



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS DE LEIRIA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DOMÍNIO

COGNITIVO-MOTOR

**HISTÓRIAS COM & PELO CORPO, RECONTO E
DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR - UM
ESTUDO DE CASO COM CRIANÇA COM
NECESSIDADES ESPECÍFICAS**

SOFIA ALVES FERREIRA

LEIRIA, SETEMBRO, 2022



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS DE LEIRIA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DOMÍNIO

COGNITIVO-MOTOR

**HISTÓRIAS COM & PELO CORPO, RECONTO E
DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR - UM
ESTUDO DE CASO COM CRIANÇA COM
NECESSIDADES ESPECÍFICAS**

RELATÓRIO DE PROJETO

SOFIA ALVES FERREIRA, Nº ALUNA 1201368

UNIDADE CURRICULAR: PROJETO

PROFESSORA ORIENTADORA: MARIA JOSÉ NASCIMENTO SILVA GAMBOA

LEIRIA, SETEMBRO, 2022

(...) “Antes de chegarmos ao saber, é preciso percorrer o ser e o sentir”

(Damásio, 2020, p. 18)

Agradecimentos

Considero importantíssima a ajuda e apoio de todos, no entanto, na minha opinião, esta caminhada de aprofundamento de conhecimentos a este nível, de forma contínua e intensa deve-se, sobretudo, a mim, ao meu interesse por fazer mais e melhor, em procurar ser significativa em, pelo menos, alguma fase, área de desenvolvimento e/ou da vida das crianças, jovens e adultos, bem como das suas famílias e profissionais com quem exerço a minha prática profissional. Por isso, agradeço-me por continuar a acreditar sempre que é possível fazer a diferença, fazer parte de um futuro melhor na vida de cada um, independentemente da sua condição e do seu contexto, alimentando diariamente o meu deslumbramento e o dos outros.

Assim, quem me impele a esta fome e sede são as principais personagens desta história, ou seja, todas as crianças, jovens e adultos com quem trabalho, que me conduzem a um desafio constante, a uma vontade contínua de os cativar e potenciar o seu desenvolvimento. São elas que alimentam a minha teimosia, persistência, insistência e ambição em continuar a investigar e desenvolver estratégias promotoras de cada um, em articulação e com a confiança das suas famílias, agentes educativos e outros profissionais.

De seguida, agradecer à orientadora deste relatório de projeto, a Professora Doutora Maria José Gamboa, pelo sua dedicação, orientação e paciência em organizar e compreender esta investigação e todo o relatório.

Agradecer à minha filha pela paciência em deixar a “mãe estudar”, ao meu marido que apoiou e colaborou na logística, bem como a toda a minha família que assegurou as tarefas que facilitaram bastante este ano desafiante de *multitasking*.

Por último, mas não em último, agradecer a confiança dos pais da criança estudo de caso, que aceitaram a intervenção sugerida, os registos realizados e o escrutínio das características do seu filho.

Resumo

Existem estudos que comprovam os benefícios relacionados com a utilização de histórias infantis, associado aos diferentes tipos de narrativa, materiais e métodos de exploração do reconto. Contudo, verifica-se um menor investimento investigativo sobre as potencialidades formativas das histórias em contexto de educação especial, pelo que o presente estudo emerge da curiosidade de estudar o seu potencial para o desenvolvimento de crianças com necessidades específicas.

A investigação utilizou histórias infantis com uma abordagem psicomotora como potencial promotor do reconto e do desenvolvimento psicomotor, nomeadamente dos seus fatores tonicidade e noção do corpo, e vice-versa. Ou seja, procurou compreender se uma abordagem psicomotora com recurso à exploração de histórias potencia o desenvolvimento da competência narrativa, em específico o reconto; e se esta abordagem psicomotora integrada em histórias potencia o desenvolvimento psicomotor. As histórias utilizadas foram de dois tipos, seis histórias com & pelo corpo (HC&PC - histórias originais da investigadora) e seis histórias selecionadas da literatura nas quais foi incluída uma abordagem psicomotora.

Este estudo de caso foi aplicado a uma criança com hipotonia derivada da prematuridade, associada a dificuldades de comportamento, atenção e de aprendizagem, que influenciam o seu desenvolvimento holístico.

De forma mais específica, procurou-se compreender o fenómeno do impacto desta abordagem psicomotora, tanto no reconto como no desenvolvimento psicomotor, comparando resultados antes e pós intervenção, com as doze histórias ao longo de doze sessões individuais semanais. Foi analisada, também, a capacidade de reconto ao longo das histórias, verificando semelhanças e diferenças entre as histórias da literatura que foram adaptadas e as histórias HC&PC. Utilizou-se a perspetiva lúdica da história para potenciar o desenvolvimento psicomotor e, por outro lado, a abordagem psicomotora como possível facilitador do desenvolvimento do reconto.

A recolha de dados utilizou instrumentos quantitativos, como a componente dos fatores psicomotores tonicidade e da noção do corpo da Bateria de Avaliação Psicomotora

(Fonseca, 2007) e a tabela de avaliação do Reconto (referida em Fonseca, 2012) antes e após intervenção, utilizando esta última, também, na avaliação contínua do reconto. A estes dados acrescentou-se informação qualitativa, a partir da observação participante e dos sumários das sessões de intervenção.

Os resultados evidenciaram que tanto a capacidade de reconto como o desenvolvimento dos dois fatores psicomotores enunciados obtiveram um desempenho superior no final da intervenção. A evolução do reconto ao longo da intervenção foi variável, com resultados mais equilibrados e sensivelmente superiores nas HC&PC.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil, histórias infantis, psicomotricidade, reconto, prematuridade.

Abstract

There are studies that prove the benefits related to the use of children's stories, associated with different types of narrative, materials and methods of exploration of the retelling. However, there is less research investment on the formative potential of stories in the context of special education, which is why the present study emerges from the curiosity of studying its potential for the development of children with specific needs.

The investigation used children's stories with a psychomotor approach as a potential promoter of retelling and psychomotor development, namely tonicity and body awareness factors, and vice versa. In other words, it sought to understand whether a psychomotor approach using the exploration of stories enhances the development of narrative competence, specifically retelling; and in other way if this psychomotor approach integrated in stories enhances psychomotor development. Two types of stories were used, six stories with & by body (original stories by the researcher) and six stories selected from the literature in which a psychomotor approach was included.

This case study was applied to a child with hypotonia resulting from prematurity, associated with behavioral, attention and learning difficulties, which influence his holistic development.

More specifically, we tried to understand the phenomenon of the impact of this psychomotor approach, both in retelling and in psychomotor development, comparing results before and after the intervention, with the twelve stories over twelve weekly individual sessions. The ability to retell throughout the stories was also analyzed, verifying similarities and differences between the stories from the literature that were adapted and the stories with & by body. The playful perspective of the story was used to enhance psychomotor development and, on the other hand, the psychomotor approach as a possible facilitator of the development of the retelling.

Data collection used quantitative instruments, such as the component of psychomotor factors, tone and body awareness of Psychomotor Assessment Battery (Fonseca, 2007) and the Retelling assessment table (referred to in Fonseca, 2012) before and after the intervention, using the latter in the continuous evaluation of the retelling. Qualitative information was added to these data, based on participant observation and summaries of intervention sessions.

The results showed that both, the ability to retell and the development of the two mentioned psychomotor factors, had a superior performance at the end of the intervention. The evolution of the recount throughout the intervention was variable, with more balanced and significantly better results in stories with & by body.

Keywords: child development, children's stories, psychomotricity, retelling, prematurity.

Índice

Introdução.....	1
Enquadramento teórico.....	4
Desenvolvimento Infantil e Psicomotricidade.....	4
Tonicidade.....	7
Noção do Corpo.....	10
Literatura para a Infância e Desenvolvimento Infantil – perspectiva prática da intervenção pedagógica.....	11
Desenvolvimento da capacidade de reconto através de histórias infantis.....	15
Necessidades específicas.....	20
Prematuridade e problemas decorrentes.....	20
Perturbações de Aprendizagem Específicas.....	25
Défice de Atenção.....	28
Histórias com & pelo corpo.....	30
O corpo e o movimento como mediadores de fruição das narrativas literárias para a infância.....	31
As histórias infantis como mediadoras do desenvolvimento psicomotor.....	35
Metodologia.....	38
Paradigma.....	38
Pergunta de partida e objetivos de intervenção.....	41
Estudo de caso.....	42
Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	47

Instrumentos de avaliação quantitativos	47
Instrumentos de avaliação qualitativos	48
Procedimentos.....	49
Calendarização e descrição	51
Critérios de seleção das histórias	53
Caraterização das histórias	55
Apresentação de Resultados	61
Avaliação Inicial <i>Versus</i> Final	61
Reconto.....	61
Tonicidade e Noção do Corpo.....	63
Análise contínua do reconto – Intervenção	65
Discussão dos Resultados.....	70
Conclusões.....	76
Referências Bibliográficas.....	79
Anexos	87

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Avaliação inicial e final do reconto.	62
Gráfico 2 - Avaliação inicial e final da tonicidade.	63
Gráfico 3 - Avaliação inicial e final da noção do corpo.....	64
Gráfico 4 - Avaliação inicial e final dos fatores psicomotores (global).....	65

Gráfico 5 - Análise quantitativa do reconto ao longo da intervenção.	65
Gráfico 6 - Análise quantitativa do reconto por categorias	69

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma investigação e intervenção.....	52
Tabela 2 - Avaliação inicial do reconto.....	145
Tabela 3 - Avaliação final do reconto	146
Tabela 4 - Avaliação inicial tonicidade e noção do corpo.....	148
Tabela 5 - Avaliação final tonicidade e noção do corpo	149
Tabela 6 - Avaliação do primeiro reconto.	151
Tabela 7 - Avaliação do segundo reconto.	152
Tabela 8 - Avaliação do terceiro reconto.....	153
Tabela 9 - Avaliação do quarto reconto.....	154
Tabela 10 - Avaliação do quinto reconto.....	156
Tabela 11 - Avaliação do sexto reconto.	157
Tabela 12 - Avaliação do sétimo reconto.	158
Tabela 13 - Avaliação do oitavo reconto.....	159
Tabela 14 - Avaliação do nono reconto.....	160
Tabela 15 - Avaliação do décimo reconto.	161
Tabela 16 - Avaliação do décimo primeiro reconto.	162

Tabela 17 - Avaliação do décimo segundo reconto.....	163
--	-----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - História utilizada na avaliação inicial do Reconto 87

Anexo 2 - História utilizada na avaliação final do Reconto	88
Anexo 3 - Histórias utilizadas na intervenção	90
Anexo 3.1 - História 1	90
Anexo 3.2 - História 2.....	93
Anexo 3.3 - História 3.....	97
Anexo 3.4 - História 4.....	100
Anexo 3.5 - História 5.....	103
Anexo 3.6 - História 6.....	106
Anexo 3.7 - História 7.....	110
Anexo 3.8 - História 8.....	114
Anexo 3.9 - História 9.....	118
Anexo 3.10 - História 10.....	123
Anexo 3.11 - História 11.....	127
Anexo 3.12 - História 12.....	132
Anexo 4 - Bateria de Avaliação Psicomotora: Tónus e Noção do Corpo	139
Anexo 5 - Teste de Avaliação do Reconto	140
Anexo 6 - Informação ao encarregado de educação sobre a investigação	142
Anexo 6.1 - Autorização para aplicação prática de investigação de mestrado	143
Anexo 6.2 - Autorização para registo audiovisual.....	144

Anexo 6.3 - Autorização publicação de resultados.....	144
Anexo 7 – Tabelas de avaliação inicial e final do Reconto.....	145
Anexo 8 – Tabelas de avaliação da tonicidade e da noção do corpo.....	148
Anexo 9 – Tabelas de avaliação do reconto ao longo da intervenção.....	151
1º Reconto.....	151
2º Reconto.....	152
3º Reconto.....	153
4º reconto.....	154
5º reconto.....	156
6º reconto.....	157
7º reconto.....	158
8º reconto.....	159
9º reconto.....	160
10º reconto.....	161
11º reconto.....	162
12º reconto.....	163
Anexo 10 – Motivação pessoal da investigadora para a investigação.....	165

Introdução

O presente relatório apresenta o estudo das potencialidades das histórias infantis com uma abordagem psicomotora criada pela investigadora, seja em histórias da literatura seja em histórias da sua autoria, as histórias com & pelo corpo (HC&PC), como possível ferramenta de intervenção para o desenvolvimento psicomotor e para a capacidade narrativa, nomeadamente o reconto.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento psicomotor integra e relaciona o corpo e a psique, procurando uma interação próxima com e pelo próprio corpo, a investigadora procurou compreender se esta intervenção potencia o reconto e, por outro lado, se a componente lúdica das histórias infantis potencia o desenvolvimento psicomotor, nomeadamente os fatores tonicidade e noção do corpo.

Este interesse surge da prática da investigadora enquanto psicomotricista com crianças com diversas dificuldades, diagnósticos e características em idade pré-escolar e escolar, procurando compreender e relacionar o carácter holístico da intervenção psicomotora, integrando as interações cognitivas, emocionais, simbólicas e corporais na capacidade de ser e de agir do indivíduo, na sua particularidade, ou seja, de acordo com os seus interesses e necessidades específicas. Neste sentido, na intervenção com crianças, o paradigma lúdico, nomeadamente das histórias, contribui, indubitavelmente, para a motivação e integração das crianças nas atividades de carácter terapêutico.

Assim, a abordagem psicomotora apresentada nas histórias, com recurso à utilização do toque terapêutico, das noções psicomotoras, estratégias de consciência corporal e de relaxação para crianças, procurou envolver, pela prática, a relação entre o desenvolvimento do reconto e dos fatores psicomotores tonicidade e noção do corpo. Esta relação surgiu de forma natural e intuitiva na prática profissional, no contato e relação com crianças, procurando esta investigação analisar o potencial desta ferramenta de intervenção como promotora do desenvolvimento psicomotor e da capacidade de reconto, de forma simultânea.

A investigação parte deste ponto, procurando de forma objetiva mensurar a potencialidade das histórias infantis, originais ou de autor, com uma abordagem psicomotora, num estudo de caso com necessidades específicas. A avaliação centra-se no desenvolvimento dos fatores psicomotores específicos noção do corpo e tonicidade, e na capacidade de reconto, uma capacidade complexa e fundamental no desenvolvimento cognitivo, comunicativo e académico das crianças.

Esta especificidade da avaliação destes fatores psicomotores e não outros, deve-se aos objetivos de intervenção delineados, de acordo com o processo terapêutico existente, que sinalizou estes fatores como prioritários, sendo a abordagem psicomotora das histórias dirigida ao seu desenvolvimento.

Deste modo, a investigação deste estudo procurou associar duas áreas de desenvolvimento distintas, o desenvolvimento psicomotor e o reconto, que serão caracterizadas e fundamentadas nos primeiros pontos da revisão bibliográfica. Esta revisão inclui, também, a complementaridade estudada entre estas áreas por diferentes autores, que fundamenta a viabilidade e potencialidade da união de ambas as intervenções, nomeadamente em crianças com necessidades específicas.

Concordantemente, este relatório de projeto divide-se e organiza-se nos seguintes temas em termos de enquadramento teórico: o desenvolvimento infantil e a psicomotricidade, especificando-se os fatores psicomotores tonicidade e noção do corpo, associados ao desenvolvimento típico e à situação de prematuridade. O segundo tópico apresenta e explica a relevância de, através do reconto, analisar e avaliar a capacidade de expressão e de compreensão da narrativa por parte da criança, lendo nela a sua adesão cognitiva e afetiva à história lida e por si ouvida e sentida. O terceiro tópico caracteriza a prematuridade e suas possíveis consequências no desenvolvimento de uma criança, sobretudo dos zero aos seis anos, relativamente ao seu desenvolvimento psicomotor e desenvolvimento das competências pré-académicas, relacionadas posteriormente com possíveis problemas de aprendizagem específicos, perturbações do comportamento e outras perturbações de menor ou maior gravidade. Por último, aborda-se a relação e interação das histórias com o corpo e o movimento, bem como o impacto das mesmas no

desenvolvimento psicomotor e vice-versa, analisando o conceito histórias com & pelo corpo defendido pela investigadora.

