitação.....	88

### **Índice de gráficos**

Gráfico I: Evolução do domínio motor .....	53
Gráfico II: Evolução do domínio da cognição .....	55
Gráfico III: Evolução do domínio das competências sociais .....	57
Gráfico IV: Comparação entre os resultados iniciais e finais de intervenção.....	59
Gráfico V: Evolução da motricidade fina e noção de corpo .....	60
Gráfico VI: Atitude da educadora da implementação do projeto de intervenção .....	62
Gráfico VII: Distribuição dos inquiridos por género .....	71
Gráfico VIII: Distribuição dos inquiridos por áreas de formação em Necessidades Educativas Especiais.....	71
Gráfico IX: Distribuição dos inquiridos por local de trabalho.....	71
Gráfico X: Distribuição da existência do Núcleo de Educação Especial no local de trabalho dos inquiridos.....	72
Gráfico XI: Distribuição do apoio do Núcleo de Educação Especial .....	72
Gráfico XII: Distribuição das atividades de sensibilização de necessidades educativas especiais promovidas pelo Núcleo de Educação Especial.....	73
Gráfico XIII: Distribuição da importância da formação em necessidades educativas especiais. 74	
Gráfico XIV: Distribuição dos profissionais a quem os inquiridos recorrem .....	74

Gráfico XV: Distribuição dos locais onde os inquiridos recorrem .....	75
Gráfico XVI: Distribuição do interesse em receber informação sobre Necessidades Educativas Especiais.....	76
Gráfico XVII: Distribuição das atitudes pertinentes na articulação.....	77
Gráfico XVIII: Distribuição da importância da articulação .....	78
Gráfico XIX: Distribuição do interesse dos educadores em participar no programa de intervenção .....	79
Gráfico XX: Distribuição da duração do programa de intervenção .....	79
Gráfico XXI: Distribuição do número de sessões semanais .....	80
Gráfico XXII: Distribuição da cedência da sala de aula e horário letivo para apoios individuais .....	80
Gráfico XXIII: Distribuição da opinião quanto à execução do programa de intervenção .....	81
Gráfico XXIV: Distribuição das componentes pertinentes a fazer parte de um programa de intervenção .....	82
Gráfico XXV: Nível de aceitação dos educadores.....	85

## Introdução

A educação pré-escolar é a primeira fase da educação básica pela qual a criança passa, sendo esta responsável pela promoção de competências e desenvolvimento global harmonioso das crianças. Ao intervir neste contexto, a intervenção precoce tem um papel fundamental na identificação de situações problema e na criação de uma rede de apoio à criança e sua família, permitindo igualmente melhorar a qualidade dos sistemas do ensino.

Neste sentido, concebeu-se e testou-se a aplicação de um programa de intervenção psicomotora na educação pré-escolar, de forma a refletir sobre os benefícios desta intervenção até aos seis anos de idade.

Este tema foi escolhido após a observação de contextos de jardim-de-infância, tendo-se verificado a pouca importância dada às atividades exploratórias e a fraca aceitação das mesmas, apesar de estas serem fundamentais para a criança se descobrir e relacionar com os outros.

De facto, a psicomotricidade, sendo uma terapia corporal que usa o movimento, é ideal para intervir com crianças, estimulando todas as áreas de desenvolvimento, para além de promover a motivação e o interesse na aprendizagem.

Ao longo da aplicação do programa no pré-escolar foram detetadas algumas barreiras ao nível da aceitação por parte do educador, na articulação entre técnicos e na estrutura do pré-escolar.

Assim, tornou-se necessário inquirir os educadores, principais responsáveis pela educação pré-escolar, quanto à aceitação do programa de intervenção precoce e quais as características pertinentes a incluir no mesmo, de forma a criar um futuro projeto adaptado à estrutura atual da escola.

Além disso, o conceito de articulação também foi explorado junto dos educadores, visto este ser fulcral para o sucesso da intervenção, nomeadamente para a construção de equipas multidisciplinares, sendo igualmente estudada a forma como os educadores se articulam com outros profissionais.

Assim, na primeira parte do trabalho é feita referência à Intervenção Precoce e à educação pré-escolar, refletindo-se sobre o papel do educador como orientador da educação pré-escolar. É

igualmente analisado o tema da Intervenção Psicomotora e a forma a dar a conhecer esta área de intervenção, visto ainda ser pouco reconhecida em Portugal, dando especial importância ao movimento e ao jogo lúdico, bases fundamentais desta intervenção. Para rematar a reflexão, é estudada a relação entre o pré-escolar e a psicomotricidade, no intuito de compreender de que forma estas poderão trabalhar em articulação, proporcionando a melhoria da qualidade do sistema de ensino pré-escolar, e quais as possíveis barreiras e vantagens na criação de equipas multidisciplinares.

Num segundo capítulo é explicitada a componente prática deste estudo, sendo esta constituída por duas fases distintas. Na primeira fase é descrito e apresentado o resultado da aplicação de um programa de intervenção psicomotora no pré-escolar, seus objetivos, características e respetivas conclusões, sendo este o ponto de partida para a segunda fase de estudo, que inclui a avaliação do grau de aceitação de um programa de intervenção por parte dos educadores. Nesta segunda fase é também apresentado o processo e resultados de uma auscultação da opinião dos educadores de infância quanto ao conceito de articulação e de aspetos pertinentes a equacionar num projeto de intervenção no pré-escolar.

Assim, assume-se como objetivo global da presente investigação estudar de que forma a psicomotricidade poderá ser encarada como uma ferramenta por parte da família e da educação pré-escolar para ultrapassar dificuldades que estão na base da aprendizagem e melhorar, simultaneamente, a qualidade da educação nos estabelecimentos de ensino e as redes de apoio a quem usa estes serviços.

## **Capítulo I - Enquadramento Teórico**

## 1. Intervenção Precoce

As experiências relacionais positivas contribuem para a formação e estruturação psicoafetiva, proporcionando um sentimento de bem-estar, aumento da motivação e facilidade na aprendizagem (Almeida, 2005), sendo estas essenciais para que a criança se desenvolva e se adapte ao seu meio envolvente.

Ao longo deste trabalho são desenvolvidos alguns quadros de referência no âmbito da Intervenção Precoce na Infância (IPI), sendo destacada a importância da IPI nos primeiros anos de vida.

### 1.1. Conceito

Segundo Dunst e Bruder (2002, *cit. in* Pimentel, 2005), a Intervenção Precoce na Infância (I.P.I.) é definida como o conjunto de serviços, apoios e recursos que são necessários para responder, tanto às necessidades específicas de cada criança, como às necessidades das suas famílias.

De acordo com esta conceção, a intervenção precoce inclui todas as atividades, oportunidades e procedimentos que se destinam à promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança e à capacitação da família para ajudar o desenvolvimento do seu filho.

O autor Guralnick (2001, *cit. in* European Agency for Developmental in Special Needs Educations, 2005) sugere que, a IPI é um sistema planeado para apoiar os padrões de interação das famílias que melhor promovam o desenvolvimento da criança. O enfoque é colocado nas transições pais-crianças, nas experiências que ocorrem no seio familiar e na ajuda que a IPI pode prestar aos pais de forma a maximizar a saúde e a segurança dos seus filhos.

Segundo o Decreto-lei nº281/2009 de 6 de Outubro, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância - SNIPI (decreto-lei nº281/2009, p. 7298) define a IPI como:

*(...) um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social.*

Esta tem como objetivos, não só garantir condições de desenvolvimento às crianças e a participação nas atividades típicas para a idade, mas também prevenir futuras dificuldades quando aquelas apresentam risco grave de atraso de desenvolvimento (Neto, 2011).

## 1.2. A quem se destina a Intervenção Precoce na Infância e porquê

A IPI destina-se a crianças dos zero aos seis anos, que tenham alterações nas funções e estruturas do corpo que limitem a participação em atividades do dia-a-dia, que estejam em risco social ou tenham um atraso no desenvolvimento, e respetivas famílias (DL 281/2009).

Considerando que, quando uma criança está em risco de desenvolvimento, os seus mecanismos biológicos podem estar afetados, dificultando a interação com o meio (Fonseca, 1997, *cit. in* Neto, 2011), a IPI surge como solução para estimular a maturação cerebral, facultar experiências nos primeiros anos de vida e evitar situações de risco (Neto, 2011).

Em relação ao desenvolvimento de crianças, Cardoso (2006, *cit. in* Neto, 2011 p.3) refere que:

*A maturação do sistema nervoso central está diretamente relacionada com a integridade dos substratos orgânicos, com a qualidade ou privação dos estímulos envolventes e com a mediatização humana. O desenvolvimento poderá passar a ser atípico ou menos que o previsto num parâmetro evolutivo ideal, quando o equilíbrio dinâmico entre os factores, orgânicos ou envolventes, estiver afetado.*

Quando este equilíbrio está afetado é necessário proporcionar as condições adequadas o mais cedo possível, para que a criança possa atingir o seu potencial máximo e desenvolver-se de modo equilibrado.

A Sociedade Portuguesa de Neonatologia (SPN) (2007) refere as seguintes razões para se intervir precocemente:

- Os genes e o meio envolvente interagem entre si, possibilitando ao indivíduo desenvolver o seu potencial, mas também há risco de disfunção, sendo importante criar um ambiente estimulante;
- Devido à maior plasticidade neuronal que as crianças apresentam até aos seis anos de idade e consequente maleabilidade do cérebro, estas têm maior possibilidade de responder de forma positiva à estimulação, tornando-se mais suscetíveis à aprendizagem;
- O apoio profissional à família de crianças com problema ou em risco pode ser importante para desenvolver capacidades parentais adequadas.

Neste processo a IPI é uma ferramenta importante visto que, segundo Monteiro (2004, *cit. in* Martins, 2006), é no período entre os dois e os cinco anos de idade que a criança forma a bases

das estruturas de aprendizagem, sendo este um período crucial relativamente às restantes etapas de desenvolvimento. É nesta faixa etária que se dá a maturação do sistema nervoso e que se verifica maior probabilidade de adquirir e melhorar os movimentos (Martins, 2006).

Em relação ao desenvolvimento de criança, Bijou (1975, *cit. in* Martins, 2006, p. 28) diz que:

*(...) no processo de desenvolvimento, as fases precoces são as mais críticas, as quais estão associadas aos conceitos de período crítico, período sensível e estado de prontidão para a aprendizagem (...)*

Martins (2006) acrescenta que a criança não pode participar com sucesso em atividades, se as suas competências motoras essenciais não forem corretamente consolidadas, e apesar de estas bases estruturais poderem ser aprendidas mais tarde, é no período crítico que é mais fácil dominar estas competências.

Quanto mais cedo for dada resposta à família, mais fácil será para a criança ganhar autonomia e participar ativamente na vida social (DL 281/2009), além de que o funcionamento da família é melhorado e reforçado através de uma intervenção precoce adequada (SPN, 2007).

Assim, podemos concluir que a experiência precoce influencia o desenvolvimento cerebral, tendo a IPI um papel fundamental na construção de redes neuronais que são responsáveis pelo desenvolvimento adequado dos indivíduos ao longo da vida (Cardoso, 2006).

### **1.3. Objetivos da Intervenção Precoce**

Segundo o artigo nº 4 do Decreto-lei nº281/2009 (2009, p. 7299), o SNIPI tem como objetivos:

- Assegurar a proteção dos direitos das crianças e o desenvolvimento das suas capacidades, de forma a prevenir e reduzir os riscos de atraso de desenvolvimento;
- Assegurar as condições facilitadoras do desenvolvimento das crianças;
- Sinalizar crianças em risco de alterações ou com alterações nas funções e estruturas do corpo ou atraso de desenvolvimento e intervir em função das necessidades da família;
- Potenciar as interações familiares e capacitar a família face à problemática da deficiência;
- Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos da comunidade;

- Envolver a comunidade, para a criação de suporte social.

O objetivo da IPI é garantir condições para que as crianças se desenvolvam da forma mais equilibrada possível e consigam participar nas atividades típicas para a idade, tentando eliminar e ultrapassar barreiras (Neto, 2011).

Desta forma, e sendo um dos objetivos da IPI envolver a comunidade e melhorar o suporte social às crianças e famílias, o presente estudo incide sobre recursos disponíveis na infância, nomeadamente na educação pré-escolar. A ação proposta tem uma intenção maioritariamente preventiva e não reabilitativa e tem como objetivo proporcionar e testar uma resposta adequada e que complemente o serviço prestado pelas estruturas pré-escolares já existentes.

## 2. Educação pré-escolar

Visto este trabalho incidir na ação no pré-escolar, é fulcral desenvolver a temática da educação pré-escolar, com o objetivo de esclarecer os princípios que a regem e as suas características gerais para, posteriormente, enquadrar a atividade da psicomotricidade neste meio. Neste processo, também é desenvolvido o papel do educador de infância, para elucidar a função destes profissionais como agentes ativos na educação.

### 2.1. A educação pré-escolar

Como já foi referido anteriormente, é durante a infância que se começa a construir a estrutura onde se organiza o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e comunicacional. A educação pré-escolar tem a importância de promover esta construção progressiva, repercutindo-se num desenvolvimento equilibrado e adequado no meio em que a criança se encontra inserida.

A educação pré-escolar, segundo (Serrão, 2009, p. 15), é:

*(..) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (artigo 2).*

Na verdade, é importante que as crianças se sintam com confiança para explorar o meio envolvente e as situações que este lhes coloca, sendo o ambiente seguro e estruturado um pré-requisito na educação pré-escolar (Serrão, 2009).

Fonseca (2006, p. 80) refere um estabelecimento de educação pré-escolar como:

*(...) uma estrutura que presta serviços vocacionados para o atendimento à criança proporcionando atividades educativas e apoio à família. Nesta perspetiva, além da família, o jardim-de-infância assume-se, cada vez mais, como o contexto formal privilegiado onde as crianças, na faixa etária dos 3 aos 6 anos estão inseridas.*

A educação pré-escolar assume hoje em dia uma grande importância na educação e Fonseca (2006) refere, aliás, que nos últimos anos começou a haver um maior investimento na educação e maior promoção da qualidade das estruturas pré-escolares, como reconhecimento da importância das competências precoces para o desenvolvimento global.

Na verdade, para Gonçalves (2006, p. 84):

*A educação pré-escolar constitui um período determinante no trajeto de desenvolvimento de todas as crianças, particularmente as crianças com problemas de desenvolvimento. Para estas, há que ter um maior cuidado na promoção e organização das suas aprendizagens. Para tal existe um conjunto de medidas legislativas orientadoras das práticas educativas pré-escolares.*

É então fundamental refletir sobre a qualidade destas estruturas e do tipo de respostas que estas oferecerem às crianças e suas famílias. Em relação a este assunto, Fonseca (2006, p. 75) refere que:

*A confirmação de uma educação pré-escolar de qualidade passa necessariamente pela construção de respostas educativas inclusivas eficazes. Respostas educativas inclusivas sem dúvida, que considerem de forma contextualizada as características, especificidades e saberes das crianças, mas também respostas que através da articulação de reforços e de um clima responsivo, sejam capazes de assegurar uma participação efetiva de todas as crianças no jardim-de-infância, neste contexto, que convém ser um dos seus cenários privilegiados de aprendizagem.*

Em 1997 foi emitido o Despacho nº5520/97 (1997), de 10 de Julho, que refere as Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar como:

*(...) um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.*

Este documento é um conjunto de linhas orientadoras para facilitar a educação pré-escolar, estabelecendo os princípios gerais, objetivos e orientações, sendo um instrumento de apoio à ação do educador (Fonseca 2006).

A verdade é que, segundo Saracho (2002; Monteiro, 2004; cit. in Martins, 2006), o que é abordado no documento é apenas a ideia de que os conteúdos devem estar adaptados ao perfil das crianças, em vez de explicar de forma explícita como é que estes devem ser ensinados no Jardim de Infância.

Um exemplo prático é o que o Despacho nº5520/97 propõe como fundamentos na organização das orientações curriculares na educação pré-escolar (Despacho nº5520/97, 1997):

- Reconhecer a ligação entre o desenvolvimento da criança e a sua aprendizagem;
- Dar respostas educativas a todas crianças e às suas necessidades individuais, criando um ambiente estimulante com experiencias diversificadas.
- Entender a criança como sujeito ativo na educação;

- Reconhecer a relevância da articulação nas diferentes áreas de conteúdo, de forma a contextualizar as aprendizagens no contexto educativo;

Apesar destas orientações curriculares serem o suporte da prática didático-pedagógica, permitindo ao educador ser gestor do seu trabalho (Serrão, 2009), estas não definem, de forma clara, os conhecimentos que o educador deverá ter para lidar com as diferentes situações profissionais (Martins, 2006).

Gonçalves (2006) acrescenta que apesar dos estudos recentes relativos aos programas educativos criados para o pré-escolar, estes aparentam ter pouca utilidade prática, pois não orientam a intervenção para situações reais.

Entre os vários objetivos pedagógicos gerais definidos para a educação pré-escolar, destacamos os seguintes (Despacho nº5520/97, 1997):

- Estimular o desenvolvimento global da criança, respeitando as suas características individuais, de forma a permitir uma aprendizagem significativa e com situações diferenciadas;
- Criar igualdade de oportunidades no acesso à escola e no sucesso da aprendizagem, proporcionando o sentimento de bem-estar e a segurança;
- Despistar problemas de adaptação e deficiências, orientando o processo educativo da criança no bom caminho;
- Motivar a participação da família na educação e o estabelecimento de ligação com a respetiva comunidade.

Apesar da importância dos aspetos acima referidos para a ação do educador, há que ter em conta que, tal como afirma Serrão (2009), estas orientações deixam muita margem de manobra aos educadores, sendo responsabilidade destes ajustar os objetivos, estratégias e conteúdos à realidade do grupo.

Tendo em conta o que já foi referido relativamente à importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento de competências nas crianças, é importante mencionar o papel do educador neste processo, visto ser o responsável pela gestão do currículo no pré-escolar.

## 2.2. O papel dos educadores de infância

O educador tem um papel fundamental na educação pré-escolar e na forma como o processo de aprendizagem se desenrola pois, como referem Bronfenbrenner, Katz et al. (1998, *cit. in* Serrão, 2009), o educador deve criar oportunidades de aprendizagem através de atividades, de forma a facilitar o desenvolvimento do aluno.

Para Serrão (2009, p. 31):

*A intervenção do educador permite um alargamento das aprendizagens através de sugestões que ampliam as propostas das crianças e criam novas situações de comunicação, dando-lhes a possibilidade de contestar regras, respeitar o outro e esperar a sua vez de participar. Logo, na interação com o outro, experimentam diferentes papéis, resolvem determinadas situações o que lhes permite ganhar autonomia, confiança e autoestima.*

Desta forma, os educadores devem planificar atividades de forma a constituírem desafios, estimulando a criatividade das crianças e suas capacidades de resolução de problemas (Bennet, Morgado, 2004, *cit. in* Serrão, 2009).

O jogo deve ser incluído nas práticas pedagógicas, sendo utilizado para articular conteúdos de diferentes áreas, permitindo não só verificar as potencialidades das crianças, mas também, promover as suas aprendizagens e um desenvolvimento apropriado à idade (Serrão, 2009).

Relativamente às orientações curriculares, e como já foi referido anteriormente, o desenvolvimento da criança deve ser promovido de forma global, sendo a expressão motora, um dos domínios da responsabilidade do educador. Este domínio é destacado neste trabalho, por ser daqueles em que é necessário conhecer bem os padrões motores e o desenvolvimento da criança, para criar atividades a eles adequadas.

Segundo as Orientações Curriculares (1997, p 58):

*(...) tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercícios da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu corpo.*

Estas atividades devem ser planificadas de acordo com as necessidades e interesses das crianças (Serrão, 2009), no entanto, o educador deve garantir que a criança adquira capacidades e padrões motores essenciais antes de entrar no ensino básico, através da aplicação de diferentes estratégias (Wetton, 2004, *cit. in* Martins, 2006).

Além disso,

*(..) saber mais acerca do desenvolvimento motor da criança, permite aos educadores planejar e implementar currículos, não apenas adequados à idade, mas também adequados a cada criança e orientados para um nível de desenvolvimento daqueles a quem se destinam. (Gallahue, 2002, Monteiro, 2004, cit. in Martins, 2006, p. 27)*

Martins (2006) acrescenta que a educação motora não deve ser apenas estimulada nas aulas de EM, sendo igualmente importante articular as diferentes áreas de conteúdo da educação pré-escolar, de forma a facilitar a aprendizagem nos restantes domínios, como a cognição e linguagem.

Este mesmo autor refere que devem ser criadas atividades estruturadas e não estruturadas, que promovam as capacidades do jogo e de padrões motores, sendo fundamental que o educador oriente o processo, facilitando assim a aprendizagem do aluno.

Assim, pode considerar-se que o educador é o facilitador de aprendizagem e deve estar atento às atitudes do aluno, ao seu desenvolvimento e necessidades, dando primazia ao respeito, à confiança e ao afeto, estabelecendo uma relação de ajuda (Zanotti, 2009).

### 3. A Intervenção Psicomotora

Sendo este um estudo sobre a aceitação da psicomotricidade como área de intervenção na educação pré-escolar, é fundamental definir o conceito de psicomotricidade e caracterizar as suas conceções de uma forma geral, de forma a compreender este tipo de intervenção e reconhecer a sua importância.

Além disso, será referida a relevância do movimento e do jogo lúdico no desenvolvimento infantil e as suas características, pelo facto de estes serem dois aspetos cruciais na educação pré-escolar e que facilitam a aprendizagem.

#### 3.1. Definição e conceções gerais da Psicomotricidade

A psicomotricidade é uma área científica de recente desenvolvimento, cujos benefícios ainda não são aceites totalmente em Portugal e, conseqüentemente, a profissionalização de técnicos nesta área - embora a profissão de psicomotricista esteja incluída na Classificação Portuguesa de Profissões desde 2010 - está pouco regulamentada, apesar de ser amplamente reconhecida, nomeadamente como terapia em vários países da União Europeia e no exterior, como por exemplo, no Brasil e nos Estados Unidos da América. Apresenta um potencial crescente a nível prático e pretende harmonizar o desenvolvimento de um indivíduo com dificuldades de adaptação ao longo de toda a vida.

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP) (*cit. in* Neto, 2011, p. 8) define a Psicomotricidade como:

*(...) a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento em relação ao seu mundo interno e externo, bem como das suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionado com o processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas e é sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.*

Por seu turno, a Scientific Psychomotor Association Hellas (SPA-Hellas) define Psicomotricidade como uma iniciativa intercientífica cujo objetivo básico é a aplicação dos princípios filosóficos psicomotores a todos, da infância (com ou sem dificuldades ou necessidades educativas especiais) à terceira idade. (European Psychomotricity Journal, s/d).

Entendida enquanto terapia, a atividade preconizada dá grande importância à experiência e à ação corporal, sem esquecer que existe uma relação recíproca entre o psíquico e o corpo (Costa, 2008).

O corpo é compreendido como uma manifestação de informações inconscientes em que cada movimento tem significação para o psiquismo do indivíduo, sendo o movimento a forma através da qual este comunica com e transforma o mundo que o rodeia (Zanotti, 2009).

Segundo a SBP, esta área científica tem em conta que o desenvolvimento de cada sujeito é um resultado da sua ação no mundo (SBP, s/d) e que o movimento consciente é crucial para o desenvolvimento do indivíduo, o qual se traduz na autonomia, aprendizagem e bem-estar (APP, s/d).

A psicomotricidade pode intervir de três formas distintas, conforme sublinha a APP (s/d) e o autor Ferronato (2006)

- **Ação preventiva:** referente à estimulação do desenvolvimento, incluindo a melhoria e manutenção da autonomia ao longo da vida. Este modelo pretende, através do jogo e da afetividade, desenvolver de forma equilibrada o indivíduo, sendo as atividades adaptadas ao seu nível maturacional.
- **Ação educativa:** desenvolvida nos contextos específicos, pretende estimular o desenvolvimento psicomotor e o potencial de aprendizagem. Está relacionada com as aprendizagens, baseando-se em etapas progressivas e adaptadas ao desenvolvimento de cada pessoa e requer condições naturais (ex: escola, família e meio social).
- **Ação reeducativa ou terapêutica:** vertente usada quando o desenvolvimento e a aprendizagem estão comprometidos e é necessário ultrapassar problemas que comprometem a adaptação da pessoa, que se situem em fases da vida que foram mal organizadas, nomeadamente casos de perturbações psicomotoras.

No presente estudo irá apenas ser invocada a ação preventiva, pois o objetivo é encarar a psicomotricidade como uma vertente de intervenção do pré-escolar, ao mesmo tempo que se detetam casos de risco de desenvolvimento.

Para Dorneles & Benetti (2012, pp. 6 e 10)

*Se como educadores, pensarmos no desenvolvimento da criança como um ser biopsicossocial, buscando atender aos aspetos físicos, afetivos, sociais e cognitivos, evidentemente que se faz necessária desde cedo à utilização ampla do movimento. O movimento consciente pode ser realizado através da prática de atividades psicomotoras, como forma de auxiliar a criança na*

*comunicação com o mundo através da ação, por meio do movimento e dos gestos, favorecendo o desenvolvimento integral e as aprendizagens. (...)*

*É nesse sentido que a psicomotricidade surge como ferramenta didática, através de ações pedagógicas (construtiva, significativa e global) voltadas para uma realidade de mudanças, que facilitam a construção do conhecimento.*

Paiva (2007) refere que a psicomotricidade também está relacionada com o comportamento da criança, pois esta percebe o mundo e relaciona-se com ele através do corpo, sendo que o movimento e a expressão são os primeiros instrumentos do psíquico nos primeiros anos de vida (Walon, 1925, *cit. in* Fonseca, 2007).

Segundo a concepção de Wallon (1925, Negrine, 1998, Dorneles & Benetti, 2012) o importante na gestualidade do corpo não é o gesto em si, mas sim o contexto no qual este é realizado. Além disso, através da observação dos gestos no dia-a-dia, é possível verificar conhecimentos, sendo o movimento um instrumento revelante na manifestação e no estudo da personalidade do indivíduo.

Silva D. (2005) acrescenta que a psicomotricidade tem grande importância na infância, nomeadamente no desenvolvimento e na aprendizagem, pois é através da exploração de experiências com o corpo que sentimos, agimos e descobrimos novos conceitos.

Fonseca (2001) esquematiza as finalidades da Psicomotricidade em cinco pontos fundamentais:

- Mobilizar e reorganizar as funções psíquicas emocionais e relacionais do indivíduo em toda a sua dimensão experiencial;
- Aperfeiçoar a conduta consciente e o ato mental onde emerge a elaboração e execução do ato motor;
- Elevar as sensações e as percepções a níveis de consciencialização, simbolização e conceptualização;
- Harmonizar e maximizar o potencial motor, afetivo-relacional e cognitivo, isto é, o desenvolvimento global da personalidade, a capacidade de adaptabilidade social e a modificabilidade estrutural do processamento da informação do indivíduo;
- Fazer do corpo uma síntese integradora da personalidade, reformulando a harmonia e o equilíbrio das relações entre a esfera do psíquico e a esfera do motor.

Para Le Boulch (1982), a educação psicomotora é a base indispensável para a criança se desenvolver, seja normal ou com problemas, e tem uma dupla finalidade:

- Assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidades da criança;
- Ajudar a expandir e a equilibrar a sua ação com o ambiente humano, de forma a desenvolver-se.

Através da psicomotricidade a criança reencontra o prazer de vivenciar situações pelo movimento e regulação dos músculos (Martins, 2001, *cit. in* Silva, 2005), facilitando a compreensão da expressão motora e manifestando-se em formas individuais de ser e estar no espaço (Sánchez, Martínez & Peñalver, 2003, *cit. in* Silva, 2005).

Neste sentido, a psicomotricidade tem um carácter funcional que, através da orientação do educador nas atividades motoras, permite à criança adquirir habilidades de forma a prepará-la para o seu quotidiano e para sua vida como adulto (Selau, 2010, Dorneles & Benetti, 2012).

### **3.2. Corpo e movimento**

Visto a psicomotricidade ser uma intervenção de mediação corporal, é relevante refletir sobre o efeito do movimento no desenvolvimento do ser humano, nomeadamente na primeira infância. Além disso, será feita referência à forma como o desenvolvimento humano se processa e a relação entre as diferentes áreas de desenvolvimento.

O primeiro objeto que a criança percebe é o seu corpo, sendo este o condutor da ação e relação com o mundo, permitindo, através do movimento corporal, a promoção de sensações e experiências motoras (Paiva, 2007).

O corpo é percecionado pela criança através das sensações de prazer, do movimento, das sensações auditivas e visuais, sendo considerado o primeiro meio de ação e de relação da criança com os outros (Martins, 2011).

Na verdade, a aprendizagem nos primeiros anos é centrada na ação da criança sobre o meio (Piaget, 1977). Zanotti (2009) refere que é através da ação e da interação no ambiente social que o indivíduo se desenvolve, sendo este um processo complexo de combinação de factores biológicos, psicológicos e sociais que originam transformações qualitativas.

Para Luria (*cit. in* Fonseca, 2007) o movimento é importante para o desenvolvimento psicológico da criança, pois é através do movimento que esta cria inputs, organiza dados sensoriais e o movimento ganha uma intenção.

Segundo Jean Piaget (*cit. in* Serrão, 2009, pp. 10-11)

*(...) Na primeira [implicação pedagógica] dever-se-á encorajar as crianças a utilizar a sua iniciativa e a sua inteligência no sentido de uma manipulação ativa do meio exterior, porque é somente por uma troca direta com a realidade que se desenvolve a capacidade biológica de base que leva à inteligência. (...) O desenvolvimento intelectual faz-se, então, por reconstruções sucessivas, integrando as aquisições num processo de equilíbrio progressivo.*

Assim, Piaget considera que a inteligência resulta de experiências motoras integradas e interiorizadas (Costa, 2008), em que as capacidades cognitivas e a motricidade formam uma unidade, sobre o qual o conhecimento se baseia (Ortega & Obispo, 2007).

Falar de psicomotricidade implica explicar o Sistema Psicomotor Humano (SPMH), referir os factores psicomotores que o compõem e a importância destes no desenvolvimento e na aprendizagem.

O SPMH é composto por três unidades funcionais, que correspondem às funções psicológicas: 1º unidade - tonicidade e equilíbrio; 2º unidade - lateralidade, noção de corpo e estruturação espaço-temporal; 3º unidade - motricidade global e fina (Luria, 1975, *cit. in* Fonseca, 2007).

De acordo com Fonseca (2007), os factores já referidos interagem entre si e trabalham de forma integrada, sendo importantes para que a organização psicomotora do indivíduo se construa de forma adequada.

Ajuriaguerra (Viera, et al., 2005, *cit. in* Fonseca 2007) definiu a função tónica (controlo dos músculos que permitem a ação) como a base para toda a ação corporal, através da qual o indivíduo se relaciona e comunica com o mundo.

Para que a função tónica seja adequada e as atitudes voluntárias se realizem de forma harmoniosa, é necessário que o individuo seja capaz de manter o equilíbrio (Costallat, 1984, *cit. in* Brêtas et al., 2005) assim como o controlo dos músculos, de forma a realizar as ações sem esforço excessivo.

Segundo Holle (1979, *cit. in* Brêtas et al., 2005), a lateralidade é a sensação interna de que o corpo possui dois lados, sendo crucial diferenciar o lado esquerdo e o direito, nomeadamente

para se orientar na rua, em relação a objetos e para escrever. Este conhecimento é apenas estável a partir dos sete anos de idade.

Relativamente à noção de corpo, esta desenvolve-se quando o movimento é realizado com intenção, verificando-se aquisição de competências como a imitação e o jogo simbólico, em que a criança compreende uma nova referência em relação ao seu corpo (Brêtas et al., 2005). Silva (2005) acrescenta que quanto mais significativas as experiências, mais consistente é o esquema corporal, sendo este último responsável pelo bem-estar e o autodomínio do corpo da criança (Oliveira, 2000, *cit. in* Ferronato, 2006).

A estruturação espaço-temporal comporta dois termos diferentes, o espaço e o tempo, mas que são indissociáveis quando analisamos os factores que estão na base da aprendizagem e são responsáveis pela adaptação espacial do indivíduo.

A adaptação espacial pode ser definida como a tomada de consciência da situação do seu próprio corpo no meio ambiente, orientando o indivíduo em relação ao lugar e às pessoas, sendo esta capacidade crucial para a orientação nas situações do dia-a-dia (Brêtas et al., 2005). Neste processo de adaptação, é fundamental que o indivíduo avalie as distâncias, tenha noção do tempo para perceber a velocidade da ação e adquira a consciência corporal para se situar no espaço (Brêtas et al., 2005).

Só quando a adaptação espacial está construída de forma consistente é que o indivíduo pode agir de forma adequada no ambiente em que está inserido, realizando diversas atividades, como por exemplo os jogos de coordenação e jogos em grupo. Neste sentido, surge a motricidade global, como a competência de coordenar os diversos segmentos do corpo, permitindo realizar tarefas fundamentais como correr, saltar e andar.

Segundo Fonseca (1996, *cit. in* Donato et al., 2008) para que a criança aprenda a usar a força e o corpo com agilidade para correr, saltar e atirar, é necessário ser estimulada através de atividades, desenvolvendo assim as competências cognitivas que permitam ao indivíduo adaptar-se às situações.

Quando a criança controla o gesto do braço, começa a orientá-lo através da visão, desenhando os primeiros rabiscos até chegar a formas gráficas mais complexas - a escrita. Esta construção gradual e organizada, também chamada de motricidade fina, é influenciada pelos movimentos e pelo controlo dos mesmos, sendo crucial a exploração e experimentação para conhecer o mundo, a si mesmo e às ações gráficas (Salomão, Martini e Martinez, 2007).

Fonseca (1994, *cit. in* Brêtas et al., 2005 p. 404) refere que:

*(...) a organização e hierarquização psicomotora, a relação da práxia (ação intencional) da criança com o meio ambiente proporcionam a vivência de toda a gama de relações que resultam em explorações sensoriomotoras, coordenação visuomotora, espaço perceptivo-motor, equilíbrio, tempo, ritmo, linguagem e esquema corporal; além da importância de um ambiente com oportunidades de experiências sociais, sensoriais e afetivas, que possibilitam a passagem da inteligência prática à inteligência reflexiva, indispensável à alfabetização e adaptação escolar.*

Em suma, a atividade motora é muito mais do que deslocamentos no espaço produzidos pelos músculos, é um instrumento através do qual o indivíduo se relaciona com o mundo e desenvolve as suas capacidades cognitivas (Martins, 2006).

Zanotti (2009) vai mais além e propõe que se crie um novo olhar sobre a educação física, para que esta tenha em conta o desenvolvimento harmonioso da criança e reconheça o movimento como a base das relações sociais. Este autor propõe que a educação física seja associada à psicomotricidade, pois ambas têm importância na educação infantil.

O movimento é uma manifestação espontânea que permite expressar sentimentos e assume um papel comunicativo (Silva, 2005), que inicia e acompanha a linguagem, especialmente nas fases iniciais do desenvolvimento infantil, quando a linguagem verbal é insuficiente para se exprimir (Frostig *cit. in* Fonseca 1988).

Como referem as Orientações curriculares do pré-escolar (1997, p. 58):

*A diversificação de formas de utilizar e de sentir o corpo global trepar, correr e outras formas de locomoção, bem como deslizar, baloiçar, rodopiar, saltar a pé juntos ou num só pé, etc. — podem dar lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento — iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direções. A inibição do movimento, ou seja, a capacidade de estar quieto e de se relaxar faz também parte do trabalho a nível da motricidade global.*

Este mesmo documento refere que a experimentação do movimento permite tomar consciência das possibilidades e limitações do corpo, facilitando a relação adequada com o mundo e as relações espaciais ligadas à matemática (Documento orientações curriculares, 1997).

Quando existem distúrbios psicomotores (dificuldades na execução de movimentos e deficiências perceptivas), a criança fica em posição de desigualdade em relação às restantes da sua idade e tem, conseqüentemente, problemas emocionais que interferem com as aprendizagens e a adaptação, sendo fundamental ajudar as crianças a ultrapassar estes problemas (Nunes, 2007).

Por outras palavras, a ocorrência de vários tipos de deficiências (visual, auditiva, mental, física) e a dificuldade em realizar movimentos, poderão impossibilitar a criança de viver as

situações próprias da idade, afetando de forma negativa o seu desenvolvimento (Donato et al., 2008).

Frostig (*cit. in* Fonseca 1988) recomenda a educação do movimento, uma vez que as estruturas sensoriais e perceptivas-motoras estão na base das aquisições mais complexas, como a linguagem. O movimento inicia, desenvolve e acompanha a linguagem, enriquecendo-a ao longo da vida, especialmente nas fases iniciais do desenvolvimento infantil quando a linguagem verbal é insuficiente para se exprimir.

A utilização da ação e da experiência motora deve ser uma resposta à motivação das crianças no pré-escolar, pois é um grupo etário que tem dificuldade em comunicar a nível verbal e que usa o corpo para o fazer. Segundo Silva (2005), o movimento é uma manifestação espontânea que permite expressar sentimentos e assume um papel comunicativo.

Tendo em conta que o corpo e o seu movimento intencional é a solução para promover o desenvolvimento global do indivíduo, será que se pode afirmar que a Psicomotricidade é um instrumento de intervenção útil na IPI?

Para Sánchez e Buitrago (2008, *cit. in* Neto, 2011, p.2):

*A intervenção precoce procura promover e melhorar a organização neuropsicomotora do bebé e garantir o seu desenvolvimento saudável e global, recorrendo para tal às vivências corporais. A psicomotricidade, por sua vez, utiliza o corpo em movimento para promover e estimular o seu desenvolvimento, ou seja, proporciona vivências a diferentes níveis de percepção corporal (desta forma, ambas procuram alcançar o mesmo fim: o desenvolvimento holístico da criança).*

E, segundo Assunção e Coelho (1997, *cit. in* Zanotti, 2009, p. 108):

*(...) a psicomotricidade integra várias técnicas com as quais se pode trabalhar o corpo (todas as suas partes), relacionando-o com a afetividade, o pensamento e o nível de inteligência. Ela enfoca a unidade da educação dos movimentos, ao mesmo tempo que põe em jogo as funções intelectuais. As primeiras evidências de um desenvolvimento mental normal são manifestações puramente motoras.*

Pode afirmar-se que a psicomotricidade é um instrumento importante para a IPI, cuja ação se encaixa na intervenção proposta nos primeiros anos de vida. Esta permite alcançar um melhor desenvolvimento, utilizando o seu corpo para comunicar e aprender com as experiências do quotidiano, de forma natural e instintiva.

Com efeito conclui-se da leitura dos documentos acima citados que a mediação corporal é um meio de excelência para intervir com crianças, principalmente com idades mais baixas, permitindo experienciar situações e refletir sobre elas, além de recriar a relação com o mundo,

caminhando de um contexto fictício para um contexto real e funcional. Esta intervenção respeita a individualidade de cada criança e trabalha a partir da sua personalidade, vivências e memórias.

### 3.3. O jogo lúdico

Tendo em conta que a estimulação precoce é fundamental para o desenvolvimento de competências de crianças na primeira infância, este capítulo será dedicado a descrever o papel do jogo lúdico no desenvolvimento, as vantagens da sua associação à aprendizagem, assim como as características que este deve apresentar.

Para Falkenback (2002, Dorneles & Benetti, 2012, p. 5)

*Definir uma abordagem pedagógica que se utiliza da atividade corporal lúdica (que não é racionalizada nem competitiva) para as crianças significa reconhecer o lúdico como característica fundamental do ser humano, focalizando, dessa maneira, o brincar como a principal atividade infantil.*

Segundo Vygotsky (*cit. in* Fonseca, 2005), o jogo é uma situação imaginária criada pela criança no seu contacto com o mundo social, através do qual aprende a brincar e brinca aprendendo, estabelecendo a ligação entre aquilo que apreende no jogo e no seu quotidiano.

Negrine (1993, Dorneles & Benetti, 2012), seguindo o pensamento de Vygotsky, também atribui um significado importante ao jogo no simbolismo de situações sociais e na influência da atitude corporal do adulto. Este autor acrescenta que (*ibidem*, p. 5):

*(...) durante o brincar, a criança joga de muitas coisas em determinado espaço de tempo, indo também ao exercício, para voltar ao jogo. (...) o ser humano não perde o hábito de imaginar ou desfrutar que a atividade lúdica proporciona, pois o imaginário segue pela sua vida, tendo a pessoa adulta outras maneiras de manifestar sua necessidade lúdica, diferentemente das crianças.*

Brincar é uma representação em atos e refere-se à primeira possibilidade de pensamento, baseada nos sentidos e na motricidade, evoluindo depois para situações em que a criança utiliza os conhecimentos e adapta-os a uma nova situação (Costa, 2009). Além disso, o jogo tem um carácter lúdico que permite a vivência de variadas situações, integrando a ação, o pensamento e o sentimento (Salomão, Martini e Martinez, 2007).

Segundo Piaget (Kamii, 2003, *cit. in* Serrão, 2009), o jogo espontâneo é o primeiro contexto em que a criança começa a interagir, sendo importante que este seja usado para estimular a inteligência e a iniciativa. Entre os dois e os quatro anos e meio de idade, dão-se grandes mudanças a nível cognitivo, socioafectivo e psicomotor, sendo nesta altura que as

crianças começam a brincar em pares e em grupo, aprendem regras e a partilhar (Piaget, *cit. in* Serrão, 2009). Só entre os quatro anos e meio e os cinco anos e meio, é que a atividade começa a ser adaptada à sua realidade social, interagindo de forma adequada em grupo (Piaget *cit. in* Serrão, 2009).

Os jogos evoluem de acordo com o desenvolvimento maturacional, sendo no início apenas exercícios de manipulação de objetos, depois passam ao jogo simbólico (faz-de-conta) que permite comunicar, expressar emoções e tomar consciência da realidade, até chegar ao jogo social (Ferronato, 2006).

No jogo simbólico, ou “faz-de-conta”, a criança desenvolve a capacidade de planear, imaginar situações e representar papéis (Vygotsky, *cit. in* Costa 2009), permitindo a representação de situações reais (Pérez & Martínez, 2006). O indivíduo aprende a lidar com o dia-a-dia e com o inesperado, através da representação dos sentimentos direcionados para o ato.

Nos jogos sociais (jogos em grupo) a criança aprende a conviver com regras. Estes jogos, ao longo do tempo, têm um carácter cada vez mais social (Ferronato, 2006), permitindo a aproximação entre as crianças e a construção de vínculos (Falkenbach, 2006).

O jogo tem um papel importante no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, sendo uma ferramenta de excelência usada desde muito cedo pela criança e que faz parte da sua vida quotidiana, quer seja a atividade espontânea ou orientada pelo adulto (Serrão, 2009).

Para Donato et al. (2008)

*O brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento e educação de crianças, pois através do jogo a criança experimenta diversas situações, comunica e ao mesmo tempo são estimuladas as aquisições psicomotoras, além de construir conhecimentos e atitudes.*

Oliveira (2008) refere que o jogo é o meio privilegiado para a aprendizagem, porque a criança desenvolve as competências sociais e a capacidade de julgar e pensar. A criança ao brincar livremente transmite sentimentos, ideias, fantasias, aprende a calcular estratégias possíveis e a criar regras (Lima, 2010).

Além disso, através das atividades lúdicas, é possível avaliar a forma como a criança se adapta à realidade e lida com o seu corpo (Salomão, Martini e Martinez, 2007), pois é possível observar comportamentos motores e a forma como esta interage e comunica com os outros de forma natural.

Na verdade, o brincar tem uma função motivadora na aprendizagem aumentando a sua concentração nas tarefas, além de ajudar os participantes a desenvolver a confiança em si, nas suas capacidades e a explorar conceitos como liberdade (Donato et al., 2008).

Para Serrão (2009), é no pré-escolar que surgem as primeiras combinações de movimento, altura também propícia a que a criança adquira e aperfeiçoe as suas habilidades motoras, isto é, aprenda a dominar o seu corpo. É importante criar um ambiente que favoreça a aprendizagem motora, sendo fundamental dar oportunidade, através de jogos que permitam utilizar o próprio corpo.

Zanotti (2009) acrescenta que as atividades motoras são importantes para a educação, pois estas contribuem para o desenvolvimento global das crianças, sendo importante que sejam adequadas a cada criança e às suas necessidades ao longo da vida, de forma a promover o sucesso das mesmas.

Segundo Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996, *cit. in* Serrão, 2009, p. 46):

*(...) a falta de oportunidades para as crianças interagirem socialmente na brincadeira, durante os primeiros anos, pode ter um efeito mais prejudicial do que a falta de oportunidade para brincarem, numa fase posterior.*

Por outras palavras, quando a criança não é estimulada nos primeiros anos, a sua aprendizagem pode estar comprometida, pois é necessário interagir com o meio, para que as perceções sensoriais ganhem um novo significado e integrem as estruturas cognitivas (Almeida, 2006).

Esta situação deve-se ao já referido período crítico, que permite que a criança esteja mais disponível para a aprendizagem na idade pré-escolar e, conseqüentemente, seja mais suscetível de assimilar o que lhe é ensinado.

Ainda em relação ao desenvolvimento infantil, a UNICEF (2004, *cit. in* Serrão, 2009, p.7) refere que:

*O desenvolvimento da criança deve ser holístico e todas as atividades que contribuam para esse desenvolvimento devem ser consideradas pelos educadores. Na sociedade ocidental o jogo e a brincadeira são, consensualmente, considerados como atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança e devem fazer parte do seu quotidiano.*

Para Serrão (2009), o jogo lúdico deve ter uma intencionalidade educativa, ao invés de ser considerado apenas mais uma brincadeira no dia-a-dia das crianças. É fundamental o educador

criar um ambiente que facilite as atividades pedagógicas e oriente o jogo, de forma a enriquecer as atividades e torná-las mais motivantes para a criança (Serrão, 2009).

É igualmente relevante promover estratégias que motivem, de forma a promover uma aprendizagem significativa, que Nunes (2007) descreve como uma situação que origina uma modificação comportamental ou na personalidade do indivíduo, em vez de ser apenas uma acumulação de conhecimentos.

Quando a brincadeira é utilizada numa situação de aprendizagem, as atividades vão contribuir para a vivência de situações significativas, facilitando a socialização, a criatividade, a comunicação e o conhecimento, proporcionando uma aprendizagem espontânea (Salomão, Martini e Martinez, 2007).

Além disso, a diversidade de atividades que a criança experimenta é igualmente importante, pois quantas mais experiências se oferecem, maior a necessidade de aumentar os conhecimentos e organizar-se (Salomão, Martini e Martinez, 2007).

Na Psicomotricidade os jogos lúdicos ganham especial importância pois permitem desenvolver a motivação e o significado da ação, sendo considerados um facilitador da aprendizagem, pois estes são explorados a partir da sua vertente simbólica e representativa da realidade (Ferronato, 2006).

As condições ambientais são fundamentais e devem ser criadas condições favoráveis à aprendizagem (Bandet & Abbie, *cit. in* Valenzuela, 2005). A escolha de materiais adequados e o espaço envolvente permitem à criança a experimentação no mundo dos objetos, promovendo o desenvolvimento de competências, assim como a reflexão, a autonomia e a cooperação (Serrão, 2009).

É fundamental, que a criança seja envolvida de forma ativa nas atividades e que as suas motivações e interesses sejam tidos em conta (Portugal, 2008), para que o educador escolha os jogos e os materiais de acordo com as características das crianças (Serrão, 2009).

Desta forma, podemos concluir que os citados autores advogam que o jogo tenha especial destaque no que se refere à estimulação e desenvolvimento das crianças, sendo crucial que a ação do educador seja consciente e pensada, para permitir que a criança dê novos significados às suas ações e que estas se transformem em aprendizagens.

#### **4. Educação pré-escolar e Psicomotricidade**

Ao longo da vida do indivíduo é crucial criar oportunidades para a aprendizagem, nomeadamente nos primeiros anos de vida, altura em que a criança está mais disponível para alterar a sua estrutura cognitiva e adquirir novas competências, à medida que forma a sua personalidade.

De quem será a responsabilidade de orientar a aprendizagem da criança? Visto esta passar grande parte do seu tempo no jardim-de-infância, à partida seria responsabilidade do educador garantir estas oportunidades. Será que estes se encontram preparados para lidar com todas as situações? E em relação à estimulação motora, área fulcral para o desenvolvimento humano global, será esta estimulada de forma adequada no pré-escolar?

Esta análise de opiniões diversas não pretende ser um confronto de ideias conflitantes, entre educadores de infância e outras áreas de intervenção. O objetivo é apenas tentar perceber qual o lugar de cada técnico na educação de infância, de forma a melhorar a qualidade da educação pré-escolar e tentar compreender quais as respostas mais adequadas para este nível de ensino.

Segundo o Documento Orientador do Pré-escolar (1997), este nível de ensino tem como função desenvolver o indivíduo de forma global. Destacamos os seguintes objetivos por estarem relacionados com a expressão motora:

- Proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento motor e lúdico;
- Estimular o desenvolvimento da perceção para melhorar o controlo motor;
- Desenvolver a aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras.

A educação pré-escolar deve criar oportunidades de estimular a motricidade, permitindo o desenvolvimento motor e do autocontrolo do corpo através de atividades lúdicas. Além disso, a criança toma consciência dos segmentos do seu corpo através da exploração do movimento, apercebendo-se das possibilidades e das limitações do mesmo (Orientações Curriculares do ensino pré-escolar, 1997).

Serrão (2009) refere que as crianças passam muito tempo na escola, pelo que os educadores devem proporcionar diferentes oportunidades para estas desenvolverem as suas competências através do jogo em pares e em grupo, permitindo-lhes partilhar experiências, solucionar conflitos, promover a cooperação, a partilha e o respeito pelo outro.

Os autores Grande e Pinto (2009) realizaram um estudo no qual participaram educadores e crianças com necessidades educativas especiais e integradas nas creches e jardins-de-infância no Porto, com o objetivo de tentar perceber a interação entre os educadores.

Neste estudo, Grande e Pinto (2009, p 548) verificaram através de observação direta da interação entre educador e criança que:

*A quantidade de tempo que os educadores passam a interagir com as crianças nas salas de educação de infância é, surpreendente, baixa. Este resultado é confirmado por investigações referidas por de Kruij e cols., as quais indicam que os educadores de crianças com e sem incapacidades passam não mais tempo do que 38% do seu tempo a prestar apoio a atividades de jogo livre.*

Desta forma, tal como outros autores constataram também, apesar da quantidade de tempo que a criança passa na escola, o tempo destinado às atividades de exploração é baixo e as atividades motoras são maioritariamente aleatórias ou não são planeadas (Ferronato, 2006).

Este autor realizou um estudo no Brasil com o objetivo de propor a área da psicomotricidade para a formação do professor de educação infantil, através da investigação teórica e análise de relatos de alunos de educação infantil do curso de pedagogia da Puc-campinas do ano de 2005. Chegou à conclusão de que, quando a educação é feita apenas na sala de aula, há conhecimentos e oportunidades que não se manifestam, pois os professores destinam pouco tempo às atividades de exploração planeadas para desenvolver outras habilidades psicomotoras.

Serrão (2009) efetuou um estudo com o objetivo de descobrir qual a noção dos educadores de todas as Escolas Básicas do 1º Ciclo com Pré-escolar de um Concelho da Região Autónoma da Madeira, Câmara de Lobos, em relação ao jogo no desenvolvimento da criança e saber mais sobre a forma como o jogo é utilizado na educação pré-escolar. Este estudo é de natureza qualitativa, sendo uma investigação descritiva, utilizando inquéritos para recolher dados, a observação direta dos participantes das suas interações e do ambiente de trabalho. O autor chegou à conclusão de que apesar dos educadores considerarem importante a promoção da aprendizagem holística da criança, davam maior prioridade às atividades relacionadas com a área cognitiva, a socioafetiva e só depois a área motora.

Relativamente às atividades, os educadores referiram que exploravam e planificavam os jogos, considerando o jogo como um alicerce no desenvolvimento da criança e um meio para promover as aprendizagens e a socialização. Apesar da maioria dos educadores (80%) atribuírem

importância ao jogo para desenvolver a cognição, apenas 35% referiram planificar as atividades na área motora e que esta área deve ser explorada através de jogos livres (53%) (Serrão, 2009).

Para Neto (1995, *cit. in* Martins, 2006, pp. 30-31):

*(...) devem ser criadas condições que permitam o ensino de atividades motoras nos JI, de atividades curriculares que possibilitem o desenvolvimento motor das crianças (...) não se pode alcançar o aperfeiçoamento das atividades se estas não forem estimuladas através das várias formas de atividade motora, de oportunidades para experimentar as suas possibilidades e de bastante tempo para observar e pesquisar.*

É importante desenvolver competências motoras fundamentais no pré-escolar, para que mais tarde se dê o desenvolvimento de competências motoras especializadas, para a criança participar nas atividades lúdicas e desportivas sem limitações (Gallahue, 2002, *cit. in* Martins, 2006).

Além disso, quando a educação é feita apenas na sala de aula, há determinados conhecimentos e oportunidades que não se manifestam. Daí a importância dos factores não-verbais na aprendizagem escolar para desenvolver a perceção e manipular objetos, como o lápis (Ferronato, 2006), sendo, assim, crucial promover a expressão motora.

Para Martins (2006, p. 92-93):

*Se queremos que as nossas crianças progridam em termos motores, independentemente das suas capacidades físicas e ou mentais, é necessário que saibamos, em cada momento, as suas capacidades em termos de realização de tarefas, em termos daquilo que mais as motiva, conhecer o grau de complexidade das mesmas tarefas em relação ao que as crianças são realmente capazes de fazer e de ir ao encontro dos seus interesses.*

É crucial que os educadores conheçam diversas formas de explorar a área motora, para a adaptar à fase de desenvolvimento em que a criança se encontra e assim respeitar a individualidade da mesma (Zanotti, 2009).

Segundo Martins (2006) a expressão motora pode ainda ser usada para trabalhar outras áreas curriculares, pois permite à criança experienciar corporalmente aquilo que viveu, ao mesmo tempo que enriquece a experiência motora. Este autor acrescenta que quanto mais numerosas as experiências vividas pela criança e maior a variedade dos estímulos, maior será o leque de respostas a utilizar pela vida fora, pois farão com que a criança se conheça melhor a si e ao seu corpo. Assim, através das experiências motoras que fazem parte das aprendizagens da expressão motora, há um aproveitamento da motivação com que as crianças vivem este domínio para refletirem e agirem sobre o meio que as rodeia, encarando a expressão motora na educação pré-escolar como um reforço da aprendizagem.

Martins (2006) realizou uma investigação com o objetivo de descobrir o que pensam os educadores de infância pertencentes à rede pública dos concelhos de Viseu, Tondela e Carregal do Sal sobre a prática da expressão motora no pré-escolar. Esta foi uma investigação não experimental, sendo recolhida informação através da aplicação de um questionário.

No seu estudo chegou à conclusão de que os educadores reconhecem a importância da atividade motora no pré-escolar (63,3% concordam totalmente e 36,7% concordam parcialmente) e que estas aulas deveriam ser realizadas duas vezes por semana (83,3%). É de realçar que nenhum educador respondeu indiferente, discordou ou discordou totalmente, quanto à importância da expressão motora (ibidem).

Apesar da maioria se sentir com formação adequada para dar a área de expressão motora (40% sentem-se com formação suficiente, 30% com formação adequada, 26,7% sem formação atualizada e 3,3% sem conhecimento), estes sentem-se mais seguros a trabalhar em articulação com um professor de educação física. Esta situação deve-se possivelmente, segundo o autor, ao facto do currículo de formação base dos educadores variar de escola para escola (ibidem).

Ainda neste estudo, 56,67% referiram ter participado em formações no domínio da expressão motora (sendo 61,5% formações de longa duração, 30,8% disciplinas integradas e 7,7% cursos de especialização). Apesar da percentagem alta em formação, verifica-se que os educadores continuam a sentir-se impreparados para trabalhar as atividades de expressão motora no Jardim de Infância, preferindo o método de coadjuvação com o professor de educação física (ibidem).

Apesar das conclusões deste estudo não poderem ser generalizadas para outros contextos educativos, dão-nos algumas pistas quanto à eficácia da educação pré-escolar no domínio da expressão motora.

Pelo que se formula a seguinte questão: será que os educadores dão valor a todas as áreas de desenvolvimento e estão preparados para promover atividades de estimulação motora? Tem-se observado diariamente, em contexto profissional, que os educadores ainda concentram a sua ação sobre os conhecimentos e no desenvolvimento de competências ao nível cognitivo, linguístico, social e da personalidade, sem reconhecerem os benefícios da estimulação motora na aprendizagem.

Para Fonseca (2005) é visível a falta de estímulo psicomotor na escola devido a uma preocupação na alfabetização. No entanto, quando uma criança que não se organiza no tempo e

no espaço, não consegue sentar-se adequadamente na cadeira, concentrar-se, segurar num lápis e reproduzir o seu pensamento, o que fazer?

Uma possível solução para esta situação seria criar uma equipa multidisciplinar, de forma a repartir os objetivos pelas diferentes áreas de intervenção. Assim, os educadores trabalhariam as competências das áreas mais cognitivas e da linguagem e outros técnicos, como os Psicomotricistas, ficariam responsáveis por criar atividades para a estimulação de competências motoras.

Desta forma, e apesar de cada profissional ser responsável por uma determinada área de desenvolvimento, poderia haver troca de informações e partilha de estratégias, sendo os objetivos generalizados em todos os contextos, facilitando a aprendizagem.

Gonçalves (2006, p.147) refere que existem determinados factores importantes para que os objetivos de intervenção sejam atingidos, sendo estes identificados pelos educadores:

*(...) a colaboração dos pais, o trabalho em equipa, o tempo de intervenção e participação de outros profissionais. Encontramos nestes factores as referências que enquadram as práticas de Intervenção Precoce.*

É um facto que a educação pré-escolar tem uma grande responsabilidade na educação da criança, não só pelo tempo que esta passa no pré-escolar, mas também por ser responsável pela educação nas idades precoces, onde a estimulação é crucial para o desenvolvimento.

Seria pois pertinente criar uma equipa multidisciplinar para melhorar o serviço que a educação pré-escolar oferece, pois segundo Gonçalves (2006) o trabalho em equipa permite atingir mais facilmente os objetivos estabelecidos para a criança, tendo os técnicos um papel crucial nesta ação.

Sendo a articulação um dos princípios de trabalhar em equipa, é importante que o educador troque experiências, informações e conhecimento com outros profissionais que trabalham com as pessoas com deficiência, pois como refere Gomes (2006, p. 46):

*(..) há necessidade de saber e conseguir interagir profissionalmente com humildade e respeito pela área de atuação de cada um desses profissionais. É fundamental que os educadores sociais tenham a consciência da necessidade desta interação e que consigam desenvolver na sua prática, um trabalho inevitável em equipa multiprofissional para partilhar informações, trocar impressões e unir esforços na condução dos vários processos, onde o objetivo central deve ser o desenvolvimento e integração plena da pessoa com deficiência.*

São raros os estudos que relatam qual a forma como estas equipas devem funcionar na educação pré-escolar. No entanto, pode questionar-se até que ponto os papéis dos diversos

intervenientes se cruzam e entram em choque, nomeadamente ao aplicar conceitos e práticas da Psicomotricidade, cuja ação engloba todas as áreas de desenvolvimento da criança.

Na opinião de Zanotti (2009), o facto de no pré-escolar haver uma grande diversidade de áreas onde intervir e estas não serem bem delimitadas, pode proporcionar oportunidades de conflitos entre profissionais de diferentes áreas de intervenção. Apesar disso, este autor refere que as equipas multidisciplinares permitem alcançar o sucesso, sendo cada vez mais comum a interação entre os diferentes tipos de profissionais.

A psicomotricidade é uma das áreas de intervenção mais importante na idade escolar, pois permite complementar a educação fornecida pelos pais e pela escola, estimulando uma aprendizagem ativa, ao mesmo tempo que desenvolve os comportamentos motores (Zanotti, 2009).

Segundo Fonseca (1988), a Psicomotricidade na educação infantil tem como metas:

- Desenvolver a perceção e a atenção;
- Organizar e adequar as respostas motoras;
- Melhorar a noção do corpo e a noção espaço-temporal;
- Desenvolver competências e atitudes;
- Estimular a autoanálise;
- Enriquecer a função simbólica.

Assim, seria importante que a educação psicomotora fosse considerada como uma base na educação escolar, pois permite que a criança tome consciência das suas capacidades e conhecimentos através da ação do próprio corpo (Costallat & Le Boulch, 1985). Além disso, promove as competências e permite a prevenção de dificuldades na aprendizagem, facilitando a adaptação escolar da criança (Zanotti, 2009).

Donato et al. (2008) realizaram um estudo onde fizeram intervenção lúdica com um grupo de 30 crianças com atraso de desenvolvimento psicomotor. Neste estudo, 63,3% das crianças apresentaram melhorias nas capacidades motoras, cognitivas, de socialização, linguagem e afetividade.

Segundo Zanotti (2009):

*As práticas corporais tendem ser consideradas como instrumentos de desenvolvimento de pré-requisito para o aprendizado da leitura, escrita e dos conteúdos escolares básicos. É importante entender como a educação psicomotora vem sendo abordada nas redes pública e privada, representando na educação de primeira e segunda infância a proposta educacional voltada ao trabalho corporal.*

Antes da criança saber ler, esta deve experimentar e compreender, através da ação corporal, conceitos como espessura, distância, formas e saber orientar-se espacialmente (Brêtas, 1991, *cit. in* Brêtas et al., 2005), pelo que a educação deverá seguir uma abordagem que englobe a educação através do movimento, facilitando a compreensão destes conceitos.

Assim, e apesar da Psicomotricidade também poder ter um carácter reeducativo e educativo, Silva (2005) refere que é importante que a atuação seja preventiva, a fim de evitar futuras dificuldades dos alunos, em vez de remediar os problemas escolares.

Ao longo do enquadramento teórico foram apresentados vários autores e estudos que refletem sobre a importância do desenvolvimento motor e do jogo lúdico no pré-escolar, sendo mencionado que, muitas vezes, a estimulação nas idades precoces não é suficiente por diversas razões, entre elas, a falta de formação específica dos educadores na área da expressão motora.

Uma solução para esta lacuna será o estabelecimento de uma relação profissional e de colaboração entre técnicos de psicomotricidade e educadores de infância, de forma a melhorar o serviço prestado pelos estabelecimentos de educação pré-escolar.

Havendo poucos estudos relativos à aceitação de projetos no pré-escolar e à forma como os educadores se relacionam com outros técnicos, é pertinente descortinar estas respostas, para que a ação seja adequada ao contexto e aos intervenientes que dele fazem parte.

## **Capítulo II - Abordagem Empírica**

## **1. Problemática: percurso de definição e aferição**

De acordo com o enquadramento teórico e a experiência profissional entende-se que a Psicomotricidade permite melhorar o desenvolvimento das crianças e a motivação na aprendizagem, apesar de ser dada atualmente pouca importância às atividades motoras exploratórias como meio de autodescoberta em situações de aprendizagem.

Diversos autores referem que a Psicomotricidade é uma ferramenta útil na aprendizagem e no desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida, altura em que se deve intervir na prevenção de futuras situações problemáticas.

Um dos autores é Silva D. (2005) que refere que a psicomotricidade tem grande importância na infância, nomeadamente no desenvolvimento e na aprendizagem, pois é através da exploração de experiências com o corpo que sentimos, agimos e descobrimos novos conceitos.

Assume-se então que a psicomotricidade é um instrumento importante para a IPI, cuja ação se encaixa na intervenção proposta nos primeiros anos de vida. Esta permite alcançar um melhor desenvolvimento, utilizando o corpo para comunicar e aprender com as experiências do quotidiano, de forma natural e instintiva.

Num estudo apresentado por Donato et al. (2008), a maioria das crianças com atraso psicomotor que participaram em sessões de intervenção apresentaram melhorias nas capacidades motoras, cognitivas, de socialização, linguagem e afetividade. Será esta situação real com crianças com ou sem atrasos de desenvolvimento, isto é, poderá ser usada com vantagem em salas de aula inclusivas?

Poderá a Psicomotricidade ter um papel preventivo no atraso de desenvolvimento infantil, através da melhoria da noção de corpo e da motricidade fina em crianças inseridas no pré-escolar? Esta pergunta de partida orientou a primeira fase do trabalho de investigação: um estudo prévio exploratório.

Nesta fase foi aplicado um programa de intervenção a um grupo de crianças de um determinado estabelecimento pré-escolar, para estudar a eficácia de uma intervenção psicomotora no desenvolvimento infantil enquanto contributo para prevenir futuras dificuldades ou limitações. Este programa teve ainda um segundo objetivo: sensibilizar as educadoras de infância para a prática da psicomotricidade como potenciadora do desenvolvimento infantil e dar a conhecer às famílias este tipo de intervenção como ferramenta para o desenvolvimento dos seus filhos.

Foi fundamental envolver a comunidade educativa, sendo este aspeto evidenciado pela criação de linhas orientadoras para as respetivas famílias e educadores, com vista a colmatar eventuais dificuldades e potenciar áreas deficitárias, numa ação concertada entre escola, família e a técnica de psicomotricidade.

Uma intervenção deste tipo é adequada em IPI e deve incluir todas as atividades que promovam o desenvolvimento e aprendizagem da criança e capacitem a família para a ajudar no seu desenvolvimento (Dunst & Bruder, 2002, *cit. in* Pimentel, 2005). Este projeto pretendeu contribuir para melhorar as condições de desenvolvimento das crianças, através da participação em atividades típicas para a idade, pois segundo Martins (2006) a criança não pode participar com sucesso em atividades, se as suas competências motoras essenciais não forem corretamente consolidadas.

Nesta fase de aplicação do projeto, ocorreram uma série de imprevistos que impossibilitaram que este decorresse de forma estável, não sendo possível proceder ao teste efetivo de todas as hipóteses colocadas. Essas situações decorreram da falta de aceitação do educador e da pouca articulação e disponibilidade do mesmo perante situações problemáticas que iam surgindo ao longo de tempo.

Segundo Zanotti (2009), apesar de o trabalho em equipas multidisciplinares ser cada vez mais comum, no pré-escolar há uma grande diversidade de áreas e se estas não forem bem delimitadas, podem ocorrer conflitos entre profissionais de diferentes áreas de intervenção.

Na verdade, poucos são os estudos que explicam como as equipas multidisciplinares devem funcionar na educação pré-escolar. No entanto, pode questionar-se até que ponto os papéis dos diversos intervenientes se cruzam e entram em choque, nomeadamente na Psicomotricidade, cuja ação engloba todas as áreas de desenvolvimento da criança.

Outra situação encontrada foi a inadequação do projeto às características específicas do jardim-de-infância, nomeadamente em relação ao horário e tempo disponível, pois a principal preocupação do educador foi o cumprimento do programa do pré-escolar, segundo a sua própria visão e planificação. É facto que cada ação deve ser adequada às características do local de intervenção, mas será que existem características que podem ser generalizadas, nomeadamente a nível de calendarização?

Assim, tornou-se necessário interromper o processo de intervenção, de forma a não interferir negativamente com o trabalho do educador na turma, o que permitiu que a pergunta de partida da investigação fosse reformulada com base nas dificuldades encontradas.

Iniciou-se assim uma segunda fase, com reformulação da pergunta de partida e dando lugar a um estudo qualitativo.

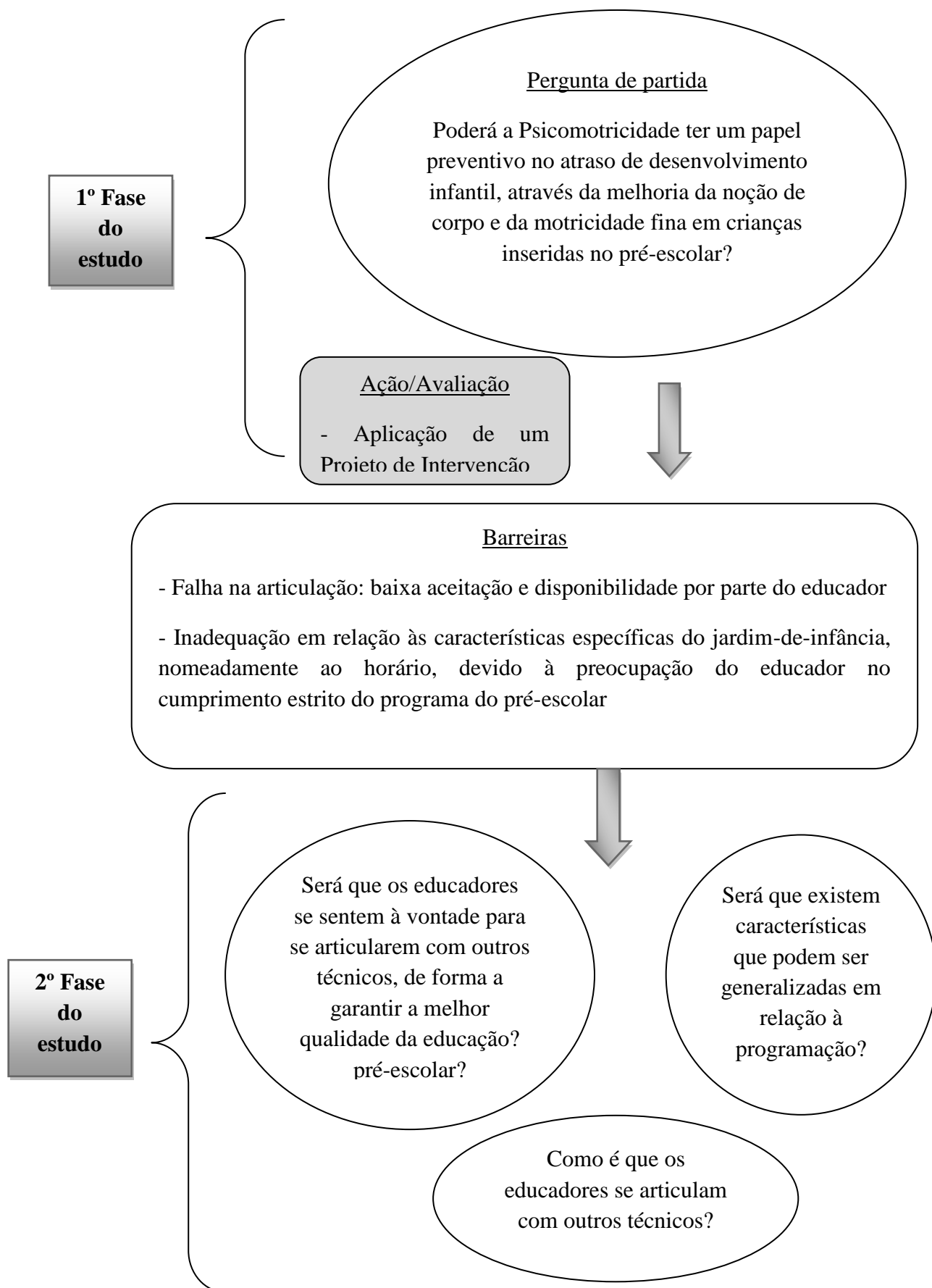
No estudo de Martins (2006), este conclui que apesar da percentagem alta de educadores com formação, estes sentem-se pouco preparados para trabalhar as atividades de expressão motora, preferindo o método de coadjuvação com o professor de educação física.

Será que os educadores se sentem realmente confortáveis para agir de forma articulada com outros técnicos, de modo a garantir a melhor qualidade da educação pré-escolar? Se sim, como o fazem?

Esta segunda fase surge como resposta às barreiras encontradas no estudo exploratório e foi desenvolvida numa tentativa de encontrar a forma mais adequada de aplicar um projeto de intervenção precoce no pré-escolar, segundo a conceção dos educadores-de-infância. Estes foram os principais intervenientes nesta fase, sendo a sua opinião fundamental para refletir na qualidade de um serviço prestado no pré-escolar, pois segundo Fonseca (2006) é fundamental refletir sobre a qualidade das estruturas e do tipo de respostas que estas oferecem, para garantir que estas sejam eficazes e melhorem a qualidade da educação pré-escolar.

As alterações metodológicas serão seguidamente resumidas num fluxograma, de forma a analisar as questões colocadas e as barreiras encontradas no percurso de investigação.

**Diagrama 1: Formulação e aferição da Perguntas de partida**



Tendo em conta o percurso metodológico seguido ao longo do estudo e todo o enquadramento teórico desenvolvido, torna-se importante fazer a distinção entre as duas fases de projeto e a descrição das mesmas, visto tratar-se de duas situações que apesar de complementares, são muito distintas a nível metodológico.

Seguidamente irão ser apresentados os objetivos propostos, a população alvo, os instrumentos de avaliação e respetivos resultados obtidos, referentes a cada parte do estudo.

## **2. Primeira Fase do estudo (estudo prévio exploratório) Conceção e aplicação de um projeto de psicomotricidade no pré-escolar**

### **2.1 O processo**

Esta primeira fase do estudo é referente à aplicação do projeto de psicomotricidade num determinado estabelecimento pré-escolar e teve como objetivo estudar a eficácia de uma intervenção psicomotora no desenvolvimento dos factores psicomotores, mais precisamente a noção de corpo e motricidade fina, como forma de prevenir futuras dificuldades ou limitações no desenvolvimento infantil. Tal como visado, o desenho deste primeiro estudo seguiria o modelo experimental.

O processo iniciou-se com a seleção do agrupamento de escolas e pelo pedido formal de autorização junto do Conselho Executivo. Posteriormente foi escolhida uma turma do pré-escolar da respetiva escola e realizou-se a reunião com o educador para definir objetivos e procedimentos de trabalho, e efetuar o pedido de autorização aos encarregados de educação para avaliar as crianças da sala.

Depois de recolhidas as autorizações, iniciou-se a avaliação das crianças e a intervenção com os alunos selecionados. Devido às interrupções letivas e às atividades de sala já programadas, mas não articuladas e com calendarização não partilhada com a investigadora, a intervenção acabou por se prolongar além do que fora inicialmente proposto e a fase intermédia, em que seria realizada uma reunião com as famílias das crianças que participaram na intervenção, ficou comprometida, bem como as restantes sessões programadas.

Como resultado desta situação a avaliação final não teria sentido, visto os alunos serem avaliados ao fim de poucas sessões e com interrupções muito longas, avaliação essa que iria coincidir com o fluxo de maior trabalho por parte do educador, no último período, o que introduziria maiores incorreções e incompreensões. Pelo facto de o educador se mostrar pouco disponível para colaborar, a reflexão sobre a evolução das crianças foi baseada apenas na análise dos dados recolhidos nas sessões.

Apesar da realização parcial e da interrupção do projeto de intervenção, foi possível tirar algumas conclusões nesta fase de intervenção, sendo estas seguidamente apresentadas, assim como os respetivos objetivos, metodologia e resultados.

## **2.2. Objetivo Geral**

Tendo em conta a questão de partida, o objetivo geral desta primeira fase do estudo foi:

- Verificar se crianças do pré-escolar sem diagnóstico de atraso de desenvolvimento global, que participam regularmente em sessões de Psicomotricidade durante seis meses, revelam melhorias na noção de corpo e na motricidade fina.

## **2.3. Objetivos Específicos**

Os objetivos específicos delimitados para esta fase do estudo foram:

- Verificar se crianças sem diagnóstico de atraso de desenvolvimento global que participam num programa de atividades psicomotoras regulares melhoram a sua noção de corpo;
- Verificar se as crianças sem diagnóstico de atraso de desenvolvimento global que participam num programa de atividades psicomotoras regulares melhoram a motricidade fina;

## **2.4. Metodologia**

Este estudo, com a conformação de investigação-ação, assume metodologia de carácter qualitativo. Embora se procedesse a avaliações quantitativas, a exiguidade do grupo em intervenção não permitiu o teste de hipóteses. Foram utilizados instrumentos de avaliação para analisar a noção de corpo e a motricidade fina.

Os resultados obtidos da aplicação de provas iniciais e finais da intervenção foram comparados, de forma a verificar qual o grupo que obtivera mais ganhos e maior diferença de valores como evidências a ser equacionadas tendo em vista refletir sobre o papel da Intervenção Psicomotora no desenvolvimento da criança.

Estava também prevista uma avaliação articulando a perspetiva da educadora e da família em relação à evolução da criança, avaliação a realizar com técnicas qualitativas, com o objetivo de apreciar o funcionamento da criança em outras áreas igualmente importantes, como a socialização.

## 2.5. Caracterização dos Participantes

O grupo de Participantes neste estudo foi constituído por crianças que frequentam um determinado estabelecimento pré-escolar, da rede pública de Lisboa.

Escolheu-se metade de uma turma selecionada de um jardim-de-infância da rede pública de Lisboa, sendo este grupo constituído por oito alunos, de ambos os géneros e com idades entre os quatro e os seis anos. A escolha dos alunos foi aleatória, sendo apenas usado como critério de exclusão o facto de estes serem apoiados pela educação especial ou terem comprovado algum tipo de deficiência ou atraso de desenvolvimento global.

## 2.6. Instrumentos de avaliação

Os domínios propostos para este estudo foram avaliados em duas fases distintas, de forma a verificar as competências no início e no final da intervenção. Foram utilizados os seguintes testes métricos:

- Teste de Noção Corporal - DAP - desenho de uma pessoa de Jack A. Nglieri (1988, *cit. in* Silva, 2005) (Anexo I)

O desenho é um instrumento de aquisição de competências, de atenção, de planificação e comunicação de informação. É possível avaliar o desenvolvimento psicomotor da criança através da análise do desenho, do seu traço e atitude corporal.