De seguida, apresenta-se o estudo realizado, a sua pergunta de partida, metodologias utilizadas, especificidades da intervenção, entre outros aspetos que o permitem compreender. Neste ponto caracteriza-se a investigação, as variadas fontes de recolha de dados e os procedimentos e instrumentos de avaliação utilizados.

De acordo com as informações anteriores apresenta-se os resultados, seguindo-se a discussão dos mesmos, procurando responder às questões colocadas inicialmente: qual o impacto/potencial da utilização de histórias infantis com uma abordagem psicomotora no desenvolvimento da capacidade de reconto; de que forma estas histórias potenciam, ou não, o desenvolvimento dos fatores psicomotores tonicidade e noção do corpo; e quais as diferenças e semelhanças no reconto da criança nas histórias de autor e no reconto das histórias originais da investigadora, ambas com a inclusão de uma abordagem psicomotora.

Analisando e conhecendo mais e melhor os temas referidos, bem como a ligação e sinergia que o desenvolvimento psicomotor e as competências académicas possuem, nomeadamente as narrativas, a investigadora pretendeu, em pequena escala, validar este seu interesse em promover as competências da criança, não só num ponto de vista psicomotor, mas, também, da competência narrativa, pelo uso do reconto, através de histórias contadas com e pelo corpo, sem recurso a imagens, onde as sensações corporais associadas à capacidade e organização auditiva e corporal permitem uma integração da história, das suas sensações de forma menos visual e mais relacional, permitindo o reconto, também, através dos movimentos e sensações/ percepções corporais exploradas.

Enquadramento teórico

A integração de conhecimentos e o seu cruzamento permitem analisar a criança no seu todo e relacionar cada parte com o todo. Também o corpo é constituído por várias partes, que de forma isolada não possuem o mesmo potencial que o todo, dado que a este corpo físico acrescenta-se a componente cognitiva, emocional e relacional. Assim, a criança deixa de ser um simples somatório de características, e sim, um ser único que merece ser analisado de forma holística e integrada.

Neste sentido, urge olhar em termos pedagógicos e terapêuticos para o pleno desenvolvimento da criança, ultrapassando-se as reais necessidades de todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem (Freire, 2015). Desta forma, a fundamentação deste relatório, analisou, de forma global, os aspetos: desenvolvimento infantil e psicomotricidade; desenvolvimento infantil e literatura; necessidades específicas; e histórias com & pelo corpo.

Desenvolvimento Infantil e Psicomotricidade

O desenvolvimento humano típico deve ser entendido como um harmonioso desenvolvimento do contexto global mental, intelectual, processos cognitivos e de orientação, integrados com um desenvolvimento motor e físico (Kurowska, 2018).

Concordantemente, a integração sensoriomotora inicia-se no início da vida *in útero*, de forma gradual e exponencial em todos os níveis de funcionamento cerebral (Vaivre-Douret, 2011). Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento dos sistemas neuromotores, neurosensoriais e o tónus ativo permitem o surgimento precoce de aquisições posturais e locomotoras, e do desenvolvimento cognitivo, estando relacionado com a coordenação olho-mão/pé e a capacidade de manter a atenção/concentração.

No nascimento o bebé apresenta uma organização tónica específica, que se modifica com o tempo e que se relaciona com o posterior desenvolvimento psicomotor: hipotonicidade do eixo axial (tronco) e hipertonicidade das extremidades (braços e pernas), pelo que não é possível ao recém-nascido controlar o tronco primeiramente, mas sim a cabeça,

geralmente por volta dos três meses, explicando a mobilidade descontrolada e involuntária dos membros superiores (Bora et al., 2019).

Em ambiente extrauterino este processo continua sendo influenciado pelas experiências do indivíduo, num determinado contexto, os seus condicionamentos, a educação e atitudes das pessoas envolventes (Vaivre-Douret, 2011).

Concordantemente, a intervenção psicomotora procura a manutenção, compreensão e integração do sistema psicomotor humano, nomeadamente as estruturas simétricas do sistema nervoso, compreendendo o tronco cerebral, o cerebelo, o mesencéfalo e o diencefalo, que constituem a integração e a organização psicomotora, primeiramente da tonicidade, da equilibração e da lateralização. Posteriormente, a articulação dos dois hemisférios cerebrais permite a organização psicomotora da noção do corpo, da estruturação espaço-temporal, da praxia global e da praxia fina (Fonseca, 2007).

Neste sentido, a Associação Portuguesa de Psicomotricidade define a psicomotricidade como um campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações, as influências recíprocas e sistemáticas, entre o psiquismo e a motricidade. Esta associação adotou, em concordância, a definição do fórum europeu de psicomotricidade, referindo que a prática psicomotora assenta numa visão holística do ser humano, da unidade do corpo e da psique, integrando as interações cognitivas, emocionais, simbólicas e corporais na capacidade de ser e de agir do indivíduo, em todo o seu contexto biológico, psicológico e social (Associação Portuguesa de Psicomotricidade, 2017).

Aglomerando as várias definições de psicomotricidade, Arkhipova e Podshivalova, (2021) referiram que esta intervenção conecta e relaciona as ações motoras e os processos mentais: cognitivos, linguísticos, emocionais e intencionais (Arkhipova & Podshivalova, 2021).

Coerentemente, esta prática procura compreender a relação estreita e complexa entre o psiquismo e a motricidade, tendo esta intervenção a finalidade de elevar as sensações, percepções e outros componentes do funcionamento psíquico a níveis de regulação, consciencialização, simbolização, verbalização e concetualização, aperfeiçoado por mediação do corpo, do gesto, da ação e da solução de problemas, o comportamento

intencional e o ato mental integrados pela linguagem interior, mobilizando e reorganizando, em paralelo, a totalidade das funções mentais (Fonseca & Oliveira, 2009).

Atualmente existem duas correntes na intervenção psicomotora: uma de caráter funcional, que segue uma linha tradicional de intervenção, procurando o desenvolvimento das áreas maiores de desenvolvimento psicomotor; e a outra de caráter relacional, que se foca na espontaneidade, baseado na criatividade, descoberta motora e expressividade (Cardoso & Lima, 2019).

No entanto, na maioria das situações é a articulação de ambas que é desenvolvida, compreendendo-se que, sem relação, o potencial da intervenção é limitado, sendo que a relação é por vezes promovida pelo investimento inicial do caráter funcional.

A intervenção psicomotora incide no desenvolvimento de sete fatores base: a tonicidade, o equilíbrio, a lateralidade, a noção do corpo, a estruturação espaço-temporal, a praxia global e a praxia fina (Cardoso & Lima, 2019).

Neste sentido, a psicomotricidade transcende as dificuldades físicas e motoras, devendo ser considerada uma ferramenta de integração dos aspetos afetivos e sociais, complementar e promotora do desenvolvimento, através da interação com o meio em que vive, explorando-o e atuando sobre ele de forma significativa (Reis & Naves, 2017).

Assim, através do corpo a psicomotricidade consegue alcançar o desenvolvimento, de forma lúdica e divertida, erradicando ou diminuindo fragilidades e contribuindo para a potenciação de capacidades (R. Martins, 2001).

Segundo Reis e Naves (2017), a aprendizagem escolar fundamenta-se no desenvolvimento psicomotor, que permite o desenvolvimento das competências pré-académicas, o movimento corporal, equilíbrio, lateralidade, força muscular, atenção, entre outras competências relacionadas (Reis & Naves, 2017).

Cardoso e Lima (2019) demonstraram que promover atividades psicomotoras em contexto pré-escolar promove melhorias significativas na organização espacial e na noção do corpo, verificando-se uma relação entre jogos de movimento, as atividades do programa e o nível de competências adquiridas. Os mesmos autores evidenciaram,

também, resultados positivos no desenvolvimento neuropsicomotor do processo da infância, considerando a psicomotricidade uma ferramenta útil para recuperar ou prevenir atrasos no desenvolvimento infantil.

Estes atrasos no desenvolvimento podem ocorrer por diversos motivos, de diversas origens, em que o desenvolvimento psicomotor da criança pode apresentar sinais de atraso/alteração na aquisição de competências, numa ou mais das seguintes áreas: dificuldades globais nas funções motoras, dificuldades na percepção visual e dificuldades relacionadas, alterações na audição visíveis em dificuldade em responder a comandos verbais, défices na linguagem, dificuldade em adquirir competências e insucesso constante na realização de tarefas (Kurowska, 2018).

Por exemplo, Carvalho et. al (2015) constatou que nas crianças com perturbação de hiperatividade e défice de atenção a motricidade permite organizar as sensações e percepções, denotando-se um distanciamento significativo entre a idade motora e a idade cronológica das crianças, apesar de ser evidente uma participação física e motora ativa (Carvalho et al., 2015).

De acordo com a investigação deste estudo e com o âmbito da mesma, a intervenção centrou-se nos dois fatores psicomotores: tonicidade e noção do corpo, apresentando-se de seguida uma descrição dos mesmos.

A seleção destes fatores relaciona-se com as características e objetivos definidos anteriormente para a criança, relacionando-se os mesmos com as histórias.

Tonicidade

A tonicidade é o fator psicomotor mais inferior na hierarquia da organização psicomotora, sendo responsável pelas funções de atenção, de alerta e de ativação dos estados mentais globais (Fonseca, 2007).

Portanto, abrange todos os músculos responsáveis pelas funções biológicas e psicológicas, bem como, qualquer forma de relação e comunicação social não verbal,

tendo como característica essencial o seu baixo nível energético, permitindo ao ser humano manter-se de pé, sem exigir um esforço exagerado (Fonseca, 2007).

Segundo Fonseca (2007), o tônus muscular pode ser definido como a resistência ao estiramento passivo e resulta, fisiologicamente, de uma rede complexa que engloba circuitos neurais no cérebro, medula espinal e fuso muscular. Existem diferentes tipos de tônus: tônus de fundo, tônus de ação, tônus de atitude e tônus de suporte. A interação entre os vários tipos de tônus, com consequências ao nível das posturas e atitudes, encontra-se em estreita relação com o desenvolvimento socioemocional (Fonseca, 2007).

O tônus de fundo, ou tônus de repouso, consiste na resistência aos movimentos passivos, sendo analisado através de respostas segmentadas que são codificadas e em comparação. Por exemplo, a extensibilidade dos ombros, mãos, tronco, ângulos de adutores, ângulo do calcânhar-ouvido, ângulo poplíteo e ângulo de dorsiflexão do pé. A resistência das mãos e pés frouxos ou pendurados é observada em termos de amplitude. O tônus de fundo permite a identificação de hipotonia ou hipertonia do eixo e/ou membros (Vaivre-Douret, 2011).

O segundo tônus referido, o tônus de ação, verifica-se na observação de diadococinésias e de sincinésias, como a pronação rápida e supinação da mão e antebraço, abertura e fecho repetidos de ambas as mãos, abertura e fecho repetidos da boca (Vaivre-Douret, 2011).

O tônus de atitude é avaliado através da extensibilidade e do balanço das mãos e pés, permitindo estudar a resistência correspondente ao lado dominante, ou seja, a lateralidade tónica. A lateralidade tónica é considerada homogénea se a resistência entre o membro superior e o membro inferior for normalmente oposta. Ou seja, numa criança destra, a sua mão direita deve mostrar mais tonicidade do que a esquerda, enquanto para os membros inferiores aplica-se o inverso: o seu pé esquerdo assegura a maior parte da posição de pé (Vaivre-Douret, 2011).

Por último, o tônus de suporte é avaliado com a criança sentada no chão, tendo de resistir aos diferentes empurrões ligeiros (para a direita, esquerda, para trás, para a frente) realizados pelo examinador (Vaivre-Douret, 2011).

Desta forma, e aglomerando a informação dos vários tónus é possível concluir o perfil tónico da criança, permitindo caracterizar a criança, existindo dois opostos, a hipertonia e a hipotonia (Vaivre-Douret, 2011).

A criança hipotónica é a mais extensível, com uma participação em atividade calma, o seu desenvolvimento postural é mais lento, apresentando uma maior predisposição motora na preensão e nas praxias finas, com conseqüentes atividades mentais mais elaboradas, reflexivas e controladas (Fonseca, 2007).

Opostamente, a criança hipertónica é menos extensível, mais ativa, com um desenvolvimento postural mais precoce, onde surge uma maior predisposição para a marcha e para a exploração do espaço envolvente, verificando-se que as suas ações mentais surgem mais impulsivas, dinâmicas e, por isso mesmo, mais descoordenadas e inadequadas (Fonseca, 2007).

Neste sentido, dados táteis, quinestésicos, vestibulares, propriocetivos e exteroceptivos são modulados em termos tónicos neste fator, que espelha e retrata o estado mental geral, podendo e devendo ser variável de situação para situação (Fonseca, 2021).

Posto isto, compreende-se que a tonicidade está na base da organização de toda a informação sensorial, inibindo, facilitando, ampliando, retendo, analisando e sintetizando a mesma, ou seja, assistindo-a, servindo de base às funções hierarquicamente superiores (Fonseca, 2007), como a atenção seletiva, a vigilância, a motivação e a excitabilidade optimal (T. P. C. Dias, 2009).

Quando existe uma desorganização do tónus influenciada por estruturas subcorticais, como o cerebelo, pode-se constatar dificuldades motoras e indefinição da lateralidade, o que pode estar relacionado com um frágil domínio hemisférico, bastante descrito nas perturbações do espectro do autismo (Paquet et al., 2017). Os mesmos autores salientam a importância destas alterações serem despistadas anteriormente à realização de avaliações de motricidade global, de modo a ser possível compreender a origem e natureza das dificuldades observadas, devendo a avaliação da tonicidade ser considerada prioritária.

Noção do Corpo

A noção do corpo é o quarto fator psicomotor, cuja função primordial é a recepção, análise e armazenamento da informação vinda do corpo, integrada de forma consciente e estruturada (Fonseca, 2007). É referida como um verdadeiro “atlas do corpo” por T. P. C. Dias (2009), sendo composta por memórias de todas as partes do corpo e suas subsequentes experiências visuais, tácteis, auditivas, motoras, cinestésicas e propriocetivas (T. P. C. Dias, 2009).

Concordantemente, a noção do corpo é construída pela própria criança, adquirindo um sentido e significado integrado na base das funções psíquicas superiores, incluindo sensações e emoções, ações e construções, afetos e sentimentos (Fonseca, 2007).

Neste sentido, a noção do corpo define-se como a organização das sensações relativas ao seu corpo, relacionado com os dados do mundo exterior, integrando várias e diferentes ações, criando uma sensação de confiança e domínio, em concordância com um maior controlo da criança sobre o seu corpo (T. P. C. Dias, 2009).

Para Ekerholt e Bergland (2019), o conceito de noção do corpo refere-se à compreensão integrada de um fenómeno social, psicológico e físico, sendo o corpo considerado o centro de experiências, mediador da relação do indivíduo com o mundo, tratando-se de uma âncora individual.

Concordantemente, Fonseca (2007) relaciona este fator com as noções de tamanho e peso, a informação do envolvimento, dos objetos e dos outros, bem como a informação da gravidade, da lateralização relativa da situação, com os movimentos anteriores armazenados, ou seja, com todas as informações necessárias para produzir ações intencionais.

A noção do corpo é, portanto, a capacidade do ser humano se reconhecer como um objeto no seu próprio campo preceptivo, de onde resulta a autoconfiança e autoestima e autocontrolo, sendo o resultado de uma integração sensorial cortical, que participa na planificação motora de todas as atividades conscientes, através da qual atingimos a matriz espacial da percepção das nossas ações (Fonseca, 2007).

Assim, este conceito surge através da integração das partes do corpo que participam no movimento, das relações que estas possuem entre si e com os objetos externos, denominando-se esta integração de consciência interna do corpo, que surge a partir de uma integração sensorial que a suporta (Fonseca, 2007).

O desenvolvimento frágil deste conceito encontra-se associado a dificuldades de aprendizagem, que emergem frequentemente de uma fraca auto-imagem e, conseqüentemente, de uma débil autoconfiança, cujos reflexos em termos de socialização e potencial de aprendizagem são evidentes. Assim, crianças distraídas, cognitivamente impulsivas, com dificuldade em lidar com estímulos simultâneos, problemas na orientação espacial-temporal, ausência de necessidade de precisão ou de perfeição, hiperativas, excessivamente ansiosas, com dificuldade em discriminar direita-esquerda, frágil capacidade de ordenar atividades e linguagem, e com percepções distorcidas, geralmente manifestam um desempenho inferior neste fator psicomotor (Fonseca, 2007).

Literatura para a Infância e Desenvolvimento Infantil – perspectiva prática da intervenção pedagógica

Segundo Crespo (2015) as histórias são para os educadores de infância excelentes formas de ajudar a criança a compreender e a organizar o seu mundo, pela capacidade de imaginar e de fantasiar, o que inevitavelmente coloca a criança entre a dualidade do mundo imaginário e do mundo real.

Neste sentido, o contar histórias de e para a criança/aluno é, dar a oportunidade de promover a imaginação e criatividade, fortalecer o pensamento lógico, a memória e o espírito crítico, permitindo experienciar momentos de humor e diversão, adquirindo, desta forma, valores que a sustentam para toda a vida (Brito, 2020).

Concordantemente, as histórias são consideradas uma ferramenta importante para a identificação de sentimentos e intenções, dado que desperta a curiosidade, o interesse e a motivação para a leitura e para a escrita (Crespo, 2015).

Segundo Traça (1992), as crianças que estão habituadas a ouvir contar histórias e a manipular livros apresentam um maior interesse por ler e por aprender a ler, tendo, por isso, um papel importante na iniciação literária das crianças, que começa a ser feita pela mediação oral, antes de as crianças aprenderem a ler (Traça, 1992).

Assim, as histórias permitem desenvolver competências ao nível da linguagem, da oralidade, do vocabulário e conceitos, da comunicação, da criatividade e da capacidade de raciocínio, fortalecendo o conhecimento geral, permitindo conjugar os conhecimentos adquiridos (Crespo, 2015).

Também as orientações curriculares para a educação pré-escolar valorizam a prática de utilização das histórias, referindo que a comunicação proporcionada em contexto de sala, seja pela representação ou criação de histórias, proporciona momentos de comunicação oral que são consideradas benéficas para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral (I. L. Silva et al., 2016).

Em termos linguísticos (lexicais, morfossintáticos e semânticos) e literários, as histórias contribuem para a compreensão dos duplos sentidos das palavras, relacionando o uso figurativo das palavras com o uso primário da língua; para o desenvolvimento da linguagem oral da criança, nomeadamente a ampliação das suas estruturas frásicas em contextos diversificados e pragmáticos de comunicação (entre crianças e com os adultos); e facilitam a compreensão de analogias, comparações, metáforas e outros procedimentos literários, promovendo a sua capacidade interpretativa e a sua competência leitora (Mendes & Velosa, 2016).

A nível cognitivo as histórias infantis permitem à criança: alargar a capacidade de entender o mundo que a rodeia, ao confrontar-se com novas formas de representação do real que lhe são fornecidas pelos mundos possíveis da ficção; desenvolver o seu raciocínio e os esquemas/estruturas mentais que o informam; e permite relacionar o vivido com o não vivido, promovendo organização do seu pensamento, estimulando o pensamento divergente, o espírito crítico e reflexivo (Mendes & Velosa, 2016).

A nível psicológico as histórias permitem que a criança se projete nas personagens de ficção e nos seus modos de agir, realizando processos de transferência que a podem ajudar

a consolidar a sua identidade pelo confronto com o outro, a apaziguar alguns receios e angústias, na medida em que encontra retratadas nos livros situações e inquietações com as quais se identifica (Mendes & Velosa, 2016).

No campo social e moral as histórias possibilitam distinguir o bem e o mal, adquirindo valores sociais e morais importantes na formação do seu mundo interior; colocar-se simbolicamente no lugar do outro e entender melhor a sua situação; e relacionar-se melhor com as outras crianças e com os adultos, aceitando e respeitando as diferenças (Mendes & Velosa, 2016).

Neste sentido, a relevância que cada história pode ou não ter para cada criança, em cada idade, depende do seu estágio de desenvolvimento psicológico e dos problemas que no momento sejam, para ela, mais importantes (Bettelheim, 1975). Pelo que o educador deve realizar uma correta adaptação do livro às necessidades e interesses da criança, assim como os recursos didáticos, adequando-os da melhor forma possível (Andrade, 2017), de acordo com a idade, a especificidade do destinatário, o nível de desenvolvimento, as condições específicas e o resultado que se pretende (Crespo, 2015).

Narrar uma história à criança pode, portanto, ser uma atividade/momento partilhado entre a mãe ou pai e o filho, que envolve uma diversidade de interações e de diálogo, promovendo um ambiente afetivo, positivo e de intimidade, facilitador de novas aquisições, com impacto ao nível social, emocional e cognitivo da criança (Mata, 2006). Neste sentido, os pais reconhecem o potencial das histórias para distrair ou acalmar os filhos, embora a maioria não conheça a ciência exata que está subjacente a este potencial (Siegel & Bryson, 2018).

Em termos de interesse das crianças face às histórias, a literatura refere maior interesse por textos dinâmicos, em que se sucedem factos e acontecimentos novos, com um grande grau de motivação e interesse, com um desencadeamento de peripécias e de situações não previsíveis (Francisco, 2012).

Se analisarmos o conto e os seus traços narrativos encontramos uma estrutura linear, um protagonista ou personagem principal claramente destacada, um conflito externo a resolver, um desenlace em relação direta de causa efeito, uma narração baseada no

encadeamento da ação, uma descrição reduzida e um final feliz, sendo estes elementos que potenciam a compreensão da realidade por parte da criança (Santos, 2006).

Concordantemente, Francisco (2012) apresentou as seguintes categorias da estrutura da narrativa: o enquadramento, onde se apresenta o panorama geral da narrativa, referindo o lugar, a situação, o momento e as personagens contempladas na narrativa; o desenvolvimento, onde surge a complicação/situação central que despoleta uma rutura no desenvolvimento normal e gradual dos factos apresentados; a resolução final, ou desfecho da narrativa, com a resolução de todas as complicações que surgiram nas categorias anteriores; e, por fim, a avaliação e a moral, onde o narrador tece comento e observa o texto apresentado (Francisco, 2012).

Por sua vez, Sousa (2010) salientou que, embora existam múltiplas definições de narrativa, é relativamente consensual que uma sequência narrativa típica inclua diferentes momentos: um momento inicial, uma complicação, um conjunto de acontecimentos que visam repor o estado de equilíbrio, a resolução e a situação final ou desfecho, podendo conter uma única sequência narrativa ou múltiplas sequências narrativas (Sousa, 2010). Portanto, inclui sempre um personagem, pelo menos, e uma sucessão de acontecimentos situados espacial e temporalmente, que se relacionam pela causalidade (Vaz et al., 2020).

Importa referir que o modo como uma história é contada e a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos fundamentais para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse das crianças pelos livros e pela leitura (Brito, 2020; Albuquerque 2000). Neste sentido, a integração não só de técnicas formais, mas, também, de práticas educativas informais é fundamental para cativar a(s) criança(s) (Azevedo & Balça, 2017).

Para Mendes (2015) as atividades de animação de leitura, favorecem claramente o interesse e os gostos da criança pelo livro. Assim, o exercício de promover a compreensão da leitura em contexto educativo é igualmente importante, garantindo o desenvolvimento da capacidade interpretativa e da competência leitora das crianças. A participação ativa do leitor infantil neste dinâmico processo hermenêutico de interpretação do texto lido, é crucial, dado que permite estabelecer os alicerces da competência leitora (Mendes, 2015).

Coerentemente, Albuquerque (2000) defendeu que o professor ou educador deve promover e dinamizar momentos de rotina intitulados hora do conto, utilizando várias técnicas, dinâmicas e materiais, mais ou menos modernos, que permitam prender a atenção da criança e conduzi-la ao mundo da fantasia (Albuquerque, 2000).

Também Donato (2005) referiu que a leitura de histórias infantis, organizada dentro de um espectro amplo de atividades participativas e lúdicas, pode ser um fator decisivo não só para a alfabetização como para toda a educação da criança. Concordantemente, cada gesto, movimento e entoação vocal do narrador deve atuar como um livro aberto, para que a criança mergulhe no seu significado, num mundo encantado que desperta a imaginação e criatividade da criança (Donato, 2005).

A investigação divulgada por Nunes et al. (2020) deu importância à dimensão sensorial presente nas Histórias MultiSensoriais (HMS), considerando que esta dimensão estimula a atenção e permite a experimentação, potenciando, dessa forma, a compreensão dos conteúdos. Paralelamente a esta dimensão sensorial, estes autores consideram, também, importante valorizar a dimensão linguística da narrativa (Nunes et al., 2020).

Outro aspeto referido na literatura como importante é o *setting* definido para este momento, dado que o seu contexto e toda a sua envolvência têm impacto no seu potencial e no envolvimento da criança (Traça, 1992).

Desenvolvimento da capacidade de reconto através de histórias infantis

O reconto de uma história é defendido por Crespo (2015) como uma importante atividade pedagógica, na medida em que funciona para a criança como revisão dos acontecimentos e como exercício de memória e atenção.

Esta capacidade de recontar encontra-se associada a uma maior capacidade na sequenciação de ações, pelo encadeamento de imagens mentais significadas, aspeto indicativo de uma melhor organização dos acontecimentos, e, portanto, melhor compreensão (Santos, 2006).

Neste sentido, quando a criança reconta é-lhe dada a oportunidade de interpretar o que ouviu, mostrando interesse e criatividade, podendo fornecer pistas sobre a sua própria visão e leitura do conto, tecendo a sua própria história (Donato, 2005).

Siegel e Bryson (2018) esclarecem este processo de forma clara e com recurso à neurociência, explicando que quando as crianças aprendem a prestar atenção às suas histórias, e as contam, reagem melhor a tudo o que lhes aconteceu, porque foi processado e integrado. Ou seja, neurologicamente, o lado direito do nosso cérebro processa as emoções e as memórias autobiográficas, e o lado esquerdo decifra essas emoções e recordações, sendo possível resolver uma situação difícil quando o lado esquerdo trabalha com o direito para contar, por exemplo, um acontecimento/história da nossa vida.

Neste sentido, Siegel e Bryson (2018) defenderam que as crianças precisam, quando sentem emoções mais fortes, de alguém que as ajude a usar o cérebro esquerdo para perceberem o que está a acontecer, ou seja, para ordenar cronologicamente os acontecimentos e para partilhar as grandes e assustadoras emoções do cérebro direito, permitindo lidar com elas com eficácia. Assim, contar o que nos aconteceu permite-nos compreender-nos a nós próprios e ao mundo que nos rodeia, devido ao uso simultâneo do hemisfério esquerdo e direito.

Para contar uma história que faça sentido, o cérebro esquerdo necessita organizar os acontecimentos através de palavras e lógicas. Opostamente, o cérebro direito contribui com sensações físicas, com as emoções em estado natural e com as memórias pessoais, permitindo analisar o panorama geral e transmitirmos a nossa experiência. Esta relação explica, cientificamente, porque escrever e falar sobre um acontecimento difícil pode ser fundamental para o processo de cura. Na verdade, algumas investigações mostram que dar nome ou um rótulo ao que sentimos acalma, literalmente, a atividade dos circuitos emocionais no hemisfério direito do cérebro (Siegel & Bryson, 2018).

Complementarmente, Andrade (2017) referiu que a capacidade de recontar ou narrar permite ampliar e despertar meios de comunicação, estimulando o desenvolvimento emocional, imaginativo e linguístico bem como a participação, em uníssono com a autoconfiança e a autoestima, introduzindo novas palavras e apresentando a estrutura

narrativa (início, meio e fim), defendendo que permitirá à criança dar voz às suas ideias pelas suas palavras (Andrade, 2017).

Baldock (2006) defendeu que o reconto permite desenvolver seis competências: a habilidade de entender o tempo; perceber a relação existente entre as sequências de eventos individuais ao longo da história; compreender que uma história é contada sob um determinado ponto de vista; a capacidade de observar regras próprias de uma determinada cultura; organizar cronologicamente acontecimentos e compreender os diferentes pontos de vista das diversas personagens (Baldock, 2006).

Neste sentido, o reconto e a narração de histórias são, segundo Andrade (2017), habilidades de primazia para o desenvolvimento da linguagem oral que, em conjunto com as suas características recreativas, permitem o diálogo, o conjunto de ideias e a expressão do pensamento.

Analisando a evolução da capacidade narrativa da criança, Andrade (2017) referiu que as primeiras narrativas feitas pela criança mostram o conto de histórias em massa, referentes a elementos individuais e desorganizados que não definem, por si só, uma história. Concordantemente, uma criança de dois a três anos já começa a associar os episódios em forma de histórias, tanto em monólogos como na comunicação interpessoal (Andrade, 2017).

Siegel e Bryson (2018) defenderam que a emergência do reconto pode surgir entre os 2 e os 3 anos, no entanto, evolui de forma mais significativamente entre os 3 e os 4 anos (Siegel & Bryson, 2018). Assim, a partir dos três anos as crianças iniciam a narração de histórias de forma mais lógica e compreensível, por volta dos cinco anos as crianças começam a associar as ideias na história, focando-se numa sequência básica (início, meio e fim) a partir do qual constroem toda a sua história. Por volta dos seis anos, as crianças contam histórias organizadas, onde prevalecem os eventos por ordem cronológica (Andrade, 2017).

Segundo Bugalhão (2020), as crianças até aos 5 anos mostram, geralmente, estar mais centradas em apresentar nas suas histórias o início de uma problemática e não tanto o seu resultado, verificando-se esta preocupação em crianças mais velhas.

Assim, o desenvolvimento da narrativa é considerado essencial no processamento do desenvolvimento do discurso oral e, mais tarde, na leitura e na escrita, compreendendo-se a importância do seu desenvolvimento durante o ensino pré-escolar, sendo considerado uma capacidade mediadora entre a linguagem oral e a alfabetização (Andrade, 2017).

O contar e recontar possibilita, portanto, que a criança construa a realidade narrada, incluindo a estrutura narrativa necessária à aprendizagem da vida em sociedade (I. S. Dias, 2015). Neste sentido, permite à criança distinguir o essencial do secundário, criando resumos seletivos do texto original, interessando-se e desinteressando-se pelas diferentes componentes, pelas palavras, pelos diálogos, pelo argumento e pelas diferentes opiniões surgidas. Em paralelo, desenvolve a atenção e a memória, bem como uma construção gramatical própria (I. S. Dias, 2015; Andrade, 2017).

A competência de reconto relaciona-se com o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico da criança, condicionando o desenvolvimento da competência narrativa. Ou seja, a riqueza linguística do contexto em que a criança cresce, incluindo as experiências de literacia familiar e o contacto precoce com histórias, sendo este referido como um dos fatores mais importantes que condicionam o desenvolvimento da competência narrativa (J. F. da Silva, 2019).

Assim, esta competência pode e deve ser potenciada desde cedo, em contexto familiar, dado que a criança ao ser estimulada em casa tem a possibilidade de transmitir inúmeras práticas narrativas do seu dia-a-dia, que inclui a leitura conjunta e o estímulo a contar as suas próprias histórias. Com este tipo de orientação a criança aprende a contar e a organizar as suas narrativas, o tipo de episódios que são transmitidos e as relações que pode estabelecer entre eles (Marjanovic et al, 2012; Carvalho, 2013, Tomopoulos et al, 2006, *in* Andrade, 2017).

Também Martins (2015) refere que a forma como os adultos falam com as crianças sobre as experiências vividas influencia, também, a forma como a criança futuramente desenvolve a competência narrativa, considerando-a como uma estrutura esquemática, com um papel subjacente e organizador da atividade cognitiva e social, sendo uma ferramenta essencial de mediação desta competência, segundo este autor.