O DAP baseia-se na realização de um desenho de um homem, uma mulher e do próprio e foi desenvolvido para medir de forma não-verbal as capacidades. Tem a vantagem de ser aplicado em pouco tempo, usa critérios que reduzem a influência cultural e classifica os desenhos de forma objetiva.

A cotação do teste exige a análise precisa dos desenhos, de acordo com regras específicas e em cada desenho são cotados 14 critérios (partes do corpo), com quatro categorias: presença, detalhes, proporção e bónus, permitindo avaliar a noção de corpo da criança.

- *ABC* movement de Sheila E. Henderson e David A. Sugden Anna Barnett (1992, *cit. in* Pearson Education [on line]) (Anexo II)

O ABC movement é um teste usado para identificar, descrever problemas relacionados com a motricidade do indivíduo e que pode ser usado como suporte no planeamento da intervenção, permitindo identificar crianças com atrasos graves no desenvolvimento motor.

A sua checklist avalia as situações do dia-a-dia nas quais a criança tem que ser capaz de concretizar tarefas, registando a forma como se sentem e cooperam relativamente às tarefas motoras.

Este teste pode ser usado em crianças com idades compreendidas entre os três e os doze anos de idade, sendo as tarefas divididas por bandas. Neste estudo foi apenas utilizada a banda 1, para crianças com idades entre os 4 e 6 anos, de forma avaliar a destreza manual dos participantes.

### **2.7. Descrição do programa de intervenção**

O programa de intervenção foi composto por apenas oito sessões devido às barreiras temporais encontradas, estando estas descritas mais em pormenor no Anexo III.

As sessões foram realizadas no ginásio da escola e foram usados materiais disponibilizados pela mesma, nomeadamente bolas de diversos tamanhos, bancos suecos, cordas, colchões, espaldares, arcos e materiais da sala de aula, como lápis de cor, tesouras, papel e plasticina. Além disso, também foi construído algum material, de acordo com a necessidade de material em relação às atividades programadas.

De forma a facilitar a aprendizagem dos alunos e a criar a rotina nas sessões, foi estabelecida uma estrutura geral, sendo esta composta por uma atividade inicial de apresentação do chefe do grupo escolhido para o dia, seguida de uma atividade relacionada com a cognição e noção de corpo. Seguidamente eram aplicadas duas atividades, sendo a primeira relacionada com a motricidade global e outra com a motricidade fina (desenho, pintura ou moldagem), sendo esta última usada também como retorno à calma.

No final das sessões foi feita uma pequena reflexão final para rever os conceitos aprendidos, refletir sobre o comportamento de cada aluno e rever os momentos mais significativos ao longo da sessão.

Por vezes algumas atividades não eram previamente planeadas de forma exaustiva, de forma a envolver mais os alunos na sessão e a aumentar a interação nos jogos. Eram realizados então jogos menos estruturados, de forma a permitir aos alunos a exploração pessoal e o desenvolvimento de competências sociais.

No final de cada sessão foi realizada uma reunião informal com o educador, quando este estava disponível, onde era transmitido o feedback dos alunos em relação às suas evoluções, dificuldades e situações pontuais que poderiam ocorrer.

## **2.8. Análise de resultados**

Relativamente aos dados recolhidos durante a intervenção, pelo facto de não se basearem nos instrumentos de avaliação utilizados na avaliação inicial, nomeadamente em relação à noção de corpo e à motricidade fina, tornou-se necessário fazer uma análise qualitativa do domínio motor, da cognição e da adaptação social, através do registo de comportamentos e performance ao longo das sessões.

Numa segunda análise, e de forma a diferenciar o desenvolvimento dos participantes (alunos A, B, C, D, G, L, M e R), foi necessário definir diferentes áreas de competências associadas aos domínios referidos.

### **2.8.1. Domínio motor**

Neste domínio estão incluídas competências ligadas ao domínio motor, sendo definidas as seguintes competências: tonicidade - postura, controlo de movimentos harmonioso e sincinesias; equilíbrio - equilíbrio estático e dinâmico; motricidade global e motricidade fina. Apesar de factores, como o controlo postural, as sincinesias e o controlo dos movimentos, serem considerados como independentes na análise do grupo focado, estes serão analisados em conjunto na motricidade global e fina, pois como foi referido a tonicidade e o equilíbrio são responsáveis pela manutenção da motricidade.

Relativamente à motricidade global e apesar de nenhum dos alunos apresentar inicialmente problemas significativos, 6 dos 8 alunos revelaram, desde logo, dificuldades no controlo muscular, da postura e controlo harmonioso dos movimentos, principalmente na manutenção do equilíbrio. Ao fim das oito sessões de psicomotricidade, foram verificadas melhorias da postura e da qualidade dos movimentos dos participantes, o que influenciou de forma positiva a gestão dos movimentos, sendo estes realizados com menor esforço. Os casos mais marcantes foram os alunos D. e L. que inicialmente mostravam uma grande imaturidade motora e que acabaram por realizar saltos a pés juntos e de apoio unipedal. De uma forma geral,

3 dos 8 alunos mostravam mais facilidade no equilíbrio dinâmico em relação ao estático, o que se encontra diretamente relacionado com a impulsividade revelada pela maior parte dos alunos e com a dificuldade em ouvir e pensar no que lhes era proposto.

Em relação à motricidade fina, esta foi avaliada inicialmente através da aplicação do teste ABC movement, no entanto visto que não foi possível avaliar no final do projeto os alunos, não há forma de a comparar estatisticamente com o seu nível de desenvolvimento inicial. Apesar disso, e tendo em conta o que foi observado durante as sessões de avaliação e nas sessões de psicomotricidade, é possível estabelecer uma comparação, de forma a perceber se os alunos beneficiaram da terapia. Foi-se observando ao longo das sessões uma maior preocupação em respeitar as linhas do desenho e em realizar corretamente os trabalhos. Simultaneamente, a generalidade dos alunos começou a usar menos força ao pegar no lápis, revelando uma melhor gestão do esforço e menos fadiga no final das tarefas motoras. Apesar de a evolução não ter sido marcante, foram momentos importantes, em que as crianças beneficiaram no desenvolvimento de competências, aumentaram a atenção em relação a tarefas e melhoraram na gestão da força muscular dos braços.

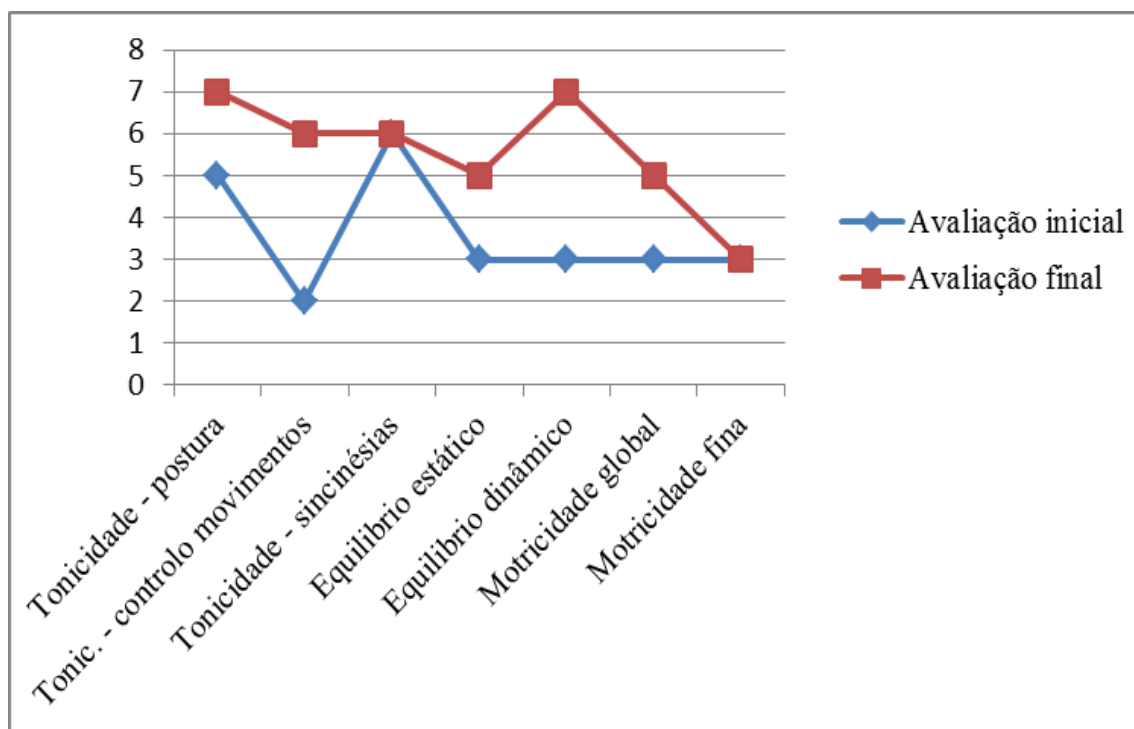


Gráfico I: Evolução do domínio motor

Como se pode observar através do gráfico I, as áreas que evoluíram mais ao longo da intervenção foram o controlo dos movimentos e o equilíbrio dinâmico, sendo esta evolução menor ao nível da postura, equilíbrio estático e motricidade global. Relativamente às sincinesias e motricidade fina, estas mantiveram-se como no início.

### **2.8.2. Domínio da cognição**

Neste domínio, além da noção de corpo, foram englobadas competências como a linguagem recetiva e expressiva, a lateralidade e a memória, de forma a compreender de que forma os alunos conseguiram evoluir ao nível das funções superiores.

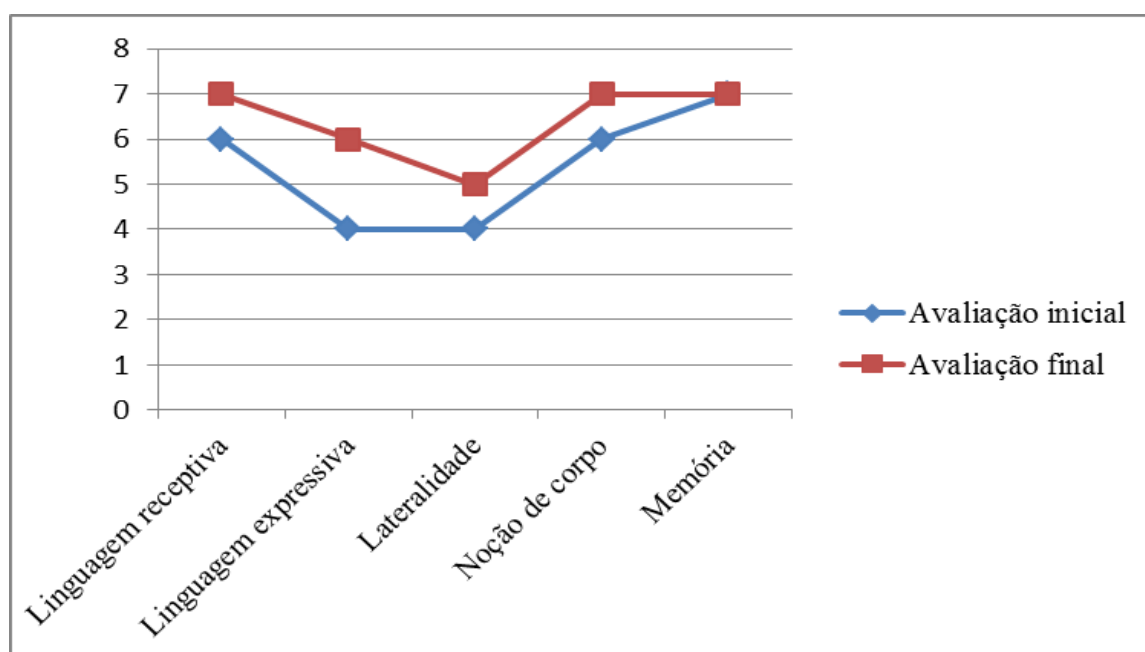
A lateralidade é das áreas mais complicadas de ser avaliada em grupos de crianças do pré-escolar, visto que é uma área que só se define aos sete anos de idade, o que foi evidenciado pelo facto de a maioria dos alunos ainda não realizar as tarefas com uma mão dominante e outra de apoio. De todos os participantes, a aluna B era a que revelava uma maior confusão ao nível da lateralidade, mostrando dificuldade em terminar com sucesso tarefas de motricidade fina em que era necessário usar as duas mãos como, por exemplo, colocar contas num fio ou cortar. Além da falta de aceitação do educador perante a situação, as sessões realizadas não foram suficientes para se verificarem alterações nesta aluna.

Relativamente à noção de corpo, área inicialmente proposta para ser avaliada pelo DAP, a sua análise passou não apenas pelo desenho, mas também pelo reconhecimento das diferentes partes do corpo no próprio corpo da criança. Os resultados mostraram que, de uma forma geral, os alunos não tinham grande dificuldade nesta área, identificando e reconhecendo os membros, cabeça e barriga, no entanto o desenho muitas vezes não correspondia à representação mental feita pelos mesmos. Além disso, apenas os alunos mais velhos reconheciam os pormenores da cara, dos pés e da roupa. Ao longo das sessões foi-se verificando uma preocupação crescente por parte dos alunos em fazer o desenho do corpo com todas as zonas, nomeadamente o nariz, as orelhas e os pormenores da roupa, muitas vezes esquecidas no desenho. Os alunos mais velhos começaram a fazer pormenores pessoais no desenho que os distinguissem dos colegas, enquanto os mais novos tinham a grande preocupação de não esquecer nenhuma parte do corpo e em enfeitar o desenho à volta.

Em relação à linguagem recetiva, a maioria dos alunos percebia o que lhes era dito, apesar da sua baixa atenção em muitos momentos de atividade. Houve apenas dois alunos que

denotaram mais dificuldades em compreender instruções, nomeadamente a aluna A., que faltava muito à escola e o aluno L. que mostrava uma baixa atenção e problemas de memória que influenciavam negativamente a compreensão das instruções e consequentemente a sua performance na execução de novas tarefas.

Relativamente à linguagem expressiva, a maioria dos alunos não revelou dificuldades, sendo um grupo com muita facilidade em expressar-se e em expor ideias, sendo esta uma das áreas mais fortes do perfil do grupo. Apenas dois alunos rapazes, devido a falta de confiança, se mostraram mais reservados. Um deles melhorou a sua confiança, intervindo mais nas reflexões e nas sugestões de jogos, enquanto o outro continuou com algumas dificuldades ao nível do processamento, sem conseguir expressar-se corretamente.



**Gráfico II: Evolução do domínio da cognição**

Como se pode observar no gráfico II, a competência que relevou mais melhorias foi a linguagem expressiva, seguidamente da linguagem recetiva, lateralidade e a noção de corpo. Quanto à memória, os alunos mantiveram o nível de capacidade em relação aos dados obtidos no início de intervenção.

### **2.8.3. Domínio das competências sociais**

Este foi um domínio de grande importância para a avaliação do grupo selecionado, pelo facto dos participantes mostrarem grande dificuldade na gestão do comportamento durante as atividades desde o início da intervenção.

Para avaliar este domínio e analisar de forma distinta os alunos, foi necessário distinguir as seguintes competências: atenção nos jogos, impulsividade, seguir regras, pouca tolerância à frustração, participação nos jogos de grupo, necessidade de atenção e autonomia na sala de aula. Esta última competência foi incluída para verificar se a evolução das competências sociais interferiu com a autonomia na sala.

De uma forma geral, os participantes mostraram dificuldades na gestão do comportamento, nomeadamente nas atividades de grupo, sem nenhuma situação ser definida como problema de comportamento. O grupo era desorganizado, barulhento e com algumas dificuldades em seguir regras, apesar dos alunos serem afetuosos e interessados nas atividades propostas.

Ao longo das sessões foi-se verificando que a maioria dos alunos (7 em 8) apresentou uma redução da impulsividade, uma maior atenção à instrução e um nível de interiorização das regras aumentado, melhorando assim a organização do grupo e a interação entre os elementos.

Apenas os alunos G. e R. continuaram a mostrar uma irrequietude constante, principalmente quando estavam entusiasmados com os jogos, saindo muitas vezes do espaço do jogo e sem ouvir as instruções dadas.

Na interação do grupo, verificou-se melhoria mais significativa nos rapazes que nas raparigas, pois algumas alunas recusavam-se a fazer os jogos, que não eram do seu agrado ou porque não lhes era dada atenção, pondo em causa os jogos em grupo.

De acordo com o que foi observado e registado ao longo da intervenção (Gráfico III), os alunos relevaram uma melhoria positiva mais marcante na participação dos jogos em grupo, seguidamente da atenção nos jogos, no controlo da impulsividade e na tolerância à frustração. Verificou-se mais dificuldade em seguir regras e chamadas de atenção, enquanto a autonomia na sala manteve-se idêntica, quando comparada ao início da intervenção.

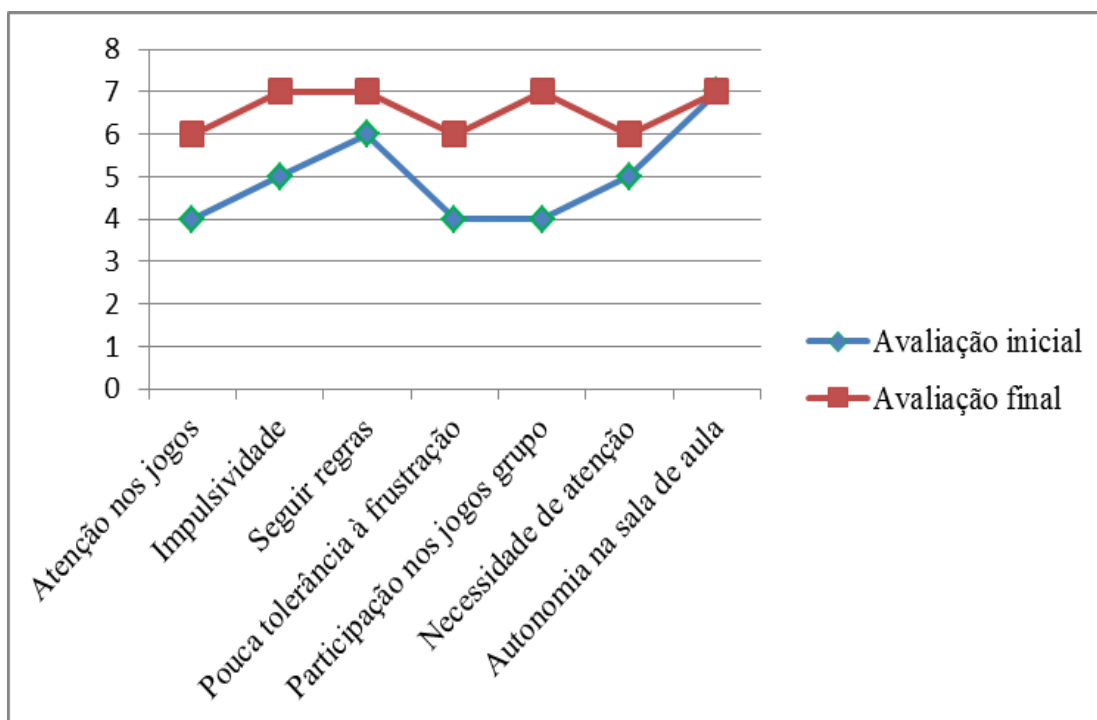


Gráfico III: Evolução do domínio das competências sociais

Os resultados obtidos pelos alunos na avaliação inicial e final foram resumidos nas Tabelas I e II, de forma a analisar a evolução dos participantes:

Tabela I: Avaliação inicial dos alunos

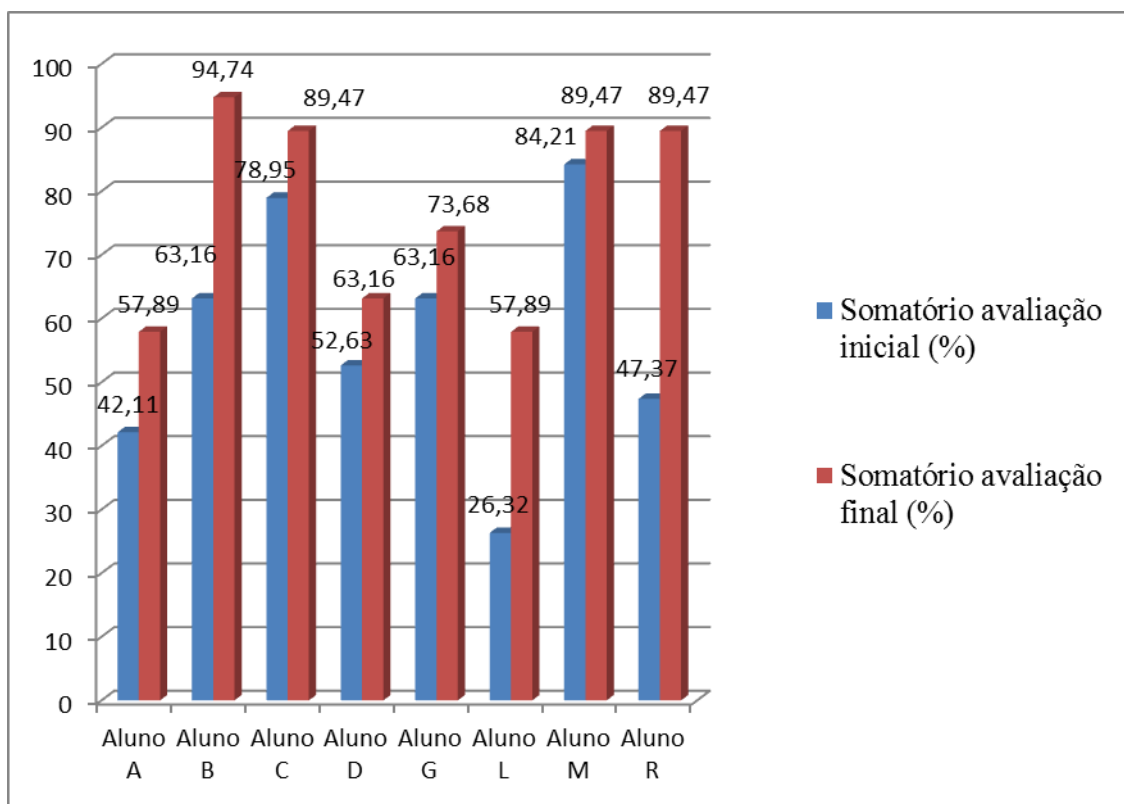
Avaliação inicial	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno G	Aluno L	Aluno M	Aluno R
Tonicidade – postura	1	0	1	0	1	0	1	1
Tonicidade - controlo de movimentos	0	0	1	0	0	0	1	0
Tonicidade – sincinesias	1	1	1	1	1	0	0	1
Equilíbrio estático	0	1	1	0	0	0	1	0
Equilíbrio dinâmico	0	0	1	0	1	0	1	0
Motricidade global	0	0	1	0	0	0	1	1
Motricidade fina	1	0	0	1	1	0	0	0
Cognição - linguagem receptiva	0	1	1	1	1	0	1	1
Cognição - linguagem expressiva	0	1	1	1	1	0	0	0
Cognição – lateralidade	0	0	1	0	1	0	1	1
Cognição - noção de corpo	0	1	1	1	1	0	1	1
Cognição – memória	1	1	1	1	1	0	1	1
Socialização - atenção nos jogos	0	1	1	1	0	0	1	0

Socialização - impulsividade	1	1	0	1	0	1	1	0
Socialização - seguir regras	1	1	1	1	0	1	1	0
Socialização - pouca tolerância à frustração	1	1	0	0	0	1	1	0
Socialização - participação nos jogos grupo	0	1	1	0	1	0	1	0
Socialização - necessidade de atenção	1	0	0	0	1	1	1	1
Socialização - autonomia na sala de aula	0	1	1	1	1	1	1	1
Somatório avaliação inicial	8	12	15	10	12	5	16	9
Avaliação inicial (%)	42,11	63,16	78,95	52,63	63,16	26,32	84,21	47,37

Tabela II: Avaliação final dos alunos

Avaliação final	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno G	Aluno L	Aluno M	Aluno R
Tonicidade – postura	1	1	1	0	1	1	1	1
Tonicidade - controlo de movimentos	0	1	1	1	1	0	1	1
Tonicidade – sincinesias	1	1	1	1	1	0	0	1
Equilíbrio estático	0	1	1	0	1	0	1	1
Equilíbrio dinâmico	0	1	1	1	1	1	1	1
Motricidade global	1	1	1	0	0	0	1	1
Motricidade fina	1	0	0	1	1	0	0	0
Cognição - linguagem recetiva	0	1	1	1	1	1	1	1
Cognição - linguagem expressiva	0	1	1	1	1	0	1	1
Cognição – lateralidade	0	1	1	0	1	0	1	1
Cognição - noção de corpo	0	1	1	1	1	1	1	1
Cognição – memória	1	1	1	1	1	0	1	1
Socialização - atenção nos jogos	1	1	1	1	0	1	1	0
Socialização – impulsividade	1	1	1	1	0	1	1	1
Socialização - seguir regras	1	1	1	1	0	1	1	1
Socialização - pouca tolerância à frustração	1	1	1	0	0	1	1	1
Socialização - participação nos jogos grupo	1	1	1	0	1	1	1	1
Socialização - necessidade de atenção	1	1	0	0	1	1	1	1
Socialização - autonomia na sala de aula	0	1	1	1	1	1	1	1
Somatório avaliação final	11	18	17	12	14	11	17	17
Avaliação final (%)	57,89	94,74	89,47	63,16	73,68	57,89	89,47	89,47

De forma a analisar mais facilmente os valores obtidos neste estudo e expostos nas tabelas anteriores, apresenta-se o seguinte gráfico:



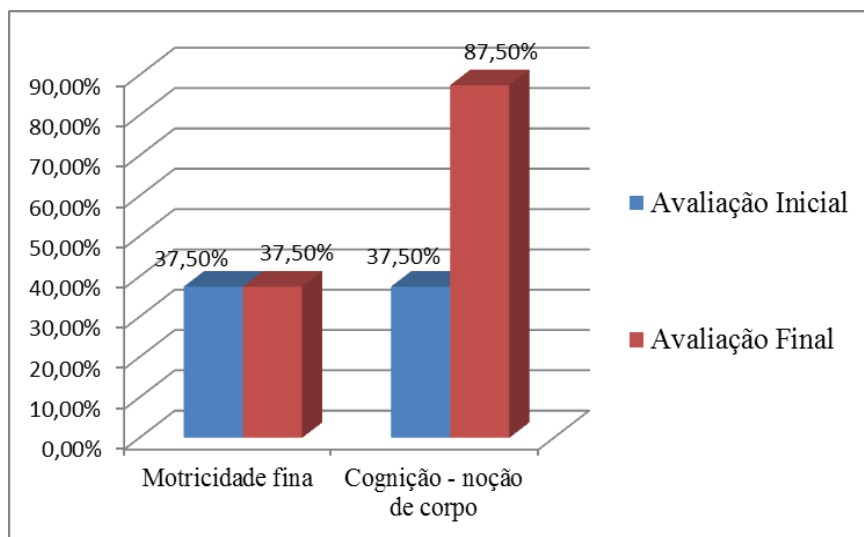
**Gráfico IV: Comparação entre os resultados iniciais e finais de intervenção**

Apesar do tempo de intervenção ter a duração de apenas 8 sessões, os alunos melhoraram o seu desenvolvimento, como se pode verificar no gráfico IV. Os alunos A e D eram os mais novos do grupo pelo que naturalmente revelaram um desenvolvimento mais baixo relativamente as restantes participantes na avaliação final.

De realçar a taxa expressiva de melhoria no desenvolvimento dos alunos L, R e B, o que revela que necessitavam de uma estimulação mais direcionada para as suas características. No caso do aluno L suspeita-se que este apresente algum atraso de desenvolvimento que comprometa a sua aprendizagem, pois o seu desenvolvimento global ficou aquém do esperado em relação aos colegas com a mesma idade cronológica que participaram na intervenção.

De uma forma geral, os ganhos foram evidenciados ao nível da qualidade dos movimentos e controlo dos mesmos, sendo necessário mais tempo de intervenção para desenvolver de forma equilibrada o perfil de cada aluno, nomeadamente em relação às áreas de desenvolvimento mais complexas como a cognição.

Em relação às hipóteses colocadas relativamente à evolução da motricidade fina e da noção de corpo, embora não testadas estatisticamente, os resultados da avaliação qualitativa feita podem ser resumidos no seguinte gráfico:



**Gráfico V: Evolução da motricidade fina e noção de corpo**

Em relação à motricidade fina, e como se pode observar no gráfico V, os ganhos não foram suficientes para registar uma melhoria deste domínio, verificando a percentagem de 37,5% de sucesso no início e no final da intervenção. Esta situação possivelmente deve-se ao facto de esta ser uma competência que depende de outros factores e que necessita de mais tempo de intervenção conforme estava planeado para evoluir.

Quanto à noção de corpo, que se encontra na base do movimento humano, nomeadamente da motricidade fina, esta evoluiu de forma expressiva de 37,5% para 87,5% (Gráfico V), o que confirma a primeira hipótese colocada nesta fase de estudo.

## **2.9. Articulação com os pais**

Neste projeto, a articulação foi feita em pequenos encontros informais onde foi explicado aos pais em que consistia o projeto e a importância deste no desenvolvimento dos seus filhos. Os encarregados de educação mostraram-se disponíveis e interessados para conversarem, à exceção daqueles que recusaram a participação do seu filho no estudo.

Pelo facto de este projeto ter sido iniciado a meio do ano letivo, a reunião inicial não foi concretizada, por ser difícil juntar os pais nessa altura. A altura mais propícia à realização da reunião conjunta e entrega da ficha de apoio foi no período da Páscoa, no entanto, devido à interrupção da intervenção acabou por não se concretizar.

Apesar disso, os pais dos alunos que participaram no grupo de intervenção mostraram-se sempre disponíveis e recetivos às informações que foram dadas, caso a caso, relativas aos seus educandos.

### **2.10. Articulação com o educador**

Relativamente à articulação com o educador, foram feitos os contactos iniciais e durante o processo de intervenção, dando informações sobre a evolução dos alunos e respetivas dificuldades e dúvidas.

No entanto, desde o início o educador revelou uma atitude defensiva, mostrando-se pouco disponível e criando entraves ao longo do tempo, maioritariamente relacionados com questões temporais e de conflitos de atividades já programadas pelo responsável da sala.

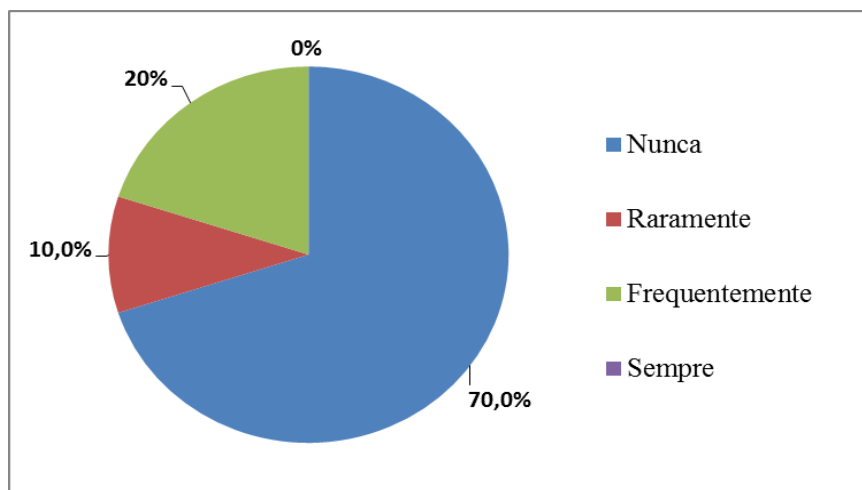
Além disso, embora o educador realizasse uma aula de educação física com a turma uma vez por semana, nunca mostrou interesse nem disponibilidade para trabalhar objetivos em comum com a psicomotricidade, encarando o projeto como uma situação à parte do trabalho realizado por ele com a restante turma.

Apesar das dificuldades acima evidenciadas, nem tudo foi negativo nesta interação, tendo sido criados alguns momentos de partilha de informação relativa aos alunos entre o educador e técnico, nos quais foram sugeridos alguns jogos. Também foi estabelecido um momento de transição entre as sessões de psicomotricidade e o trabalho da restante turma, na qual o educador fazia a transferência dos alunos para o cuidado da técnica.

Com base na literatura científica disponível, tendo em conta os aspetos mais positivos da interação e as falhas de comunicação foi identificada uma lista de comportamentos associados à articulação entre profissionais, que foi usada para avaliar a forma como o educador aceitou o projeto na sua sala de aula, e cujos dados foram resumidos no seguinte tabela:

Articulação entre profissionais na implementação do projeto de intervenção em psicomotricidade	Nível de articulação com o Educador			
	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
Partilha de informação em relação aos alunos			1	
Realização da transição entre as sessões e o trabalho na turma			1	
Feedback ao longo do ano em relação ao desenvolvimento dos alunos	1			
Sugestão de jogos para fazer nas sessões		1		
Aceitação e aplicação das estratégias propostas, na sala de aula	1			
Discussão e colaboração em questões técnicas	1			
Articulação de conteúdos	1			
Reuniões de avaliação	1			
Partilha de informação em relação a temas específicos	1			
Planificar em conjunto	1			
Frequência absoluta	7	1	2	0
Frequência relativa	70,0%	10,0%	20%	0%

**Tabela III: Nível de articulação com o educador na implementação do projeto de intervenção**



**Gráfico VI: Atitude da educadora da implementação do projeto de intervenção**

Como se pode confirmar através da análise do gráfico acima, sobre as atitudes do educador relativamente à articulação entre profissionais, o nível de não aceitação dessa articulação durante a implementação do projeto foi alto, obtendo uma frequência relativa de 70%,

nomeadamente em relação ao fornecimento de feedback sobre o desenvolvimento dos alunos, a articulação de conteúdos, a partilha de informação/ discussão de temas e a aceitação/negociação de estratégias para a sala de aula.

Seguidamente com 20%, o educador mostrou frequentemente a atitude de partilhar informação em relação aos alunos e fez transição entre a sessão de psicomotricidade e a sala de aula. Além disso, apenas algumas vezes sugeriu jogos para a técnica de psicomotricidade aplicar com os alunos (10%).

### **2.11. Discussão dos resultados**

Ao longo da fase de aplicação do projeto de intervenção em psicomotricidade, foi possível retirar algumas conclusões, sendo a mais forte a necessidade de adaptação de cada projeto à realidade de cada escola e de cada turma, ao horário letivo e às atividades programadas para o pré-escolar.

Apesar da interrupção no processo de intervenção com o grupo, foi possível verificar melhoria das competências dos alunos, mesmo nos que indicavam algum atraso de desenvolvimento. Estes resultados confirmam, para crianças sem atraso de desenvolvimento psicomotor, os resultados do estudo de Donato et al. (2008) para alunos com atraso de desenvolvimento psicomotor, onde se refere que 63,3% das crianças apresentaram melhorias nas capacidades motoras, cognitivas, de socialização, linguagem e afetividade depois de participarem no programa de intervenção, induzindo as potencialidades significativas de uma intervenção inclusiva deste tipo.

A maior evolução registada no presente estudo foi ao nível das competências sociais, verificando-se uma melhoria na atitude em situações de aprendizagem com o aumento da atenção, da confiança e do controlo do comportamento. Esta área é de extrema importância pois, através da socialização, o indivíduo relaciona-se com os outros ao mesmo tempo que está mais atento ao que aprende, vivenciando diferentes papéis na vida real.

Relativamente aos objetivos colocados, nomeadamente ao objetivo1: “verificar se crianças sem atraso de desenvolvimento global que participam em atividades psicomotoras regulares melhoram a sua noção de corpo”, verificou-se ser verdadeira esta afirmação neste contexto de intervenção. Apesar de não ser possível comprovar esta situação através da aplicação

do DAP na fase final de intervenção, os alunos melhoraram o reconhecimento das diferentes partes do corpo.

Um aspeto relevante a ter em conta é a utilização do DAP. Pelo facto de este ser baseado no desenho, parece ser insuficiente para avaliar crianças com idades até seis anos e com dificuldade na motricidade fina. Neste estudo, revelou-se necessário avaliar o reconhecimento de diferentes partes do corpo, nomeadamente a prova do sentido cinestésico, pertencente à Bateria Psicomotora de Fonseca (1975).

Quanto ao segundo objetivo colocado: “verificar se as crianças sem atraso de desenvolvimento global que participam em atividades psicomotoras regulares melhoram a motricidade fina”, o tempo de intervenção psicomotora revelou-se insuficiente para confirmar ou rejeitar a veracidade desta afirmação neste contexto, apesar de se verificar uma melhoria ao nível do controlo dos movimentos. Seriam necessárias mais sessões de intervenção, conforme estava previsto, para a motricidade fina ser melhorada, pois segundo Salomão, Martini e Martinez (2007), quando a criança começa a controlar o gesto do braço, começa a orientá-lo através da visão, desenhando os primeiros rabiscos até chegar a formas gráficas mais complexas.

Através da observação do contexto de sala de aula e das atividades propostas pelo educador, foi observado que os alunos apenas realizavam atividades relacionadas com a motricidade fina. Esta parece ser a área de maior preocupação do pré-escolar, sendo dada maior importância às questões da aprendizagem através de fichas e trabalhos de mesa, enquanto a área da motricidade global é pouco trabalhada e apenas uma vez por semana nas atividades de educação física.

Estes resultados estão de acordo com o que Serrão (2009) refere no seu estudo, em que afirma que os educadores dão maior prioridade às atividades relacionadas com a área cognitiva, socioafectiva e só depois à área motora.

Por outras palavras, não é dada a respetiva importância à postura, ao equilíbrio e ao controlo dos movimentos, tão importantes para a manutenção da atenção e para a realização de tarefas no dia-a-dia, como sentar e escrever. Esta situação poderá ser consequência da preocupação excessiva no cumprimento do programa do pré-escolar ou do não reconhecimento da importância destes factores para o desenvolvimento das crianças.

Também foi possível observar na sala do educador diversos momentos de brincadeira entre os alunos que não eram orientados pelo educador. Estas atividades lúdicas parecem não

estar associadas a outras áreas de aprendizagem e as atividades apenas momentos de brincadeira livre, sem revelarem objetivos pedagógicos específicos. De facto Grande & Pinto (2009) também referem que a quantidade de tempo que os educadores passam a interagir com as crianças nas salas de educação de infância é baixa, prestando pouco apoio nas atividades de jogo livre.

Concluiu-se ser fundamental sensibilizar os educadores para a importância das atividades motoras na aprendizagem da criança e assim evitar futuras dificuldades de aprendizagem e de adaptação social. Neste processo é fulcral que seja feita a observação das competências por alguém que compreenda o desenvolvimento da criança, para que não haja equívocos nas avaliações e para que as crianças sejam acompanhadas da melhor forma possível. Este trabalho só é possível através da articulação entre pré-escolar e técnicos especializados.

Um dos casos registados foi o pouco conhecimento relativo à área da lateralidade, enquanto área responsável pela especialização cerebral e pelo desenvolvimento das restantes áreas de desenvolvimento.

Verificou-se no grupo um caso de uma criança de 6 anos com a lateralidade indefinida, apesar do educador insistir que ela era destra. É importante respeitar a escolha da criança nas atividades, sem forçar a mão dominante, para que, segundo Cauduro (2002, *cit. in* Maciel & Batistella 2012) a criança escolha com segurança o seu lado o dominante e obtenha o correto conhecimento das diferentes direções. Além disso, deve-se ter em atenção quando as crianças apresentam indefinição na lateralidade, pois esta é a base da estruturação espacial e é através dela que uma criança se orienta no mundo em que a rodeia (Maciel & Batistella 2012). Assim, é importante deixar a criança explorar objetos com as duas mãos até aos sete anos de idade, sem forçar uma das mãos para que a nível cerebral o seu desenvolvimento se processe de forma natural e equilibrada.

Relativamente ao envolvimento dos pais, este foi constante, confirmando-se a importância de informar os encarregados de educação, diretamente, sobre as atividades, seus objetivos e possíveis formas de ultrapassar as dificuldades das crianças. De facto, a articulação com os pais é um dos princípios da intervenção precoce que deve ser valorizado em todos os projetos, principalmente os que incluam crianças e jovens, pois a família é a base onde a criança vai crescer e ser educada.

Assim, a metodologia e as práticas neste estudo estiveram de acordo com o Decreto-lei nº281/2009 que refere que o SNIPI tem como objetivos apoiar as famílias no acesso a serviços e

recursos da comunidade e envolver a comunidade, tentando criar um suporte social às famílias dos participantes.

Em suma, do acima concluído infere-se que uma das mais fortes barreiras encontradas neste trabalho foi a falta de aceitação do educador em relação ao projeto, encarando-o como uma intervenção separada do seu trabalho. Estes resultados vão ao encontro ao que Martins (2006) concluiu no seu estudo, que refere que o educador prefere o método de coadjuvação ao de colaboração para trabalhar as atividades de estimulação motora no pré-escolar.

De certa forma, o horário escolhido pelo educador para as sessões de psicomotricidade, acabou por interferir no seu trabalho com a turma, o que sugere uma sobreposição de atividades. Relativamente a este assunto, Zanotti (2009), refere que pelo facto de, no pré-escolar, haver uma grande diversidade de áreas a intervir e estas não serem bem delimitadas, podem ocorrer conflitos entre profissionais de diferentes áreas de intervenção.

Esta situação só poderá ser ultrapassada mantendo uma boa relação e articulação entre educador e técnico, em que cada um define o seu papel e ação na intervenção colaborativa junto dos alunos.

Assim é fundamental que os objetivos sejam partilhados de facto entre profissionais e não apenas formalizados, sendo a articulação fulcral na promoção e reforço de competências, pois são partilhados conhecimentos e estratégias e todos agem num mesmo sentido de intervenção.

Desde modo, é imperativo criar a necessidade e motivar o educador para a articulação com as outras áreas de intervenção, de forma a que as estratégias usadas sejam as mais adequadas a cada criança e que os conteúdos sejam transversais a diferentes momentos da vida do aluno.

Assim, considera-se benéfico trabalhar em equipas multidisciplinares de forma a responder adequadamente às solicitações dos pais, educador e dos próprios alunos. Além de permitir investir em diferentes áreas de desenvolvimento de forma mais específica, esta equipa alargada irá também permitir uma maior facilidade no processo de avaliação, fundamental para posterior adaptação das atividades ao grupo.

Mas será que os educadores se sentem à vontade para articular com os restantes profissionais quando estes estão no seu espaço de trabalho? Se sim, como o fazem?

Havendo poucos estudos relativos à aceitação de projetos deste tipo no pré-escolar e à forma como os educadores se relacionam com outros técnicos, é pertinente procurar respostas, para que a ação seja adequada ao contexto e aos intervenientes que dele fazem parte.

### **3. Segunda fase do estudo - Estudo da aceitação dos educadores em relação a projetos de intervenção precoce no pré-escolar**

#### **3.1. Justificação do estudo**

Sendo a articulação um dos principais factores na construção das equipas multidisciplinares, é importante que o educador saiba interagir de forma adequada com outros profissionais, para que os objetivos intervenção propostos sejam atingidos.

Será que estes se sentem realmente disponíveis para articular com outros técnicos, de forma a garantir a melhor qualidade da educação pré-escolar? E como é que o fazem?

Além disso, e tendo em conta que cada Instituição Escolar apresenta um funcionamento distinto, será que há características que podem ser generalizadas para que os projetos sejam adequados aos contextos escolares?

O objetivo desta fase de estudo é analisar a aceitação, por parte dos educadores, dos projetos de Intervenção Precoce, tal como o Projeto de Psicomotricidade acima testado, aplicáveis na educação pré-escolar, de forma a que se possa construir um projeto o mais adequado possível à escola atual.

O termo Projeto de Psicomotricidade passou a ser chamado, aqui, projeto de Intervenção Precoce, pelo facto do objetivo se centrar na forma como os intervenientes e conteúdos se articulam e não os seus sentimentos relativos à temática genérica da intervenção psicomotora.

#### **3.2. Objetivo Geral**

Tendo em conta a questão de partida, o objetivo geral deste trabalho é:

- Verificar o grau de aceitação dos educadores de infância, relativamente a um projeto de Intervenção Precoce a aplicar no ensino pré-escolar.

### **3.3. Objetivos Específicos**

Os objetivos específicos delimitados são:

- Verificar a forma como os educadores se articulam com profissionais de áreas diferentes.
- Verificar se o grau de aceitação se relaciona com género, o tipo de formação e o local de trabalho onde os educadores exercem a sua atividade.
- Verificar se a existência de um Núcleo de Educação Especial, o tipo de apoio que presta ao pré-escolar e as atividades de sensibilização que realiza, está relacionado com a aceitação do projeto de Intervenção Precoce a aplicar no pré-escolar.
- Verificar quais os aspetos que os educadores consideram mais importantes no projeto de Intervenção Precoce a aplicar no pré-escolar, nomeadamente em relação à periodicidade, à duração e ao tipo de formação complementar sobre NEE.

### **3.4. Metodologia**

Este é um estudo exploratório e tem um carácter qualitativo. A inexistência de estudos antecedentes, de outros autores, que justificassem afirmações de carácter provisório cuja veracidade estatística fosse adequado testar e a experiência obtida pela investigadora com o estudo anteriormente realizado e acima apresentado justificaram a opção pela via qualitativa como a que maior aprofundamento da temática ofereceria.

Para o efeito, construiu-se um questionário anónimo que foi enviado aos educadores garantindo respostas confidenciais. O conjunto de participantes foi constituído em bola de neve, em que cada educador contactado respondia e indicava novos elementos que poderiam participar no estudo.

Atendendo a que este é um estudo exploratório, os resultados deverão ser lidos com alguma precaução devido ao tipo de instrumentos utilizados, bem como ao facto de que o conjunto de participantes, para além da sua pequena dimensão, não pode considerar-se representativo do universo dos educadores de infância.

### **3.4.1. Caracterização dos Participantes**

O conjunto de Participantes neste estudo foi constituído por dezassete educadores de infância do género feminino das redes pública e privada de estabelecimentos de educação pré-escolar. Estes deveriam ter ação direta numa turma de pré-escolar e poderiam atuar em todas as áreas geográficas de Portugal.

### **3.4.2. Instrumentos de recolha de informação**

Para estudar a aceitação dos educadores de infância, relativamente a projetos de intervenção precoce no pré-escolar e à forma como os educadores se articulam com outros profissionais, foi construído um questionário (Anexo IV).

Este é constituído por três partes distintas: um primeiro bloco referente à apresentação do estudo aos participantes; um segundo bloco com a recolha de dados contextuais e um terceiro bloco com as partes do questionário que respondem aos objetivos da investigação.

Estas perguntas têm um carácter aberto e fechado de escolha dicotómica/múltipla, de forma a orientar os participantes em relação aos temas escolhidos e simultaneamente recolher a maior quantidade de informação possível.

Além disso, as respostas serão escritas pelos próprios educadores para que não sofram influências externas, sendo as informações confidenciais. O objetivo é que a opinião que expressam seja a mais fiável possível e que os educadores não se sintam constrangidos nas respostas.

Inicialmente o questionário foi testado e avaliado por peritos, de forma a validá-lo e, só posteriormente, a sua versão definitiva foi enviada para aos educadores para responderem às questões.

## **3.5. Análise de resultados**

Em seguida serão apresentados os resultados obtidos pela aplicação do questionário. Primeiro serão mostrados os resultados de cada pergunta e, posteriormente, o cruzamento de dados para dar resposta aos objetivos colocados.

Quanto ao género dos participantes (Gráfico VII), todos os inquiridos eram do género feminino (100%), sem haver participação de educadores do género masculino (0,0%).

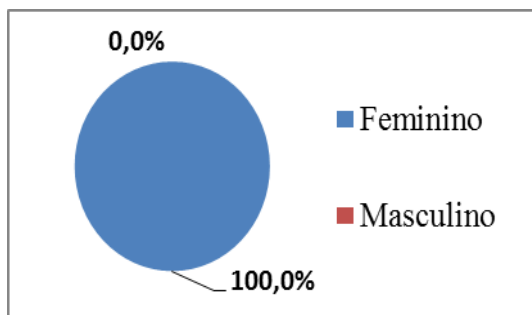


Gráfico VII: Distribuição dos inquiridos por género

Em relação à distribuição dos inquiridos por área de formação em NEE (Gráfico VIII), verifica-se maior frequência de educadores sem formação em NEE (58,8%).

Dos inquiridos com formação, 23,5% referiram ter formação no domínio cognitivo motor, no domínio emocional e da personalidade (5,9%), em intervenção precoce (5,9%) e em outro tipo de formação (5,9%), como formações complementares em NEE.

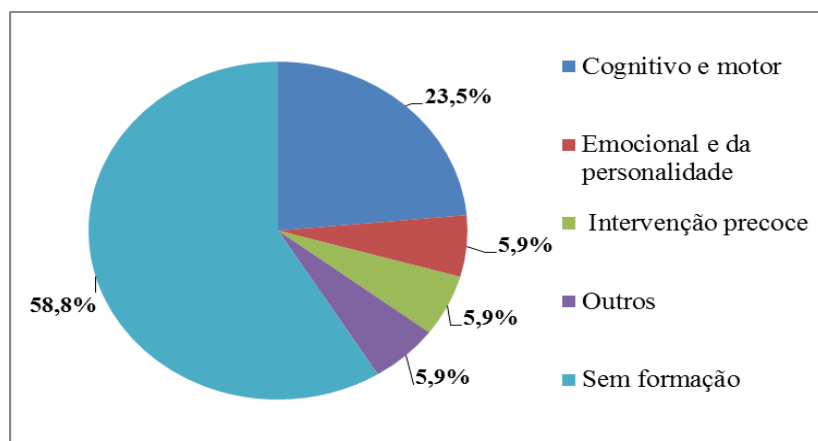


Gráfico VIII: Distribuição dos inquiridos por áreas de formação em Necessidades Educativas Especiais

Quanto ao tipo de instituição da qual os inquiridos fazem parte, como se pode observar no gráfico IX, a maioria pertence a instituições públicas (70,6%), 23,5% a instituição privada e 5,9% fazem parte de IPSS.

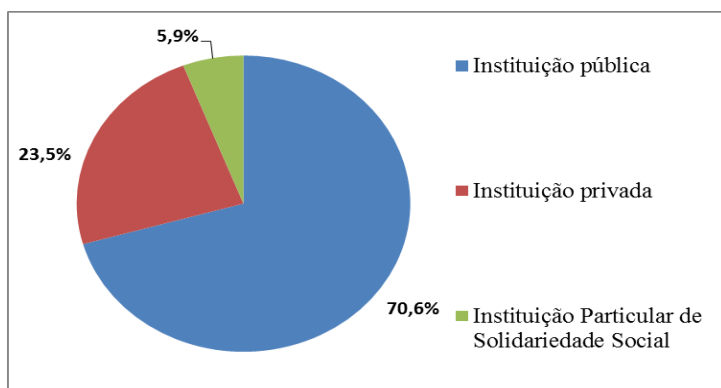
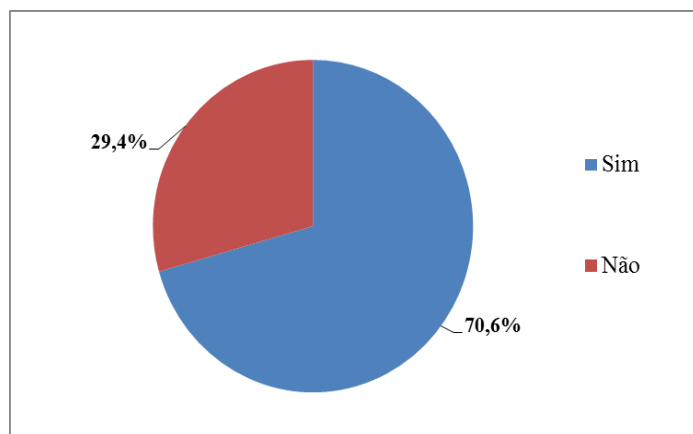


Gráfico IX: Distribuição dos inquiridos por local de trabalho

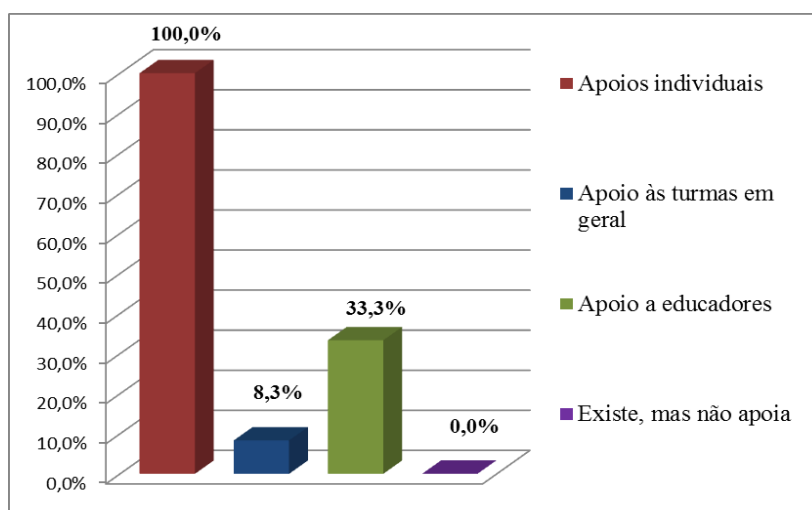
Em relação ao Núcleo de Educação Especial dos estabelecimentos de que os participantes fazem parte (Gráfico X) verificou-se a sua existência em 70,6% dos estabelecimentos, em oposição aos 29,4% onde este não existe.

É importante referir que muitos dos estabelecimentos que não têm Núcleo de Educação Especial beneficiam do apoio de técnicos superiores, como Psicólogos ou do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO).



**Gráfico X: Distribuição da existência do Núcleo de Educação Especial no local de trabalho dos inquiridos**

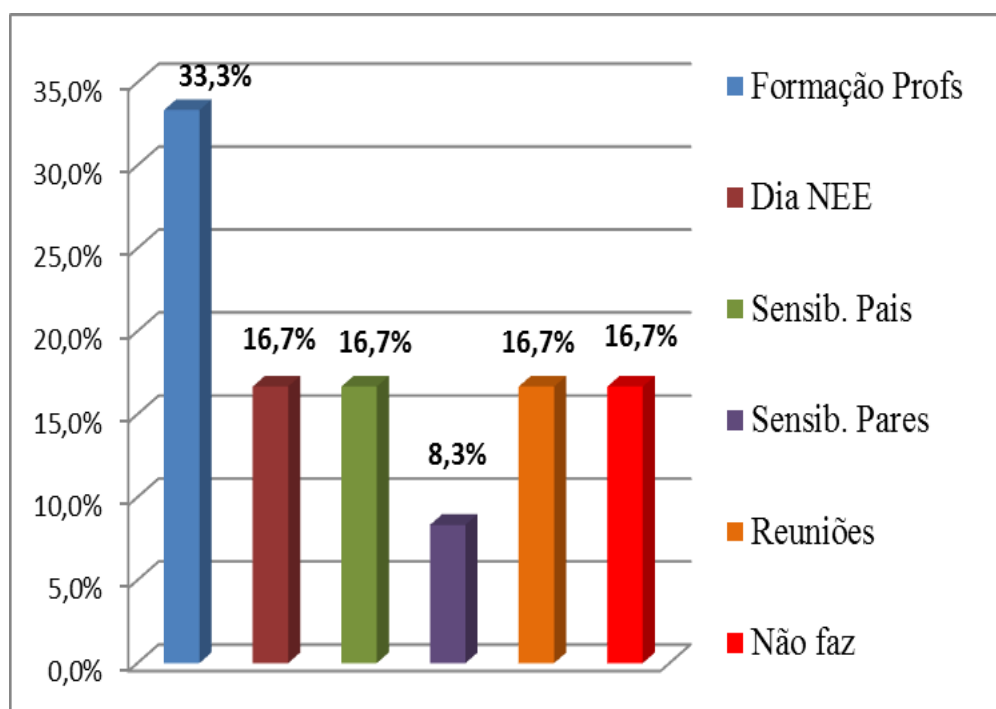
Como se pode observar no gráfico XI, verificou-se máxima frequência em relação a apoios individuais por parte do Núcleo de Educação Especial (100%), 33,3% apoiam os educadores e 8,3% apoiam as turmas do pré-escolar em geral. Nenhum dos inquiridos referiu que os núcleos não os apoiavam (0,0%).



**Gráfico XI: Distribuição do apoio do Núcleo de Educação Especial**

Relativamente à sensibilização realizada pelos Núcleos de Educação Especial (Gráfico XII), foi registada a existência de ações de sensibilização às necessidades educativas especiais, embora 16,7% dos núcleos não tenham nenhuma ação neste sentido.

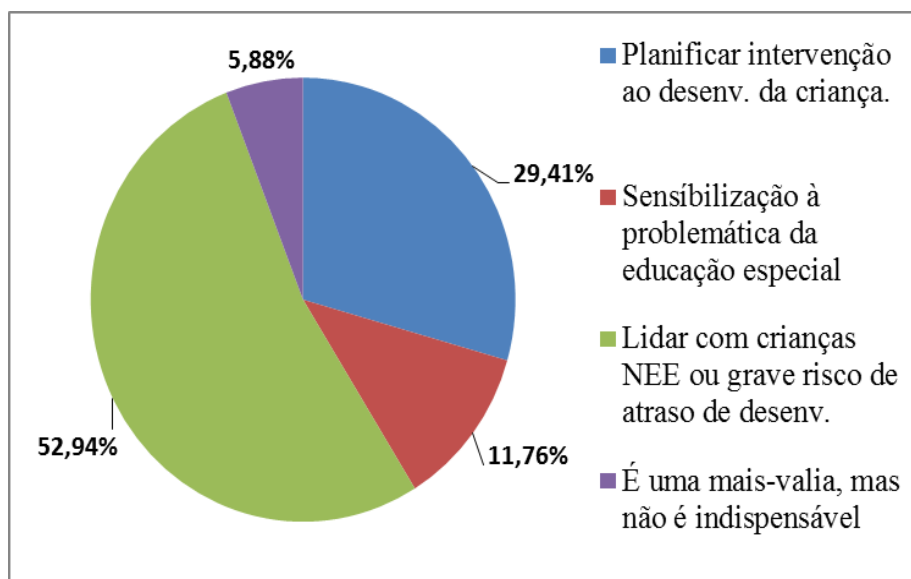
Neste aspeto, registou-se que 33,3% dos núcleos fornecem ações de formação aos professores, 16,7% fazem sensibilização no dia da deficiência, sensibilização aos pais e reuniões, e apenas 8,3% fazem atividades de sensibilização aos pares.



**Gráfico XII: Distribuição das atividades de sensibilização de necessidades educativas especiais promovidas pelo Núcleo de Educação Especial**

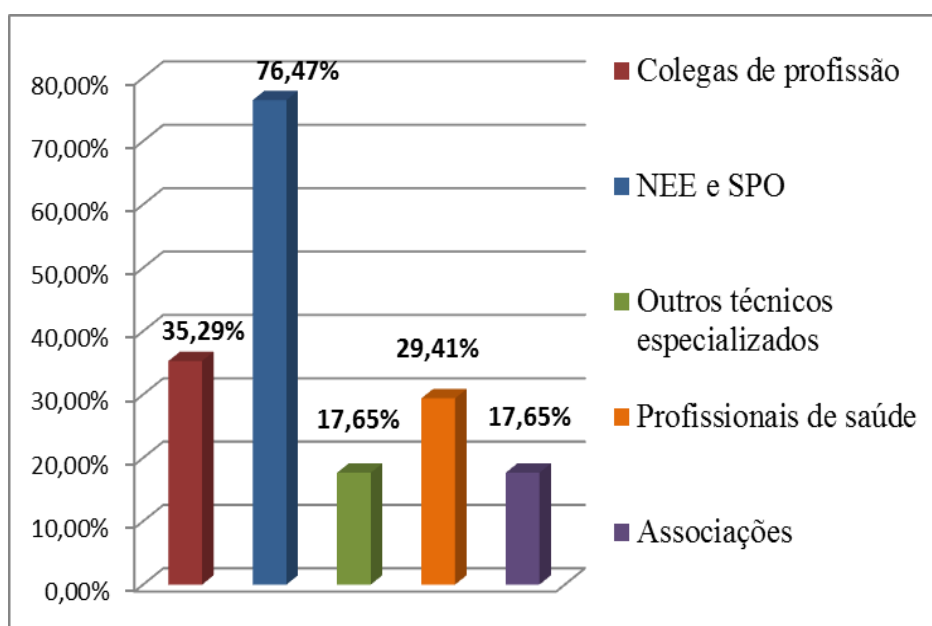
Quanto à importância atribuída pelos educadores de infância à formação em NEE, como se pode verificar pelo gráfico XIII, 52,94% dos inquiridos referiu que é importante para lidar com crianças com NEE ou em risco de atraso de desenvolvimento. Seguidamente, 29,41% referiu que esta formação permite planificar a intervenção da melhor forma em reação ao desenvolvimento das crianças e 11,76% disse que é importante para sensibilizar o educador quanto à problemática da educação especial.

Apenas 5,88% referiram que a formação em NEE é uma mais valia, não sendo no entanto fundamental para a ação do educador com a turma.



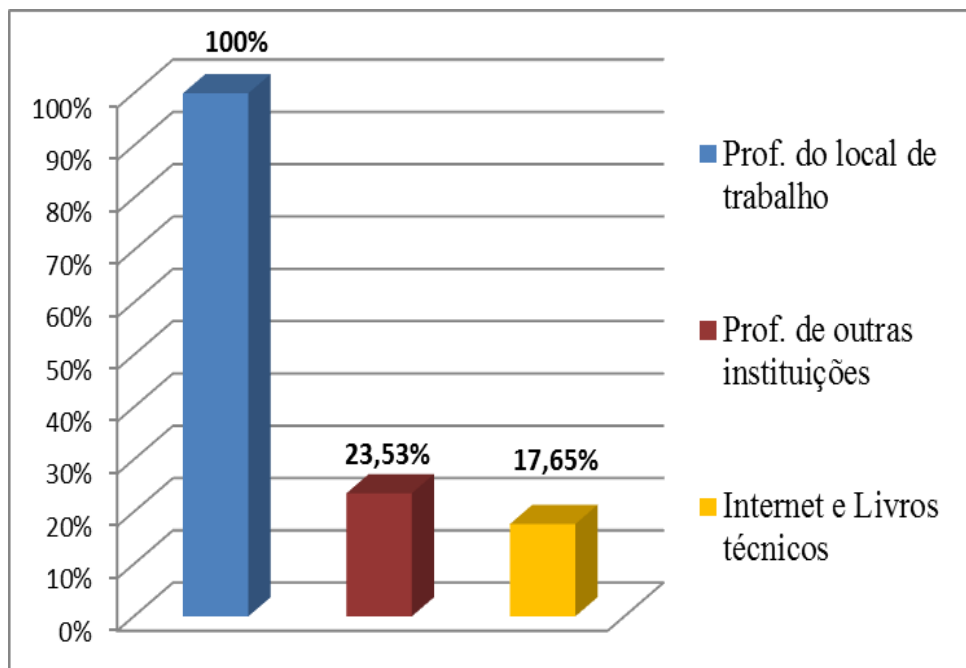
**Gráfico XIII: Distribuição da importância da formação em necessidades educativas especiais**

À questão “Quando surge alguma situação problemática (...)” (Gráfico XIV), a maioria dos educadores referiu solicitar ajuda ao NEE ou ao SPO (76,47%) e aos colegas de profissão (35,29%). Com menor frequência, 29,41% disse recorrer a profissionais de saúde e com a frequência de 17,65% a outros técnicos especializados e Associações.



**Gráfico XIV: Distribuição dos profissionais a quem os inquiridos recorrem**

Relativamente aos locais onde os inquiridos procuram a informação (Gráfico XV), 100% referiram preferir interagir com os colegas no local de trabalho, em comparação com 23,53% que recorrem a profissionais de outras instituições. Com menor frequência, alguns educadores referiram recorrer à internet e livros técnicos para lidar com as situações (17,65%).

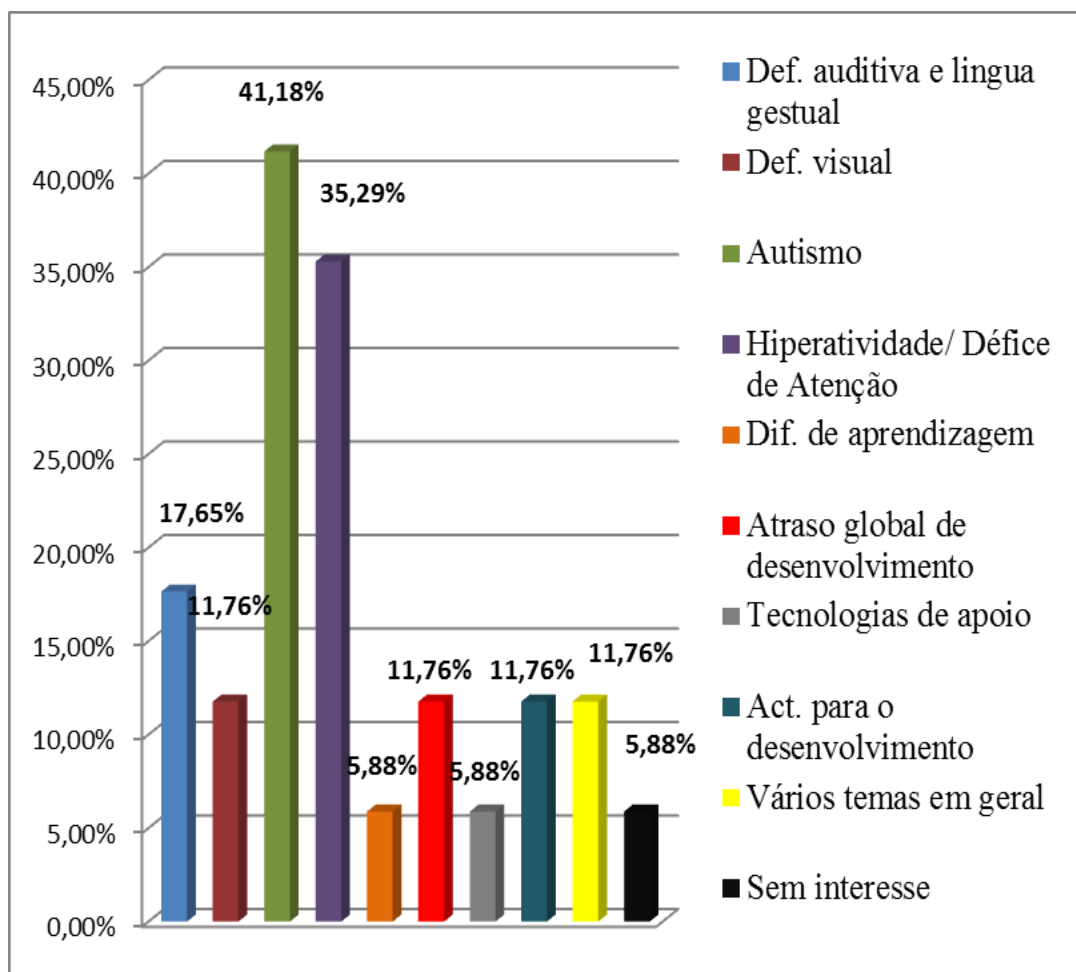


**Gráfico XV: Distribuição dos locais onde os inquiridos recorrem**

Quanto ao interesse por parte dos educadores em receber formação em necessidades educativas especiais (Gráfico XVI), apenas 5, 88% referiram não ter interesse por já obterem a informação necessária na Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Para os interessados, as temáticas mais indicadas foram: autismo (41,18%), hiperatividade/défice de atenção (35,29%), deficiência auditiva e língua gestual (17,65%), deficiência visual (11,76%), atraso global de desenvolvimento (11,76%), atividades para promover o desenvolvimento (11,76%), dificuldades de aprendizagem (5,88%) e tecnologias de apoio (5, 88%).

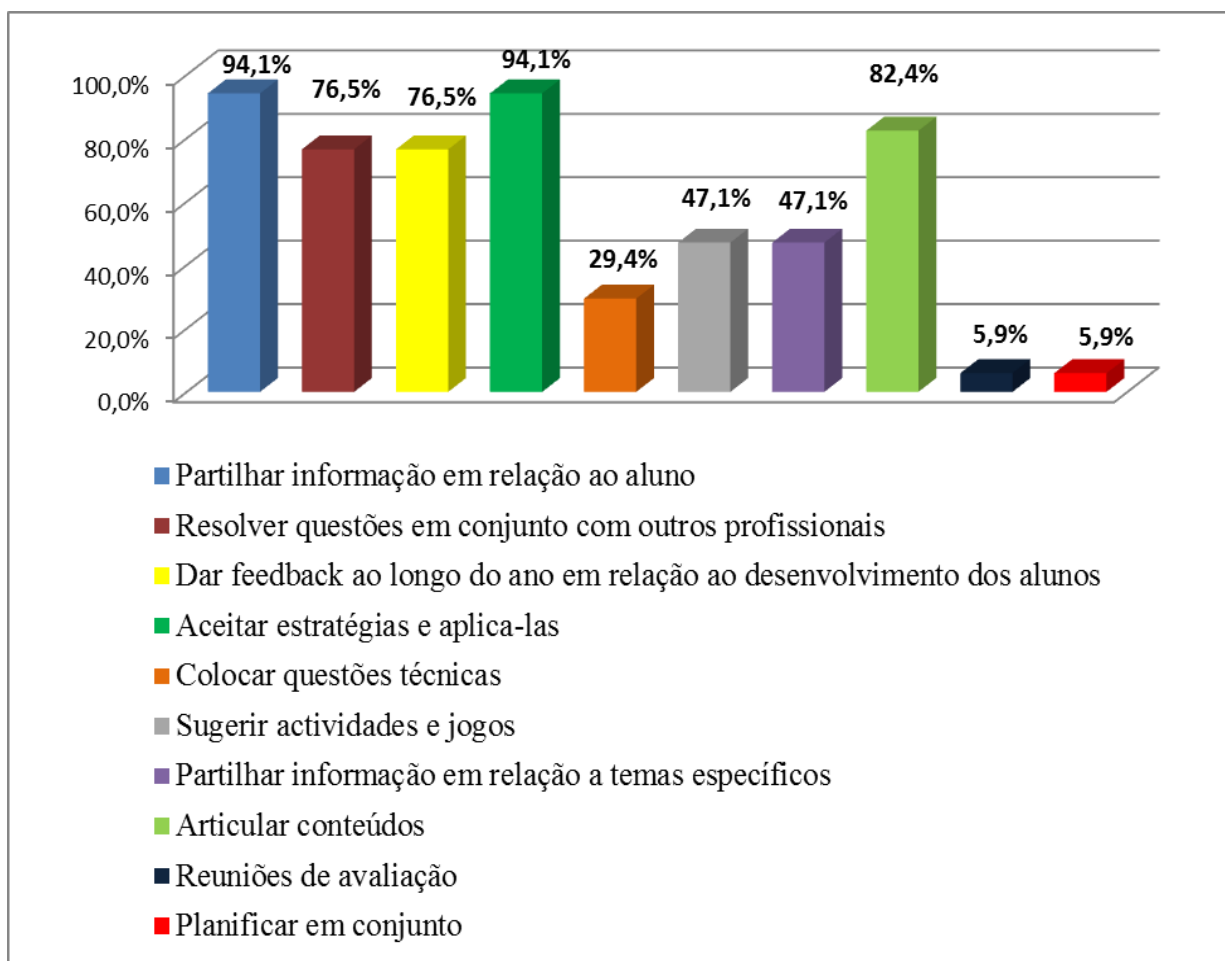
Além disso, 11,76% dos inquiridos referiram ter interesse por vários temas em geral, sem especificar a área.



**Gráfico XVI: Distribuição do interesse em receber informação sobre Necessidades Educativas Especiais**

Na questão das atitudes relacionadas com a articulação entre profissionais de áreas diferentes que atuem com o mesmo objetivo pedagógico ou terapêutico (Gráfico XVII), os itens mais referidos foram a partilha de informação em relação aos alunos (94,1%) e a aceitação e aplicação de estratégias na sala de aula (94,1%), seguida da articulação de conteúdos (82,4%), resolver questões em conjunto com outros profissionais (76,5%) e dar feedback dos alunos ao longo do ano em relação ao seu desenvolvimento (76,5%).

Com menor frequência, foi referida a atitude de sugerir atividades (47,1%), a partilha de informação em relação a determinados temas (47,1%) e a colocação de questões técnicas (29,4%). Alguns inquiridos (5,9%) destacaram a importância das reuniões de avaliação e o facto de se planificar em conjunto a intervenção do aluno.

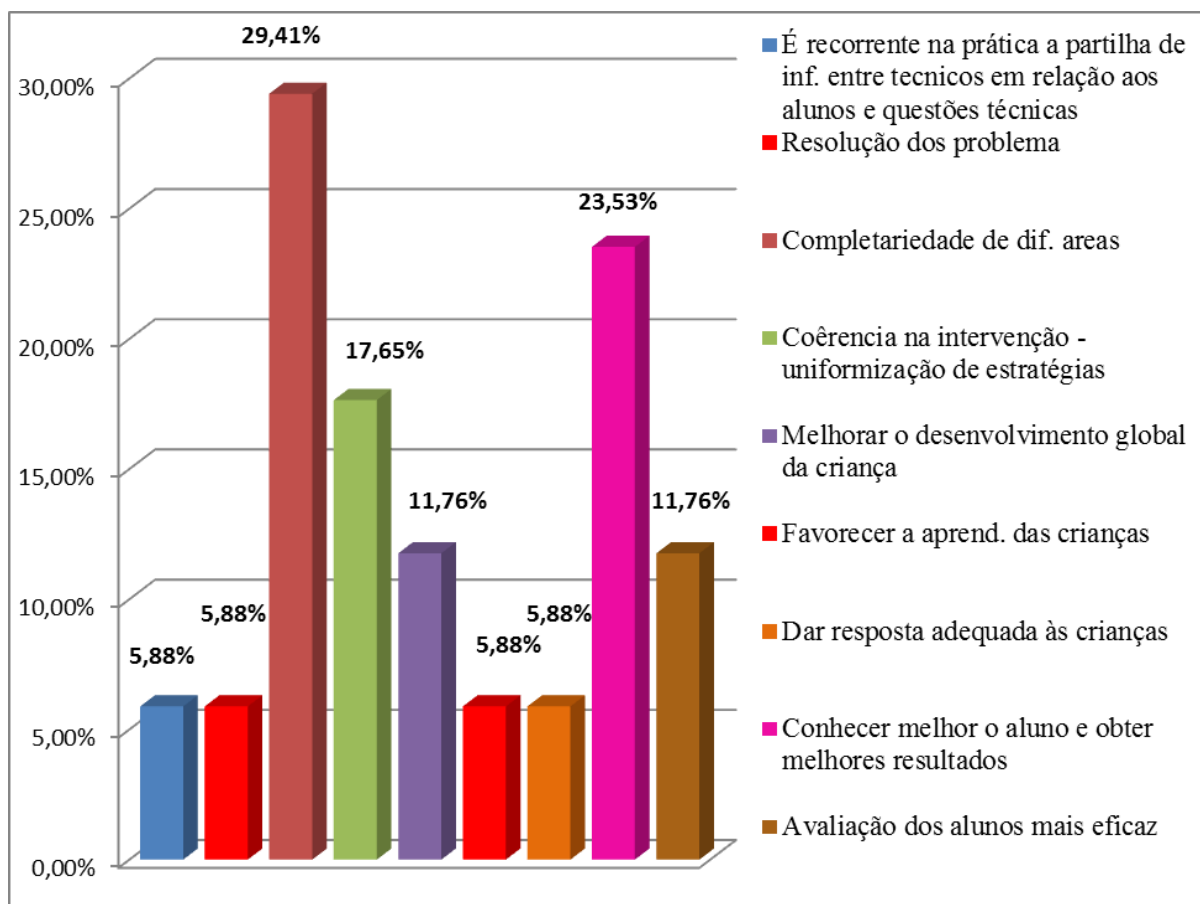


**Gráfico XVII: Distribuição das atitudes pertinentes na articulação**

Quanto à importância da articulação, e como se pode observar no gráfico XVIII, os inquiridos referiram que esta permitia a complementaridade de diferentes áreas (29,41%), para além de conhecer melhor os alunos e obter melhores resultados (23,53%).

Seguidamente foi referido pelos educadores que a articulação seria importante para a melhorar a coerência na intervenção através da uniformização de estratégias (17, 65%), melhorar o desenvolvimento global do aluno (11, 76%) e tornar a avaliação mais eficaz (11, 76%).

Com uma menor frequência (5,88%), foi referido pelos educadores que a articulação permite melhorar a aprendizagem da criança, dar respostas adequadas ao perfil dos alunos e resolver problemas na sala de aula. Além disso, um dos educadores referiu que a partilha de informação e as questões técnicas são importantes e que estas ocorrem na sua prática como educador (5,88%).