Coerentemente, o desenvolvimento da competência narrativa na criança é influenciado naturalmente por fatores sociais e culturais, ou seja, por elementos que fazem parte do seu cotidiano. Portanto, esta competência apresenta um caráter pessoal, dado que transporta o ponto de vista de cada criança, bem como a seleção de elementos, acontecimentos que têm significado afetivo para cada criança (I. M. R. da Silva, 2013).

Em estudos de avaliação e validação desta competência narrativa, com alunos em risco social e atrasos de linguagem, verificou-se que narrar ou contar histórias, inclusive, permite melhorias nas suas competências narrativas durante o estudo e após o estudo em termos de reconto (Spencer & Slocum, 2010).

Vaz et al. (2020) alertaram para a necessidade de existir ação, que é praticada pelos personagens, para que a narração ocorra, com uma determinada causa e circunstâncias. Assim, é importante mencionar o modo como tudo aconteceu e as consequências provocadas pelos acontecimentos nestas narrativas (Vaz et al., 2020).

Assim, uma criança, ao recontar a história que ouviu, mostra que percebeu a sequência da mesma, que a organizou mentalmente, o que permite ampliar a estrutura interna da linguagem (Zanotto, 2003). Neste sentido, este autor referiu a importância da orientação da criança no reconto, identificando os elementos principais, o contexto da história e as suas intrigas, defendendo que auxiliar a criança neste processo é fundamental, podendo-se colocar perguntas como: sobre o quê ou quem era a história? Quando, como e onde a história começou? Quais eram os personagens? O que aconteceu na história e como ela terminou?

Desta forma, Andrade (2017) refere que a atividade do conto e do reconto deverá ser integrada com outras atividades decorrentes, de maneira a oferecer à criança um incentivo enriquecedor no desenvolvimento da linguagem oral.

Concordantemente, nas orientações curriculares para o ensino pré-escolar, o recurso ao reconto oral é significativo, na medida em que contribui para a estruturação mental do pensamento narrativo e criativo das crianças em idade pré-Escolar (I. L. Silva et al., 2016). Portanto, as atividades que promovem o envolvimento ativo e criativo da criança,

em especial o reconto oral, são considerados um contributo para o desenvolvimento da competência narrativa, da criatividade e da autoria (I. M. R. da Silva, 2013).

Também Brito (2020) constatou que a hora do conto e a promoção do reconto em crianças no 3º ano do 1º ciclo, utilizando diferentes estratégias para a dinamização da mesma, contribuiu positivamente para o desenvolvimento das competências orais dos intervenientes, potenciando melhorias, nomeadamente na vertente de compressão e de expressão oral.

Por último, Feagans e Appelbaum (1986) realçaram na sua investigação que as competências narrativas são melhores preditores de problemas académicos do que, propriamente, as competências de semântica e sintaxe (Feagans & Appelbaum, 1986).

Necessidades específicas

Prematuridade e problemas decorrentes

A prematuridade define-se como o nascimento anterior às 35 semanas de gestação, associado a um peso do bebé inferior a 2,5kg, com uma pontuação na escala de APGAR inferior a 7 aos 5 minutos, podendo existir problemas associados: icterícia neonatal, uso de esteroides pré-natais, infeções respiratórias, necessidade prolongada de oxigénio e tempo de internamento superior. Todas estas condições, além de outras que possam surgir, representam fatores de risco no desenvolvimento do bebé, associados a distúrbios de várias ordens, incluindo os sociocomunicativos (Caldas et al., 2016).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu a prematuridade como recém-nascidos com menos de 37 semanas de gestação, independentemente do peso ao nascimento. Os bebés nascidos com peso inferior a 2500g são classificados como recém-nascidos de baixo peso, sem relação com o tempo de gestação. Portanto, um bebé com baixo peso ao nascer não é necessariamente um bebé pré-termo e um bebé pré-termo não apresenta necessariamente baixo peso, sendo situações distintas e de risco diferente para o desenvolvimento neonatal (Caldas et al., 2016).

Neste sentido, a prematuridade é classificada em três níveis diferentes (Caldas et al., 2016):

- baixa prematuridade relacionada com bebês com idade gestacional entre 37 e 38 semanas incompletas;
- moderada prematuridade em bebês com idade gestacional entre 31 e 36 semanas completas;
- prematuridade extrema para bebês com idade gestacional entre 24 e 30 semanas.

Quanto à classificação da variável de peso do recém-nascido a termo, adota-se a seguinte definição (Caldas et al., 2016):

- recém-nascido de muito baixo peso (peso inferior a 1500g);
- recém-nascido de baixo peso (peso inferior a 2500g);
- recém-nascido com peso superior a 2500g.

Associado a estas características perinatais, as hospitalizações recorrentes e prolongadas destes bebês contribuem, também, para alterações no desenvolvimento típico do bebê, sendo uma das características mais comuns a maior agitação motora (Bortagarai et al., 2021).

A prematuridade é, portanto, um fator de risco para o desenvolvimento infantil, pois interrompe os processos de maturação do cérebro, podendo levar a incapacidades comportamentais, cognitivas e funcionais, reconhecidas como atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor (Caldas et al., 2016).

Não obstante, no primeiro ano de vida é de extrema importância o diagnóstico de problemas relacionados com o desenvolvimento motor e outros, identificando precocemente atrasos no desenvolvimento de forma atempada, pelo que é essencial ter conhecimento dos marcos de desenvolvimento nos primeiros meses de vida do bebê (Souza dos Santos et al., 2021).

Segundo Moore e Dunham (1995) as crianças prematuras quando comparadas a crianças nascidas a termo apresentaram dificuldades em manter a atenção visual antes dos três meses, necessitando de mais tempo para processar informações sobre os estímulos e, ao final do primeiro ano, mostraram menor exploração/manipulação ativa de objetos e decréscimo em atividades conjuntas com a mãe

Também Caldas et al. (2016), referiu que os prematuros representam uma população vulnerável a alterações sociocomunicativas, pois apresentam risco superior para alterações neurocomportamentais, incluindo alterações cognitivas, dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais (Caldas et al., 2016).

Neste sentido, a investigação evidencia que tanto os fatores de risco como os sociodemográficos influenciam o desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas das crianças nascidas prematuras, refletido nos estudos de interações mãe-bebé (Caldas et al., 2016), no qual os bebês prematuros apresentaram um maior risco de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (Souza dos Santos et al., 2021).

Estudos recentes demonstraram uma diminuição da prevalência de dificuldades motoras severas em crianças prematuras, no entanto, existe maior frequência das dificuldades relacionadas com o neurodesenvolvimento, identificadas nestas crianças em idade pré e escolar (Majewska et al., 2018). Ou seja, as dificuldades no desenvolvimento motor, adaptativo, cognitivo e linguístico, de forma mais ou menos subtil, são interdependentes, em que cada um influencia e é influenciado pelo outro (Majewska et al., 2018).

Majewska et al. (2018) referiram que os défices motores na coordenação, equilíbrio, controlo motor global e fino, integração visuoespacial e visuomotora foram evidentes em crianças prematuras sem diagnóstico de paralisia cerebral, podendo ser identificados em idades mais tardias, sobretudo quando é exigido o domínio da coordenação olho-mão e controlo motor. Estas dificuldades tendem a perpetuar até uma infância mais tardia, o que pode ser desafiante para uma participação ativa e positiva da criança em ambiente escolar e familiar (Majewska et al., 2018).

Neste sentido, a motricidade global de uma criança prematura caracteriza-se, geralmente, por movimentos assimétricos, instabilidade motora e hipotonicidade (Bortagarai et al., 2021).

Bortagarai et al. (2021) analisaram a associação entre dificuldades na alimentação e atrasos no desenvolvimento da motricidade fina, evidenciando que crianças com estas dificuldades apresentam três vezes maior risco de atraso no desenvolvimento da motricidade fina, quando comparadas com crianças sem dificuldades na alimentação.

Outro fator associado a dificuldades na motricidade fina é a questão de gênero, sendo evidente que os meninos apresentam maior prevalência destas dificuldades que as meninas (Bortagarai et al., 2021).

Além desta análise, estudos evidenciaram que bebês com peso entre as 500g e as 2000g apresentam uma suscetibilidade cinco vezes superior ao desenvolvimento da perturbação do espectro do autismo (Bortagarai et al., 2021).

Concordantemente, outros estudos evidenciaram que crianças prematuras necessitam de acompanhamento do seu desenvolvimento até, pelo menos, a idade escolar, de forma a garantir um desenvolvimento de sucesso em fases posteriores da sua vida. (Souza dos Santos et al., 2021).

Assim, as sequelas da prematuridade estudadas por Moreira et al. (2014), através de uma revisão sistêmica, referem que de 33 investigações válidas em apenas quatro estudos não se encontrou qualquer efeito da prematuridade sobre alterações no desenvolvimento da criança. Nesta revisão 61% estudaram as alterações de comportamento, 48% o desempenho escolar e 33% os problemas motores (Moreira et al., 2014).

Ferreira et al. (2020) identificaram, também, uma maior frequência de dificuldades emocionais, comportamento agitado, deficiências nas funções executivas e no autocontrole, dificuldades de aprendizagem, perturbação de hiperatividade e déficit de atenção e problemas de saúde mental, denotando-se um maior risco para déficit de atenção e sensorial, perturbações do espectro do autismo, atraso no desenvolvimento global e paralisia cerebral (Matos et al., 2011; Ferreira et al., 2020).

No estudo realizado por Matos et al. (2011), em crianças de oito, nove e dez anos que nasceram prematuras, verificou-se que 72% das crianças apresenta perturbações da coordenação, 23% apresenta insuficiência na coordenação e apenas 6% não apresenta qualquer dificuldade na coordenação motora global. Estas perturbações motoras são menos frequentes nas crianças do sexo feminino, verificando-se que não existe uma correlação direta entre crianças que praticam algum desporto e a qualidade da sua coordenação motora (Matos et al., 2011).

Neste sentido, conclui-se que as crianças prematuras são mais suscetíveis a atrasos no desenvolvimento das áreas motoras, de comportamento e de desempenho escolar a longo prazo, quando comparadas com crianças nascidas a termo, verificando-se quanto menor a idade gestacional e o peso à nascença, maior é o risco de alterações comportamentais. Estas dificuldades, cujos efeitos se manifestam a longo prazo, podem ser prevenidos precocemente através de orientação dos pais, acompanhamento dos profissionais especializados e intervenção (Moreira et al., 2014).

Embora exista prevenção e intervenção, os programas relacionados com o desenvolvimento de prematuros apresentam um investimento de curta duração, podendo os custos relacionados com escolas especiais e serviços sociais ser significativamente reduzido a longo prazo, bem como os insucessos escolares (Moreira et al., 2014).

Congruentemente, uma das conclusões que Moreira et al. (2014) destacaram foi a evidência que o acompanhamento até aos 2 anos é claramente insuficiente para sinalizar dificuldades, como a coordenação bimanual, comportamento e a integração visuo-motora.

Estas dificuldades subtis, usualmente diagnosticadas em idade escolar, devem ser alvo de análise apesar de não serem dificuldades major e, frequentemente, não preencherem um quadro de diagnóstico por si só (Majewska et al., 2018). Concordantemente, verificou-se que crianças prematuras, sem dificuldades cognitivas, apresentam um desempenho inferior nas competências sensoriomotoras e visuoespaciais, na atenção e na função executiva, pelo que o desenvolvimento de programas de intervenção para estas crianças deve promover o seu potencial, desenvolvendo um desempenho motor adequado e minimizando as dificuldades a longo termo no desenvolvimento (Majewska et al., 2018).

Concordantemente, Moreira et al. (2014) referiram a necessidade de alargar o seu tempo de estudo longitudinal, a fim de correlacionar as dificuldades evidentes na idade escolar com o tempo de gestação e/ou o baixo peso à nascença, bem como, a necessidade de estudar não só a prematuridade extrema como a prematuridade moderada e baixa.

Fuenteferia et al. (2017) identificaram não só a prematuridade como o principal fator de risco das crianças prematuras, mas, também, um contexto e envolvimento social desfavorável, referindo que pode condicionar o desenvolvimento motor das crianças em

idades precoces, pelo que o desenvolvimento de estratégias com as famílias e o acompanhamento por parte dos serviços é determinante para o desenvolvimento da criança, bem como a sua contínua avaliação (Fuentefria et al., 2017).

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem em crianças prematuras verificou-se que o seu peso e idade gestacional não apresentaram uma relação direta com este desenvolvimento, exceto quando existem alterações auditivas, condicionando, conseqüentemente, o desenvolvimento da linguagem (Gouveia et al., 2020). Neste sentido, os mesmos autores referem que a prematuridade não é, por si só, um fator de risco para o desenvolvimento da linguagem, mas sim a existência de outras complicações/alterações, nomeadamente auditivas, que influenciam diretamente este desempenho.

Curiosamente, a Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association, 2014) descreveu a perturbação do desenvolvimento da coordenação motora (PDC) como um défice acentuado no desenvolvimento da coordenação motora, na ausência de patologia neurológica, tendo estudado num grupo de crianças prematuras, entre os sete e os dez anos, a incidência deste diagnóstico, verificando-se que 71% destas crianças apresentaram critérios para o diagnóstico de perturbações da coordenação e 23% insuficiência coordenativa. (Matos et al., 2011).

De acordo com as possíveis sequelas do nascimento de uma criança prematura, encontram-se as dificuldades relacionadas com o desempenho escolar, as perturbações de aprendizagem específicas.

Perturbações de Aprendizagem Específicas

As Perturbações de Aprendizagem Específicas (PAE) referem-se as dificuldades que as crianças manifestam em contexto e aprendizagem escolar, sendo um diagnóstico realizado em idade escolar, pelo que é importante especificar qual a área em que estas dificuldades são mais emergentes: leitura, escrita e/ou matemática, bem como a gravidade: ligeira, moderada ou grave (Lima, 2015).

As crianças com estas perturbações apresentam alterações no funcionamento cognitivo de um ou mais processos cognitivos básicos: planificação, atenção e processamento simultâneo e sucessivo (Das, Naglieri & Kirby, 1994, *in* Lima, 2015), não existindo défice cognitivo ou outra perturbação que justifique as dificuldades referidas.

Segundo (Fonseca, 2008) as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem apresentam, também, anomalias na organização motora de base, especificamente na tonicidade, postura, equilíbrio e locomoção, e na organização psicomotora, ou seja, na lateralização, direccionalidade, imagem de um corpo, estruturação espaço-temporal e praxis. Ou seja, apresentam um perfil psicomotor dispráxico, com realização de movimentos inadequados, rígidos, exagerados, sem qualidade, harmonia e ritmo, e com dificuldades na organização espaço-temporal (T. P. C. Dias, 2009).

Frequentemente, as crianças com PAE apresentam uma organização tónica diferente: ora hipertónica, relacionada com excesso de atividade motora do tipo impulsiva, ora hipotónica, relacionada com a insuficiência de atividade. A flexibilidade articular é, na maioria das vezes, exagerada ou restrita ao nível dos membros superiores e inferiores. A extensibilidade do ombro pode ser reduzida e a do pulso exagerada, sugestivas de alterações na lei próximo-distal do desenvolvimento neurológico e confirmadas por um desenvolvimento demorado e esforçado da preensão e da motricidade fina (T. P. C. Dias, 2009).

Concordantemente, esta perturbação interfere com a capacidade de guardar, reter, processar ou produzir informação, sendo referida como uma perturbação num ou mais processos psicológicos básicos, envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita. Portanto, é essencial que estes alunos sejam identificados o mais precocemente possível, a fim de evitar ou suavizar a frustração e a sensação de insucesso destes alunos, defendendo-se uma abordagem em equipa multidisciplinar para potenciar o desenvolvimento global da criança (Nielsen, 1999).