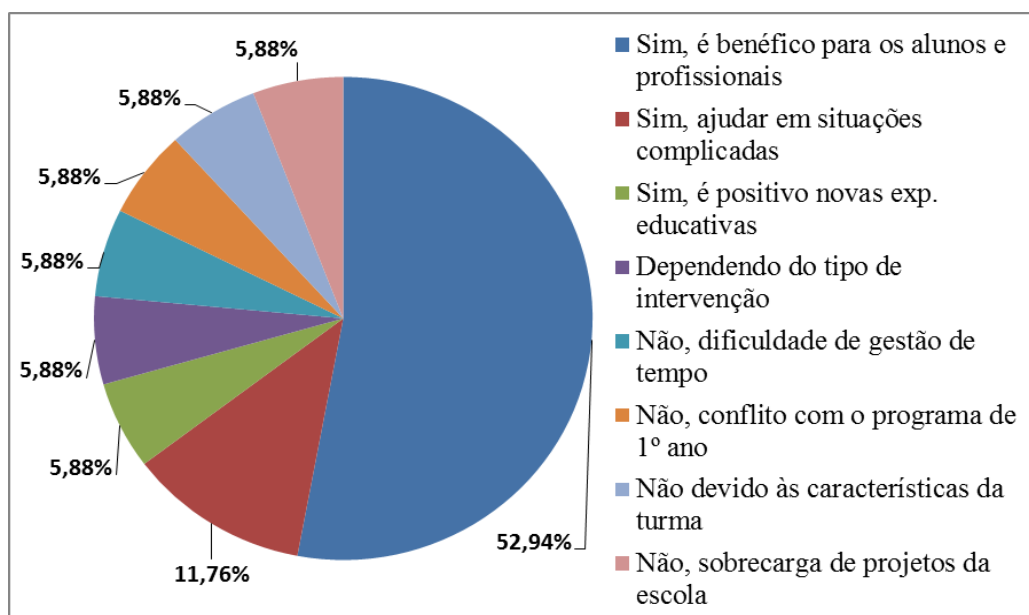


**Gráfico XVIII: Distribuição da importância da articulação**

Em relação ao interesse em participar num programa que fosse aplicado à turma para realizar atividades em grupo (Gráfico XIX), verificou-se uma alta frequência de aceitação, em que 52,94% dos inquiridos referiram o facto deste programa ser benéfico para os alunos e profissionais, 11,76% que permite resolver situações complicadas e 5,88% que oferece novas experiências educacionais.

Quanto às respostas negativas na aceitação do programa, verificou-se que há dificuldades na gestão do tempo (5,88%), por lecionarem alunos do 1º ano (5,88%) e devido às características da turma (5,88%).

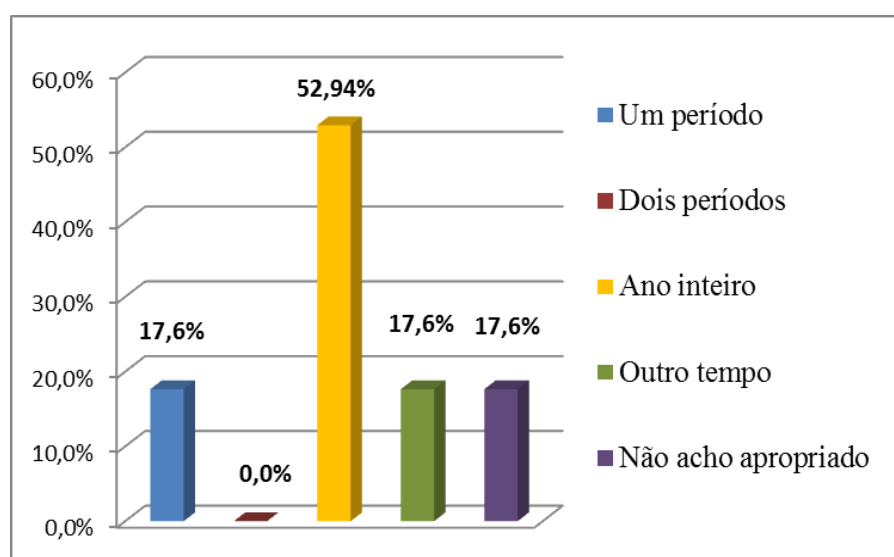
Além disso, 5,88% dos educadores referiram que a sua aceitação dependeria do tipo de intervenção que o programa oferecesse.



**Gráfico XIX: Distribuição do interesse dos educadores em participar no programa de intervenção**

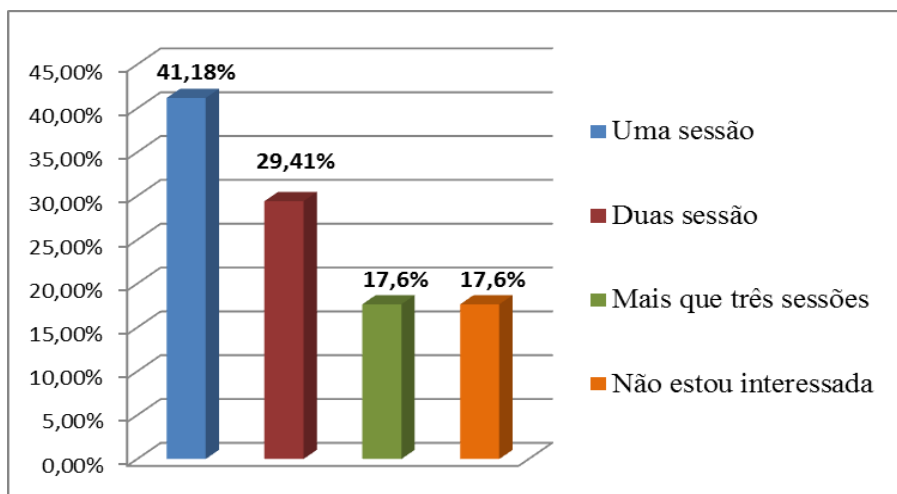
Relativamente à duração do programa de intervenção (Gráfico XX), 52,94% dos inquiridos referiram que o ideal seria um ano inteiro, 17,6% um período e 17,6% outra duração, de acordo com as necessidades da turma, sendo a percentagem nula relativamente a dois períodos.

É de realçar que 17,6% dos educadores referiram que o programa não seria adequado ao pré-escolar.



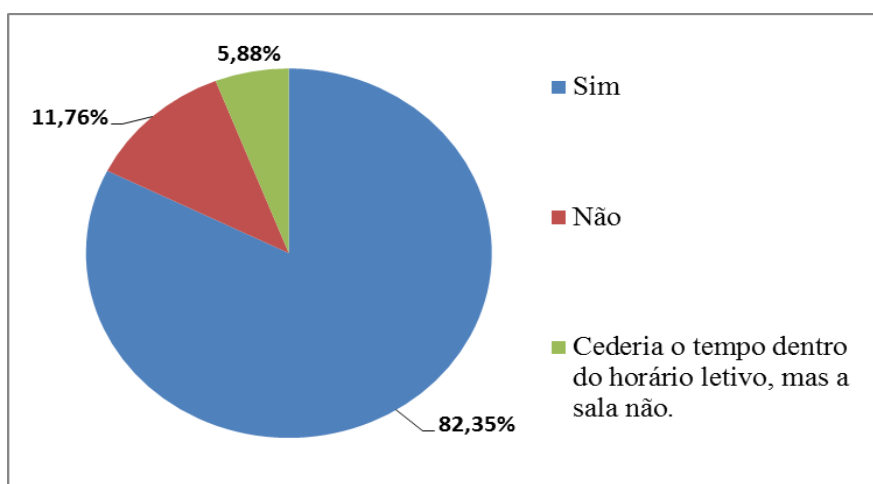
**Gráfico XX: Distribuição da duração do programa de intervenção**

Quanto ao número de sessões semanais adequado (Gráfico XXI), 41,18% dos inquiridos referiram uma sessão, 29,41% duas sessões e 17,6% mais de três sessões por semana. Verificou-se ainda uma frequência de não interesse no programa de 17,6%.



**Gráfico XXI: Distribuição do número de sessões semanais**

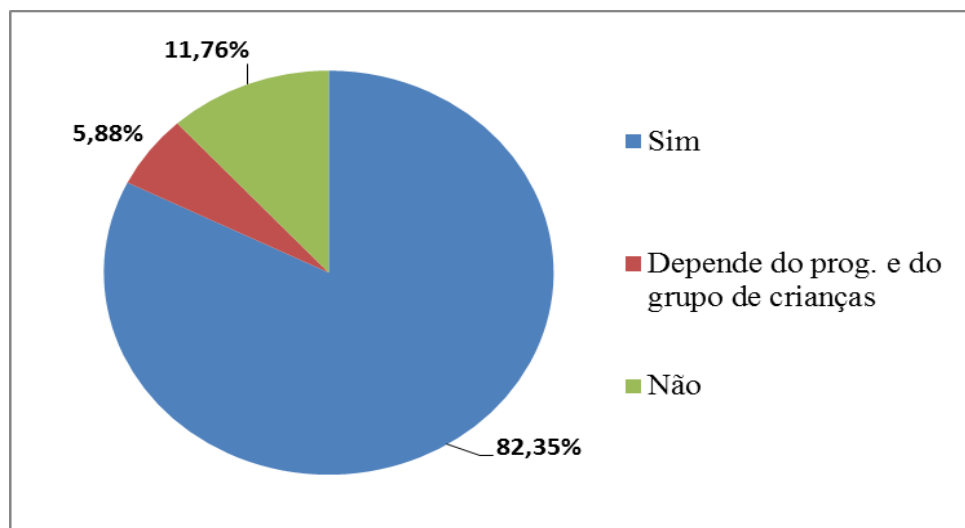
Na questão relativa à cedência do espaço da sala e do horário letivo para apoios individuais (Gráfico XXII), 82,35% dos educadores responderam de forma positiva e 11,76% referiu que não cederia nem o espaço nem o horário. Além disso, 5,88% dos inquiridos referiram que cederia o horário letivo, no entanto não estaria disposto a ceder o espaço da sala.



**Gráfico XXII: Distribuição da cedência da sala de aula e horário letivo para apoios individuais**

Relativamente à opinião dos inquiridos sobre se o programa periódico de intervenção no pré-escolar seria exequível (Gráfico XXIII), 82,35% respondeu de forma positiva e 11,76% de forma negativa. Além disso, 5,88% dos educadores disse que a sua execução dependeria do tipo de programa e do grupo de crianças em questão.

Numa das respostas de aceitação positiva, um inquirido referiu que “A criança que tem NEE beneficia da frequência na educação pré-escolar e da integração no Núcleo de EE por isso o trabalho é em parceria (...) [Assim] todas as atividades que se planificam em prol do desenvolvimento da criança devem ser integradas no Projeto Curricular de Grupo pois essa criança é pertença do grupo, do educador titular e do NEE.”



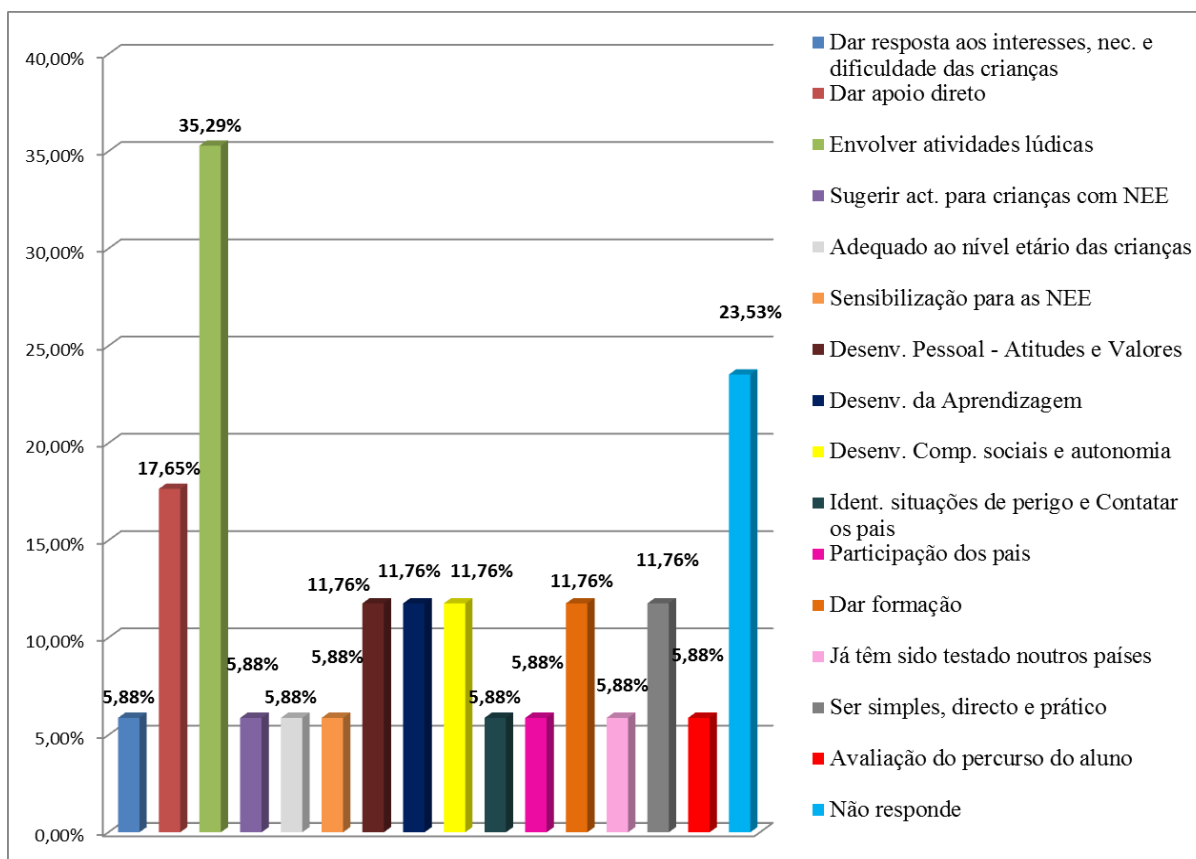
**Gráfico XXIII: Distribuição da opinião quanto à execução do programa de intervenção**

Quanto aos aspetos mais importantes que deverão fazer parte do programa de intervenção (Gráfico XXIV), os educadores referiram o facto de este envolver atividades lúdicas (35,29%), ser prático e direto (11,76%), já ter sido testado noutros países (5,88%) e estar adequado ao nível etário das crianças (5,88%).

O programa também deverá apoiar diretamente os alunos (17,65%), dar formação (11,76%) e responder aos interesses, necessidades e dificuldades das crianças (5,88%), além de avaliar o percurso do aluno (5,88%), sensibilizar para as NEE (5,88%) e sugerir atividades para crianças com NEE (5,88%).

Segundo os inquiridos, e em relação ao desenvolvimento dos alunos, o programa deverá desenvolver a aprendizagem (11,76%), valores e atitudes (11,76%), a autonomia e as competências sociais (11,76%).

Quanto à participação dos pais, os inquiridos referiram que esta deve ser incluída no programa e que deve permitir identificar situações de perigo (5,88%). É de referir que 23,53% dos inquiridos não manifestou opinião sobre o assunto.



**Gráfico XXIV: Distribuição das componentes pertinentes a fazer parte de um programa de intervenção**

### 3.5.1. Objetivo 1

Verificar a forma como os educadores se articulam com profissionais de áreas diferentes.

Neste estudo foi verificado que os educadores consideram como factores mais importantes na articulação (Gráfico XVII, p. 77), a partilha de informação em relação aos alunos, a aceitação e aplicação de estratégias na sala de aula, a articulação de conteúdos e resolução de questões em conjunto com outros profissionais, com uma frequência superior a 75%. Com menor frequência (até 50%), foi referida a importância de reuniões de avaliação, construção de planificações em equipa, sugestões de atividades, colocação de questões técnicas e discussão de temas.

Relativamente à articulação, um educador referiu que “Para que o trabalho seja de qualidade, todos os itens anteriores, têm que ser tidos em conta. Não apresentando nenhuma prioridade, pois todos eles se complementam, para que o desenvolvimento global da criança

ocorra com maior êxito, há que ter em conta todos os itens anteriores e todos os técnicos envolvidos deviam estar sensibilizados para essa mais-valia.”

Quanto à importância da articulação (Gráfico XVIII, p. 78), foi referido o facto da articulação permitir a complementaridade de diferentes áreas, a coerência da intervenção através da uniformização de estratégias e uma avaliação mais eficaz, permitindo conhecer o aluno e melhorar o seu desenvolvimento global (frequência entre 30% e 10%). Menos de 10% referiu que a articulação melhora a aprendizagem da criança, resolve problemas na sala de aula e dá respostas adequadas ao perfil do aluno.

Nesta situação, um inquirido referiu que a “Resolução de questões com outros profissionais (...) [está diretamente relacionada] com o desenvolvimento global da criança e no pouco tempo que poderá passar numa sala de educação pré-escolar, se houver este tipo de prioridades, a criança receberá uma resposta educativa adequada.”

Outro inquirido ao refletir referiu que “Um programa que seja uma planificação em conjunto com a educadora do NEE é o que estamos habituadas a fazer e resulta muito bem para o desenvolvimento e a aprendizagem mais significativa da criança.”

Também foi referido por um dos educadores que a partilha de informação e as questões técnicas ocorrem na sua prática e que “É muito importante conhecer bem a criança, trabalhando de forma articulada e dar feedback sobre o seu desenvolvimento, porque na minha opinião, para que todo o processo decorra normalmente, todos os profissionais devem estar em sintonia.”

Quanto à forma como os educadores resolvem situações problemáticas, foi possível verificar que estes recorrem com uma frequência maior que 75% aos seus colegas do NEE e SPO, seguida dos colegas de profissão, outros profissionais de saúde, técnicos especializados e associações, com frequências menores que 40% (Gráfico XIV, p. 74). A maioria dos inquiridos afirmaram recorrer a profissionais pertencentes aos locais de trabalho, no entanto, menos de 25% recorre a profissionais de outros locais (Gráfico XV, p. 75).

Seguidamente, e antes de serem analisados os restantes objetivos, é importante definir o nível de aceitação dos educadores de infância e quais os factores que foram tidos em conta para o mesmo.

### 3.5.2. Nível de aceitação dos educadores de infância

De forma a atingir os objetivos propostos foi necessário verificar o nível de aceitação dos educadores, sendo este classificado em elevado, médio, baixo e nulo.

O índice de aceitação foi calculado pela análise dos seguintes parâmetros: cedência da sala de aula e horário letivo; interesse em participar no programa e opinião quanto à execução do programa de intervenção, conforme se pode verificar na tabela IV.

		Interesse em participar num programa								Cedência da sala de aula e horário letivo				Execução do prog. de intervenção			
		Sim, benéfico para alunos e profissionais	Sim, ajudar em situações complicadas	Sim, é positivo novas exp. Educ.	Dependendo do tipo de intervenção	Não, dificuldade de gestão de tempo	Não, conflito com o programa de 1º ano	Não devido às características da turma	Não, sobrecarga de projetos da escola	Sim	Não	Cederia o tempo dentro do horário letivo, mas a sala não.	Sim	Depende do prog. e do grupo de crianças	Não		
Nível de aceitação	Elevado	Ou	Ou	Ou						E				E			
	Médio	Ou	Ou	Ou	Ou	Ou	Ou	Ou	Ou	E		Ou	Ou	E	Ou	Ou	
	Baixo				Ou	Ou	Ou	Ou		E	Ou	Ou	Ou	E	Ou	Ou	
	Nulo					Ou	Ou	Ou	Ou	E	Ou	Ou	Ou	E		Ou	

Tabela IV: Factores selecionados no estudo do nível de aceitação

Para atribuir o nível elevado de aceitação foi tido em conta o facto dos educadores cederem sem restrição a sala de aula e o horário letivo, interesse positivo em participar no programa de intervenção e considerar este exequível, como se pode observar na Tabela IV. Verificou-se um nível elevado de aceitação em 59% dos participantes (Gráfico XXV).

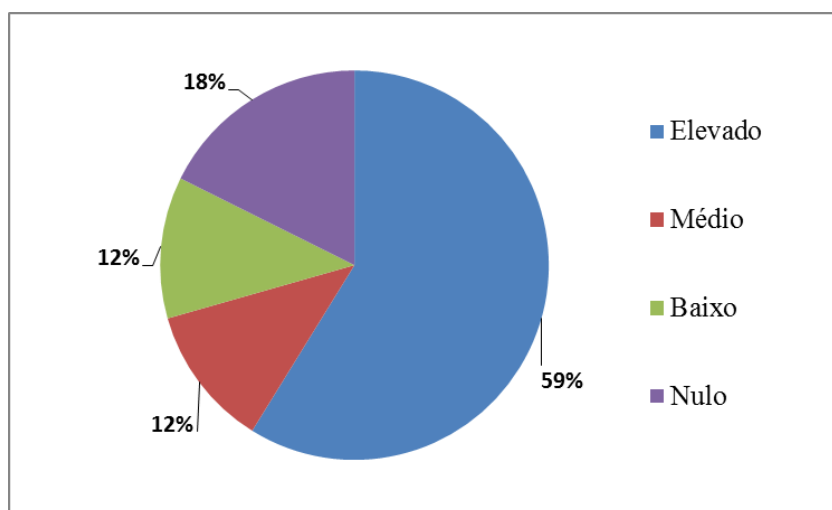
Relativamente à cedência da sala de aula e horário letivo, um dos inquiridos que respondeu afirmativamente nos três itens selecionados, expressou a seguinte opinião: “Aconselho a que assim seja nas crianças em idade pré-escolar de modo a que aprendam integradas na socialização diária a que estão habituadas.”

Para atribuir o nível de aceitação médio, foi tido em conta o interesse em participar no programa, mais a não cedência do espaço da sala e a opinião positiva quanto à execução do

programa de intervenção (Tabela IV). Este nível de aceitação foi verificado com uma frequência de 12% (Gráfico XXV).

Para atribuir o nível de aceitação baixo, que teve uma frequência de 12% (Gráfico XXV), incluiu-se igualmente o interesse em participar no programa, considerando apenas as respostas não positivas, a cedência ou não da sala de aula e horário letivo e a aceitação positiva quanto à execução do programa (Tabela IV).

Quanto ao nível de aceitação nulo, este obteve a segunda frequência mais alta do estudo com 18% (Gráfico XXV). Este nível de aceitação teve em conta as respostas negativas no interesse em participar no programa e na execução do programa de intervenção. Na cedência do espaço da sala de aula e horário letivo para apoios individuais, foram consideradas as repostas positivas e negativas, por considerar que os educadores poderiam ceder espaço, mesmo sem concordarem com o programa (Tabela IV).



**Gráfico XXV: Nível de aceitação dos educadores**

### 3.5.3. Objetivo 2

Verificar se o grau de aceitação se relaciona com género, o tipo de formação e o local de trabalho onde os educadores exercem a sua atividade.

Cruzamento género - nível de aceitação dos educadores

Não é possível obter resultados do cruzamento de dados entre género e grau de aceitação, por todos os inquiridos serem do género feminino.

Cruzamento formação em necessidades educativas especiais - nível de aceitação dos educadores

		Formação em necessidades educativas especiais				
		Cognitivo e motor	Emocional e personalidade	Interv. Precoce	Outros	Sem formação
Nível de aceitação	Elevado	100%	100%	0%	0%	50%
	Médio	0%	0%	0%	100%	10%
	Baixo	0%	0%	0%	0%	20%
	Nulo	0%	0%	100%	0%	20%

Tabela V: Formação em Necessidades Educativas Especiais Vs Nível de aceitação

Em relação ao nível de aceitação, este foi elevado nos domínios cognitivo motor e emocional e da personalidade, com uma frequência de 100%, e nos inquiridos sem formação, com uma frequência de 50%. Os educadores com outras formações revelaram um nível de aceitação médio, com uma frequência de 100%.

Quanto aos níveis de aceitação negativos, verificou-se um nível baixo em educadores sem formação com uma frequência de 20%, um nível de aceitação nulo em 100% dos inquiridos com formação em Intervenção Precoce e 20% sem formação.

É de salientar que apenas colaboraram no estudo um educador com formação no domínio da Intervenção Precoce e outro com (outro tipo de) formação diferenciada, sendo estas frequências de grande relatividade e, conseqüentemente, sem possibilidade de concluir o nível de aceitação nestas áreas de formação.

Cruzamento local de trabalho - nível de aceitação dos educadores

		Local de trabalho		
		Instituição pública	Instituição privada	Instituição Particular de Solidariedade Social
Nível de aceitação	Elevado	67%	25%	100%
	Médio	8%	25%	0%
	Baixo	17%	0%	0%
	Nulo	8%	50%	0%

Tabela VI: Local de Trabalho Vs Nível de aceitação

Verificou-se neste estudo que a maioria dos inquiridos pertencentes às instituições públicas (67%) e à IPSS (100%) obtiveram um nível elevado. Além disso, os educadores pertencentes a instituições privadas obtiveram uma frequência de 25% no nível de aceitação elevado e de 25% no nível médio.

É de salientar que neste estudo apenas respondeu um inquirido pertencente a IPSS, sendo esta frequência de grande relatividade e sem poder concluir-se quanto ao nível de aceitação de educadores desta origem.

Quanto aos níveis de aceitação negativos, estes foram baixo com 17% dos inquiridos da instituição pública e nulo com cerca de 50% de educadores pertencentes a instituições privadas.

### 3.5.4. Objetivo 3

Verificar se a existência de um Núcleo de Educação Especial, o tipo de apoio que presta ao pré-escolar e as atividades de sensibilização que realiza, está relacionado com a aceitação do programa no pré-escolar.

Cruzamento existência do núcleo de educação especial - nível de aceitação dos educadores

		Existência do Núcleo de Educação Especial	
		Sim	Não
Nível de aceitação	Elevado	75%	20%
	Médio	8%	20%
	Baixo	8%	20%
	Nulo	8%	40%

Tabela VII: Existência do Núcleo de Educação Especial Vs Nível de aceitação

O nível de aceitação relevou-se elevado na grande maioria dos inquiridos que fazem parte de uma instituição com núcleo de educação especial (75%), sendo esta frequência mais baixa nos locais de trabalho sem núcleo de educação especial (20%). Além disso, obteve-se um nível médio, com a frequência de 20%, em locais sem núcleo de educação especial.

Quanto aos níveis de aceitação negativos, 20% dos inquiridos pertencentes a estabelecimentos sem núcleo de educação especial apresentaram um nível de aceitação baixo e

40% um nível de aceitação nulo, o que releva um nível de aceitação negativo para estes inquiridos.

Cruzamento apoio do núcleo de educação especial - nível de aceitação dos educadores

		Apoio do Núcleo de Educação Especial			
		Apoios individuais	Apoio às turmas em geral	Apoio a educadores	Existe, mas não apoia
Nível de aceitação	Elevado	75%	100%	75%	0%
	Médio	8%	0%	0%	0%
	Baixo	8%	0%	25%	0%
	Nulo	8%	0%	0%	0%

Tabela VIII: Apoio do Núcleo de Educação Especial Vs Nível de aceitação

Em relação ao apoio do Núcleo de Educação Especial, obtiveram-se níveis elevados de aceitação em simultâneo com as atividades de apoio direto (75%), apoio às turmas (100%) e aos educadores (75%). É de referir que apenas uma pessoa referiu o apoio às turmas, sendo esta frequência de grande relatividade e sem poder concluir quanto ao nível de aceitação.

Também se obteve o nível de aceitação baixo concomitantemente com o apoio aos educadores (25%), sendo esta frequência menos significativa que o nível de aceitação elevado.

Cruzamento Atividades de sensibilização promovidas pelo núcleo de educação especial - nível de aceitação dos educadores

		Atividades de sensibilização pelo Núcleo de Educação Especial					
		Formação Profs	Dia NEE	Sensib. Pais	Sensib. Pares	Reuniões	Não faz
Nível de aceitação	Elevado	75%	100%	50%	0%	100%	100%
	Médio	25%	0%	50%	0%	0%	0%
	Baixo	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Nulo	0%	0%	0%	100%	0%	0%

Tabela IX: Atividades de sensibilização pelo Núcleo de Educação Especial Vs nível de aceitação

O nível de aceitação elevado foi verificado em estabelecimentos onde era realizada sensibilização através de formação a professores (75%), onde promoviam o dia da deficiência

(100%), reuniões (100%). Além disso, 100% dos inquiridos pertencentes a estabelecimentos onde o Núcleo de Educação Especial não faz sensibilização, obteve o nível de aceitação elevado.

Quanto ao nível de aceitação médio, este foi obtido conjuntamente com atividades de sensibilização a nível da formação dos professores (25%) e sensibilização dos pais (50%).

O nível de aceitação nulo foi obtido em situações em que eram realizadas atividades de sensibilização aos pares (100%), sendo esta frequência de grande relatividade pelo facto de apenas uma pessoa ter referido este aspeto.

#### **3.5.5. Objetivo 4**

Verificar quais os aspetos que os educadores consideram mais importantes nos programas desenvolvidos no pré-escolar, nomeadamente em relação à periodicidade e à duração e ao tipo de formação completar sobre NEE.

Relativamente aos aspetos que os educadores consideram cruciais nos programas de intervenção no pré-escolar (Gráfico XXIV, p. 82), foi dada igual importância ao facto destes permitirem o desenvolvimento da aprendizagem, de competências pessoais, da autonomia e das competências sociais, com uma frequência de 11,76%.

Com uma frequência até 18% foi referida a importância do apoio direto, responder aos interesses, necessidades e dificuldades das crianças e avaliar o percurso das mesmas. A participação dos pais foi referenciada com uma frequência de 5,88%, permitindo igualmente a identificação de situações de perigo.

Também foi referida a importância de dar formação (11,76%), sensibilizar para as NEE e sugerir atividades para as crianças com NEE (5,88%), de utilizar atividades lúdicas (35, 29%), ser prático e direto (11,76%), já ter sido testado noutros países e estar adequado ao nível etário das crianças (5,88%).

É de salientar que 23,53% dos inquiridos não manifestou opinião sobre o assunto, não respondendo à questão, o que releva pouca disponibilidade em colaborar ou falta de opinião sobre o assunto.

Quanto ao interesse por parte dos educadores em receber formação em NEE (Gráfico XVI, p. 76) um dos inquiridos expressou a seguinte opinião: “Sendo a Educação Pré-escolar, para a grande maioria das crianças, a primeira etapa educativa ao longo da sua vida, os Educadores de Infância são, habitualmente, os primeiros profissionais/técnicos em educação que “observam” a criança e, por isso, devem estar preparados para uma rápida intervenção, a prioritária, se não em estratégias pelo menos no despiste e encaminhamento.”

As temáticas mais referenciadas pelos inquiridos (Gráfico XVI, p. 76) foram: autismo (41,18%), hiperatividade/défice de atenção (35,29%), deficiência auditiva e língua gestual (17,65%), deficiência visual (11,76%), atraso global de desenvolvimento (11,76%), atividades para promover o desenvolvimento (11,76%), dificuldades de aprendizagem (5,88%) e tecnologias de apoio (5, 88%). Além disso, 11,76% referiu ter interesse por vários temas em geral, sem especificar a área e apenas 5, 88% manifestou não ter interesse em obter formação, por esta já ser acessível noutros locais.

Quanto à importância atribuída pelos educadores de infância à formação em NEE (Gráfico XIII, p. 74), estes referiram que é importante para lidar com crianças com NEE ou em risco de atraso de desenvolvimento (52,94%), para planificar a intervenção (29,41%) e sensibilizar para a problemática da educação especial (11,76%). É de registar que apenas 5,88% referiu que a formação em NEE seria uma mais-valia, não sendo fundamental para a ação do educador.

Nesta questão vários inquiridos referiram que a formação é importante “(...) porque dá-nos uma outra visão sobre uma realidade que cada vez mais é notória na nossa prática enquanto profissionais de educação. Tornando-nos mais atentos e sensíveis a esta problemática que envolve a educação especial.”

Outro educador também referiu que a formação em NEE melhora a sua ação “Porque, por vezes, surgem no grupo crianças “especiais”, que nem sempre têm o apoio especializado que necessitam, ou, por vezes, este é insuficiente, e cabe-nos a nós, educadores titulares, atender à especificidade daquelas crianças, para as quais nem sempre estamos preparadas.”

Em relação à duração do programa de intervenção (Gráfico XX, p. 79), verificou-se uma frequência maioritária (52,94%) na escolha de um ano de intervenção, apesar de alguns inquiridos referirem um período (17,6%) e outra duração (17, 6%), de acordo com as necessidades da turma. A frequência de dois períodos de duração foi nula.

É importante realçar que 17,6% dos inquiridos referiram que o programa não seria adequado ao pré-escolar, sendo muitas respostas consideradas negativas por falta de preenchimento deste item.

Quanto à duração do programa, um dos educadores referiu a seguinte opinião: “Penso que os programas devem ser para o ano inteiro, para que se possa avaliar, acompanhar e observar um resultado mais fidedigno e se possível articular sempre o programa anterior com o programa do ano letivo seguinte.”

Quanto ao número de sessões semanais adequado (Gráfico XXI, p. 80), 41,18% dos inquiridos referiram preferir uma sessão, 29,41% duas sessões e 17,6% mais de três sessões por semana. Verificou-se também uma frequência de não interesse no programa por parte dos inquiridos de 17,6%.

### **3.6. Discussão dos resultados**

A articulação é fundamental para se trabalhar em equipa, sendo fulcral compreender como esta se processa e qual a melhor forma de interagir no meio. Só desta forma, será possível encontrar estratégias para melhorar a qualidade dos serviços dos estabelecimentos pré-escolares e assim, proporcionar respostas adequadas aos que a ele recorrem e respetivos profissionais.

À primeira vista os educadores parecem reconhecer que a articulação é importante em momentos esporádicos, através da partilha de informação dos alunos, articulação de conteúdos, aceitação de estratégias e resolução de questões em equipa. São deixadas para segundo plano questões mais ligadas à organização curricular em conjunto, reuniões e a partilha de informação entre profissionais, como sugestões de atividades e colocação de questões técnicas.

Na verdade, e como foi mencionado por um educador, os factores referenciados são complementares, sendo necessário que os profissionais estejam sensibilizados para articular, de forma a explorar o desenvolvimento global da criança e fornecer uma resposta educativa adequada.

Em relação a este assunto, Fonseca (2006), também refere que a articulação é um aspeto fundamental na construção de uma resposta eficaz para a educação, pois a partilha de informação facilita a criação de condições para a participação de todas as crianças no jardim-de-infância.

Segundo a conceção dos educadores de infância, a articulação permite a complementaridade de diferentes áreas e a coerência da intervenção através da uniformização de estratégias, assim como melhora o desenvolvimento global do aluno e a eficácia da avaliação. Além disso, é reconhecida com menor importância a sua influência na melhoria da aprendizagem e na resolução de situações problemáticas na sala de aula.

Um dos educadores referiu ainda que, através da articulação é possível conhecer melhor o aluno e o respetivo desenvolvimento, sendo este processo fundamental para que os profissionais trabalhem em sintonia e a aprendizagem se dê de forma harmoniosa. Esta opinião vai ao encontro da opinião de Zanotti (2009) de que trabalhar em equipa permite alcançar o sucesso mais facilmente que trabalhar de forma isolada.

Quanto à forma como se articulam com outros profissionais, foi verificado no estudo que os educadores recorrem primeiramente aos meios da escola, como NEE e SPO e aos colegas de profissão e só depois recorrem a profissionais de outros locais de trabalho, nomeadamente ao nível do sistema de saúde, técnicos especializados e associações. Será consequência da existência de uma boa rede de apoios nas escolas?

De qualquer forma, é conveniente que a equipa que presta apoio ao pré-escolar seja a integrada na estrutura da escola e faça ligação com as restantes redes de apoio do estabelecimento escolar, como o NEE, o SPO e outros profissionais, de forma a facilitar a aceitação e eficácia do programa e a melhoria do sistema de ensino.

O facto dos educadores mostrarem necessidade de recorrer a técnicos com formações distintas vem corroborar a perspetiva de Gonçalves (2006) quando refere, nomeadamente que o trabalho em equipa permite atingir mais facilmente os objetivos estabelecidos para a criança, tendo os técnicos um papel crucial nesta ação.

Assim podemos concluir que os educadores reconhecem os benefícios da articulação para os seus alunos. Mas será que estes aceitam o programa de intervenção precoce no pré-escolar?

Neste estudo foi possível confirmar que a maioria dos educadores afirmou um nível de aceitação elevado, demonstrando interesse em participar no programa, pelo facto de o considerarem benéfico para alunos e profissionais, permitir resolver situações complicadas e proporcionar novas experiências educacionais. Apesar disso, a aceitação não foi total, sendo referidas como barreiras a gestão do tempo, os conflitos com os seus programas do pré-escolar e as características da turma.

Estes dados estão de acordo com os obtidos através do teste do programa de intervenção, descrito na primeira fase de estudo, onde se verificou relutância por parte do educador em ceder o seu tempo para articular e resolver questões de intervenção.

Em relação à participação do educador que trabalha com o primeiro ano de escolaridade, poderá esta atitude ser fruto do acaso. Apesar disso, poder-se-á questionar se a conceção dos profissionais de educação passa apenas pela educação na sala de aula propriamente dita, em vez de uma educação ativa que motive as crianças através da exploração do espaço e da brincadeira.

Estes dados poderão estar relacionados com o facto de haver uma grande preocupação na escola em relação à alfabetização, sendo dada menor importância à estimulação psicomotora, como refere Fonseca (2005).

Um dos educadores com aceitação e interesse positivo, referiu a importância de ceder a sala de aula para apoios específicos, sendo estes integrados no horário letivo, referindo ser a única forma das crianças aprenderem a socializar é estarem integradas na turma.

Neste estudo foi também verificado que a aceitação varia com a formação, sendo aquela mais elevada nos inquiridos com formação nos domínios cognitivo motor e emocional e da personalidade. Quanto aos educadores sem formação em NEE's, não foi possível comprovar, pois apesar de a maioria aceitarem o programa, parte destes revelaram níveis de aceitação negativos.

Apesar disso, a aceitação parece ser mais positiva por parte de educadores de instituições públicas, em relação aos pertencentes a instituições privadas. Será que estes resultados estarão relacionados com o facto das escolas públicas terem acesso a um Núcleo de Educação Especial ou a um SPO, enquanto as instituições privadas muitas vezes carecem destes serviços?

Na realidade, o nível de aceitação de um programa de intervenção precoce revelou-se mais elevado em instituições onde existe Núcleo de Educação Especial, pois quando este presta apoio direto aos alunos e educadores e promove atividades de sensibilização no dia da deficiência, reuniões e formações a educadores e pais, parece haver maior aceitação por parte dos educadores.

Curiosamente dois dos educadores cujos Núcleos de Educação Especial não realizam atividades de sensibilização, também revelaram um nível de aceitação elevado. Poderá esta situação ser explicada pela necessidade de apoio ao educador ou devido às características inerentes à turma em questão?

De facto, o apoio aos educadores poderá ser um factor fundamental na aceitação de um programa deste tipo na escola, proporcionando um serviço de apoio a estes profissionais perante as suas dificuldades e desafios educacionais, nomeadamente a lidar com as especificidades de cada aluno.

Na verdade, e segundo a opinião dos educadores de infâncias, foi referido que o mais pertinente nos programas de intervenção é que estes promovam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, nomeadamente das competências pessoais, de autonomia e sociais, além de permitirem uma melhor avaliação dos alunos.

Estes dados estão de acordo com os que Serrão (2009), que conclui no seu estudo que, apesar dos educadores considerarem importante a promoção da aprendizagem holística da criança, estes dão mais prioridade às atividades relacionadas com área cognitiva e sócioafetiva e só depois à área motora.

Será esta situação uma consequência da falta de formação na área motora? Esta questão não foi explorada, no entanto é pertinente para compreender a aceitação de programas de índole psicomotora na educação pré-escolar atual e averiguar a posição dos educadores perante este conceito.

Além disso, conhecer o desenvolvimento global dos alunos, inclusive o seu desenvolvimento motor, como refere Gallahue (2002; Monteiro, 2004; *cit. in* Martins, 2006) permite planear atividades e desenvolver competências adequadas a cada criança.

Assim, podemos dizer que os educadores centram maioritariamente a ação destes programas na evolução dos alunos, referindo a importância de serem adequados ao nível etário, aos interesses das crianças e utilizarem atividades lúdicas, além de permitirem a sensibilização para as NEE's e na criação de atividades alunos com NEE's.

As atividades devem ser planificadas de acordo com as necessidades e interesses das crianças (Serrão, 2009), nomeadamente as atividades lúdicas que têm uma função motivadora na aprendizagem, pois permitem aumentar a concentração nas tarefas (Donato et al., 2008), sendo um facilitador da aprendizagem (Ferronato, 2006).

Neste estudo apenas uma pequena parte dos educadores referiu a importância da colaboração dos pais em projetos do pré-escolar. Segundo Gonçalves (2006) a participação dos pais, em conjunto com o trabalho em equipa, o tempo de intervenção e a participação de outros

profissionais, são fundamentais para se alcançar o sucesso dos objetivos propostos na intervenção precoce.

Foi referido por um dos inquiridos que os educadores são, por norma, os primeiros responsáveis pela avaliação das crianças na primeira etapa educativa - o pré-escolar - sendo importante que estejam preparados para a intervenção prioritária, nomeadamente ao nível do despiste e encaminhamento.

Serrão (2009) refere que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica e tem a função de promover o desenvolvimento equilibrado da criança e facilitar a sua adaptação na sociedade.

De facto se os educadores estiverem sensibilizados na identificação de sinais de atraso de desenvolvimento e se forem capazes de articular intervenções com outros profissionais, o aluno terá um acompanhamento mais adequado ao seu perfil e superará mais facilmente as suas dificuldades, tornando-se mais adaptado ao meio em que está inserido.

Neste estudo, foi possível verificar haver interesse por parte dos educadores em receber formação para os ajudar a lidar com crianças com NEE e planificar a sua intervenção. Foi ainda referido que a formação em NEE promove a sensibilização, sendo esta fulcral para os educadores que, quando confrontados com alunos que não têm o apoio especializado de que necessitam, ficam com a pesada responsabilidade pela orientação da sua aprendizagem.

Assim, a formação é determinante na qualidade do serviço oferecido no pré-escolar, pois um educador informado consegue organizar as planificações de acordo com as necessidades da turma, nomeadamente em relação a alunos com problemas de desenvolvimento. Segundo Gonçalves (2006) é necessário ter atenção à organização da aprendizagem, pois a educação pré-escolar tem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento infantil.

Quanto aos temas sobre os quais os educadores mostraram interesse em receber formação, há a destacar o autismo, a hiperatividade/défice de atenção, a deficiência auditiva e a língua gestual, seguida da deficiência visual, do atraso global de desenvolvimento e de atividades lúdicas. Foram apontados como de menor importância os temas das dificuldades de aprendizagem e das tecnologias de apoio.

É de referir que o facto de os educadores terem formação em cursos sobre NEE ou frequentarem formações, apesar de os fazer sentir mais preparados para lidar com as diversas

situações que ocorrem na sala de aula, não invalida que estes resolvam os problemas sem recorrer a outros profissionais de áreas especializadas.

Neste sentido, Gomes (2006) refere que é necessário ter consciência da necessidade de interação profissional entre os elementos de uma equipa multidisciplinar e do respeito das suas áreas diferentes de atuação, para que seja possível unir esforços na resolução de problemas no processo educativo de cada aluno.

Quanto às características temporais do programa de intervenção precoce no pré-escolar, chegou-se à conclusão de que os educadores acharam mais adequada um ano de intervenção. Segundo um educador, é o tempo para que a avaliação e o acompanhamento seja o mais adequado possível permitindo igualmente a organização do ano letivo seguinte.

A maioria dos educadores escolheu a realização periódica de uma sessão por semana, apesar de a opção de duas sessões por semana ter obtido uma aceitação bastante alta.

Este estudo identificou questões importantes a serem aprofundadas e que permitem melhorar a adequação do projeto ao pré-escolar, como por exemplo a relação entre a aceitação do programa de intervenção e a rede de apoio às escolas. É crucial entender os tipos de serviços/áreas de intervenção e ações prioritárias em cada caso específico, para que o projeto seja visto e aceite como um parceiro na ação educativa da escola e não apenas como mais uma ocupação do plano anual de atividades.

Outra questão pertinente é a perspetiva dos educadores em relação à estimulação motora, de forma a perceber qual a aceitação destes profissionais quando esta área é intervencionada por outros profissionais no jardim-de-infância. Nesta situação, sensibilizar os educadores em relação à área da psicomotricidade deverá ser o primeiro passo, visto esta ser uma área ainda com pouca divulgação em Portugal, apesar de ser um importante instrumento facilitador da aprendizagem.

É conveniente estabelecer uma relação de parceria ao nível dos objetivos propostos face à situação e evolução dos alunos através de reuniões com os diferentes profissionais durante o ano letivo. Estas permitem igualmente planificar a intervenção sem que esta intervenha com o programa escolar e com as atividades da escola.

Não devemos esquecer as motivações e necessidades dos educadores para que estes se sintam confortáveis em trabalhar em equipa, sendo fulcral que estes percebam as vantagens dos programas de intervenção para si, nomeadamente ao nível de formação, na criação de estratégias na sala de aula e no acompanhamento dos alunos.

Só através da articulação consciente dum equipa multidisciplinar será possível criar medidas adequadas às necessidades educacionais, de forma a promover o desenvolvimento global da criança e, assim, melhorar a adaptação da mesma à escola e à sua vida quotidiana.

### **Capítulo III - Considerações Finais**

A Intervenção Precoce na Infância contempla a intervenção em contexto escolar, sendo esta de extrema importância na educação pré-escolar, pois permite melhorar a qualidade das estruturas de ensino, a eficácia da aprendizagem da criança através de um apoio consistente e eficaz e criar uma rede de apoio à família.

É pertinente que a Psicomotricidade, sendo uma intervenção que promove o desenvolvimento global das crianças e a articulação entre família e escola, melhorando igualmente a autoeficácia da família em relação às dificuldades dos filhos, seja considerada um recurso na ação educativa do pré-escolar.

Neste sentido foi criado e testado em primeira fase e, em segunda fase, corrigido e avaliada a aceitação de um programa de intervenção psicomotora no pré-escolar, com o objetivo de estudar de que forma esta intervenção pode ser útil no desenvolvimento das crianças com idades entre os três e os seis anos, para a respetiva família e escola.

Este programa pretendeu contribuir para a melhoria das condições de desenvolvimento das crianças, sendo verificadas melhorias no desenvolvimento global dos alunos que participaram na intervenção, nomeadamente na qualidade dos movimentos, na noção de corpo, no controlo do comportamento, da atenção e da socialização.

O tempo de intervenção revelou-se insuficiente para melhorar de forma significativa a motricidade fina, visto estas serem competências mais complexas e que têm como base outros factores de desenvolvimento, requerendo por isso um maior investimento ao nível da intervenção. De facto, uma vez que a escola exige à criança um desenvolvimento e uma maturação ótima para a aprendizagem, é fundamental que a estrutura mental esteja bem consolidada, bem como os factores nas quais estas competências assentam.

No que respeita à questão do apoio à família dos alunos, este ficou aquém do esperado pois, apesar de os encarregados de educação na sua maioria se mostrarem disponíveis e interessados, foi complicado conciliar um horário em que houvesse disponibilidade por parte de todos. No entanto crê-se que as reuniões de articulação periódicas são fundamentais para que os pais possam tirar dúvidas, e que as competências parentais seriam reforçadas pela partilha de atividades de aplicação em casa no dia-a-dia das crianças.

Ficou provado no contexto deste estudo que através da experimentação de jogos lúdicos a criança adquire padrões básicos de locomoção e um melhor conhecimento do corpo, preparando a criança para as exigências do dia-a-dia pois a criança não pode participar com sucesso nas atividades se as suas competências motoras essenciais não forem corretamente consolidadas.

Também foi observado ser dada atualmente pouca importância às atividades motoras exploratórias como meio de autodescoberta em situações de aprendizagem e sem objetivos pedagógicos específicos. Estes dados levam-nos a pensar que a conceção dos profissionais de educação passa muito pela educação na sala de aula propriamente dita, em vez de promoverem uma educação ativa que motive as crianças através da exploração do espaço e da brincadeira.

Concluiu-se então que há benefícios na aplicação de um programa de intervenção psicomotora no Jardim-de-Infância, nomeadamente em crianças mais novas. Pelo facto de esta intervenção ter um cariz motor, permite adquirir conhecimentos através de jogos lúdicos, em vez de recorrer apenas à linguagem verbal e à abstração, estimulando determinadas competências que não são estimuladas na sala de aula. Assim, o programa de intervenção psicomotora pode ser um recurso eficaz na prevenção de futuras dificuldades das crianças, desde que a sua ação seja adequada à turma e otimize o desenvolvimento dos alunos.

A receptividade do educador responsável pela turma não foi total, observando-se relutância em articular e em aceitar estratégias em relação aos alunos, sendo o projeto encarado pelo educador como uma atividade semanal, sem ligação com as atividades programadas por este para a sala de aula. Constatou-se então ser fundamental sensibilizar os educadores de infância para a prática da psicomotricidade como potenciadora do desenvolvimento e aprendizagem nas crianças.

É facto que cada projeto deve ser adequado à realidade da escola em que está inserido, para que não haja conflitos entre profissionais e atividades, sendo fulcral estabelecer no início do ano um programa de intervenção em articulação com o educador responsável, de forma a evitar conflitos entre o projeto e o programa no núcleo do pré-escolar. Além disso, através desta articulação é possível definir o papel de cada interveniente para evitar o conflito, nomeadamente entre as diferentes áreas que intervêm no pré-escolar.

Durante a aplicação do programa de psicomotricidade a aceitação do educador não correu da melhor forma, assim como a forma que este articulou com a técnica de psicomotricidade, sendo necessário reestruturar o estudo e seus objetivos de forma a procurar soluções e respostas possíveis para a situação numa segunda fase. Apesar de se ter verificado uma boa aceitação do programa de intervenção precoce pela maioria dos educadores na segunda fase de estudo, reconhecendo que este seria benéfico para alunos e profissionais, a aceitação, bastante ampla, não foi total, sendo referidos problemas na gestão de tempo, conflitos com o programa educativo e características inerentes à turma, como se verificou na primeira fase.

O grau de aceitação variou com a formação de educadores, sendo esta mais positiva da parte daqueles com formação em NEE nos domínios cognitivo, motor e emocional e da personalidade. Observou-se que os educadores pertencentes a instituições públicas com Núcleo de Educação Especial apresentaram níveis de aceitação mais elevados, nomeadamente quando este presta apoio direto aos alunos e educadores, promove atividades de sensibilização, reuniões com pais e formações.

É pertinente que estes projetos envolvam a comunidade escolar pois, como foi verificado, os educadores recorrem primeiramente aos recursos da escola para resolverem situações problemáticas e tirar dúvidas. O apoio aos educadores poderá ser um factor fundamental na aceitação do programa na escola, uma vez que, se as motivações e necessidades dos educadores forem tidas em conta, poderá ser criado um serviço de apoio a estes profissionais e estes sentirem-se mais disponíveis para articular.

Segundo os educadores participantes na segunda fase do estudo o programa deve ter um ano de duração para que a avaliação e o acompanhamento aos alunos seja o mais adequado, permitindo igualmente organizar o ano letivo seguinte. Esta duração poderá facilitar a aceitação do programa de intervenção como um apoio à família da criança, proporcionado pela escola, na prevenção de problemas de desenvolvimento, em vez de recorrer a este tipo de intervenção apenas quando o atraso de desenvolvimento já é significativo.

Constatou-se a maior preferência pela realização de uma sessão por semana, sendo referida a importância que estes apoios têm em ser dados dentro da sala e no horário letivo, como forma das crianças aprenderem a socializar de forma integrada na turma.

Conhecer as áreas de intervenção e ações prioritárias em cada escola é crucial, para que o projeto seja visto como um parceiro na ação educativa da escola e seja melhor aceite. É conveniente estabelecer uma relação de parceria ao nível dos objetivos propostos, através de reuniões durante o ano letivo, permitindo planificar as sessões de intervenção sem que esta intervenha com o programa do núcleo pré-escolar.

Segundo a conceção dos educadores de infância, a articulação é importante pois permite a complementaridade de diferentes áreas e a coerência da intervenção, através da uniformização de estratégias. Além disso, melhora o desenvolvimento global do aluno, a eficácia da avaliação e permite conhecer o desenvolvimento do aluno.

Os educadores reconhecem o valor da articulação centrando os benefícios no aluno, através da partilha de informação, articulação de conteúdos, aceitação de estratégias e resolução de questões em equipa. São deixadas para segundo plano questões ligadas à organização curricular, reuniões e partilha de informação entre profissionais, sugestões de atividades e colocação de questões técnicas, ou seja, questões mais centradas na relação educador-técnico.

Sendo a articulação um dos principais factores na construção das equipas multidisciplinares é importante que o educador saiba interagir de forma adequada com profissionais de diferentes áreas de intervenção, sendo imperativo criar essa necessidade e motivar o educador para esta ação conjunta. Além disso, e embora estejamos a caminhar no sentido certo, é pertinente sensibilizar toda a comunidade educativa para as vantagens do uso de equipas multidisciplinares para o sucesso e qualidade da educação, de forma a proporcionar respostas adequadas aos que recorrem a estes serviços e respetivos profissionais.

Os programas devem ser estruturados conforme as necessidades da escola, fazendo simultaneamente a articulação entre profissionais e pais, pois só desta forma será possível que o programa seja eficaz no contexto selecionado e que sejam dadas respostas ao sistema de ensino, de forma a melhorar a sua qualidade.

Apesar disso, e tendo em conta a opinião dos educadores, principais responsáveis pela educação pré-escolar, os programas de Intervenção Precoce devem ter algumas características que estes profissionais consideram pertinentes.

Em primeiro lugar estes devem ser adequados aos interesses das crianças e ter um carácter lúdico, além de permitirem a sensibilização para as NEE e criarem atividades para estes alunos. De facto, e visto que os jogos lúdicos e a adequação às especificidades de cada criança são bases da Intervenção Psicomotora, esta é uma intervenção adequada para a educação pré-escolar, pois permite despertar a motivação e facilitar a aprendizagem destas crianças de forma natural.

O envolvimento dos pais também foi referido, embora com menor importância. Este é um dos princípios base da Intervenção Precoce da Infância e que deve ser valorizado, pois se as competências familiares forem reforçadas, mais facilmente é construída uma base sólida ao desenvolvimento da criança e se alcança o sucesso da intervenção.

Foi referido pelos educadores que os programas de intervenção devem promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, nomeadamente ao nível das competências pessoais, autonomia e sociais. Sem dúvida que é fulcral sensibilizar a comunidade educativa

quanto à estimulação motora, visto que a influência da área motora ainda ser desvalorizada na educação.

Pelo facto dos educadores serem os responsáveis pela primeira etapa educativa -o pré-escolar, é pertinente que estes estejam preparados para uma intervenção prioritária no despiste e encaminhamento de situações de risco, em particular quando os alunos não têm o apoio especializado de que necessitam.

Neste sentido, deve ser promovida a sensibilização na identificação de sinais de atraso de desenvolvimento, sendo a formação em NEE fundamental para lidar com crianças com dificuldades e planificar a intervenção adequada. Os educadores mostraram necessidade em receber formação sobre vários tipos de deficiência, nomeadamente a auditiva, visual e autismo e sobre a hiperatividade/défice de atenção, seguidas das atividades lúdicas, de dificuldades de aprendizagem e de tecnologias de apoio.

A formação é determinante na qualidade do serviço oferecido no pré-escolar, no entanto, o facto de os educadores terem formação em NEE, não invalida que estes resolvam os problemas sem recorrer a profissionais de áreas especializadas, pois só através de uma equipa multidisciplinar é possível fornecer um acompanhamento adequado e especializado às crianças e uma melhor avaliação das mesmas.

Assim, considera-se que trabalhar através de equipas multidisciplinares é fundamental para o sucesso dos programas de intervenção deste tipo, pois ao intervir com profissionais de diferentes áreas de formação é possível responder de forma mais adequada às solicitações dos alunos, respetivos pais e educadores. Pelo que a eficácia do sistema de educação pré-escolar será melhorado e se forem criados recursos comunitários gratuitos aos quais as famílias possam recorrer independentemente do nível económico a que pertencem, respondendo assim aos princípios base da Intervenção Precoce.

Com as considerações finais acima apresentadas consideram-se atingidos os objetivos propostos para este estudo.

No entanto, para além da pequena dimensão do grupo de participantes na avaliação da aceitabilidade de um programa de Intervenção Precoce tal como se concebeu e testou, outras limitações e lacunas se detetaram ao longo do estudo, que poderão ser pontos de partida para novos estudos.

A primeira das lacunas prende-se com a compreensão dos educadores quanto à área da Psicomotricidade e o grau de efetiva aceitação da articulação da ação na implementação de um programa desta natureza. Para este efeito, é fulcral estudar qual a perspetiva da área motora nos currículos atuais, de forma a refletir sobre a sua importância no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Outra questão mais vasta que se considera pertinente ser aprofundada é a forma como as diferentes áreas de intervenção se relacionam no meio escolar e no mesmo espaço físico, nomeadamente em relação à Psicomotricidade, pois é uma intervenção que envolve todas as áreas de desenvolvimento da criança e que pode entrar em conflito com a ação da educadora.

Atualmente, estamos a caminhar para um sistema de educação cada vez mais baseado em equipas multidisciplinares e, apesar das reduções de profissionais especializados nas escolas, há que encontrar respostas para as exigências colocadas na educação, para que as crianças de hoje sejam, futuramente, adultos competentes, saudáveis e ativos na sociedade.

## **Bibliografia**

- Ajuriaguerra, J. de (2004). *Manual de Psiquiatria Infantil*. Ed. Masson, Espanha, Barcelona.
- Almeida, G. (2005). *O espaço do Psicomotricista numa equipa de Saúde Mental Infantil*. A Psicomotricidade. Nº 6. Cruz Quebrada: Associação Portuguesa de Psicomotricidade. Pp. 56-64.
- Almeida, A. G. (2006). *Teoria e Prática em Psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis*. Rio de Janeiro: Wak Ed.
- Assunção, E. & Coelho, J. M. T. (1997). *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- APP - Associação Portuguesa de Psicomotricidade [Em linha]. Disponível em <<http://www.appsicomotricidade.pt/>> [Consultado em 20/10/2012].
- Bijou, S. W. (1975). Moral development in the preschool years: a functional analysis. *Revista Mexicana de Analisis de Conducta*. Nº 1. UNAM-Iztacala. Pp. 11-30.
- Brêtas, J. R. da S. et alii. (2005). Avaliação de funções psicomotoras de crianças entre 6 e 10 anos de idade. *Acta Paulista de Enfermagem*,18(4). [Em linha]. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002005000400009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002005000400009&script=sci_arttext)>. [Consultado em 06/09/2012].
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1975). *Influences on Human Development* Holt, R & W.
- Cardoso, M. (2006). *Programas de intervenção Precoce e a Intervenção Centrada da Família*. Monografia de mestrado. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa. Cruz Quebrada.
- Costa, I. A. C. C. (2009). *O jogo e as brincadeiras como ferramentas da Psicomotricidade*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-jogo-e-as-brincadeiras-como-ferramentas-da-psicomotricidade-1009408.html>>. [Consultado a 10/06/2012].
- Costa, J. (2008). *Um Olhar para a Criança: Psicomotricidade relacional*. Lisboa: Trilhos Editora.

- Costallat, D. M. (1984). *La Entidad Psicomotriz: abordaje de su estudio y su educacion*. Buenos Aires: Editorial Lousada.
- Costallat, D.M. (1985). *Psicomotricidade: a coordenação viso-motora e dinâmica manual da criança infradotada, método de avaliação e exercitação gradual básica*. Rio de Janeiro: Globo.
- Dec.-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro - *Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância*. [Em linha]. Disponível em <<http://dre.pt/pdf1s/2009/10/19300/0729807301.pdf>>. [Consultado em 06/09/1012].
- Despacho n.º 5220/97 (2.a série), de 10 de Julho (1997). [Em linha]. Disponível em <[http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220\\_97.pdf](http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220_97.pdf)> [Consultado em 01/12/2012].
- Donato, B. F. *et alii*. (2008). Crescendo e Aprendendo no LAR. In: Nobre S. L. e Lima J. M.. *Segundo Encontro do Núcleo de Ensino de Presidente Prudente*. 1º Edição, São Paulo, Universidade Estadual Paulista - Publicações.
- Dorneles, L. R. & Benetti, L. B. (2012). *A Psicomotricidade como ferramenta da aprendizagem*. Monografias ambientais. v(8), nº 8.
- Dunst, C. & Bruder, M.B. (2002). *Valued outcomes of service coordination, early Intervention and natural environments*. *Exceptional Children*. 68 (3). Pp. 361-375.
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997). Ministério da educação. Editorial do Ministério da Educação. Coleção Educação Pré-escolar. [Em linha]. Disponível em <[http://educacao.te.pt/images/downloads/documentos/orientacoes\\_curriculares\\_pre\\_escolar.pdf](http://educacao.te.pt/images/downloads/documentos/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf)> [Consultado a 20/11/2012].
- European Agency for Developmental in Special Needs Education (2005). *Intervenção Precoce na Infância - Análise das Situações na Europa, Aspectos Chave e Recomendações*. Direcção Geral de Educação, Formação, Cultura e Multilinguismo da Comissão Europeia. [Em linha]. Disponível em <<http://www.slideshare.net/nfraga/interveno-precoce-na-infncia-anlise-das-situaes-na-europa>> [Consultado a 20/06/2012].
- European Psychomotricity Journal [em linha]. Disponível em <http://www.psychomotor.gr/> [consultado em 18/01/2013].
- Falkenbach, A. (2002). *A educação física na escola: Uma experiência como professor*. Lajeado: Editora da Unitaves.

- Falkenbach, A. P. (2006). *A criança com deficiência auditiva na Psicomotricidade Relacional (The child with hearing disability in Relational Psychomotricity)*. [Em linha]. Disponível em <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2148511>> [Consultado em 10/7/2012].
- Ferronato, S. R. B. (2006). *Psicomotricidade e formação de professores: uma proposta de atuação*. Monografia de mestrado. Universidade Católica de Campinas. Campinas.
- Fonseca, C. (2006). *Percepções de pais e profissionais sobre o processo de transição das crianças dos serviços de intervenção precoce para as estruturas regulares de educação pré-escolar: contributos para a organização de um planeamento e apoio integrados*. Monografia de mestrado. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa. Cruz Quebrada.
- Fonseca, V. (1988). *Escola, Escola, quem és tu?*. 4ª Edição. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1994). *Psicomotricidade e psiconeurologia: introdução ao sistema psicomotor humano*. Rev Neuropsiq Infânc Adolesc. 2(3). Pp. 23-33.
- Fonseca, V. (1996). *Psicomotricidade*. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fonte.
- Fonseca, V. (1997). *Educação especial - Programa de Intervenção Precoce*. 2ª Edição. Lisboa. Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2001). *Psicomotricidade - Perspectivas Multidisciplinares*. Lisboa: Âncora.
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, V. (2007). *Manual de observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos factores psicomotores*. 2ª Edição. Lisboa: Âncora Editora.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar: A construção social e moralidade*. (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Frostig, M. (1987). *Educación del movimiento*. Argentina, Panamericana.
- Gallahue, D. L. (2002). Classifying movement skills: A case for multidimensional models. *Revista da Educação Física/UEM*. 13(2). Pp. 105-111.
- Gomes, A. P. (2006). *A educação especial na formação de base dos educadores sociais*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º 3, p.45-50.
- Gonçalves, A. M. S. N. (2006). *Programas educativos para crianças com necessidades educativas especiais*. Monografia de mestrado. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa. Cruz Quebrada.

- Grande, C. e Pinto A. I. (2009). *Estilos interactivos de educadoras do ensino especial em contextos de educação-de-infância*. Revista Psicologia Teoria e Pesquisa, 25 (4), pp 547-559.
- Guralnick, M. J. (2001). *A developmental systems model for early intervention*. Infants and Young Children. 14(2). Aspen Publisher, ISEI. Pp. 1–18.
- Lima, A. S. e Barbosa, S. B. (2007). *Psicomotricidade na educação infantil*. [Em linha]. Disponível em <<http://pt.shvoong.com/medicine-and-health/neurology/1618291-desenvolvimento-infantil-psicomotricidade/>> [Consultado em 10/07/2012].
- Le Boulch, J. (1982). *O Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento Até 6 Anos a Psicocinética na Idade Pré Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Le Boulch, J. (1985). *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luria, A. (2001). *Pensamento e Linguagem. As últimas conferências de Luria*. Porto Alegre, Artmed.
- Luria, A. R. (1992) *A construção da Mente*. São Paulo, Ícone.
- Luria, A. R. (1990) *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo, Ícone.
- Maciel, R. L. & Batistella P. A. (2012). Desenvolvimento motor: um estudo comparativo em escolas públicas de carácter municipal e estadual. *Revista Biomotriz - Revista Científica da Universidade de Cruz Alta*. 6 (1). [Em linha]. Disponível em <<http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/BIOMOTRIZ/article/view/76/37>>. [Consultado em 06/01/2013].
- Martins, M. S. M. (2006). *A expressão Motora no Jardim-de-infância e a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (concepções dos Educadores de infância acerca das suas práticas e formação)*. Monografia de mestrado. Universidade da Beira Interior. Covilhã.
- Martins, R. (2001). Questões sobre a identidade da Psicomotricidade – As práticas sobre o Instrumental e o Relacional. In Fonseca, V. & Martins, R.. *Progressos em psicomotricidade*. 1º Edição. Cruz Quebrada, Faculdade de Motricidade Humana. Pp. 29-40.
- Martins, L. (2011). A psicomotricidade na infância. [Em linha]. Disponível em <<http://www.blog.estimulopraxis.com/>>. [Consultado em 20/11/2012].
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Negrine, A. S & Machado, M. L S. (2004) *Autismo infantil e terapia psicomotriz: estudos de casos*. Caxias do Sul. Edições da Universidade de Caxias do Sul.
- Negrine, A. (1993) *Juego y psicomotricidade* Tese de doutoramento, Dpto de didáctica y Organización Escolar, Facultad de Pedagogia de la Universidad de Barcelona.
- Negrine, A. (1998). *Terapias corporais: a formação pessoal do adulto*. Porto Alegre: Edita.
- Neto, L. (1995). *Motricidade e jogo na infância*, Rio de Janeiro: Spint.
- Neto, R. B. (2011). *Relatório de estágio profissionalizante em Intervenção Precoce no Centro Social Paroquial de São Domingos de Rana*. Relatório de estágio profissional. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa. Cruz Quebrada.
- Nunes, É. A. (2007). *Psicomotricidade na Educação*. Monografia para obtenção de Especialização em Educação e Psicopedagogia. Universidade Católica de Campinas. Campinas.
- Oliveira, G. C. (2008). *Avaliação psicomotora a Luz da Psicologia e Psicopedagogia*. São Paulo: Vozes.
- Ortega, J. J. & Obispo, J. A. (2007). *Manual de Psicomotricidad (Teoría, Exploración, Programación y Práctica)*. Colección Educación Actual. Madrid: Ediciones La Tierra Hoy.
- Paiva, Â. M. (2007). *Core energetics para crianças: psicomotricidade*. Monografia de Pós-graduação. Instituto Core Energetics do Brasil. Atibala - Brasil.
- Pearson Education [Em linha]. Disponível em <http://www.pearsonassessments.com/pai/> [Consultado em 22/10/2012].
- Piaget, J. (1977). *A tomada de consciência*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Piaget, J. (1972). A Práxis na Criança. In.: *Piaget*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (. 1971). *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1970). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pimentel, J. (2005). *Intervenção focada na família: desejo ou realidade*. SNR Nº 23. Lisboa: Secretariado Nacional Para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: Miguéns M. I., A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Pp. 33-67.
- Salomão, H. A. S., Martini, M. e Martinez, A. P. (2007). *A importância do lúdico da educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direccionado*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0358.pdf>> [Consultado a 20/09/2012].
- Sánchez, L. R. & Buitrago, C. Z. (2008). *La Psicomotricidad en la escuela (de 0 a 16 años)*. Colección Psicomotricidad y Psicología. Madrid: Cie Inversiones Editoriales Dossat 2000.
- Silva, D. V. da (2005). *Psicomotricidade*. Curitiba: IESDE (Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino).
- Silva, E. C. O. M. (2005). *Estudo da relação entre algumas competências psicomotoras e a capacidade grafomotora em crianças de idade pré-escolar*. Monografia de mestrado. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa. Cruz Quebrada.
- Serrão, E. M. F. L. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Monografia de mestrado. Faculdade de Ciências - Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Sociedade Brasileira de Psicomotricidade [Em linha]. Disponível em <<http://www.psicomotricidade.com.br>>. [Consultado em 20/11/2012].
- Sociedade Portuguesa de Neonatologia (2007). Manual para pais de bebés prematuros. [Em linha]. Disponível em <<http://www.lusoneonatologia.com/pt/pagina/6/documentacao/>>. [Consultado a 20/09/2012].
- UNICEF (2004). *Convenção sobre os direitos da criança*. [Em linha]. Disponível em <[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. [Consultado a 20/09/2012].
- Valenzuela, A. (2005). O jogo no ensino fundamental. In Murcia J. A. M., *A aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed. Pp. 89-108.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação da mente*. 6. Ed. Porto Alegre: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Pensamento e Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zanotti, V. A. (2009). *A Psicomotricidade como instrumento auxiliar e preventivo no processo-ensino aprendizagem*. Monografia para obtenção do grau de pós-graduação em Psicomotricidade e educação. Faculdades integradas de Jacarepaguá. Polo Linhares/ES.

## **Anexos**

*Anexo I - Teste de noção Corporal DAP - Desenho de uma pessoa (Jack A. Naglieri, 1988)*



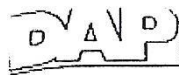
Um sistema de cotação Quantitativo

Jack A. Naglieri  
Tradução e Adaptação de:  
Rui Martins  
Nuno Cabral  
M<sup>a</sup> Helena Sousa

**FOLHA DE RESPOSTA**

Nome \_\_\_\_\_  
Sexo \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Data de Nascimento \_\_\_\_\_  
Escola \_\_\_\_\_  
Ano Escolaridade \_\_\_\_\_ Professor \_\_\_\_\_  
Data da Observação \_\_\_\_\_  
Examinador \_\_\_\_\_

THE PSYCHOLOGISTSCORPORATION  
HARCOURT BRACE JOVANOVICH, Inc









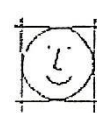
Desenho de uma pessoa

Um Sistema de Pontuação Quantitativa

Jack A. Naglieri

TABELA DE PONTUAÇÃO

Tradução e Adaptação do Neopraxís (com a colaboração de M<sup>a</sup> Helena Sousa e Nuno Cabral - 1995)

<p><b>1. BRAÇOS</b></p> <p>a) Presença Qualquer representação; só é necessário um.</p> <p>b) Detalhe 1 Ambos os braços (um se estiver de perfil) em duas dimensões; os braços não estão desenhados usando uma linha, mas têm comprimento e largura.</p> <p>c) Detalhe 2 Ambos os braços (um se estiver de perfil) apontando para baixo, ou em movimento. Desde que os braços apontem para baixo, o crédito pode ser dado.</p> <p>d) Proporção* Comprimento maior que a largura em ambos os braços; exigidos braços a duas dimensões.</p> <p>e) Bónus Atribuir ponto se a-d forem creditadas.</p>		<p>c) Detalhe 2 Qualquer pormenor (Ex: pupilas, sobrancelhas, óculos) em ambos os olhos (um se estiver de perfil).</p> <p>d) Proporção* Medida vertical maior que a horizontal em ambos os olhos (um se estiver de perfil).</p> <p>e) Bónus Atribuir ponto se a-d forem creditadas.</p>	
<p><b>2. LIGAÇÕES</b></p> <p>a) Atribuir 1 Cabeça unida ao pescoço ou tronco.</p> <p>b) Atribuir 2 Os dois braços (um de cada se for de perfil) unidos a qualquer ponto do tronco.</p> <p>c) Atribuir 3 Os dois braços e as duas pernas (um de cada se for de perfil) unidos a qualquer ponto do tronco (o desenho dos dois pés sem pernas não passa neste item).</p> <p>d) Atribuir 4 Braços e pernas unidos ao tronco nos locais correctos. Para crédito, ambos os braços (um se estiver de perfil) têm que estar ligados à metade de cima do tronco e ambas as pernas (uma se estiver de perfil) têm que estar ligadas à metade de baixo do tronco. Medir o comprimento do tronco desde o cimo, onde se encontram a cabeça ou pescoço, até abaixo, onde se encontram as pernas ou as virilhas.</p> <p>e) Bónus Atribuir ponto se a-d forem creditados.</p>		<p><b>6. PÉS</b></p> <p>a) Presença Qualquer representação; só é necessário um.</p> <p>b) Detalhe 1 Pés desenhados a duas dimensões; não por uma linha.</p> <p>c) Detalhe 2 Qualquer pormenor em ambos os pés (Ex: atacadores, dedo do pé, calcanhar, etc.).</p> <p>d) Proporção* Comprimento maior que a largura (ou altura) em pelo menos um pé. Pé em duas dimensões não por uma linha.</p> <p>e) Bónus Atribuir ponto se a-d forem creditadas.</p>	
<p><b>3. VESTUÁRIO</b></p> <p>a) Presença Qualquer representação de uma peça de roupa, indicada de qualquer forma (ex: sombreado ou botões).</p> <p>b) Detalhe 1 Vestuário sem transparências; nenhuma parte do corpo é mostrada através do vestuário.</p> <p>c) Detalhe 2 Quaisquer duas peças de roupa (excepto os óculos) representadas sob qualquer forma (Ex: fileira de botões indicando a camisa, calças, etc.).</p> <p>d) Detalhe 3 Três peças de roupa (excepto os óculos), ex: bolsos indicando calças, sapatos (2 sapatos = 1 peça), camisa, chapéu, colar, relógio.</p> <p>e) Bónus Atribuir ponto se a-d forem creditados.</p>		<p><b>7. DEDOS</b></p> <p>a) Presença Qualquer representação; qualquer número de dedos na mão (Ex: círculo no fim do braço).</p> <p>b) Detalhe 1 Cinco dedos em uma das duas mãos desenhando de qualquer forma.</p> <p>c) Detalhe 2 Cinco dedos em ambas as mãos (uma se estiver de perfil) desenhados de qualquer forma. Nota: o polegar conta como dedo.</p> <p>d) Detalhe 3 Polegar claramente presente em ambas as mãos; pode ser indicado em oposição aos outros dedos; a localização do polegar não é importante; mão inacabada com polegar; é creditável.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  Creditar 7d         </div> <div style="text-align: center;">  Não Creditar 7d         </div> </div> <p>e) Proporção 1 Todos os dedos a duas dimensões, não uma linha.</p> <p>f) Proporção 2* Comprimento maior que a largura em mais de metade dos dedos desenhados a duas dimensões.</p> <p>g) Bónus Atribuir ponto se a-d forem creditados.</p>	
<p><b>4. OUVIDOS</b></p> <p>a) Presença Qualquer representação; só é necessário um.</p> <p>b) Detalhe 1 Ambos os ouvidos representados (um se estiver de perfil).</p> <p>c) Detalhe 2 Qualquer detalhe num ouvido (Ex: brinco)</p> <p>d) Proporção* Dimensão vertical maior que a horizontal em ambos os ouvidos (um se estiver de perfil).</p> <p>e) Bónus Atribuir ponto se a-d forem creditados.</p>		<p><b>8. CABELO</b></p> <p>a) Presença Qualquer representação, ainda que imperfeita.</p> <p>b) Detalhe 1 Cabelo, ainda que imperfeito, desenhado para além do cimo da cabeça. Isto inclui os lados da cabeça e outras áreas (barba, bigode, etc.).</p> <p>c) Detalhe 2 O cabelo tem claramente um estilo distinto ou um pormenor (Ex: rabo de cavalo, bandoleta, laços, etc.).</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  Creditar 8a         </div> <div style="text-align: center;">  8a e b         </div> <div style="text-align: center;">  8a, b, c e d         </div> </div> <p>d) Bónus Atribuir ponto se a-c forem creditados.</p>	
<p><b>5. OLHOS</b></p> <p>a) Presença Qualquer representação; só é necessário um.</p> <p>b) Detalhe 1 Ambos os olhos (um se estiver de perfil) desenhados a duas dimensões: abertos ou num círculo preenchido, mas mais do que um simples ponto.</p>		<p><b>9. CABEÇA</b></p> <p>a) Presença Qualquer representação.</p> <p>b) Proporção* Medida vertical maior que a horizontal.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  Creditar 9a         </div> <div style="text-align: center;">  Não Creditar 9a         </div> </div>	

\*Para os itens de proporção, mede-se e compara-se as dimensões maiores. Qualquer detalhe é suficiente para crédito.

A medição das dimensões vertical e horizontal da cabeça é por vezes encoberta pelo cabelo, por um chapéu, etc. Se todo o contorno da cabeça é visível, pontua-se como indicado acima. Se, contudo, uma parte do contorno da cabeça está tapado com o cabelo, mede-se a partir do topo do cabelo a dimensão vertical. Em casos especiais, medem-se as dimensões horizontal e vertical da seguinte forma:

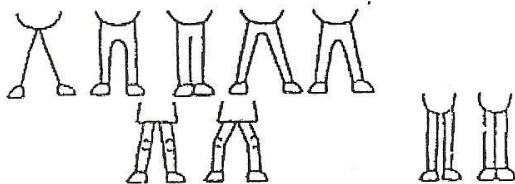


c) Bónus Atribuir ponto se a e b forem creditados.

10. PERNAS

- a) Presença
- b) Detalhe

Qualquer representação; só é necessário um. Ou o joelho (separação na perna cu outra indicação óbvia) ou as virilhas (as pernas convergem e encontram-se num ponto no tronco ou abaixo deste). Veja abaixo:



Creditar 10b

Não Creditar 10b

- c) Proporção\* Comprimento maior que a largura em ambas as pernas; é necessário pernas desenhadas a duas dimensões. Veja abaixo:



Creditar 10c

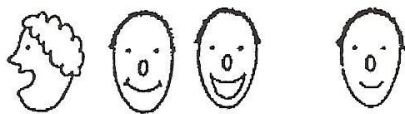
Não Creditar 10c

- d) Bónus Atribuir ponto de a-c forem creditados.