Para além dos aspetos referidos, Fonseca (2008) identificou nas crianças com PAE paratonias (dificuldades em relaxar voluntariamente), disdiadococinésias (dificuldades em realizar, subsequentemente, movimentos alternados e opostos) e sincinésias

(movimentos imitativos, parasitas e desnecessários da boca, da língua e da face ou dos membros contralaterais).

A função de equilíbrio manifesta-se, também, geralmente alterada nas crianças com PAE, observando-se perturbações posturais e vestibulares, grandes oscilações laterais e anteroposteriores, crispações faciais, agitações e tremores, risos, respirações profundas e verbalizações incoerentes nas provas de imobilidade. As provas de equilíbrio estático, dinâmico e de locomoção são igualmente caracterizadas por reequilibrações abruptas, quedas unilaterais, descontrolo postural por desencadeamento de reflexos posturais insuficientemente inibidos, arritmias e dismetrias. Na base do controlo destas provas, encontra-se o cerebelo e a formação reticulada, responsáveis pelo controlo e regulação da atenção, que concomitantemente, também se encontra alterada na criança com PAE (T. P. C. Dias, 2009).

Concordantemente, a investigação evidenciou dificuldades na definição da lateralização e da compreensão da direccionalidade nas crianças com este diagnóstico, o que conduz a limitações em projetar ou transferir exteriormente as noções espaciais básicas, essenciais às aprendizagens não simbólicas e simbólicas, não conseguindo integrar percetiva, consciente e cognitivamente o corpo e como tal, são frequentes nas crianças com PAE (T. P. C. Dias, 2009).

Segundo o autor anterior, a noção do corpo, em todas as situações de exploração e de orientação no espaço, surgiu frequentemente alterada na criança com PAE. Na prova do desenho do corpo foi frequente os pormenores e as proporções serem inadequados; e na prova de imitação dos gestos registaram-se problemas de ecopraxias globais e finas, denunciativos de perturbações gestálticas e sociais.

As crianças com PAE apresentaram, também, alterações a nível da estruturação espaço-temporal, nomeadamente a nível de memória de curto termo espacial e rítmica, de realização sequencial de gestos intencionais e controlados (T. P. C. Dias, 2009).

Em Fonseca (2008) foi referido que crianças com este diagnóstico apresentam, usualmente, dificuldades em verbalizar ou em simbolizar a experiência motora, o que

justifica as dificuldades nas tarefas de representação topográfica ou em relacionar o espaço representado com o espaço agido.

Na coordenação óculo-manual e óculo-pedal são evidentes dismetrias e a dissociação dos movimentos é condicionada negativamente pelas dificuldades de organização tónica, com alteração na realização, velocidade e precisão dos movimentos globais e finos (Fonseca, 2008).

Em suma, a expressão das dificuldades associadas ao diagnóstico de Perturbação de Aprendizagem Específica surge, de forma mais ou menos subtil, na avaliação das competências psicomotoras da criança, devendo esta ser enquadrada com o contexto e individualidade de cada criança, mantendo o alerta sobre estas dificuldades, sobretudo quando não justificadas por outro diagnóstico, intervindo e agindo precocemente.

Défice de Atenção

De acordo com as informações anteriores, verifica-se que o défice de atenção é comum nas crianças prematuras. Este défice relaciona-se com a dificuldade em prestar atenção a pormenores, realizar erros por descuido em trabalhos da escola ou outros de forma frequente, dificuldade em manter a atenção nas tarefas ou em planear atividades, parecendo que não ouvem quando falam diretamente com ela (Lima, 2015).

Os alunos com défice de atenção apresentam, geralmente, dificuldades em seguir as instruções ou em não acabar as tarefas iniciadas, em organizar tarefas e atividades, evitando frequentemente ou resistindo em desempenhar tarefas que necessitam de esforço mental prolongado, perdendo muitas vezes as coisas necessárias para as tarefas e o próprio encadeamento de ações numa tarefa específica, relacionado com distrações constantes com estímulos externos, verificando-se esquecimentos frequentes de atividades diárias (Lima, 2015).

Na prática, as crianças com défice de atenção, usualmente, têm dificuldade em se concentrar numa dada tarefa, não orientam a sua cabeça e olhos para o professor quando este está a dar instruções, e/ou falham quando lhes pedem para seguir diretrizes (Cruz, 1999).

Neste sentido, Cruz (1999) caracterizou a criança com déficit de atenção quando frequentemente se verifica as seguintes situações:

- Não presta atenção suficiente aos pormenores ou comete erros por descuido nas tarefas escolares, no trabalho ou noutras atividades lúdicas;
- Tem dificuldade em manter a atenção nas tarefas ou atividades;
- Parece não ouvir em contexto de instrução direta;
- Não segue as instruções e não termina os trabalhos da escola, encargos ou deveres, descartando questões de comportamentos de oposição ou incompreensão de instruções;
- Tem dificuldades em organizar as tarefas e atividades;
- Evita, rejeita ou é relutante a envolver-se em atividades que exigem esforço mental mantido;
- Perde objetos necessários a tarefas ou atividades;
- Distrai-se com estímulos irrelevantes;
- Esquece-se das atividades quotidianas.

Segundo a American Psychiatric Association (2014), esta inatenção manifesta-se em termos comportamentais como “perder-se” na tarefa, ausência de persistência, dificuldade em manter a atenção e ser desorganizado. Este comportamento de déficit de atenção está associado a muitos processos cognitivos e, por isso, estas crianças podem apresentar problemas cognitivos na atenção, funções executivas e/ou memória (American Psychiatric Association, 2014).

Histórias com & pelo corpo

As histórias com & pelo corpo (HC&PC) foi um conceito criado pela investigadora, para definir estas histórias com características próprias, no seu contexto profissional, decorrente da experiência com crianças, jovens e adultos com diferentes necessidades específicas.

Este conceito refere-se a histórias infantis desenvolvidas com o intuito de proporcionar o sentir e a percepção das sensações e movimentos no corpo, de forma lúdica e associada a uma história. Ou seja, a história além de lida é aplicada na criança e através dela, pela exploração de sensações e percepções corporais. Portanto, a história desenrola-se, simultaneamente, no corpo e através dele.

Inicialmente o intuito destas histórias era promover, apenas, o desenvolvimento psicomotor de forma consciente, verbal e não verbal, permitindo desenvolver vocabulário e compreensão sobre as sensações e uma partilha mais próxima e assertiva das sensações e percepções corporais. No entanto, com o desenrolar da intervenção e interesse das crianças e jovens nestas histórias, a curiosidade sobre o seu potencial enquanto promotoras das capacidades narrativas, da manutenção da atenção e da aceitação de momentos de conto foi crescendo, conduzindo a autora a esta investigação.

De referir, que as histórias criadas consideraram as características primordiais de um conto infantil referidas na literatura, integrando diferentes técnicas e estratégias de toque e relaxação terapêutica, a que se denominou de abordagem psicomotora, permitindo explorar com e pelo corpo a história. Desta forma, as pistas/abordagem psicomotora e a história escrita/narrada desenrola-se em paralelo, em união, complementando-se continuamente.

Como referido anteriormente, a história pode ser contada de várias formas, utilizando diferentes recursos e estratégias, bem como o reconto pode ser desenvolvido de diversas formas. Assim, a revisão da literatura neste ponto pretende correlacionar dados de investigações anteriores com a prática da investigadora com as HC&PC, ela própria decorrente de investigação e adaptação contínua às necessidades específicas de cada criança, jovem ou adulto, e da sua prática enquanto psicomotricista.

Concordantemente, estas histórias valorizam o corpo da criança como um meio de transporte cheio de informações que são enviadas para o cérebro, através das suas sensações. Ou seja, o fluxo de energia, as sensações e outras percepções são transmitidas ao tronco cerebral, para o sistema límbico e para o córtex, o que, inevitavelmente, muda os nossos estados físicos, os nossos estados emocionais e os nossos pensamentos (Siegel & Bryson, 2018).

O corpo e o movimento como mediadores de fruição das narrativas literárias para a infância

Muitas crianças associam a leitura a um ato obrigatório, por vezes penoso e desprovido de sentido, pelo que a animação e diferenciação de dinâmicas de leitura pode e deve funcionar como uma estratégia para que a criança passe a encarar o livro numa outra dimensão - a brincadeira, aceitando e explorando o caráter lúdico das histórias (Freire, 2015).

Assim, a animação pode incluir estratégias como a leitura em voz alta, por parte do professor/adulto e das crianças, e momentos de partilha de leitura e de debate em grupo, em que o animador deve ser, um entusiasta na leitura, de forma sistemática, recorrendo a uma grande diversidade de estratégias (Freire, 2015). Nesta investigação as estratégias utilizadas relacionaram-se com o movimento, com o corpo, as sensações e as percepções.

Haapala et al (2017) demonstraram que a atividade física e o conhecimento académico têm se relacionado, verificando-se que um desempenho superior na fluência e na compreensão encontram-se associadas a um maior nível de atividade física e menor sedentarismo (Haapala et al., 2017). Não obstante, uma análise destas competências, ao longo do tempo, demonstrou que promover um estilo de vida que inclui atividade física pode beneficiar o desenvolvimento das competências leitoras nas crianças durante o período pré-escolar (Duncan et al., 2019).

Por outro lado, exercícios que incluem ajudar as crianças a estar imóveis e calmos pontualmente, a encontrarem a tranquilidade em si próprias, mostram promover uma melhor sobrevivência às frustrações que se formam dentro delas, e conseqüentemente,

contribuem para o desenvolvimento emocional, psicológico e social (Siegel & Bryson, 2018).

Em Duncan et al (2019) foi referido como mais-valia uma abordagem cognitiva integrada com uma experiência sensoriomotora, através de ações corporais relacionados com o contexto, sendo importante e útil para desenvolver capacidades cognitivas e de processamento. Analisando em termos neurológicos, a combinação de uma intervenção com movimento e cognição apela à utilização do lobo frontal, como na intervenção focada na linguagem do conto de histórias combinada com uma experiência sensoriomotora, conduzindo a benefícios no desenvolvimento de ambas as áreas, motoras e cognitivas, e, conseqüentemente, no desenvolvimento académico (Duncan et al., 2019).

Concordantemente, os resultados do estudo de Duncan et al. (2019) demonstraram a eficácia de incluir a combinação do movimento e da narração oral de histórias no desenvolvimento das competências motoras e a linguística em crianças em pré-escola. Assim, as mudanças observadas neste estudo foram superiores e mais positivas quando existiu uma combinação e intervenção conjunta do movimento e narração oral de histórias, do que quando aplicado isoladamente a intervenção motora e a narração oral de histórias.

Também Fonseca (1995) reforçou esta relação defendendo que antes de verbalizar a criança realiza gestos para se exprimir, pelo que a expressão manual e gestual constitui um potencial único na forma como a criança comunica, atribuindo-lhe uma intencionalidade própria, criando uma linguagem que integra emoções e atitudes, o que gradualmente diminui em oposição à expansão do vocabulário.

Duncan et al. (2019) constataram, também, que a integração do movimento com a história e o seu conteúdo torna a atividade mais motivadora e com maior intenção expressiva, constatando-se maior motivação dos alunos do grupo que receberam a intervenção integrada. Assim, a eficácia da combinação do movimento e da narração de histórias sugere benefícios nas competências motoras e nas habilidades linguísticas em pré-escola, verificando-se que a sinergia desta combinação física e comunicativa do desenvolvimento é importantíssima para o bom desenvolvimento infantil (Duncan et al., 2019).

Neste sentido, Ducan et al. (2019) defenderam que, se possível, deve-se combinar uma intervenção pelo movimento com uma intervenção cognitiva, conduzindo a benefícios em ambas as áreas, motoras e cognitivas, de forma integrada, o que, conseqüentemente, pode conduzir a resultados acadêmicos mais favoráveis, devido a uma integração cognitiva pela via sensoriomotora, potenciada por um aumento de fluxo sanguíneo para o cérebro devido ao aumento da intensidade do exercício.

Também Fonseca e Oliveira (2009) apresentaram evidências sobre as estreitas relações entre o desenvolvimento psicomotor e o potencial de aprendizagem, que se manifesta e materializa na motricidade. Os mesmos autores defenderam que a psicomotricidade tem o papel de sustentar a maturação neurológica e a integração sensorial, promove o enriquecimento experiencial e emocional com o envolvimento natural e social da criança, e cria fundamentos neuropsicológicos para as aprendizagens não simbólicas e simbólicas posteriores (Fonseca & Oliveira, 2009).

Por conseguinte, Nóbrega (2018) referiu como um dos elementos fundamentais quando aludimos à leitura performativa o corpo, neste caso, o corpo de um leitor que oraliza um texto e que o instrumentaliza, como um elemento constitutivo do enunciado que está a ler para outros. Assim, o corpo também “fala”, transmite sentidos, amplia a significação, complementa, estende e problematiza. O corpo será, portanto, a materialização daquilo que é próprio do indivíduo e que o torna único, uma realidade em permanente interação com o mundo (Nóbrega, 2018).

O envolvimento do corpo e do movimento no ato da leitura oralizada, implicando uma performance corporal num determinado espaço, verificou-se que é pouco frequente segundo Nóbrega (2018). Esta conclusão foi obtida pelo autor através das respostas dos alunos, tendo referido que o fazem quase sempre sentados, só se levantando quando solicitado, nunca mudando o registo de voz, nem recorrendo a expressões faciais ou corporais de livre vontade (Nóbrega, 2018).

Os alunos evidenciaram, assim, pouca ou nenhuma autonomia nesse momento, limitando-se à simples e básica oralização do enunciado, não lhes sendo proporcionados momentos em que pratiquem e treinem as competências que permitem leituras em voz alta dinâmicas e performativas. Também foi evidente que os professores apresentam pouca autonomia e

criatividade, optando por conduzir os alunos pela simples oralização dos textos (Nóbrega, 2018).

Gonçalves (2013) aliou à narração de histórias a massagem clássica, considerando-a facilitadora da socialização das crianças. Concordantemente, este autor defendeu que as ações de tocar e de ser tocado são fundamentais no desenvolvimento humano, porque, além de aumentarem a percepção corporal da criança, promovem o relaxamento neuromuscular, favorecem o desenvolvimento físico, motor, neurológico e intelectual, e a pele transforma estímulos físicos em comunicadores químicos e em estados psicológicos, possibilitando a geração de imagens mentais, emoções e sentimentos (Gonçalves, 2013).

Concordantemente, no estudo de Gonçalves (2013) constatou-se uma redução no número de agressões verbais, discussões, encaminhamentos à coordenação por comportamento inadequado, queixas dos pais, aumento de atitudes de ajuda e carinho, e melhoria dos resultados escolares no período das intervenções, permitindo concluir que a prática de massagem e a narração de histórias infantis afeta, de forma positiva, o comportamento e desempenho escolar dos alunos.

Por sua vez, Campbell (2005) referiu que a massagem reduz a hiperatividade e inquietação em crianças com perturbação de hiperatividade e déficit de atenção, aumentando a sua capacidade de concentração. Na perturbação do espectro do autismo o uso da massagem mostrou contribuir para a redução de comportamentos de estereotípias e dificuldades sociais (Campbell, 2005).

Assim, o uso do toque ou da massagem terapêutica demonstrou contribuir para uma diminuição de comportamentos agressivos, desenvolve o estado de alerta, reduzindo o stress e ansiedade, promovendo o humor e diminuindo estados depressivos (Campbell, 2005).

Do ponto de vista da interação social, a aceitação e confiança envolvida na permissão para tocar e ser tocado, o estímulo de comunicação, a troca de experiências físicas agradáveis, o cuidado com o próximo e o incentivo para o desenvolvimento da percepção

física, da noção de conforto e tranquilidade corporal foram alguns dos benefícios da massagem ou toque terapêutico (Gonçalves, 2013).

Concordantemente, pesquisas sobre os benefícios da aplicação de massagem em crianças evidenciaram melhorias na capacidade de manter a atenção e aprender, na função imunológica, relacionamento entre a criança e o cuidador, promoção da autoestima, diminuição da tensão, maior relaxamento físico, aumento da percepção corporal e melhoria do comportamento social (Gonçalves, 2013).