11. BOCA

- a) Presença
- b) Detalhe

Qualquer representação. Qualquer pormenor; lábios, dentes, boca a duas dimensões ou outra elaboração.



Creditar 11b

Não Creditar 11b

- c) Proporção\* Medida horizontal maior que a vertical: exigido boca bi-dimensional.



Creditar 11c

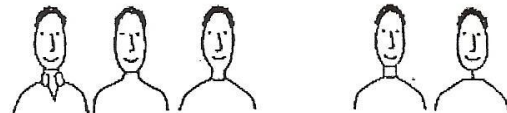
Não Creditar 11c

- d) Bónus Atribuir ponto se a-c forem creditados

12. PESCOÇO

- a) Presença
- b) Detalhe 1
- c) Detalhe 2

Qualquer representação. Pescoço a duas dimensões, não uma linha. Pescoço e cabeça ou pescoço e tronco desenhados com continuidade. Se o pescoço é cortado por uma camisa ou pela linha do pescoço, mas é obviamente desenhado para ir de encontro a este critério, dá-se o critério. Veja abaixo:



Creditar 12c

Não Creditar 12c

- d) Bónus Atribuir ponto se a-c forem creditados.

13. NARIZ

- a) Presença
- b) Detalhe

Qualquer representação. Narina ou outro pormenor presente.



Creditar 13b

Não Creditar 13b

- c) Proporção\* Medida vertical maior que a horizontal. Veja abaixo:



Creditar 13c

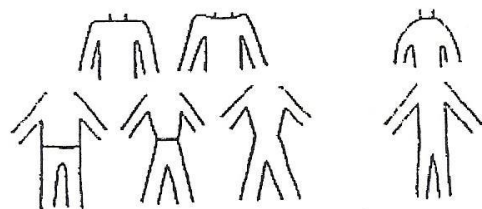
Não Creditar 13c

- d) Bónus Atribuir ponto se a-c forem creditados.

14. TRONCO

- a) Presença
- b) Detalhe

Qualquer representação. Qualquer pormenor (Ex: cintura, cinto, tórax, ombros) são indicados de qualquer forma.



Creditar 14b

Não Creditar 14b

- c) Proporção\* Comprimento maior que a largura.



Creditar 14c

Não Creditar 14c

- d) Bónus Atribuir ponto se a-c forem creditados.

Pontuação Máxima: 64

\* Para os itens de proporção, mede-se e compara-se as dimensões maiores - qualquer diferença é suficiente para creditar.



DESENHO DE UMA PESSOA

## Um sistema de cotação Quantitativo

Jack A. Naglieri

Tradução e Adaptação de:

NEOPRAXIS com colaboração

Nuno Cabral

M<sup>a</sup> Helena Sousa

# Folheto de Registo

## Informações do Examinado

Nome \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_ Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_

Morada \_\_\_\_\_ Telefone \_\_\_\_\_

Examinador \_\_\_\_\_ Professora \_\_\_\_\_

Data do teste \_\_\_\_\_  
ANO MES DIA

Data de Nascimento \_\_\_\_\_  
ANO MES DIA

Idade Cronológica \_\_\_\_\_  
ANO MES DIA

## Resumo da Pontuação

Desenho	Valores Brutos	Valores Standard	Percentile	% Intervalo de Confiança	
Homem (H)	_____	_____	_____	( $\mp$ ) para _____	_____ para _____
Mulher (M)	_____	_____	_____	( $\mp$ ) para _____	_____ para _____
O Próprio(P)	_____	_____	_____	( $\mp$ ) para _____	_____ para _____
Totais (H+M+P)	_____	_____	_____	( $\mp$ ) para _____	_____ para _____
Total da Classificação do Teste:					

THE PSYCHOLOGISTS CORPORATION  
HARCOURT BRACE JOVANOVIĆ, Inc

## Instruções de Administração

Dizer: Gostaria que me desenhasse algumas figuras. Primeiro, gostaria que me desenhasse uma figura de um homem. Faz o melhor desenho que conseguires. Demora o teu tempo e trabalha com muito cuidado, e eu dir-te-ei quando deves parar. Lembra-te, tenta desenhar o homem todo. Por favor, começa. ( 5 minutos para a realização da prova )

## ITENS DE PONTUAÇÃO DO HOMEM

<b>1. BRACOS</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Proporção <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=5 Total <input type="checkbox"/>
<b>2. LIGAÇÕES</b> a) Ligação 1 <input type="checkbox"/> b) Ligação 2 <input type="checkbox"/> c) Ligação 3 <input type="checkbox"/> d) Ligação 4 <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=5 Total <input type="checkbox"/>
<b>3. VESTUÁRIO</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Detalhe 3 <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=5 Total <input type="checkbox"/>
<b>4. ORELHAS</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Proporção <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=5 Total <input type="checkbox"/>
<b>5. OLHOS</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Proporção <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=5 Total <input type="checkbox"/>
<b>6. PÉS</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Proporção <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=5 Total <input type="checkbox"/>
<b>7. DEDOS</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Detalhe 3 <input type="checkbox"/> e) Proporção 1 <input type="checkbox"/> f) Proporção 2 <input type="checkbox"/> g) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=7 Total <input type="checkbox"/>
<b>8. CABELO</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=4 Total <input type="checkbox"/>
<b>9. CABEÇA</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Proporção <input type="checkbox"/> c) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=3 Total <input type="checkbox"/>
<b>10. PERNAS</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe <input type="checkbox"/> c) Proporção <input type="checkbox"/> d) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=4 Total <input type="checkbox"/>
<b>11. BOCA</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe <input type="checkbox"/> c) Proporção <input type="checkbox"/> d) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=4 Total <input type="checkbox"/>
<b>12. PESCOÇO</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=4 Total <input type="checkbox"/>
<b>13. NARIZ</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe <input type="checkbox"/> c) Proporção <input type="checkbox"/> d) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=4 Total <input type="checkbox"/>
<b>14. TRONCO</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe <input type="checkbox"/> c) Proporção <input type="checkbox"/> d) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=4 Total <input type="checkbox"/>
Use o Sistema de pontuação do <b>DAI</b> de Manual (capítulo 4) ou a Tabela de pontuação do <b>DAI</b> para determinar a pontuação dos itens.	Tempo de trabalho (Máximo= 5 min.) <input type="checkbox"/>
	Totais Brutos do Homem (Máximo= 64) <input type="checkbox"/>

Observações do Examinador	Comentários do Examinado
---------------------------	--------------------------

**Instruções de Administração**

Dizer: Desta vez quero que me desenes uma figura de uma mulher. Faz o melhor desenho que conseguires. Demora o teu tempo e trabalha com muito cuidado, e eu dir-te-ei quando deves parar. Lembra-te, tenta desenhar a mulher toda.

Por favor, começa. ( 5 minutos para a realização da prova )

**ITENS DE PONTUAÇÃO DA MULHER**

<b>1. BRAÇOS</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Proporção <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=5 Total <input type="checkbox"/>
<b>2. LIGAÇÕES</b> a) Ligação 1 <input type="checkbox"/> b) Ligação 2 <input type="checkbox"/> c) Ligação 3 <input type="checkbox"/> d) Ligação 4 <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=5 Total <input type="checkbox"/>
<b>3. VESTUÁRIO</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Detalhe 3 <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=5 Total <input type="checkbox"/>
<b>4. ORELHAS</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Proporção <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=5 Total <input type="checkbox"/>
<b>5. OLHOS</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Proporção <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=5 Total <input type="checkbox"/>
<b>6. PÉS</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Proporção <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=5 Total <input type="checkbox"/>
<b>7. DEDOS</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Detalhe 3 <input type="checkbox"/> e) Proporção 1 <input type="checkbox"/> f) Proporção 2 g) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=7 Total <input type="checkbox"/>
<b>8. CABELO</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=4 Total <input type="checkbox"/>
<b>9. CABEÇA</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Proporção <input type="checkbox"/> c) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=3 Total <input type="checkbox"/>
<b>10. PERNAS</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe <input type="checkbox"/> c) Proporção <input type="checkbox"/> d) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=4 Total <input type="checkbox"/>
<b>11. BOCA</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe <input type="checkbox"/> c) Proporção <input type="checkbox"/> d) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=4 Total <input type="checkbox"/>
<b>12. PESCOÇO</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=4 Total <input type="checkbox"/>
<b>13. NARIZ</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe <input type="checkbox"/> c) Proporção <input type="checkbox"/> d) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=4 Total <input type="checkbox"/>
<b>14. TRONCO</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe <input type="checkbox"/> c) Proporção <input type="checkbox"/> d) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=4 Total <input type="checkbox"/>
Use o Sistema de pontuação do <b>DAIP</b> do Manual (capítulo 4) ou a Tabela de pontuação do <b>DAIP</b> para determinar a pontuação dos itens.	Tempo de trabalho (Máximo= 5 min.) <input type="checkbox"/>
	Totais Brutos da mulher (Máximo= 64) <input type="checkbox"/>

Observações do Examinador	Comentários do Examinado

**Instruções de Administração**

Dizer: Agora gostaria que me desenhasse uma figura de ti próprio. Faz o melhor desenho que conseguires. Demora o teu tempo e trabalha com muito cuidado, e eu dir-te-ei quando deves parar. Lembra-te, tenta desenhar-te tudo.

Por favor, começa. ( 5 minutos para a realização da prova )

**ITENS DE PONTUAÇÃO DE O PRÓPRIO**

<b>1. BRAÇOS</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Proporção <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=5 Total <input type="checkbox"/>
<b>2. LIGAÇÕES</b> a) Ligação 1 <input type="checkbox"/> b) Ligação 2 <input type="checkbox"/> c) Ligação 3 <input type="checkbox"/> d) Ligação 4 <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=5 Total <input type="checkbox"/>
<b>3. VESTUÁRIO</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Detalhe 3 <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=5 Total <input type="checkbox"/>
<b>4. ORELHAS</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Proporção <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=5 Total <input type="checkbox"/>
<b>5. OLHOS</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Proporção <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=5 Total <input type="checkbox"/>
<b>6. PÉS</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Proporção <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=5 Total <input type="checkbox"/>
<b>7. DEDOS</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Detalhe 3 <input type="checkbox"/> e) Proporção 1 <input type="checkbox"/> f) Proporção 2 g) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=7 Total <input type="checkbox"/>
<b>8. CABELO</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=4 Total <input type="checkbox"/>
<b>9. CABEÇA</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Proporção <input type="checkbox"/> e) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=3 Total <input type="checkbox"/>
<b>10. PERNAS</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe <input type="checkbox"/> c) Proporção <input type="checkbox"/> d) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=4 Total <input type="checkbox"/>
<b>11. BOCA</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe <input type="checkbox"/> c) Proporção <input type="checkbox"/> d) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=4 Total <input type="checkbox"/>
<b>12. PESCOÇO</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe 1 <input type="checkbox"/> c) Detalhe 2 <input type="checkbox"/> d) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=4 Total <input type="checkbox"/>
<b>13. NARIZ</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe <input type="checkbox"/> c) Proporção <input type="checkbox"/> d) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=4 Total <input type="checkbox"/>
<b>14. TRONCO</b> a) Presença <input type="checkbox"/> b) Detalhe <input type="checkbox"/> c) Proporção <input type="checkbox"/> d) Bónus <input type="checkbox"/>	MAX=4 Total <input type="checkbox"/>
Use o Sistema de pontuação do <b>IDAP</b> do Manual (capítulo 4) ou a Tabela de pontuação do <b>IDAP</b> para determinar a pontuação dos itens.	Tempo de trabalho (Máximo= 5 min.) <input type="checkbox"/>
	Totais Brutos de o próprio (Máximo= 64) <input type="checkbox"/>

Observações do Examinador	Comentários do Examinado

*Anexo II - ABC movement de Sheila E. Henderson e David A. Sugden Anna  
Barnett*

## **Informações gerais para a banda de idade 1 (4,5 e 6 anos)**

### **Materiais incluídos no Kit**

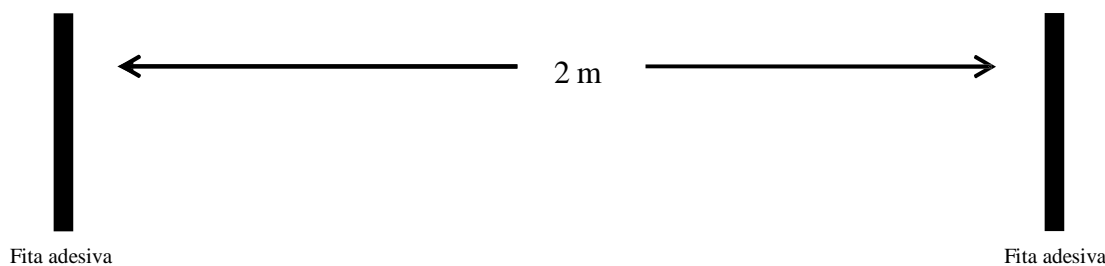
Formulário de registo (incluindo esboço do percurso de bicicleta a delinear)	2 postes de salto (bases e bastões)
Tapete de mesa	2 pinos de fixação
Mealheiro	Corda com peso
12 moedas (4 extra)	Saco de feijões
12 contas em forma de cubos (4 extra)	Bola de ténis
Cordão	Fita métrica
Caneta vermelha de ponta fina	Fita adesiva colorida

### **Material a ser disponibilizado pelo observador**

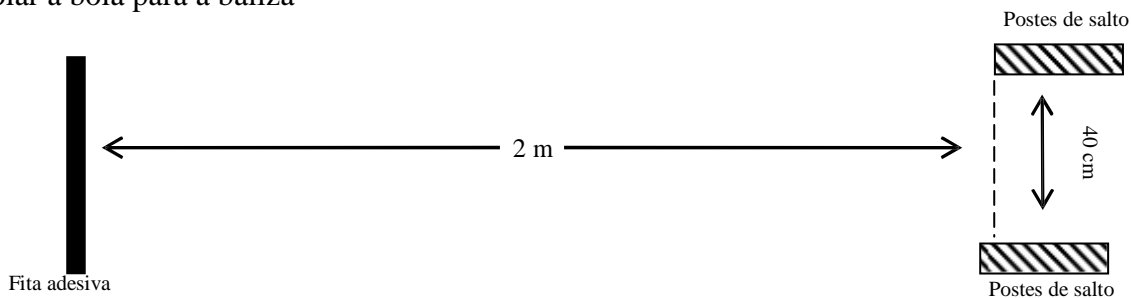
Cronómetro  
Base de escrita

Marcação do chão

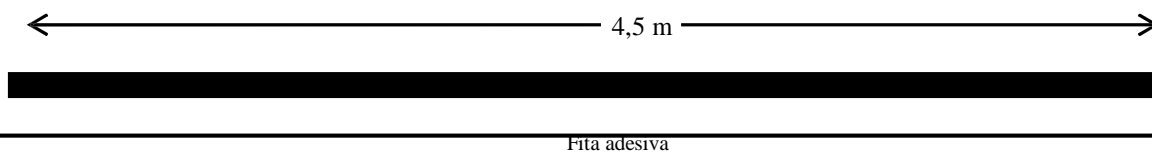
Agarrar saco de feijões



Rolar a bola para a baliza



Caminhar em pontas



Fita adesiva

DESTREZA MANUAL 1

BANDA DE IDADE 1

## **Colocar moedas num mealheiro**

**4,5 e 6 anos de idade**

### **Materiais**

Mealheiro  
12 moedas de plástico  
Tapete de mesa  
Cronometro

### **Preparação**

Colocar o mealheiro em cima do tapete de mesa com o seu tamanho mais pequeno próximo da criança. No lado da caixa que corresponde à mão preferida, espalhar as moedas em 4 ou 3 linhas, com aproximadamente 3cm entre as colunas e as linhas. Para testar com a outra mão, trocar a posição do mealheiro e das moedas.

### **Tarefa**

A criança segura o mealheiro com uma mão e pega nas moedas com a outra. A moeda deve estar a tocar no tapete até a criança estar pronta para começar. Ao sinal, a criança coloca as moedas no mealheiro, uma de cada vez, o mais depressa possível. Parar a contagem do tempo quando a última moeda entrar no topo do mealheiro. Testar com as duas mãos.

### **Demonstração**

Durante demonstração da tarefa, enfatizar:

- Segurar a caixa mealheiro estável
- Pegar nas moedas e colocá-las dentro da caixa uma de cada vez
- Usar apenas uma mão numa tentativa
- Fazer o mais depressa possível

### **Fase prática**

Dar à criança a oportunidade de praticar uma vez com cada mão. Uma tentativa de prática consiste em colocar 6 moedas no mealheiro. Se for observado algum erro no procedimento, o avaliador deverá interromper, à primeira oportunidade, e relembrar ou demonstrar mais uma vez à criança como deve fazer.

### **Tentativas Formais**

Duas para cada mão. Apresentar a segunda tentativa apenas se for necessário para atingir o critério de sucesso "0". Testar primeiro a mão preferida depois a outra. Nenhuma assistência deve ser dada durante estas tentativas.

### **Registo**

Número de segundos necessário para completar cada tentativa correctamente.

Considera-se falha na prova (F) se a criança cometer um erro de procedimento, como por exemplo:

- Pegar em mais do que uma moeda de cada vez
- Mudar de mãos ou usar as duas mãos durante a mesma tentativa

DESTREZA MANUAL 2

BANDA DE IDADE 1

## **Enfiarcontas**

**4,5e6anosdeidade**

### **Materiais**

- 6ou 12 contas em forma de cubos
- Cordão
- Tapete de mesa
- Cronometro

### **Preparação**

Para as crianças de 4 anos, colocar 6 contas e o cordão no tapete de mesa de forma que fiquem acessíveis a ambas as mãos; para as crianças com 5 e 6 anos, colocar 12 contas. Colocar as contas alinhadas, umas ao lado das outras, com o buraco virado para cima. Dar oportunidade à criança de escolher a mão com que vai segurar o cordão.

### **Tarefa**

Deixar a criança segurar no cordão com uma mão e pegar na conta com a outra. A conta em que a criança estiver a pegar deverá permanecer em contacto com o tapete de mesa até que lhe seja dada instrução para começar. Ao sinal a criança enfia as contas, uma de cada vez, o mais depressa possível. O examinador dá instrução para a criança parar assim que esta tenha enfiado a última conta e a tenha largado.

### **Demonstração**

Durante demonstração da tarefa, enfatizar:

- Enfiar as contas uma de cada vez
- Empurrar cada uma das contas que enfia para a extremidade oposta à que enfia para enfiar a próxima
- Fazer o mais depressa possível

### **Fase prática**

Dar à criança a oportunidade de praticar uma vez. A tentativa de prática consiste em enfiar 3 contas. Se for observado algum erro no procedimento, o avaliador deverá interromper à primeira oportunidade e relembrar ou demonstrar mais uma vez à criança como deve fazer

### **Tentativas Formais**

DUAS. Apresentar a segunda tentativa apenas se for necessário para atingir o critério de sucesso. Nenhuma assistência deve ser dada durante estas tentativas.

### **Registo**

Número de segundos necessário para completar cada tentativa correcta.

Considera-se falha na prova (F) se a criança cometer um erro de procedimento, como por exemplo:

- Enfiar mais do que uma conta de cada vez
- Mudar de mãos ou usar as duas mãos durante a mesma tentativa

DESTREZA MANUAL 3

BANDA DE IDADE 1

## **Delinear Percursos de bicicleta**

**4,5 e 6 anos de idade**

### **Materiais**

- Esboço do percurso de bicicleta a delinear
- Caneta vermelha de ponta fina
- Base para escrita nem muito mole nem muito dura

### **Preparação**

Sentar a criança à mesa com ambos os pés no chão e os braços repousando confortavelmente sobre a mesa. Colocar o esboço do percurso de bicicleta em frente da criança com a caneta ao lado.

### **Tarefa**

A criança tem de traçar uma linha simples contínua, seguindo o percurso sem ultrapassar os limites. A criança não será penalizada por levantar a caneta desde que reinicie do ponto em que a levantou. Permitir à criança fazer pequenos ajustes ao ângulo do papel (até 45°) para ser mais fácil desempenhar a tarefa. Apenas é testada a mão preferida.

### **Demonstração**

Apenas um dos esboços do formulário de registo é necessário utilizar para a demonstração e para a fase prática. Durante demonstração da tarefa, enfatizar:

- Manter a caneta em contacto com o papel
- Manter-se entre as linhas delimitadoras do percurso
- Traçar tão devagar quanto o necessário para manter o traço entre as linhas
- Traçar a linha apenas numa direcção

### **Fase prática**

Dar à criança uma tentativa para praticar. Como esta é uma tarefa morosa, apenas é necessário traçar parte do percurso. Se o avaliador fez metade do percurso na demonstração, a criança pode completa-lo na fase prática. Se for observado algum erro no procedimento, o avaliador deverá interromper à primeira oportunidade e lembrar ou demonstrar mais uma vez à criança como deve fazer.

### **Tentativas Formais**

DUAS. Apresentar a segunda tentativa apenas se for necessário para atingir o critério de sucesso. Nenhuma assistência deve ser dada durante estas tentativas.

### **Registo**

Mão utilizada para realizar a prova.

Número de erros, isto é, que a linha desenhada ultrapassa os limites. Não será considerado erro se a criança traçar em cima de uma das linhas. Considerar como erro adicional cada 12 mm que a linha traçada ultrapasse os limites.

Considera-se falha na prova (F) se a criança cometer um erro de procedimento, como por exemplo:

- Inverter a direcção enquanto desenha
- Pegar na caneta e recomeçar a desenhar a linha noutra sítio

DESTREZA COM BOLA 1

BANDA DE IDADE 1

## **Agarrar Sacode Feijões**

**4,5e6anosdeidade**

### **Materiais**

- Saco de feijões
- Fita adesiva colorida

### **Preparação**

Medir 2 metros de distância e marcá-los com dois pedaços de fita adesiva. O examinador e a criança devem estar frente a frente atrás das marcações.

### **Tarefa**

O examinador lança o saco de feijões na direcção do nível das mãos da criança e a criança apanha o saco com as duas mãos. Quando lança o saco de feijões o examinador deve ajustar-se à altura da criança (ajoelhar-se se necessário). A criança com 4 anos pode agarrar o saco de feijões contra o corpo. Aos 5 e 6 anos o saco deve ser agarrado apenas com as duas mãos.

### **Demonstração**

Enquanto demonstra a tarefa, enfatizar:

- Ficar atrás da linha para agarrar
- Fechar as mãos quando agarra o saco de feijões
- Agarrar o saco de feijões de forma apropriada para a idade

### **Fase prática**

Dar á criança cinco oportunidades para praticar. Se for observado algum erro no procedimento, o avaliador deverá interromper à primeira oportunidade e lembrar ou demonstrar mais uma vez à criança como deve fazer. O examinador não deverá pressionar a transição da fase prática para as tentativas formais.

### **Tentativas Formais**

DEZ tentativas. Não considerar um lançamento durante uma tentativa se a criança falhar porque o saco de feijões foi atirado por cima dos ombros, abaixo dos pulsos ou fora do arco de alcance. Nenhuma assistência deve ser dada durante estas tentativas. Se, de qualquer maneira, a criança falha uma tentativa, o examinador deve lembrar a criança do erro que cometeu, antes de avançar para a próxima tentativa.

### **Registo**

Número de vezes que agarra correctamente o saco de feijões em dez tentativas.

Considera-se falha na prova (F) se a criança cometer um erro de procedimento, como por exemplo:

- Calcar a linha para agarrar
- Agarrar o saco de feijões contra o corpo (apenas para as crianças com 5 ou 6 anos)

DESTREZA COM BOLA 2

BANDA DE IDADE 1

## **Rolar a Bola para a Baliza**

**4,5 e 6 anos de idade**

### **Materiais**

- 2 postes de salto
- Bola de ténis
- Fita adesiva colorida

### **Preparação**

Colocar os postes afastados 40 cm um do outro, paralelamente. Medir a distância de 2 m da frente da base e fazer a marcação com um pedaço de fita adesiva.

### **Tarefa**

A criança ajoelha-se atrás da linha de marcação. Quando a criança estiver pronta para começar, colocar a bola na linha, de forma que a criança possa escolher a mão com que vai desempenhar a tarefa. A criança rola a bola pelo chão entre os postes de salto para fazer um “golo”. A bola é dada atrás da linha, não interessa se a mão, ou outra parte do corpo, ultrapassa a linha depois de a criança lançar a bola a rolar pelo chão. Só é testada uma mão.

### **Demonstração**

Durante demonstração da tarefa, enfatizar

- Ajoelhar-se atrás da linha
- Colocar a bola a rolar atrás da linha
- Rolar não lançar a bola

### **Fase prática**

Dar á criança cinco oportunidades para praticar. Se for observado algum erro no procedimento, o avaliador deverá interromper à primeira oportunidade e relembrar ou demonstrar mais uma vez à criança como deve fazer. O examinador não deverá pressionar a transição da fase prática para as tentativas formais.

### **Tentativas Formais**

Dez tentativas. Nenhuma assistência deve ser dada durante estas tentativas.

### **Registo**

Mão utilizada para realizar a tarefa.

Número de golos executados correctamente num total de dez tentativas. Se a bola embater contra uma das bases enquanto continua a rolar entre os dois postes de salto, continua a contar como golo.

Considera-se falha na prova (F) se a criança cometer um erro de procedimento, como por exemplo:

- Larga a bola à frente da linha
- Faz a bola saltar ou voar entre os postes de salto em vez de a fazer rolar entre eles.

EQUILIBRIO ESTÁTICO 1

BANDA DE IDADE 1

## **Equilíbrio Sobre um pé**

**4,5 e 6 anos de idade**

### **Materiais**

Cronómetro

A criança deve calçar sapatilhas ou sabrinas

### **Preparação**

A criança deve estar em pé num espaço livre, longe de mobiliário e de paredes.

### **Tarefa**

A criança equilibra-se sobre um pé, com os braços estendidos ao longo do corpo, durante 20 segundos. A criança deve manter-se com a perna levantada ao nível do joelho de forma que o pé fique posicionado atrás da perna de apoio. A perna levantada não tem de ficar a noventa graus de flexão, mas não deve tocar no chão e deve estar afastada da perna de apoio. Assim que a criança atinja a posição de equilíbrio começar a contar o tempo. Deixar a criança escolher a perna em que se quer equilibrar a primeira vez. Testar o equilíbrio sobre um pé nas duas pernas.

### **Demonstração**

Durante demonstração da tarefa, enfatizar

- Manter o pé de apoio no chão enquanto se equilibra
- Manter o pé livre levantado do chão
- Manter o pé livre afastado do pé de apoio
- Usar os braços para manter o equilíbrio quando necessário

### **Fase prática**

Dar à criança uma oportunidade de praticar com cada perna durante 10 segundos no máximo. O examinador pode ajudar a criança a assumir a posição de equilíbrio. Se for observado algum erro no procedimento, o avaliador deverá interromper à primeira oportunidade e relembrar ou demonstrar mais uma vez à criança como deve fazer.

### **Tentativas Formais**

DUAS com cada perna. Apresentar a segunda tentativa apenas se for necessário para atingir o critério de sucesso. Nenhuma assistência deve ser dada durante estas tentativas.

### **Registo**

Tempo em segundos (mais do que 20s) que a criança consegue manter o equilíbrio sem cometer nenhum erro de procedimento, como por exemplo:

- Mover o pé de apoio da sua posição inicial
- Deixar o pé livre tocar no chão
- Passar o pé levantado para a frente do pé de apoio (levantar o joelho de forma a passar a perna para a frente do pé de apoio)

EQUILIBRIO DINÂMICO 1

BANDA DE IDADE 1

## **Saltar por cima da Corda**

**4,5 e 6 anos de idade**

### **Materiais**

- 2 postes de salto
- 2 pinos de fixação
- Corda com peso

### **Preparação**

Colocar a criança em pé próxima de um dos postes de salto. Colocar um pino no orifício do poste, ao nível do bordo inferior da rótula e o outro no orifício correspondente do outro poste. Os pinos devem ser colocados do lado oposto ao que a criança vai saltar, para permitir que a corda salte fora sem atirar os postes ao chão. Colocar os postes de salto mais afastados que a largura dos ombros da criança.

### **Tarefa**

Parado com os pés juntos a criança tem de saltar por cima da corda. A criança com 4 anos pode aterrar com os pés como quiser. As crianças com 5 e 6 anos têm de aterrar com os pés juntos.

### **Demonstração**

Durante demonstração da tarefa, enfatizar

- Iniciar o salto a uma distância razoável da corda
- Manter os pés juntos na descolagem
- Aterrar de forma controlada

### **Fase prática**

Dar à criança uma oportunidade para praticar. Se for observado algum erro no procedimento, o avaliador deverá interromper à primeira oportunidade e lembrar ou demonstrar mais uma vez à criança como deve fazer.

### **Tentativas Formais**

TRÊS. Apresentar a segunda tentativa apenas se for necessário para conseguir saltar com sucesso. Nenhuma assistência deve ser dada durante estas tentativas.

### **Registo**

P: para um salto com sucesso.

Falha no salto (F) se a criança comete um erro de procedimento, como por exemplo:

- Inicia o salto sem os pés juntos
- Retira a corda dos pinos
- Aterra sem os pés juntos (apenas para as crianças com 5 e 6 anos)

**CaminharePontas****4,5e6anosdeidade****Material**

Fita adesiva colorida

**Preparação**

Marcar uma linha com 4,5 metros de comprimento no chão. O examinador deve assumir a posição que lhe permita observar lateralmente os pés da criança enquanto esta desempenha a tarefa. Idealmente o avaliador deve aninhar-se de forma a observar se os calcanhares tocam o chão.

**TAREFA**

A criança caminha sobre a linha em pontas, são necessários quinze passos.

**Demonstração**

Durante demonstração da tarefa, enfatizar

- Manter os dedos dos pés no chão enquanto caminha
- Manter os calcanhares afastados do chão

**Fase prática**

Dar à criança uma oportunidade para praticar, esta deve consistir em dar 5 passos. Se for observado algum erro no procedimento, o avaliador deverá interromper à primeira oportunidade e relembrar ou demonstrar mais uma vez à criança como deve fazer.

**Tentativas Formais**

TRÊS. Apresentar a segunda tentativa apenas se for necessário para conseguir desempenhar com sucesso. Nenhuma assistência deve ser dada durante estas tentativas.

**Registo**

Número de passos consecutivos correctos (mais do que 15) sem cometer nenhum erro de procedimento, como por exemplo:

- Tocar com os calcanhares no chão
- Caminhar sobre a linha

Se no caso pouco provável da criança caminhar sobre toda a linha com sucesso dando mais de 15 passos o examinador deve registar o máximo de passos: 15.

***Anexo III - Descrição da aplicação do programa de intervenção Psicomotora***

## **1. Caracterização do grupo**

O grupo selecionado foi composto por oito alunos, sendo este constituído por rapazes e raparigas entre os quatro e os seis anos de idade, de diversos níveis socioeconómicos e sem diagnósticos associados.

### **1.1. Apresentação inicial dos alunos**

#### **1.1.1. Aluno A.**

Tem quatro anos de idade, é uma criança introvertida com dificuldade em expressar-se e em perceber a instrução dada, sendo necessário acompanhá-la durante as atividades. Apresenta dificuldades em concretizar os trabalhos de sala sozinha e tem dificuldade em assimilar regras, apresentando um ritmo de trabalho mais lento relativamente à restante turma. A nível motor, revela dificuldades no controlo do corpo, nomeadamente na gestão dos movimentos e a lateralidade ainda não se encontra definida, usando mais a mão direita. A motricidade fina é a sua área forte, apresentando uma boa economia de movimentos ao nível dos braços e no movimento fino dos dedos.

#### **1.1.2. Aluno B.**

O aluno tem cinco anos de idade, apresenta uma personalidade calma, é autónomo nas atividades e aborrece-se quando tem insucesso nas tarefas. Apresenta uma postura hipotónica quando está sentado e, conseqüentemente, uma má gestão da qualidade dos movimentos, usando demasiada força nos movimentos finos e no movimento do corpo. Além disso, nas tarefas de motricidade fina roda o corpo e posiciona a cabeça num ângulo desadequado, estando estas tarefas comprometidas devido à indefinição da lateralização.

#### **1.1.3. Aluno C.**

O aluno tem seis anos e é uma criança comunicativa, revelando grande motivação para jogos de grupo e de competição. Apesar disso manifesta grande impulsividade, o que interfere com a atenção e com a realização das tarefas. Apresenta um bom desenvolvimento motor e controlo dos movimentos, sendo estes harmoniosos e adequados. A motricidade fina é a área mais fraca do seu perfil de desenvolvimento, tendo dificuldade no controlo dos braços ao pegar no lápis, além de aproximar a cara do papel e apresentar uma postura menos correta quando se encontra sentado.

#### **1.1.4. Aluno D.**

Tem quatro anos de idade e apesar de ser calmo, perde o interesse quando as atividades não são do seu agrado. Também mostrou necessidade de chamar a atenção constantemente e tende a distrair-se com o barulho, necessitando de demonstração complementar à instrução verbal. Tem problemas de postura, apresentando um desvio na coluna e dificuldades ao nível do controlo dos movimentos, nomeadamente na manutenção do equilíbrio em apoio unipedal e nos saltos a pés juntos. Em relação à motricidade fina, faz uma boa gestão da força e tem um bom controlo do traço e do lápis, revela indefinição da lateralização, o que influencia a performance em tarefas em que é necessário usar as duas mãos.

#### **1.1.5. Aluno G.**

O G. tem cinco anos e tem boa capacidade de memória e de compreensão das instruções, apesar de revelar uma grande impulsividade que lhe dificulta a manutenção da atenção em situações de jogo. Esta impulsividade também interfere com a concretização de tarefas motoras, realizando movimentos desajeitados e com mais desequilíbrios. O aluno mostra dificuldade em gerir a força da mão, distraindo-se nestas tarefas por não serem do seu interesse, além de posicionar a cabeça num angulo inadequado e pegar no lápis de forma imatura.

#### **1.1.6. Aluno L.**

Tem cinco anos e mostra dificuldades na compreensão de instruções e problemas de atenção, revelando limitações nas funções superiores. Apresenta uma postura hipotónica ao nível do corpo e da face e, conseqüentemente, lentidão dos movimentos e dificuldade em antecipar situações, sem regular a velocidade dos mesmos na execução das tarefas. Revela sincinesias, indefinição na mão preferencial e não gere corretamente a força quando pinta, sendo o seu desenho confuso a nível espacial. Apesar das suas dificuldades é interessado e não se isola do grupo. O aluno aparenta ter atraso global de desenvolvimento, no entanto não tem qualquer diagnóstico associado comprovado.

#### **1.1.7. Aluno M.**

O aluno tem quatro anos de idade e mostra uma boa capacidade de atenção e memória. Apesar da sua idade foi o aluno que revelou melhor desenvolvimento e controlo

ao nível da motricidade global e equilíbrio, realizando todas os jogos motores com boa qualidade de movimentos. Na motricidade fina, mostra dificuldade em controlar a força quando pega no lápis, alterando a sua postura nestas tarefas.

#### **1.1.8. Aluno R.**

O aluno R. tem cinco anos de idade e revela dificuldades em manter a atenção, não esperando pelo sinal para começar os jogos. Mostra impulsividade, o que influencia o seu controlo motor, sendo os seus movimentos pouco harmoniosos e com dificuldades de equilíbrio. Na motricidade fina, os seus movimentos são desajeitados, pega no lápis com excesso de força e tem dificuldade em fazer traços de uma vez só, sem levantar o lápis do papel. Apesar de ser interessado nas atividades, o aluno revela dificuldade em comunicar e isola-se do grupo.

## **2. As sessões de intervenção**

### **2.1. Material**

Para as sessões foram usados materiais do ginásio, nomeadamente bolas de diversos tamanhos, bancos suecos, cordas, colchões, espaldares, arcos e materiais da sala de aula, como lápis de cor, tesouras, papel e plasticina.

Algum material foi criado de forma a motivar os alunos, como puzzles, caderneta com imagens e coroas. Também foi criado um quadro de comportamento, para motivar os alunos a manterem o bom comportamento, sendo este construído por desenhos feitos pelo próprios alunos, visto não ser permitido tirar fotos.

### **2.2. Descrição das sessões de intervenção**

Em relação às sessões, estas foram divididas em três fases: avaliação inicial, sessões de psicomotricidade e avaliação final, as quais irão ser apresentadas de seguida.

### **2.2.1. Avaliação inicial**

Foram realizadas onze sessões de avaliação inicial, através da aplicação do DAP - desenho de uma pessoa de Jack A. Nglieri (1988, Silva, 2005) e do ABC Movement -bateria de avaliação do movimento para crianças.

Era escolhido um aluno de cada vez para realizar os testes, num espaço já pré-montado dentro da sala do pré-escolar, visto a escola não dispor de mais nenhum local adequado à estatura das crianças. Esta foi a fase mais longa de intervenção, pois a sala era um local confuso devido ao barulho que os restantes alunos, o que complicava a instrução nas provas de avaliação.

### **2.2.2. Sessões de intervenção**

Relativamente às sessões de psicomotricidade, foram realizadas no total oito sessões, tendo estas uma estrutura própria, de forma a facilitar a estabelecer a rotina nas sessões e a aprendizagem dos alunos.

#### **2.2.2.1. Estrutura geral das sessões**

Inicialmente era feita uma introdução na sala do pré-escolar, em conjunto com a educadora, e posteriormente os alunos eram levados para o respetivo local de sessão, já previamente montado.

As sessões eram compostas por cinco partes distintas, sendo a parte inicial da sessão composta pelo jogo O rei manda. Era então escolhido um aluno por sessão para ser o Rei e este tinha a função de ajudar a controlar os restantes alunos e, simultaneamente, tinha um papel nas decisões do dia, como por exemplo se fosse necessário escolher um jogo.

De seguida, era apresentado um jogo associado às funções cognitivas, nomeadamente na análise de alguma situação problemáticas ou de estimulação da memória e raciocínio. Estas situações eram usadas para promover a atenção e o desenvolvimento da noção de corpo, através da identificação de imagens, cores e exploração de imaginários. Os jogos eram realizados em grupo ou em pares, de acordo com objetivo específico proposto para a sessão e, geralmente, associavam a cognição ao movimento do corpo e noção de corpo.

Posteriormente era realizado um jogo de motricidade global, promovendo a tonicidade, o equilíbrio, a locomoção, a coordenação e a relação entre pares/competição. Estas eram as atividades para as quais os alunos mostravam maior motivação, mas também maior dificuldade no controlo da impulsividade, sendo nesta fase que começavam a ficar desatentos.

Como forma de retorno à calma, era realizada uma atividade de motricidade fina, geralmente desenho, pintura ou moldagem, por ser do interesse dos alunos. Estas atividades também tinham o objetivo de acalmar o ritmo da sessão, para depois realizar a reflexão. Por vezes eram usadas técnicas de relaxação, quando a atividade não era suficiente para que estes ficassem calmos.

No final era efetuada uma conversa durante a qual os alunos refletiam e verbalizavam as suas conclusões sobre as dificuldades e se analisavam os comportamentos durante a sessão. Como reforço era dado uma imagem para os alunos colarem na caderna, caso tivessem apresentado um bom comportamento.

Depois das aulas terminarem era feita uma reunião informal com a educadora, onde era transmitido o feedback dos alunos em relação às suas evoluções, dificuldades e situações pontuais que poderiam ocorrer.

Por vezes algumas atividades não eram previamente planeadas de forma exaustiva, com o intuito de realizar jogos menos estruturados, sendo estes escolhidos pelos alunos. Desta forma as competências sociais e a interação em grupo eram estimuladas, criando simultaneamente um espaço de brincadeira livre.

## Descrição das sessões

1º Sessão: 23 de Fevereiro

Atividade	Descrição da atividade	Material	Participação dos alunos
<b>Conversa inicial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentar os alunos em roda.</li> <li>- Um aluno começa a apresentar-se, dizendo o que gosta mais de fazer, a sua cor preferida, enquanto atira uma bola ao colega.</li> <li>- O aluno que recebe a bola responde às mesmas questões e passa-a a outro aluno.</li> </ul>	- Bola	<p>A.- faltou à escola.</p> <p>B.- dificuldade em equilibrar-se sobre um pé, balançando o corpo com os braços; interage com os colegas e comunica bem.</p> <p>C.- faz as tarefas com má gestão da força (bate com os pés no chão), apesar de mostrar boa impulsão e uma boa postura ao nível das costas.</p>
<b>Jogo dos animais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos deverão estar posicionados em duas filas e fazer uma corrida a pares: saltar a pés juntos, ao pé-coxinho, gatinhar com mãos e pés o chão.</li> <li>- Os pares devem ser feitos de acordo com características físicas para haver maior competição.</li> </ul>	-----	<p>D.- dificuldade no apoio unipedal e a saltar a pés juntos, faz movimentos no tronco para manter o equilíbrio.</p>
<b>Jogo livre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O jogo deverá ser escolhido pelo grupo.</li> </ul>	-----	<p>G.- dificuldade em manter a posição parada durante algum tempo; atira-se para o chão; parte antes do sinal de partida e sai do espaço de jogo.</p>
<b>Conversa final</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos, em conversa informal, deverão dar sugestões de jogos que gostariam de fazer.</li> <li>- Discutir as regras para participar nas sessões.</li> </ul>	-----	<p>L.- dificuldade no equilíbrio unipedal estático e dinâmico e em manter a posição durante algum tempo; dificuldade em compreender a instrução.</p>
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção da relação empática.</li> <li>- Observação informal das competências motoras globais - manipulação da bola, equilíbrio unipedal, saltos a pés juntos e coordenação do corpo.</li> </ul> <p><b>Observações:</b> Nesta primeira sessão foram feitos jogos menos estruturados, de forma a observar os alunos, e pesquisar os temas e jogos preferidos para enquadrar as sessões.</p>			<p>M.- Aluno com melhor controlo dos movimentos gerais do corpo; atento as tarefas pedidas e à instrução</p> <p>R.- Faltou à escola.</p>

2º Sessão: 24 de Fevereiro

Atividade	Descrição da atividade	Material	Participação dos alunos
<b>Macaco de imitação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos deverão colocar-se em roda.</li> <li>- Um aluno começa a fazer uma posição e os outros têm que o imitar.</li> <li>- De seguida o outro aluno faz outra posição e o grupo imita-o.</li> <li>- No final deverão adivinha qual o animal representado.</li> <li>- As posições terão que ser relacionadas com tema dos animais.</li> </ul>	-----	<p>A.- Dificuldade em controlar o momento do corpo, em agarrar a bola; imita posições com lentidão; parece ter pouca atenção.</p> <p>B.- Muito motivado para fazer jogos de interação social e de motricidade fina; dificuldade em controlar a força quando atira a bola.</p> <p>C.- Muito motivado para fazer jogos de interação social e de motricidade fina; agarra a bola e atira-a de forma adequada.</p>
<b>Roda a bola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em roda os alunos deverão passar a bola entre si, sem a deixar cair em chão.</li> <li>- Variante1: mudar tamanho da bola e da roda.</li> <li>- Variante 2: variar posições - em pé, de joelhos e sentados.</li> <li>- Variante 3: colocar alunos em posições diferentes.</li> <li>- Variante 4: aproximar e afastar a roda.</li> </ul>	- Bola	<p>D.- Dificuldade em agarrar a bola, mesmo do tamanho de uma bola de futebol; não controla a força dos braços para atirar mais perto e mais longe.</p>
<b>Pintar desenho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos deverão fazer num cartão um desenho livre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lápis de cor</li> <li>- Papel</li> </ul>	<p>G.- Impulsividade; grande motivação em jogar à bola; fica desinteressado porque não era para jogar futebol.</p>
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção da relação empática.</li> <li>- Avaliação informal das competências motoras globais (manipulação da bola).</li> <li>- Avaliação informal das competências motoras finas.</li> <li>- Desenvolver a perceção do corpo e a noção de corpo.</li> <li>- Promover a comunicação não-verbal.</li> <li>- Desenvolver o espírito de grupo e a interação social.</li> </ul> <p><b>Observações:</b> Os desenhos destinam-se ao quadro de comportamento, visto não ser permitido tirar fotos.</p>			<p>L.- Dificuldade em imitar as posições dos outros e em antecipar os movimentos para agarrar a bola.</p> <p>M.- Manipula a bola com precisão, mas tende em fazer muita força; interesse na atividade da imitação, boa interação com os colegas.</p> <p>R.- Maior motivação em atividades de motricidade global em relação às de motricidade fina; foge com medo da bola.</p>

3º Sessão: 1 de Março

Atividade	Descrição da atividade	Material	Participação dos alunos
<b>Pai Buda</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar uma roda com os alunos</li> <li>- Ensinar a cantar a canção do Pai Buda.</li> <li>- Usar as partes do corpo: braço esquerdo, braço direito, perna esquerda, perna direita, barriga, cabeça, cabelo.</li> <li>- Variante 1: pedir para os alunos dizerem as partes do corpo à sua vontade.</li> </ul>	-----	<p>A.- Faltou à escola.</p> <p>B.- Dificuldade em coordenar mais que uma parte do corpo, em simultâneo; interage com os colegas de forma adequada.</p> <p>C.- Apesar da impulsividade tem noção do que é certo e errado; muito competitivo, e interage com os outros de forma adequada, ajudando-os sempre que necessário.</p>
<b>Lobo e a Galinha</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Separar o grupo em 2 equipas, a jogar em simultâneo.</li> <li>- As galinhas têm de ir apanhar o milho que se encontra num local contornado pela toca do lobo.</li> <li>- O jogo termina quando não houver mais milho no centro, ou quando todas as galinhas forem apanhadas.</li> <li>- O objetivo da galinha é recolher o milho (um grão de cada vez) para o lado da sua equipa, sem ser apanhada.</li> <li>- O objetivo do lobo é apanhar todas as galinhas.</li> <li>- Variante 1: Condicionar a locomoção - saltos a pés juntos.</li> <li>- Variante 2: Colocar obstáculos no percurso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 Bolas de ténis</li> <li>- Cordas</li> <li>- Arcos</li> </ul>	<p>D.- Isola-se do grupo; chama a atenção do adulto; pouca confiança nos jogos de grupo; reconhece comportamentos bons e mais.</p> <p>G.- Dificuldade em seguir regras; tem noção do que é certo e errado; dificuldade em fazer saltos a pés juntos, devido à pressa de ganhar e fugir.</p> <p>L.- Dificuldade em exprimir-se verbalmente; tenta manter a atenção nas atividades; boa análise em relação aos bons e maus comportamentos.</p>
<b>Bom e mau (comportamento)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pintar desenhos a representar bons e maus comportamentos na sessão.</li> <li>- Colar as imagens numa cartolina.</li> <li>- Falar sobre as imagens e refletir sobre ela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lápis de cor</li> <li>- Imagens</li> <li>- Cartolina</li> <li>- Cola</li> </ul>	<p>M.- Boa coordenação motora; mostrou-se um bom líder tomando as decisões muito calmamente; muito motivado para ganhar; respeita os colegas.</p>
<b>Objetivos:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a cognição, noção de corpo e análise de situações problemáticas.</li> <li>- Desenvolver o equilíbrio e a locomoção.</li> <li>- Desenvolver a coordenação óculo-manual.</li> <li>- Análise de comportamentos adequados e regras para o bom funcionamento das sessões e no quotidiano.</li> <li>- Promover o espírito de grupo e o respeito entre os elementos.</li> </ul>			<p>R.- Interage com os outros nos jogos de grupo, mas no final tende em isolar-se; falta de confiança quando tem de agir sozinho e tende em seguir os outros.</p>

4º Sessão: 6 de Março

Atividade	Descrição da atividade	Material	Participação dos alunos
<b>Roda a bola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar uma roda com os participantes, lançar a bola para os colegas e contar até 10 sem deixar cair a bola ao chão.</li> <li>- Variante 1: tentar fazer uma roda afastada e menos afastada e analisar a situação de usar mais ou menos força.</li> <li>- Variante 2: usar bolas com diferentes pesos.</li> <li>- Variante 3: colocar mais que uma bola a rodar entre o grupo.</li> </ul>	- Bolas (diferentes tamanhos)	<p>A.- Faltou à escola.</p> <p>B.- Tende em isolar-se da confusão e do barulho; movimentos das pernas mais harmoniosos; usa mais a mão direita a moldar a plasticina.</p> <p>C.- Faltou à escola.</p> <p>D.- Mostra dificuldade ao nível da coordenação óculo-manual e a saltar a pés juntos; dificuldade em adequar a força dos membros à situação; nos saltos a pés juntos afasta os pés; falta de confiança.</p>
<b>Bola ao arco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer 2 equipas equilibradas</li> <li>- Colocar as equipas numa fila de forma a ficarem viradas de frente para um arco a dois e outro a três metros de distância.</li> <li>- Dar oportunidade de lançar para um arco e para o outro, de forma a ganharem mais ponto, mas sempre as duas equipas ao mesmo tempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 Arcos (2 de cada cor)</li> <li>- 2 Bolas médias</li> </ul>	<p>G.- Impulsivo a fazer as atividades; pouca qualidade de movimento.</p> <p>L.- Salta a pés juntos com os pés afastados e mexe os braços para se equilibrar; faz força com o resto do corpo (sincinesias); dificuldade em exprimir-se em relação ao postal.</p>
<b>Eu sou...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos deverão desenhar a si próprios em folha de cor.</li> <li>- Cortar o desenho e colar num postal (cartolina dobrada ao meio).</li> <li>- Deverão apresentar o cartão ao grupo e no final dizer o que são no cartão (Por ex.: bonita, feliz).</li> </ul> <p>Nota: Ajudar os alunos a escrever as palavras escolhidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartolina</li> <li>- Papel de diferentes cores</li> <li>- Tesouras sem bicos</li> <li>- Lápis de cor</li> </ul>	<p>M.- boa coordenação manual e pedal; por vezes mostrar mais força com os braços, quando está mais perto do alvo, por querer ganhar.</p>
<b>Objetivos:</b>			R.- com pouca atenção; a distrair o grupo; tem medo da bola quando esta lhe é atirada, virando a cara; fez boa análise dos arcos e mostra boa memória.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoção do equilíbrio e da locomoção.</li> <li>- Desenvolver a coordenação óculo-manual.</li> <li>- Desenvolver a noção de corpo e o autoconceito.</li> <li>- Promover a comunicação e a expressividade.</li> <li>- Incentivar o desenvolvimento do espírito de grupo.</li> </ul>			

5º Sessão: 8 de Março

Atividade	Descrição da atividade	Material	Participação dos alunos
<b>Gincana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Separados os alunos em 2 grupos, de forma que as equipas fiquem equilibradas.</li> <li>- O aluno que inicia o jogo segue o percurso, agarrar a bola, atira-a para o colega e depois apanhar uma peça de puzzle.</li> <li>- O aluno seguinte faz o mesmo e assim por diante.</li> <li>- Nota: O percurso deve ser construído de forma a utilizar a maior quantidade de situações para saltar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arcos</li> <li>- Banco sueco</li> <li>- Cordas</li> <li>- Puzzle</li> <li>- Espaldar</li> <li>- Bola</li> </ul>	<p>A.- Faltou à escola.</p> <p>B.- Esteve sempre atenta ao que era pedido (rainha), mas a determinada altura fez birra, pois os colegas não queriam fazer o que esta dizia; boa capacidade de memória e orientação espacial.</p> <p>C.- Boa coordenação geral do corpo e velocidade de corrida; atenta aos movimentos dos outros; Fez sequência de 5 cores.</p>
<b>Jogo do crocodilo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- São colocados 4 arcos no chão com diferentes cores.</li> <li>- É dado o código de cores.</li> <li>- Os alunos têm de saltar nos arcos de acordo com as cores ditas, para poderem passar o rio e irem buscar uma peça a outro lado da sala.</li> <li>- Variante 1: usar 3 cores para os alunos mais novos, e 4 ou 5 cores para alunos mais velhos.</li> <li>- Variante 2: dizer o código apenas à primeira pessoa ao ouvido e cada aluno tem que dizer em voz alta para os outros ouvirem o código.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arcos de 4 cores diferentes</li> </ul>	<p>D.- Parecia ter sono e recusou-se a fazer alguns jogos; dificuldade em virar o corpo durante a corrida; faz sequência de 3 cores.</p> <p>-G. Boa velocidade de corrida e coordenação em mudar o corpo de direção; apesar de continuar impulsivo, analisando mais as situações.</p> <p>L.- Dificuldade em seguir ordens com 3 partes; ritmo mais lento e é necessário incentivá-lo a fazer as atividades; dificuldade na orientação espacial.</p>
<b>Animal mistério</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Montar o puzzle com as peças que receberam no jogo antes.</li> <li>- Desenhar da melhor forma a imagem do crocodilo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel</li> <li>- Lápis de cor</li> </ul>	<p>M.- Boa coordenação corporal e orientação espacial; faz jogo com a um ritmo rápido; Salta sequência de 4 cores nos arcos.</p>
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoção do equilíbrio e da locomoção.</li> <li>- Desenvolver a orientação espacial a memória e sequenciação de imagens e cores.</li> <li>- Promover a motricidade fina</li> <li>- Estimular a comunicação e a expressividade.</li> </ul> <p><b>Observações:</b> A ordem das atividades foi diferente para facilitar a lógica das atividades e permitir uma melhor organização da sala ao nível da arrumação.</p>			<p>R.- Estava distraído neste dia e mostrou dificuldade em seguir a equipa em jogo, isolando-se várias vezes; saltou apenas três arcos; orientou-se sozinho na gincana.</p>

6º Sessão: 13 Março

Atividade	Descrição da atividade	Material	Participação dos alunos
<b>O Rei manda</b>	- Esta atividade deverá proceder-se à semelhança das outras sessões, utilizando diferentes partes do corpo e movimentos que sigam um tema escolhido pelo rei.	-----	A.- Foi o chefe da sessão e mostrou dificuldade em coordenar os colegas, em compreender e seguir regras e guiar a colega; dificuldade em manter-se com os olhos fechados.
<b>Cegos e paralíticos</b>	- Juntar os alunos aos pares - Colocar os pares em pontos opostos da sala: de um lado os cegos e do outro os paralíticos. - Tapar os olhos a metade dos alunos (cegos) e este deverão chegar até ao seu par (paralítico) que sem poder sair do sítio, dá as instruções. -Devem respeitar os outros pares e não gritar, para que os outros possam ser ouvidos.	- Vendas - Arcos	B.- Esforçou-se por fazer os jogos; mostrou melhor coordenação nos saltos nos arcos; boa orientação espacial a guiar a colega.  C.- Estava doente neste dia e por isso não estava muito motivado, apesar disso fez os jogos.
<b>Corrida dos coelhos</b>	- Dividir os alunos em duas equipas de forma qualitativa. - Ao sinal saltar de arco em arco, de acordo com as ordens dadas (pé coxinho ou com os dois pés).	- Arcos	D.- Recusou-se a fazer alguns jogos por ciúmes do aluno  C.; melhorou um pouco o controlo do corpo quando salta a pés juntos e já dá 3 saltos seguidos em apoio unipedal.
<b>Animal mistério (cont. Ativ. anterior)</b>	- Montar o puzzle com as peças que receberam no jogo antes. - Desenhar da melhor forma a imagem do crocodilo.	- Papel - Lápis de cor	G.- Fez os jogos com mais calma e pensou antes de agir, revelando um maior controlo dos movimentos; conseguiu orientar o colega; dificuldade em manter-se deitado com os olhos fechados.
<b>Relaxação</b>	- Colocar os alunos aos pares (mais velhos com mais novos). - Enquanto um colega relaxa no colchão, o outro passa uma pequena bola pelo corpo do outro ao som da música.	- Bola de ténis - Música	L.- Melhor controle dos saltos a pés juntos nos arcos e maior interação com os colegas nos jogos; não conseguiu orientar o colega. Alguma dificuldade em manter-se deitado com os olhos fechados.  M.- Boa coordenação motora e orientação espacial; orientou o colega no jogo.
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoção do equilíbrio e da locomoção.</li> <li>- Desenvolver a motricidade fina.</li> <li>- Desenvolver a orientação espacial.</li> <li>- Promover o desenvolvimento da noção de corpo através do toque.</li> <li>- Estimular a comunicação e a expressividade.</li> </ul> <p><b>Observações:</b> É importante desenvolver jogos de cooperação, para que os alunos participem de forma equilibrada e cooperem uns com os outros. O jogo que os alunos aderiram mais foi o jogo dos cegos e paralíticos, mantendo uma boa comunicação, apesar da dificuldade de alguns em manter os olhos vendados.</p>			R.- Mostrou menos impulsividade; tendência de isolar-se dos colegas, mas procurou o adulto para receber carinho.

7º Sessão: 20 Março

Atividade	Descrição da atividade	Material	Participação dos alunos
<b>O Rei manda</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta atividade deverá proceder-se à semelhança das outras sessões, utilizando diferentes partes do corpo e movimentos.</li> <li>- Variante: dizer a parte do corpo e o aluno inventa o movimento.</li> </ul>	-----	A.- Dificuldade em interagir com os colegas nos jogos e tendência a isolar-se; melhor coordenação, segurando a bola com a colega até ao final do percurso.
<b>Os gémeos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juntar alunos aos pares, de acordo com características motoras ou idade.</li> <li>- A par os alunos deverão andar de um ponto da sala até ao outro sem deixar cair a bola, colocada em diferentes partes do corpo (cabeça, rabo, barriga).</li> <li>- Variante: usar bolas mais pequenas com alunos com maior equilíbrio e mais moles com alunos com mais dificuldades.</li> </ul>	- Bolas (diferentes tamanhos)	B.- Melhor participação nas atividades, cooperando em todas e prestou atenção ao que era dito. C.- Portou-se bem por ser o chefe, seguiu as regras e estava atento aos colegas; não conseguiu fazer o jogo dos gémeos, por não estar calmo. D.- Fez birra porque perdeu o jogo; perdeu-se no jogo da lagarta, sem perceber o objetivo do jogo.
<b>Lagarta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Rei/rainha da sessão começa por correr e vai apanhar um colega, que se junta a ele.</li> <li>- Estes vão apanhar outros colegas que depois de juntam a ele e por ai em diante.</li> <li>- Só é considerado apanhado se a lagarta continuar junta, sem separar as mãos.</li> </ul>	----	G.- Dificuldade em cooperar com os outros nos jogos e caiu muitas vezes ao chão por fazer movimento com impulsão; no jogo da lagarta largava sempre as mãos. L.- Devido à sua calma, fez bem o jogo dos gémeos; mostrou dificuldade em seguir o ritmo do jogo da lagarta.
<b>Desenho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deverão fazer um desenho ao som de uma música calma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lápis de cor</li> <li>- Papel</li> </ul>	M.- Parecia isolar-se, apresentando-se mais triste e menos participativo que o normal. R.- Com muita atenção no jogo e seguiu as regras; mostrou motivação para fazer o desenho final.
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a noção de corpo.</li> <li>- Promover o controlo de diferentes partes do corpo.</li> <li>- Estimular a melhoria do equilíbrio e da locomoção.</li> <li>- Desenvolver a motricidade fina.</li> <li>- Promover a cooperação em grupo.</li> </ul> <b>Observações:</b> Foi feito ainda um jogo livre por haver algum tempo livre, sendo escolhido repetir o jogo da lagarta.			

### 8º Sessão: 22 Março

Atividade	Descrição da atividade	Material	Participação dos alunos
<b>Montar o corpo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Separar o grupo em pares.</li> <li>- A pessoa vendada terá de procurar pelo ginásio peças para formar o corpo, seguindo orientação do outro colega que não pode sair do sítio.</li> <li>- Juntar as peças e montar os puzzles.</li> <li>- Colar um desenho na parede.</li> <li>- Pedir a cada par que faça uma posição com o desenho e depois a representem com o corpo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho de corpo</li> <li>- Bostic/fita cola</li> <li>- Arcos</li> <li>- Vendas</li> </ul>	<p>A.- Faltou à escola.</p> <p>B.- Localizou bem as partes do corpo e imitou bem os movimentos; mostrou uma grande imaginação.</p> <p>C.- Imitou bem os movimentos propostos; mostrou grande imaginação.</p> <p>D.- Fez os jogos, à exceção do jogo da lagarta, pois era sempre separada do grupo.</p>
<b>Jogo livre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O jogo deverá ser escolhido pelo grupo</li> </ul>	-----	<p>G.- Esteve bem durante a sessão ao nível do comportamento; dispersou a atenção no jogo da lagarta.</p>
<b>Páscoa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moldar uma figura relacionada com a Páscoa.</li> <li>- Apresentá-la aos colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Massa de moldar</li> </ul>	<p>L.- Mostrou dificuldade em imitar e criar o movimento com o boneco; localizou bem as partes do corpo; já corre com mais ritmo.</p> <p>M.- Faltou à escola.</p> <p>R.- Revela uma melhoria no do seu comportamento em jogos de grupo, cooperando com os outros.</p>
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a noção de corpo.</li> <li>- Estimular a orientação espacial.</li> <li>- Promover o controlo de diferentes partes do corpo.</li> <li>- Desenvolver a motricidade fina.</li> </ul> <p><b>Observações:</b> Por ser o último dia antes das férias da Páscoa, foi sugerido aos alunos que escolhessem o jogo preferido realizado ao longo das sessões. Estes escolheram o jogo do Cego e do paralítico e o jogo da lagarta.</p>			

### 2.2.3. Avaliação final

Depois das férias da Páscoa, ocorreu uma pausa prolongada que quebrou o ritmo das sessões e destabilizou as crianças a nível comportamental, verificando-se perda das competências que estavam intermitentes.

Além disso, chegou-se à conclusão de que avaliar os resultados com a aplicação de escalas na fase final seria pouco benéfico e poderia desestabilizar os alunos na sala, influenciando de forma negativa a relação com o educador, que se encontrava preocupado com a sua avaliação e com as atividades programadas pelo núcleo pré-escolar.

Assim, a avaliação final das competências dos alunos foi baseada nas observações realizadas ao longo das sessões e nas evoluções qualitativas, sem serem aplicadas as escalas de avaliação.

### **3. Avaliação do projeto de intervenção**

De forma a analisar o sucesso do projeto, é importante fazer uma reflexão em relação à evolução dos alunos, à articulação com os pais e educador, sendo apresentadas estratégias para ultrapassar as dificuldades encontrados neste projeto.

#### **3.1. Avaliação dos alunos**

Em relação aos alunos, os domínios avaliados foram: domínio motor, cognição, linguagem e competências sociais.

##### **3.1.1. Domínio motor**

Neste domínio foram incluídas competências ligadas à motricidade fina e à motricidade global, nomeadamente a tonicidade, o equilíbrio e a locomoção.

Em relação à motricidade fina, foi observado ao longo das sessões maior preocupação em respeitar as linhas do desenho e aperfeiçoamento do controlo da força ao pintar e desenhar, revelando melhoria da gestão do esforço. No entanto, a evolução não foi suficientemente significativa para que se possa considerar que os alunos tenham adquirido esta competência.

Observou-se que as atividades programadas pelo educador foram direcionadas maioritariamente para a motricidade fina, sendo esta uma área de maior preocupação ao nível do programa pré-escolar. Assim, a articulação entre educador e outros técnicos é pertinente para que o currículo seja o mesmo e as competências reforçadas em vários contextos.

Em relação à motricidade global e apesar de nenhum dos alunos apresentar problemas significativos, verificaram-se dificuldade na postura e no controlo dos movimentos, nomeadamente na manutenção do equilíbrio. Também se observou que os alunos mostraram mais facilidade no equilíbrio dinâmico, em relação ao estático, o que poderá estar relacionado com a impulsividade demonstrada.

Ao longo da intervenção os alunos revelaram melhoria da postura e da qualidade dos movimentos, realizando-os com menor esforço. Os casos mais marcantes foram os alunos D.

e L., que inicialmente mostravam imaturidade motora, e que acabaram por saltar a pés juntos e manter o equilíbrio em apoio unipedal.

Pelo que foi observado esta parece ser uma área pouco estimulada no pré-escolar, sem que a sua importância seja reconhecida pois que o educador propõe atividades sem objetivos específicos motores.

No entanto, a postura, o equilíbrio e o controlo dos movimentos são bases para a realização de tarefas no dia-a-dia das crianças, influenciando as atitudes das mesmas e a sua adaptação social, pelo que é urgente sensibilizar os núcleos pré-escolares da importância das atividades motoras na aprendizagem e na prevenção de futuras dificuldades da criança. Neste processo é pertinente que seja feita a observação das competências por alguém que compreenda o desenvolvimento motor, que possua experiência, para que não haja equívocos na avaliação e a criança possa ser acompanhada da forma adequada.

### **3.1.2. Domínio da cognição**

Neste domínio foram englobados alguns subdomínios como a lateralidade, a noção de corpo e linguagem, de forma a compreender de que forma os alunos evoluíram ao nível das funções superiores.

A lateralidade é das áreas mais complicadas de ser avaliadas em grupos de crianças do pré-escolar, pois nesta idade a mão de ação de apoio ainda não está definida. De todos os alunos, o B. foi quem revelou maiores dificuldades nesta área, sem conseguir terminar tarefas em que era necessário usar as duas mãos, como por exemplo colocar contas num fio. Esta indefinição poderá ser agravada quando quem aplica as atividades não respeita a escolha da criança e impõe a utilização de uma das mãos.

É fundamental sensibilizar os educadores para a importância de uma lateralização bem definida, não só para o desenvolvimento da motricidade, mas também para a orientação espacial e, conseqüentemente, para a aprendizagem. É importante a criança explorar objetos com as duas mãos antes de ser forçada a usar determinada mão, para que o desenvolvimento cerebral se processe de forma equilibrada. Além disso, impor às crianças o reconhecimento da identificação da esquerda e direita antes dos sete anos é limitativo, visto a especialização cerebral ainda não estar completa.

Quanto à noção de corpo, os resultados mostraram que, de uma forma geral, os alunos não revelavam grande dificuldade nesta área, identificando e reconhecendo os membros, cabeça e barriga. Ao longo das sessões foi-se verificando uma preocupação crescente em desenhar as diferentes partes do corpo, enquanto os alunos mais velhos começaram a fazer pormenores, como o nariz, as orelhas e os pormenores da roupa.

O desenho muitas vezes não correspondia à representação mental feita pelos alunos, fazendo apenas representações de partes do corpo (presença) sem as desenhar corretamente. De forma a facilitar a avaliação, seria benéfico avaliar este item não só através do desenho, mas também ao nível do conhecimento cinestésico do corpo, utilizando escalas mais abrangentes e com forte componente objetiva.

O domínio da linguagem foi estimulado através de instruções, de verbalização de ações e explicação de ideias durante as sessões, sendo explorada a vertente da linguagem recetiva e expressiva.

Em relação à linguagem recetiva, a maioria dos alunos percebia o que lhes era dito, apesar da sua baixa atenção em algumas atividades. Apenas dois dos alunos pareceram mostrar mais dificuldades em compreender as instruções, nomeadamente o aluno A. com taxa alta de absentismo, e o aluno L. que tinha revelado desde o início dificuldade de memória e concentração.

Quanto à linguagem expressiva, o grupo mostrou desde o início facilidade em expressar-se, expondo ideias, intervindo nas reflexões e sugerindo jogos. As exceções foram dois alunos que se mostravam mais reservados, sendo observadas melhorias num deles, enquanto o outro continuou com dificuldades ao nível do processamento de informação.

### **3.1.3. Domínio das competências sociais**

Neste domínio as crianças mostraram muitas dificuldades, nomeadamente em relação à gestão do comportamento durante as atividades, apesar de não se relevar nenhuma situação de risco social ou de problemas de comportamento.

De uma forma geral, o grupo era desorganizado e tinha dificuldade em seguir regras, apesar de ser afetuoso e interessado nas diversas atividades. Apenas os alunos G. e R. continuaram a mostrar uma inquietude constante, saindo muitas vezes do espaço do jogo, sem ouvir a instrução. Ao longo da intervenção foi-se verificando uma redução da

impulsividade, maior atenção na instrução e interiorização das regras, apesar de, por vezes, alguns alunos sentirem necessidade de se afastarem do jogo por instantes.

Na interação do grupo verificou-se uma melhoria mais significativa nos rapazes que nas raparigas, pois algumas alunas recusavam-se a fazer os jogos porque não eram do seu agrado ou porque não as colocavam no centro das atenções.

Além disso, foi construído um quadro de comportamento para as sessões, de forma a monitorizar, registar e valorizar os comportamentos positivos, sendo contemplados os itens da participação nas atividades e atenção durante a sessão. Era oferecida uma recompensa no final de cada sessão a quem cumprisse estes itens, recebendo uma imagem que colavam na sua caderneta de cromos.

### **3.2. Articulação**

A articulação é importante para que os conhecimentos e estratégias sejam partilhados entre educador, pais e técnicos, permitindo que a intervenção seja realizada num só sentido e que haja uma melhor evolução das competências das crianças.

#### **3.2.1. Articulação com os pais**

A articulação foi realizada através de momentos informais em que foi explicado aos pais o projeto e a importância deste no desenvolvimento dos filhos, observando-se disponibilidade e interesse pela maior parte dos encarregados de educação.

Por este projeto ter sido iniciado a meio do ano letivo, tornou-se complicado realizar a reunião inicial, sendo a altura mais propícia a Páscoa. No entanto, devido à dificuldade na gestão do tempo entre as atividades da sala e as sessões, acabou por não se concretizar. Foi evidente a complexidade em marcar uma reunião em horário acessível a todos os encarregados de educação, devido à diversidade dos horários laborais dos mesmos.

Uma forma de ultrapassar esta situação será realizar reuniões periódicas, com data fixa, permitindo tirar dúvidas aos pais e conversar sobre progressos e dificuldades dos seus educandos. Estas reuniões podem ter um carisma formativo, de forma a reforçar a importância da estimulação através de atividades do dia-a-dia, ao invés de dar apenas a ficha de apoio com propostas de atividades.

### **3.2.2. Articulação com o educador**

A articulação com o educador é fundamental no processo de intervenção, pois é o educador que reforça as aprendizagens dadas nas sessões e faz a ligação com os pais no dia-a-dia.

Inicialmente foi realizada uma reunião, onde foram entregues os papéis as informações escritas relativas ao projeto e, ao longo das sessões era igualmente dado feedback relativo à evolução dos respetivos alunos, dificuldades e esclarecimento de dúvidas.

Apesar disso, a articulação não correu da melhor forma devido à indisponibilidade por parte do responsável, criando alguns entraves a nível de tempo e conflitos entre as sessões de intervenção psicomotora e as atividades já programadas pelo núcleo pré-escolar.

O educador realizava com os alunos uma aula de educação física uma vez por semana, sem no entanto mostrar interesse em partilhar informações, encarando o projeto de psicomotricidade como uma situação separada do seu trabalho com a turma.

Uma forma de ultrapassar esta situação seria marcar uma reunião por mês para melhorar a relação com o educador, definir objetivos mensais a trabalhar com os alunos e partilhar ideias. Só desta forma será possível trabalhar para alcançar um objetivo comum, de forma a potenciar o desenvolvimento dos alunos e, simultaneamente fortalecer a articulação com o educador.

## **4. Avaliação final do projeto**

Através da aplicação do programa de intervenção foi possível verificar que a psicomotricidade melhora o desenvolvimento global dos alunos, apesar da evolução ao nível da motricidade fina não ter sido significativa, devido ao número reduzido de sessões realizadas. De facto, cada projeto tem que ser adequado à realidade da escola, nomeadamente ao tipo de população, ao horário letivo e às atividades programadas pelo respetivo núcleo pré-escolar, situação que não correu da melhor forma.

É pertinente que a intervenção tenha a duração de um ano letivo para que esta possa ser enquadrada no programa pré-escolar, diminuindo assim os conflitos e para que esta seja visto como um apoio à educação pré-escolar.

Alguns aspetos da intervenção, como a articulação com os pais e educadores, não decorreram da melhor forma. A partilha de informação entre educador e técnico é fundamental para a criação de estratégias e atividades mais adequadas aos alunos, para alcançar o sucesso dos objetivos propostos, sendo importante motivar e criar a necessidade no educador em articular.

Quanto ao envolvimento dos pais, este é prioritário, sendo pertinente comunicar diretamente com o encarregado de educação, dando-lhe o feedback do desenvolvimento do seu filho e possíveis formas de ultrapassar dificuldades que surjam. De facto, o projeto não deve incidir apenas no desenvolvimento das competências da criança, mas também no apoio e formação aos pais, pois desta forma a criança poderá ser estimulada em diferentes contextos, a sua aprendizagem é reforçada e a relação familiar é fortalecida.

Ao longo das sessões foram usadas estratégias que influenciaram de forma positiva a intervenção. A utilização de jogos dinâmicos permitiram motivar os alunos nas atividades, mesmo que estas incidiam sobre as suas dificuldades. Quanto às competências sociais, a realização de atividades em grupo foi pertinente para a promoção de competências relacionais, tendo o reforço positivo do comportamento um papel importante no controlo do comportamento.

A articulação e aceitação do programa de intervenção foram barreiras encontradas durante a intervenção, sendo importante que estas questões sejam aprofundadas. É benéfico trabalhar em equipa multidisciplinar de forma a responder adequadamente às solicitações dos pais, educador e alunos, pois é possível investir em diferentes áreas de desenvolvimento e com profissionais especializados.

*Anexo IV - Questionário Educadores*



## Avaliação da aceitação de um Programa de Intervenção Precoce no pré-escolar

Este é um trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação/Educação Especial: Domínio Intervenção Precoce, promovida pela Universidade Fernando Pessoa.

Este estudo tem como objetivos conceber e avaliar a aceitação de um programa de intervenção precoce em estabelecimentos públicos e privados de ensino pré-escolar. Deste modo, é fundamental a opinião dos educadores, visto serem os principais intervenientes e parceiros na intervenção em meio escolar.

Poderão participar educadores que estejam a colaborar em estabelecimentos públicos e privados de ensino e que intervenham no seu núcleo pré-escolar. Todas as respostas serão confidenciais, sendo os dados apenas usados para o presente estudo.

Por favor responda sem restrições às perguntas abertas, usando tantas linhas quantas necessitar. Muito obrigada, desde já, pela sua colaboração!

**Género:** F \_\_ M \_\_

Tem formação em necessidades educativas especiais

- Sim? \_\_\_\_
  - Qual o tipo de formação? \_\_\_\_\_
  - Qual a área de formação?
    - Domínio cognitivo e motor \_\_\_\_
    - Intervenção precoce \_\_\_\_
    - Outro \_\_\_\_\_
- Não \_\_

1. Qual o seu local de trabalho?

- Instituição pública \_\_
- Instituição privada \_\_

2. A instituição onde pertence tem um Núcleo de Educação Especial?

- Sim? \_\_
- Não? \_\_ (Passar à pergunta 5)

3. Que tipo de atividade o Núcleo de Educação Especial exerce no Jardim-de-infância? (pode escolher mais uma opção)
- Apoios individuais \_\_\_
  - Apoio às turmas em geral \_\_\_
  - Apoio a educadores \_\_\_
  - Existe, mas não apoia \_\_\_
  - Outros: \_\_\_\_\_
4. O Núcleo de Educação Especial do estabelecimento onde exerce o seu trabalho promove algum tipo de atividades de sensibilização em relação a necessidades educativas especiais?
- Sim \_\_\_
    - Quais? \_\_\_\_\_
  - Não \_\_\_
5. Acha que ter formação em educação especial é importante para o seu trabalho? Porquê?
6. Quando surge alguma situação problemática em relação aos seus alunos, costuma solicitar ajuda ou informação?
- Sim \_\_\_
    - A quem? \_\_\_\_\_
    - Aonde? \_\_\_\_\_
  - Não \_\_\_
7. Estaria interessado/a em receber informação e formação sobre necessidades educativas especiais? Sobre que temas em específico?
8. Para si, quando se trabalha com profissionais de áreas diferentes que atuam com o mesmo objetivo pedagógico ou terapêutico, é importante (pode escolher mais uma opção):
- a. Partilhar informação pertinente em relação ao aluno \_\_\_
  - b. Resolver questões em conjunto com outros profissionais que trabalham com os alunos \_\_\_
  - c. Dar feedback ao longo do ano em relação ao desenvolvimento dos alunos \_\_\_
  - d. Aceitar estratégias e aplicá-las na sala de aula \_\_\_
  - e. Colocar questões técnicas \_\_\_
  - f. Sugerir atividades e jogos pertinentes \_\_\_
  - g. Partilhar informação em relação a temas específicos \_\_\_
  - h. Articular conteúdos \_\_\_

i. Outros \_\_\_\_\_

9. Em relação aos itens acima referenciados, descreva os três que considera mais prioritários e porquê?
10. Tem interesse em participar num programa que seja aplicado à sua turma para realizar atividades em grupo?
- Sim \_\_\_\_\_
  - Não \_\_\_\_\_
- Porquê? \_\_\_\_\_
11. Qual a duração do programa de intervenção que acha mais apropriado?
- Um período \_\_\_
  - Dois períodos \_\_\_
  - O ano inteiro \_\_\_
  - Outro período de tempo \_\_\_
  - Não acho apropriado \_\_\_
12. Quantas vezes estaria disposto/a a ceder o tempo da turma para participar num programa deste género?
- Uma sessão por semana \_\_\_
  - Duas sessões por semana \_\_\_
  - Mais que três sessões por semana \_\_\_
  - Não estou interessada \_\_\_
13. Caso fosse necessário apoiar individualmente algum aluno, cederia o espaço de sua sala e tempo dentro do horário letivo para o fazer?
14. Acha exequível um programa de intervenção periódica no pré-escolar, que promova atividades para a turma, tendo em conta o tempo que as crianças passam na escola e os objetivos propostos no departamento do pré-escolar?
15. Na sua opinião, quais os três aspetos mais importantes que este tipo de programa deveria incluir e porquê?

Muito Obrigada pela sua colaboração.  
Joana Agrelos