Por outro lado, a narração de histórias infantis mostrou facilitar a interação da criança com os adultos, sendo reconhecida como estratégia de humanização, favorecendo a diminuição de tensão e ansiedade, proporcionando alegria, confiança, momentos de humor e descontração. Esta dinâmica apresentou um caráter recreativo, educativo, instrutivo e afetivo, estimulando a criatividade, permitindo criar hábitos, despertar emoções e valorizar sentimentos, promovendo o desenvolvimento saudável e a resiliência (Gonçalves, 2013).

Complementarmente, o toque, por sua vez, aproxima a criança de sua realidade corporal consigo e com o outro, permitindo a experiência de interagir fisicamente com outra pessoa (Gonçalves, 2013).

Portanto, a massagem e a narração de histórias infantis mostraram estimular a confiança, o bem-estar, a procura por soluções e a socialização, desenvolvendo a atenção, concentração, respeito e disciplina. Neste sentido, evidenciam-se como duas ferramentas poderosas para promover o comportamento infantil, e que podem ser utilizadas como recursos independentes ou em conjunto (Gonçalves, 2013), tal como em Duncan et al. (2019).

As histórias infantis como mediadoras do desenvolvimento psicomotor

Gonçalves (2013) defendeu a narração de histórias infantis como facilitadoras do relacionamento, da diminuição de tensão, ansiedade e promotor da confiança, sendo estas características importantíssimas para a inclusão das mesmas numa dinâmica psicomotora

e vice-versa. Assim, as histórias podem e devem ser uma ferramenta numa intervenção psicomotora e, por outro lado, a intervenção psicomotora pode e deve usar as histórias como ferramenta de intervenção, dado que promovem, também, o diálogo tónico, base de qualquer relação de intervenção psicomotora.

Hasni-Mokhtar et al. (2011) inferiram sobre a relação positiva entre os resultados positivos da narração de histórias e o desenvolvimento intelectual, social e emocional, associando as crianças que participam neste género de atividades como desenvolvendo uma melhor capacidade de aprender a ouvir, participar e compreender o discurso narrativo, criando caminhos para a utilização de uma linguagem mais sofisticada (Hasni-Mokhtar et al., 2011).

Neste sentido, Martins (2017) estudou em crianças com dificuldades de aprendizagem múltiplas e profundas o uso de histórias multissensoriais, verificando que as histórias facilitaram as crianças a alcançar os seus objetivos, no entanto, estes resultados podem-se dever não só ao uso de histórias, mas, também, à intensidade da intervenção nesse estudo.

O mesmo autor referiu que todas as crianças exibem a necessidade de atividades sensoriais, e, usualmente, a resposta à prática dessas atividades traduz-se numa melhor capacidade de concentração em sala, aumento das interações com os pares e um melhor bem-estar diário geral (P. Martins, 2017)

Concordantemente, Brito (2020) reforçou a necessidade de dinamizar a hora do conto, não apenas como leitura simples, mas transformando as histórias e recontando-as, recorrendo a diversos recursos auxiliares, potenciando a atenção e concentração das crianças, expandindo a sua criatividade, onde estas conseguem encontrar motivação e, conseqüentemente, deixar-se envolver verdadeiramente. O contador de histórias deve, portanto, narrar com as palavras e com o seu corpo, com a sua voz, com o seu rosto e com as suas mãos (Traça, 1992).

Portanto, referiu-se como essencial que a criança tenha um papel participativo e ativo neste momento, não apenas como ouvinte, mas como dinamizador crítico e opinativo das suas reproduções, das que observa e das que sugere (Brito, 2020).

Analisando toda a informação da literatura apresentada, considera-se válida e coerente uma intervenção que alia as histórias infantis e o desenvolvimento psicomotor, utilizando o corpo e o movimento como meio integrador, sobretudo em crianças com dificuldades psicomotoras e no reconto, bem como na atenção.

Metodologia

Neste capítulo é apresentada a metodologia utilizada para a realização da dimensão investigativa, de acordo com os objetivos definidos e com a avaliação pretendida. A análise de resultados antes, durante e após a intervenção, sendo esta um pressuposto desta investigação, o que conduziu a investigadora a desenvolver uma investigação-ação.

Paradigma

O pressuposto inicial desta investigação era bastante específico, exigindo uma intervenção bastante personalizada e, por isso, individualizada. A investigação apresentou um caráter dinâmico, em contexto real e numa escala específica, permitindo a análise quantitativa, decorrente da cotação das avaliações realizadas, e qualitativa, decorrente da análise dos meios audiovisuais e registos das sessões.

Neste sentido a investigação desenvolveu-se com a consciência crítica através do exercício e da reflexão sobre a prática, auxiliando na melhoria das ações, com uma abordagem que permitiu desenvolver em simultâneo a reflexão e a análise, o que implica o envolvimento do investigador, característico de uma investigação-ação (Amaral, 2015).

Por conseguinte, a dualidade dos dois conceitos ação e investigação esteve presente, envolvendo simultaneamente ambos, intercalando e envolvendo-os de forma contínua e integrada, analisando uma realidade específica, despertando a curiosidade crítica e a capacidade de análise (Amaral, 2015).

Assim, para esta investigação foram selecionadas duas formas de análise, de modo a dar resposta às questões e alcançar os objetivos de investigação propostos, delineando uma investigação que se integra numa abordagem qualitativa e numa abordagem quantitativa.

Além destes aspetos subjacentes a este tipo de investigações, decorrente da experiência, da relação terapêutica existente com a criança, bem como da análise da literatura, esta investigação-ação subentendeu um conhecimento e estruturação da intervenção de acordo com a própria criança, definindo-se o quando, onde e como em conjunto. Este pressuposto

permitiu não condicionar o processo terapêutico, evitar a desorganização da criança e promover uma melhor aceitação da mesma.

De acordo com a investigação realizada, com características qualitativas e quantitativas em termos de análise de dados, salienta-se que o seu carácter misto, ou seja, a coexistência de ambos os modelos não exclui um do outro, procurando-se a sua complementaridade, salvaguardando que propósitos de utilização e os objetivos de intervenção estejam definidos (Rodrigues et al., 2013).

A seleção desta metodologia prendeu-se com a sua complementaridade, procurando complementar as desvantagens de uma com as vantagens de outra, de forma a ser possível atender às expectativas do investigador e da investigação (Marques & Melo, 2017).

Relativamente ao paradigma quantitativo, procurou-se medir comportamentos através da sua quantificação (Rodrigues et al., 2013), por meio de tabelas e médias de desempenho, traduzidas em gráficos, tendo o tratamento de dados sido realizado em Excel.

Estes dados partem de avaliações quantitativas realizadas antes, durante e após a intervenção à criança, pelo que a sua análise foi individual e não comparativa entre outras crianças, mas sim, entre diferentes momentos de avaliação e intervenção com a mesma criança, permitindo objetivar os resultados de uma forma mais palpável e concordante com os instrumentos utilizados, nomeadamente a Bateria de Avaliação Psicomotora que subentende a quantificação de resultados.

Quanto ao paradigma qualitativo, que possui um carácter descritivo, agregou-se aos resultados quantitativos as palavras descritoras, transcrições e outras informações para além dos números, permitindo descrever de forma mais exaustiva os fenómenos, indo de encontro aos princípios descritos por Coutinho (2011).

A própria organização e metodologia desta investigação justifica este carácter qualitativo, dado que o investigador preocupou-se com todo o processo, procurando um propósito na sua ação, ou seja, o significado desta investigação insere-se num contexto devidamente caracterizado (Coutinho, 2011).

Como ponto diferenciador desta metodologia salienta-se a não utilização das imagens e de outras pistas visuais nas histórias utilizadas, incluindo-se uma abordagem psicomotora nas mesmas, tornando o narrar de histórias um fenómeno único e com características próprias, planeadas e estruturadas desde o início da investigação.

O aspeto referido anteriormente enquadra-se nas cinco características principais da investigação qualitativa identificadas pelos autores Bogdan e Biklen, (1994):

1ª) A investigação e a recolha de dados devem ser elaboradas numa relação direta entre o investigador, o ambiente e os grupos participantes. O que se verifica nesta investigação, onde a investigadora realizou e dinamizou a intervenção;

2ª) A investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os dados são recolhidos e analisados de modo a valorizar os seus detalhes e a sua riqueza de informação, pelo que os registos e a observação participante foram constantes durante esta investigação;

3ª) O investigador interessa-se pelo processo em detrimento do resultado ou do produto, o que é corroborado nesta investigação por se ter integrado a componente de investigação-ação num *setting* terapêutico existente;

4ª) A análise de dados parte da individualidade, analisando de forma meticulosa os fenómenos ocorridos, verificando-se este aspeto no registo constante do comportamento e na análise da participação da criança ao longo da investigação;

5ª) O investigador interessa-se pela opinião e interesse dos participantes, sendo notório esta característica quando a investigadora alterou o momento em que se dinamizou a intervenção na sessão, bem como, em não omitir nas observações comportamentos e atitudes desafiantes para a investigação.

Todas estas características foram desenvolvidas, procurando-se interpretar as informações recolhidas, atribuindo-lhe um sentido. Assim, nesta investigação utilizou-se registos audiovisuais, a observação participante, transcrições e notas/observações ao longo da intervenção, que permitem recolher dados qualitativos (Bogdan & Biklen, 1994).

Pergunta de partida e objetivos de intervenção

Analisando a informação supra enunciada, desenvolveu-se como objetivo geral desta investigação:

- ❖ estudar o potencial da inclusão de uma abordagem psicomotora em histórias da literatura e nas próprias histórias com & pelo corpo (HC&PC) como promotoras do desenvolvimento psicomotor e da capacidade de reconto.

De forma a ser possível analisar, refletir e avaliar o objetivo geral definiram-se três questões orientadoras da pesquisa:

- 1) Como é que sentir histórias através do corpo potencia ou não o reconto da criança?
- 2) De que forma as histórias com uma abordagem psicomotora potenciam o desenvolvimento da tonicidade e noção do corpo?
- 3) Quais as semelhanças e diferenças entre a inclusão de uma abordagem psicomotora nas histórias de autor e as histórias originais da investigadora em termos do reconto na criança?

Neste sentido, os objetivos específicos desta intervenção prendem-se com as seguintes premissas:

- Conhecer as potencialidades da abordagem psicomotora para o desenvolvimento da tonicidade, noção do corpo e da capacidade de reconto da criança;
- Identificar semelhanças e diferenças observadas relativamente à capacidade de recontar, em função da inclusão da abordagem psicomotora nas histórias de autor e nas histórias originais;
- Refletir sobre as implicações pedagógicas e terapêuticas dos resultados obtidos.

Estudo de caso

A literatura identifica um estudo de caso como a exploração de um fenômeno único, limitado no tempo e na ação, com uma recolha de dados própria e específica, o que de acordo com a especificidade da intervenção, da sua aplicação e análise se justifica e enquadra (Paulos, 2015).

O estudo de caso concentra adeptos e críticos, sendo analisado de forma teórica por perspectivas positivistas, construtivistas, interpretacionistas ou críticas, em que o investigador explora um único fenômeno ou vários ao longo do tempo, recolhendo detalhadamente dados, envolvendo várias fontes de informação (Yazan & de Vasconcelos, 2016).

Este tipo de investigação adota diferentes metodologias, com o objetivo de ilustrar uma argumentação, uma categoria ou uma condição. As metodologias mais comuns são as que se focam numa unidade, seja um caso (“caso clínico”), um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento. Por outro lado, o estudo de caso pode ser múltiplo, sendo os vários estudos conduzidos simultaneamente e estudando o mesmo fenômeno. Existem três tipos de estudo de caso: o intrínseco, em que se busca a melhor compreensão de um caso em particular; o estudo de caso instrumental, procurando conhecer algo mais amplo que pode ou não ser generalizado e aceite de forma mais global; e um estudo de caso coletivo, em que se estuda um fenômeno em múltiplos casos, que podem ou não serem selecionados por terem alguma característica comum (Alves-Mazzotti, 2006).

Os estudos de caso caracterizam-se por analisarem contextos e fenômenos raros, que carecem de análises profundas e mais abrangentes, pelo que se consideram etapas exploratórias de investigações futuras (Alves-Mazzotti, 2006).

Neste sentido, esta metodologia enfatiza a compreensão de um contexto, ou seja, não só procura compreender o objeto, a relação deste mesmo objeto no contexto em que está inserido, como compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, percepções, comportamentos e interações de acordo com a situação específica ou contexto em que ocorre a problemática em causa, o que conduz à observação direta (Donato, 2005).

Este método procura responder à exigência de melhorar e tornar mais eficiente as pesquisas da realidade da prática educacional, analisando cada fenómeno por inteiro e de forma natural, não dependendo de formas analíticas e outras de carácter mais tradicional para o explorar, possibilitando uma postura ativa e empenhada do avaliador (Ludke, 1983).

De acordo com a informação descrita, a investigação enquadra-se na metodologia de investigação referida, sendo o estudo de um fenómeno único, que envolve a compreensão de todo um contexto.

Caraterização do caso

O M. tem 6 anos, é filho único e reside com o pai e com a mãe, alternadamente, vivendo no início da intervenção com ambos, tendo esta alteração de dinâmica familiar ocorrido durante a intervenção. Frequenta o ensino pré-escolar (à data da investigação) em contexto privado, tendo frequentado anteriormente a creche, também em contexto privado.

A criança é fruto de uma gravidez planeada e desejada, não houve ocorrências, sendo caracterizada pelos pais como uma gravidez tranquila. O M. nasceu às 31 semanas de gestação, de cesariana de emergência devido a pré-eclampsia. Nasceu com 1 kg e com 39 cm de comprimento no Hospital Dr. Bissaya Barreto, em Coimbra.

No pós-parto, como se tratava de um bebé prematuro esteve internado na Unidade de Cuidados Intensivos Neonatais, permanecendo cerca de um mês na incubadora. Nesse período, registou-se um pneumotórax. Foi encaminhado para o Centro Hospitalar de Leiria, para a UCEP, onde esteve aproximadamente dois meses. Durante o seu primeiro ano de vida, o M. foi sujeito a uma operação a duas hérnias inguinais, e surgiram complicações gastrointestinais (tudo o que comia vomitava). Nasceu com hipotonia generalizada.

O M. foi acompanhado nas consultas de desenvolvimento, no Centro Hospitalar de Leiria (CHL), até aos 3 anos, tendo alta nessa idade, tendo usufruído de sessões de Terapia Ocupacional no hospital nesse período. Em contexto privado foi acompanhado em Psicomotricidade, desde os 9 meses de idade, idade corrigida 7 meses. Mantém

acompanhamento no Hospital Pediátrico de Coimbra em otorrinolaringologia (ORL), por hipertrofia das adenoides com possibilidade de adenoidectomia, sendo uma criança que facilmente fica constipado. Não apresenta alterações ao nível auditivo.

Em janeiro de 2021, na consulta dos 5 anos, por informação dos pais à médica de família, foram analisadas questões do desenvolvimento que não estavam adequadas, na opinião dos pais, à idade do M., pelo que foi encaminhado, novamente, para a consulta de desenvolvimento no CHL, sendo atualmente acompanhado pela valência de neuropediatria.

A nível psicomotor, os pais referiram que o M. adquiriu o sentar tarde, por volta dos 10/11 meses de idade; gatinhou, por volta dos 7/8 meses; colocou-se na posição de pé, por volta dos 11 meses e começou a andar por volta dos 16 meses. Ao nível da manipulação, sempre foi uma criança que gostava de manipular objetos de vários tamanhos e formas.

O desenvolvimento da comunicação e linguagem decorreu de forma típica, apresentando algumas dificuldades na articulação de alguns sons, usufruindo de terapia da fala desde 2020.

A nível social e de interação, o M. chama o adulto quando quer brincar e gosta de brincar com os amigos. Gosta que as brincadeiras sejam à sua maneira e tem dificuldades na aceitação das ideias e regras dos outros.

A nível do sono, dorme na sua cama a noite seguida, desde os 4 anos, sendo que até lá dormiu no quarto dos pais. Tem um sono muito agitado, mexendo-se muito durante a noite e refere aos pais que sonha. Não dorme a sesta.

Na alimentação, o M. foi alimentado por leite artificial. A introdução das diferentes texturas alimentares foi desafiante, iniciando os alimentos pastosos aos 5 meses. Começou a mastigar carne por volta dos 3 anos, não apresentando dificuldade na mastigação dos outros alimentos. Até aos 3 anos o M. vomitava com muita facilidade e provocava o vómito, quando havia a introdução de um alimento diferente na sua refeição. Atualmente, já tem uma alimentação variada e com as texturas mais viscosas (maçã assada), ainda tem alguma recusa, com reflexo de vómito ativo.

A nível da autonomia, na alimentação, o M. utiliza os diferentes talheres. Os pais relatam que a hora da refeição é muito prolongada, chegando a ser de 1h30, pois o M. distrai-se com muita facilidade. No vestir, já consegue vestir a maioria das peças, mas parece não notar quando a roupa fica torta no corpo. No despir já faz a tarefa sem ajuda. No banho e na higiene, tem autonomia para se limpar quando vai ao WC, embora necessite supervisão; lava as diferentes partes do corpo após solicitação, apresentando dificuldades no limpar do corpo.

O M. não é uma criança que se queixa constantemente, no entanto faz birras quando é contrariado, o que é frequente. Acalma-se sozinho, mas demora algum tempo a regular-se. É uma criança muito ativa, parece não estar com atenção ao ouvir o outro. Não tolera cortar o cabelo, sendo muito difícil, tal como com o corte das unhas, o que, atualmente, já aceita melhor.

A nível do brincar, o M. gosta de jogar *playstation*, de dinossauros, carrinhos, de brincar com legos e puzzles. Não gosta de pintar e desenhar. O seu tempo de foco nas brincadeiras é muito curto, o que faz com que seja muito saltitante de brincadeira em brincadeira. Gosta de brincar sozinho e em conjunto com terceiros. Tolerar a posição de cabeça para baixo, salta degraus e gosta de trepar objetos. Fica assustado com barulhos altos e tapa os ouvidos. Já se interessa mais por atividades com bolas, mas apresenta dificuldades em chutar e manipular as bolas. Gosta de andar de escorrega. Os pais relatam que por questões de segurança e devido às questões de saúde do M., não frequentam o parque infantil com frequência.

A Educadora identificou algumas dificuldades, ao nível da motricidade fina e na realização das atividades da vida diária. O M., no contexto escolar, apresenta um tempo de atenção/concentração muito reduzido, na hora da história fica sempre muito agitado e acaba por distrair os colegas. Desenvolve brincadeiras simples e um desenho pobre.

Justificação do estudo de caso

De acordo com a informação já referida, a investigação trata-se de um estudo de caso, da criança M., mantendo-se o seu anonimato.

A seleção do caso a ser estudado e alvo de intervenção relaciona-se com o conhecimento prévio das dificuldades da criança em termos psicomotores, nomeadamente a tonicidade e a noção do corpo, e no relato, assinaladas pela educadora, bem como em termos de atenção e comportamento.

A técnica já conhecia a criança e a relação terapêutica encontrava-se estabelecida, não condicionando este facto os resultados.

O carácter semanal de intervenção psicomotora, prévio à investigação, não conduzindo a alterações na rotina da criança, também foi um fator favorável à seleção desse caso. Por outro lado, a independência deste caso com outras instituições e/ou clínicas, tornando-se mais ágil a articulação com os seus pais e compreensão do estudo em si, contribuiu para a sua seleção.

Além deste facto, a criança não apresenta limitações motoras e/ou físicas que exijam condições logísticas específicas para aplicação da história, o que poderia ser necessário em caso de existência de deficiência e/ou perturbação motora e/ou neuromotora.

Apesar do diagnóstico da criança não ser definido, apresenta características específicas, decorrentes de uma prematuridade que, como constatado na literatura, pode representar sequelas até idades tardias e de forma subtil, como é a questão do atraso do desenvolvimento psicomotor, défice de atenção e dificuldades do comportamento, identificadas no M.. Neste sentido, a inexistência de um diagnóstico, não é obstáculo para a aplicação das leis universais, de acordo com a lei atual 54/2018, sendo claro que estas medidas universais devem ser mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista à promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e a intervenção social (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de Julho, 2018).

Assim, trata-se de um caso de conveniência, em termos logísticos, que reúne características que o tornam viável para a intervenção dado as dificuldades manifestadas pelos diferentes técnicos e agentes que interagem com a criança, para o qual se justifica a intervenção associada à investigação realizada.

Uma condição menos favorável desta intervenção deve-se ao facto de ser realizada no ginásio da casa do pai, equipado com máquinas e aparelhos que facilmente distraíram o M., no entanto, esta condicionante existia antes da investigação, pelo que não condicionou direta e exclusivamente a investigação, mas sim toda a intervenção.

Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

De acordo com o paradigma anteriormente referido, utilizaram-se duas formas de avaliação de resultados, quantitativa e qualitativa, seguidamente apresentados, sendo que os instrumentos de avaliação quantitativos referem-se ao paradigma quantitativo da investigação, e, correspondentemente, os instrumentos de avaliação qualitativa referem-se ao paradigma qualitativo.

Instrumentos de avaliação quantitativos

A investigação procurou analisar quantitativamente os resultados da intervenção realizada, tendo selecionado dois instrumentos de avaliação quantitativos, aplicados antes e após intervenção.

Teste de avaliação do Reconto

O teste de avaliação de reconto selecionado nesta investigação foi a checklist utilizada por Francisco (2012), no seu estudo realizado sobre a avaliação do reconto (Francisco, 2012), tendo-se registados as respostas verbais da criança sob a forma de cotação, quantitativa, bem como observações/notas, de carácter qualitativo.

Este teste de avaliação de reconto (ver anexo 5), bem como a cotação, foi utilizado durante a intervenção da investigação, atribuindo valores quantitativos às respostas da criança, aplicando a escala definida e registando as observações. O teste baseou-se na análise de diferentes categorias e avaliações realizados por outros autores nos seus estudos, além de Francisco (2012), nomeadamente I. S. Dias (2015) e .I. M. R. da Silva (2013).

As histórias utilizadas e o teste de avaliação do reconto foram remetidos para os anexos 1, 2 e 5 respetivamente.

Avaliação tonicidade e noção do corpo

A avaliação dos fatores psicomotores tonicidade e noção do corpo foi realizada pelas duas componentes da Bateria de Avaliação Psicomotora de Vítor da Fonseca (2007) de avaliação destes fatores, utilizando-se os resultados desses dois fatores de desenvolvimento psicomotor para comparar o desempenho da criança no início e fim da intervenção. A avaliação individualizada destes dois fatores não permite inferir sobre qualquer perfil completo de desenvolvimento psicomotor (Fonseca, 2007).

A bateria de avaliação psicomotora encontra-se aferida e validada à população portuguesa, para crianças entre os 4 e os 12 anos, sendo que o formulário de avaliação destes dois fatores psicomotores específicos encontra-se no anexo 4.

Instrumentos de avaliação qualitativos

Registos audiovisuais – observação participante

A intervenção foi registada por meios audiovisuais, que permitiram uma análise e avaliação posterior de forma quantitativa e qualitativa, permitindo analisar e reanalisar a intervenção e o desempenho da criança sempre que necessário.

Esta análise foi realizada de forma escrita, por momento de intervenção, no documento de avaliação do reconto preenchido por cada história, disponível no anexo 5.

Sumários da intervenção

A investigação foi realizada num momento de intervenção psicomotora já definido anteriormente na sessão com a criança. No final de cada sessão realizou-se o sumário da mesma, onde se registou de forma escrita e momentaneamente qual a história desenvolvida na sessão, bem como outras observações que a criança tenha partilhado por iniciativa própria sobre este momento.

Este registo encontra-se incluído nos registos das sessões, podendo ser consultado pela investigadora no decorrer da análise de resultados.

Procedimentos

A investigação ocorreu em momentos distintos e objetivos específicos em termos metodológicos, dividindo-se entre momentos de avaliação e momentos de intervenção, sendo que em ambos a avaliação adotou um caráter qualitativo e quantitativo, utilizando-se os instrumentos anteriormente enunciados.

A avaliação do desempenho da criança foi realizada em duas formas distintas em termos temporais, de forma a ser possível responder às diferentes questões de partida colocadas anteriormente.

Assim, a avaliação do desempenho da criança no reconto, tonicidade e noção do corpo decorreu através da avaliação inicial (antes da intervenção) e final (após a intervenção) dos instrumentos quantitativos referidos, mantendo-se as condições de realização da criança, integrando nesta avaliação observações e a transcrição de respostas de caráter qualitativo.

Os testes de avaliação do reconto foram, também, aplicados ao longo da intervenção de forma indireta e em diferido. Através do registo audiovisual foi possível proceder ao preenchimento destes testes para cada história aplicada, permitindo analisar possíveis diferenças e semelhanças entre a aplicação de histórias de autor e originais, de acordo com os interesses e disponibilidade da criança para este momento da sessão, bem como, analisar de forma quantitativa e qualitativa a capacidade de reconto da criança ao longo da intervenção.

A investigação-ação foi realizada ao longo de doze sessões, entre os dias 7 de março e 31 de maio, com um caráter semanal e individual. A investigação ocorreu num momento de intervenção psicomotora já definido anteriormente na sessão com a criança e destinado a este género de dinâmicas. Assim, a componente prática da intervenção foi incluída no momento de retorno à calma e relaxação terapêutica, existente na estrutura da sessão,

onde, usualmente, são desenvolvidas várias dinâmicas de relaxação, dinâmicas de controlo e conhecimento do corpo, bem como regulação consciente do seu tónus, apelando a uma consciência neuromuscular voluntária.

A investigadora viu este momento comum e transversal nas sessões como o apropriado para desenvolver a investigação descrita, indo ao encontro do preconizado na literatura, nomeadamente Brito (2020), que defende a existência de um momento próprio para a realização da hora do conto e que este deve estar definido, assim como, a existência de um espaço específico. Este espaço deverá ser devidamente organizado, deve ser agradável e confortável, possibilitando diversas formas de estar e que convide à partilha do conto. Concordantemente, é necessário o rigor na preparação da atividade para que a criança se sinta acolhida na sua totalidade, já que a hora do conto pretende ser um momento lúdico, intelectual, social e pedagógico (Brito, 2020).

Concordantemente, a este momento da sessão associou-se um momento inicial e final da história semelhante para todas as histórias, como realizado anteriormente com outras histórias utilizadas no decorrer da intervenção. Assim, cada história começou com a frase “Prlim pim pim, esta história começa assim” e terminou com a frase “Prlim pim pim assim chega esta história ao fim”, de forma a marcar o início e fim da mesma, ajudando a delimitar momentos e a diminuir a ansiedade da criança, promovendo o seu interesse e atenção perante a atividade.

No final de cada sessão foi realizado, em conjunto com a criança, um registo, por ordem cronológica, dos momentos da sessão, de forma verbal e expressiva, dando-se enfoque à verbalização dos seus interesses e desinteresses sobre as várias atividades realizadas. Este momento de sumário das sessões permitiu registar de forma escrita e no momento a integração das histórias, no ponto de vista da criança e de acordo com o que reteve, fosse por memorização, interesse, desinteresse, curiosidade ou outra razão. De referir que este momento também estava implementado nas sessões terapêuticas previamente à implementação da investigação.

De forma a analisar o desempenho da criança no reconto, em função do tipo de histórias utilizadas, procedeu-se a uma avaliação quantitativa e qualitativa dos testes de reconto, recorrendo-se aos registos audiovisuais e sumários das sessões.

As histórias utilizadas na avaliação inicial e final não incluíram imagens, seguindo os mesmos critérios que a seleção de histórias para a intervenção, no entanto, não foi integrado a abordagem psicomotora nestas histórias de forma a avaliar apenas o reconto através da narração oral da história, permitindo analisar o desempenho da criança no início e fim da intervenção, sem utilização de pistas ou outras estratégias de organização e sequencialização da história.

A investigação apresentada neste relatório utiliza a abordagem psicomotora como promotora da compreensão e a motivação da história, e como consciencialização do corpo, por isso, não utiliza imagens ou qualquer outro tipo de pista visual nas suas histórias, de forma a canalizar a atenção da criança para as sensações e percepções corporais.

Calendarização e descrição

De forma a clarificar a intervenção propriamente dita, utilizaram-se termos diferentes, permitindo identificar as variáveis de intervenção, que se apresentam de seguida:

- Abordagem psicomotora = utilização de recursos e ferramentas psicomotoras de promoção do seu desenvolvimento, em específico da tonicidade e noção do corpo. Esta abordagem psicomotora relaciona-se, na prática, com indicações ao longo da história e de acordo com o conteúdo da mesma que permitam senti-la. Integra métodos e estratégias de consciência corporal e descontração neuromuscular, articulando conceitos e técnicas de vários métodos de relaxação terapêutica, de carácter ativo e passivo, envolvendo a consciência respiratória, conforto/desconforto, contração/descontração, imobilidade/mobilidade, imagem corporal, fragmentação/união, entre outros conceitos aplicados nas histórias, tanto do autor como do investigador.

Contextualizando esta abordagem utilizaram-se princípios, conceitos e técnicas de métodos como o relaxamento terapêutico na criança de Bergès e Bounes, relaxamento de Ajuriaguerra, relaxamento progressivo de Jacobson, método de Moshe Feldenkrais, a eutonia de Gerda Alexander, entre outros (Masson, 1986),

de acordo com o contexto da história e seus conceitos, bem como com os objetivos psicomotores propostos. A abordagem psicomotora incluiu, também, o conhecimento dos limites do contato físico e da imobilidade expressos pela criança anteriormente no processo de intervenção, bem como a experiência da investigadora em articular e implementar esta abordagem.

- História de autor = história de um autor em que se utilizou o texto da história, sem as imagens, incluindo-se uma abordagem psicomotora específica para cada história.
- História da investigadora = história da autoria da investigadora, não editada, com uma abordagem psicomotora associada, sem imagens, a que a investigadora denomina como histórias com & pelo corpo (HC&PC). Estas histórias são escritas com uma fonte/tipo de letra do gênero manuscrito, por princípio da própria autora, procurando contribuir para uma maior exposição das crianças, pais e todos os agentes educadores a este tipo de letra.

Assim, a intervenção realizou-se com doze histórias, seis histórias de autor com abordagem psicomotora e seis histórias da investigadora (HC&PC). A avaliação inicial e final decorreu em sessões distintas, sendo que a avaliação inicial em duas sessões, antes da intervenção, e a final numa única sessão após o final da intervenção, devido a uma maior aceitação da criança pela realização destas atividades.

Após as devidas autorizações por parte da encarregada de educação, bem como da preparação da investigação em si, definiu-se o seu calendário no seguinte cronograma:

Tabela 1 - Cronograma investigação e intervenção

Momento	Data
Preparação intervenção, autorizações (anexo 6), organização das histórias previamente escolhidas e revisão de textos.	Janeiro e fevereiro
Avaliação inicial Tonicidade e Noção do Corpo	21/fevereiro
Avaliação inicial Reconto	28/fevereiro
1º momento de intervenção - 1ª História de autor <i>O Horácio não pára quieto</i>	14/março

2º momento de intervenção - 2ª História de autor <i>O Lucas é um molengão</i>	21/março
3º momento de intervenção – 3ª História de autor <i>A Bianca acha que é muito pequena</i>	29/março
4º momento de intervenção – 4ª História de autor <i>O Gastão acha que é muito grande</i>	5/abril
5º momento de intervenção – 5ª História de autor <i>A Dóris é mesmo muito tímida</i>	12/abril
6º momento de intervenção – 6ª História de autor <i>O Edgar não gosta de ser tão forte</i>	19/abril
7º momento de intervenção – 1ª História da investigadora <i>O Rei que não tirava a coroa</i>	26/abril
8º momento de intervenção – 2ª História da investigadora <i>Dois amigos: a árvore e o vento</i>	3/maio
9º momento de intervenção – 3ª História da investigadora <i>Duas formigas curiosas</i>	10/maio
10º momento de intervenção – 4ª História da investigadora <i>A princesa e os anéis</i>	17/maio
11º momento de intervenção – 5ª História da investigadora <i>Uma bola muito pesada</i>	24/maio
12º momento de intervenção – 6ª História da investigadora <i>O Barco Aventureiro</i>	31/maio
Avaliação final tonicidade, noção do corpo e reconto	7/junho
Registo dos dados recolhidos, organização, confirmação e transferência de registos audiovisuais	Junho
Análise de dados	Julho

CrITÉRIOS de seleção das histórias

A seleção das histórias de autor, das histórias com & pelo corpo e entre ambas as categorias conduziram a uma investigação desafiante, concordante com a população-alvo

deste estudo e com o seu prévio conhecimento, bem como com as áreas psicomotoras de enfoque: tonicidade e noção do corpo.

Assim, a seleção das histórias procurou obedecer e integrar os seguintes critérios:

- As histórias devem ser desconhecidas do público geral, principalmente o infantil, evitando um conhecimento prévio das mesmas, sendo este cuidado tomado, principalmente, nas histórias de autor;
- As histórias selecionadas para a avaliação inicial e final do reconto devem ser díspares, devido à grande capacidade da criança em recordar alguns pontos de histórias e situações vividas, de forma que os resultados da avaliação não sejam influenciados pela memória, mais ou menos seletiva, da criança.
- Deve existir apenas uma única personagem principal ao longo da história, permitindo que seja usada como agente das sensações e percepções, realizando a analogia com a própria criança, apresentando por isso um caráter estruturado e defendido, também, por Cardoso e Lima (2019);
- Dimensão de texto semelhante entre histórias, de forma que a motivação e a atenção da criança ao longo da intervenção não seja influenciada por este fator, contornando as características referidas por Cruz (1999) para crianças com déficit de atenção;
- Histórias de caráter objetivo e simples, permitindo a exploração pelas pistas psicomotoras de acordo com o tempo de atenção da criança;
- Vocabulário da própria história relacionado com sensações, percepções e características corporais, de animais ou outros seres, permitindo transferências das mesmas para o corpo da criança de forma próxima, direta e objetiva;
- Possibilidade de relacionar o contexto da história à exploração da noção do corpo e tonicidade, articulando ambas as áreas de intervenção, tal como realizado no estudo de Duncan et al. (2019);
- Utilização apenas do texto do livro, pelo que a necessidade de relação e utilização da imagem para contar a história invalida a seleção de histórias de autor com esta condição;

- Seleção de temas simples e concretos, em cada história, permitindo que as pistas psicomotoras sejam específicas. Portanto, na prática, uma história abordar, por exemplo, um corpo “mole” e outra um corpo “grande”, ou que não relacionem as questões tónicas com os limites corporais. Ou seja, cada história deve ser dedicada/específica para um conceito e correspondentes pistas psicomotoras específicas, aliadas às variadas técnicas utilizadas na abordagem psicomotora, baseadas em diferentes métodos de relaxação terapêutica e consciência corporal (Masson, 1986);
- Possibilidade de exploração das partes principais da história através das sensações e percepções corporais sugeridas, reinventado práticas educativas, tal como defendido em Brito (2020), mantendo o respeito pela estrutura da narrativa;
- O final feliz das histórias reconforta e alivia as pressões internas presentes na criança (Bettelheim, 1975), pelo que este aspeto também foi considerado na seleção das histórias;
- Seleção de narrativas que vão ao encontro dos interesses e especificidade da criança que integra o estudo, tal como referido por Crespo (2015).

Caraterização das histórias

De forma a existir uma coerência entre histórias e os seus temas procurou-se em várias fontes, bibliotecas, livrarias e outros locais histórias com as características mencionadas anteriormente, devendo existir uma coerência entre as mesmas em termos de duração e tipo de livro, de modo a existir uma continuidade e ser possível relacioná-las entre si.

Após analisar vários autores, incluindo autores de referência e livros sugeridos pelo Plano Nacional de Leitura, foram selecionados seis livros, para a intervenção com livros de autor, da coleção denominada *Eu sou assim*, da editora Zero a Oito, de autoria de Agathe Hennig e texto de Didier Dufresne.

Os livros selecionados são apresentados de seguida, por ordem de aplicação em termos de intervenção, procurando abordar conceitos opostos de uma história para a outra, de

forma a organizar conteúdos e a promover uma melhor distinção e discriminação dos conceitos abordados, respeitando os critérios referidos anteriormente.

Após estas seis histórias, no momento seguinte da intervenção, utilizaram-se histórias da própria investigadora/originais, denominadas HC&PC, correspondendo à segunda fase de intervenção, mantendo-se as restantes variáveis e elementos.

As histórias da investigadora cumprem os mesmos requisitos, tendo-se adaptado algumas histórias de forma que a dimensão das mesmas fosse semelhante às utilizadas pela literatura, bem como entre si, abordando os objetivos de intervenção referidos, pelo que foi necessário selecionar e adaptar histórias, também, nesta categoria em função da especificidade da intervenção.

Corpus histórias de autor

As histórias de autor cumprem os critérios anteriormente referidos, dando-se especial ênfase à sua seleção devido à necessidade de aproximar a abordagem psicomotora ao texto de uma forma direta e objetiva. Assim, estas histórias foram selecionadas, também, devido à sua linguagem expressiva de caracterização e exploração do corpo de cada animal, permitindo relacionar e incluir a intervenção psicomotora, através da vivência e percepção de movimentos e sensações intimamente relacionadas com o próprio texto de cada história.

1^a: *O Horácio não pára quieto*, de Agathe Hennig, editado em julho de 2009

O Horácio é um macaco com dificuldades em estar sossegado e em permanecer no lugar, saltando e movendo-se de forma frequente. As suas amizades com os outros animais da selva, as suas aprendizagens na escola e a relação com a sua família próxima são prejudicadas pela sua agitação, dado que altera o sossego e quietude de vários locais da selva. Apenas quando chega o fim do dia e o Horácio adormece é possível usufruir do sossego da selva, procurando os outros animais não incomodar nem interromper o sono do macaco.

2^a: *O Lucas é um molengão*, de Agathe Hennig, editado em julho de 2009

O Lucas é um caracol que dorme bastante e é muito lento, apesar de os amigos quererem brincar com ele, ele não consegue acompanhá-los, sendo-lhe muito difícil e adormecendo facilmente, o que não lhe permite brincar com os outros animais, que o gozam, dizendo que é preguiçoso. No entanto, após uns primeiros pingos de chuva, o Lucas enche-se de energia e com as plantas molhadas, escorrega rapidamente sobre elas e torna-se o animal mais rápido e entusiasmado.

3ª: *A Bianca acha que é muito pequena*, de Agathe Hennig, editado em março de 2008

A Bianca é uma formiga que acha aborrecido ser tão pequena, comparando-se com outros insetos maiores, que são mais fortes e que vivem de outra forma, considerando que têm uma vida mais significativa e feliz, acabando por adormecer e sonhar em ser uma formiga gigante. Este sonho é interrompido pela rainha das formigas, que lhe mostra que as formigas podem ser pequenas, mas todas juntas, formando uma grande escada, podem chegar bem alto, não sendo o tamanho o mais importante, mas sim os seus amigos.

4ª: *O Gastão acha que é muito grande*, de Agathe Hennig, editado em março de 2008

O Gastão é uma girafa, que por ser tão grande não consegue brincar com os outros animais, referindo que não consegue jogar à bola com os outros animais menores. Quando se junta aos grandes, ou seja, com os adultos, estes não querem brincar com ele, defendendo que as conversas que têm não são adequadas para ele, ficando sem companhia para brincar e conversar, sentindo-se sozinho. No entanto, um dia, quando uma zebra filha se perde da sua mãe, pedem-lhe ajuda e é o Gastão com o seu pescoço comprido que consegue avistar a zebra filha, ficando todos os animais muito contentes com a grandeza do Gastão.

5ª: *A Dóris é mesmo muito tímida*, de Agathe Hennig, editado em março de 2008

A Dóris é uma tartaruga que é muito tímida e que prefere não sair da sua carapaça, ficando a descansar. Um dia, um dos seus amigos convidou-a para ir a uma festa, mas ela não conseguiu dizer que gostava de ir dizendo depois a um amigo próximo que queria ir, mas como todos iam olhar para ela não estava nada confiante, referindo que alguns animais

iam com uma roupa muito bonita e outros sabiam cantar muito bem. No entanto, acompanhada pelo seu amigo acabou por ir à festa, e, aproveitando a escuridão do pôr-do-sol, dança como se ninguém estivesse a olhar para ela. De repente a lua ilumina-a e todos conseguiram ver como ela dança bem, perdendo a timidez e divertindo-se muito.

6ª: *O Edgar não gosta de ser tão forte*, de Agathe Hennig, editado em março de 2008

O Edgar é uma baleia que vive no fundo do mar, que não come muito mas é um pouco gordinho, chamando-lhe os seus amigos de “bolinha”, algo que ele não gosta nada. Nas brincadeiras o Edgar fica sempre em último lugar apesar de muito se esforçar, atropelando alguns amigos sem querer, não se conseguindo esconder em lado nenhum, entre outras brincadeiras que não correm bem por ser gordinho, acabando por decidir não brincar com mais ninguém. Mas, quando os seus amigos peixes ficam presos numa rede é o Edgar com a sua força que os consegue libertar, encontrando depois, em conjunto, uma brincadeira para todos fazerem.

Corpus histórias de autoria própria (HC&PC)

Seguindo os requisitos referidos foram utilizadas as seguintes histórias da investigadora, pela seguinte ordem:

7º - *O Rei que nunca tirava a coroa*, de Sofia Alves Ferreira, história não editada

O rei adorava a sua coroa e nunca a tirava, fosse para onde fosse e fizesse o que fizesse, até que um dia ficou fraquinho, sem conseguir levantar a cabeça e com pouco apetite. Chamaram um médico para perceber o que se passava com o rei, que após uns dias e ao procurar perceber se o rei tinha febre percebeu que tinha a coroa presa na cabeça. Após várias experiências e tentativas, com ajuda da cozinheira, o médico descobriu a forma de tirar a coroa da cabeça do rei.

8ª – *Dois amigos: a árvore e o vento*, de Sofia Alves Ferreira, história não editada

A árvore expressou o seu agrado por conhecer outras árvores e por saber que estas são diferentes e parecidas consigo, tanto em forma como na origem, mas é o vento o seu melhor amigo. Quando chovia a árvore ficava mais pesada e os seus ramos tinham dificuldade em permanecer esticados, mas o vento surgia e começava a sacudir a água da árvore, ficando mais leve e aliviada. Mesmo quando não chovia o vento e a árvore brincavam, ondulando com diferentes intensidades e direções, e, por isso, eram amigos que gostavam muito um do outro.

9ª – *Duas formigas curiosas*, de Sofia Alves Ferreira, história não editada

Duas formigas gostavam muito de passear sozinhas sem as outras formigas, sobretudo no corpo das crianças, arriscando-se a que estas se mexessem e acabassem espalhadas ou esmagadas debaixo das mesmas. Certo dia as formigas subiram para o corpo de uma criança e, após várias aventuras, terminaram presas no umbigo da criança. Assustadas e com receio de serem esmagadas aproveitaram um movimento da criança e libertaram-se, prometendo à rainha das formigas que não iriam voltar a aproximar-se das crianças.

10ª – *A princesa dos anéis*, de Sofia Alves Ferreira, história não editada

Uma princesa bastante vaidosa adorava usar várias joias e adereços, usando anéis em todos os seus dedos. Certo dia surgiu um príncipe e começaram os dois a conhecer-se e a namorar. Quando o príncipe pediu a princesa em casamento e lhe deu um anel de noivado, não foi possível colocá-lo em nenhum dos seus dedos, todos estavam cheios de anéis e todos estavam presos aos dedos. Durante três dias a princesa tentou de tudo para conseguir tirar os anéis, até que a pedido da sua mãe foi ajudar as empregadas a lavar a roupa no rio. Quando voltou os anéis tinham desaparecido dos seus dedos, ficando feliz. Quando o príncipe chegou para colocar o anel de noivado no dedo da princesa todos os dedos estavam livres, conseguindo consolidar o noivado com a sua princesa.

11ª- *Uma bola muito pesada*, de Sofia Alves Ferreira, história não editada

Uma bola muito pesada vivia triste e sozinha na arrumação da escola, como era muito pesada ninguém a conseguia rebolar, empurrar, agarrar ou outra coisa para outro lugar. Num dia de chuva as crianças abrigaram-se nas arrumações e sentaram-se à vez em cima da bola, que ficou muito contente por finalmente alguém interagir com ela. Após a chuva

voltou a ficar sozinha e triste, até que, pensando que era um sonho, sentiu-se a ser puxada para o alpendre da escola, onde ficou e as crianças puderam brincar de várias formas com ela, ficando muito feliz.

12^a – *O Barco aventureiro*, de Sofia Alves Ferreira, história não editada

Um barco pequenino e velhinho que estava preso na marina queria ir passear, mas ninguém o levava. Num dia de tempestade o barco aproveitou para se soltar e com a ajuda do vento e da ondulação do mar foi para longe, navegando sozinho e sem dono. Enquanto dormia uma sesta em pleno mar sentiu umas bicadas, uma gaivota avisava-o que se estava a aproximar de umas rochas. Como foi sozinho ficou aflito e sem saber o que fazer, mas com a ajuda da gaivota conseguiu fugir das rochas e voltar à marina, onde os outros barcos e o seu dono o esperavam com aflição e carinho, tendo este último prometido que iria passear mais vezes no barquinho.

Apresentação de Resultados

De acordo com o paradigma da investigação e os instrumentos de avaliação utilizados, apresentam-se de seguida os resultados, iniciando primeiramente pelo reconto e depois pelo desenvolvimento psicomotor dos fatores tonicidade e noção do corpo.

As tabelas de resultados correspondentes aos instrumentos utilizados foram remetidas para anexos, apresentando-se os gráficos e respetiva apresentação por extenso dos resultados, estando identificado em cada avaliação o anexo correspondente.

Avaliação Inicial *Versus* Final

Reconto

A avaliação do reconto foi realizada através da aplicação do teste do reconto anteriormente referido, encontrando-se os resultados dos testes pré e pós-intervenção no anexo 7, correspondentemente a tabela 2 com a avaliação inicial do reconto, e a tabela 3 com a avaliação final.

Verificou-se que na avaliação inicial a criança demonstrou resultados superiores na capacidade de distinguir quais as personagens principais da história, os problemas surgidos e o resultado para estes problemas, variando o seu desempenho entre “2 realiza de forma rudimentar/parcial” e “3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias.

O seu desempenho foi inferior na delimitação do desenvolvimento da história, situar a história no tempo e espaço/local, respondendo com ajuda (orientação) e de forma resumida à caracterização das personagens, organização lógica e cronológica dos acontecimentos, identificação das ações e consequências, bem como a capacidade de delimitar a situação inicial e final das restantes, situando-se os seus resultados entre o “1 - não respondeu/ não sabe” e “2 - realiza de forma rudimentar/parcial”.

Na avaliação final do reconto o M. não apresentou em nenhuma das categorias um desempenho concordante com o “2 – realiza de forma rudimentar/parcial”, sendo o seu

desempenho inferior na categoria situar a ação no local na situação inicial, em ordenar cronologicamente os acontecimentos e na delimitação da situação inicial. Verifica-se que apresentou um desempenho concordante e próximo com a cotação “3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias” e “4 - realiza de forma completa e organizada” na maioria das categorias. A evolução foi superior na categoria “situação inicial” e na capacidade de “delimitar as categorias da narrativa”.

Neste momento final, respondeu de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias às restantes categorias, tendo um resultado superior na identificação do resultado da situação final, realizando-o de forma completa e organizada.

Assim, de modo geral, constata-se um melhor desempenho na avaliação final em comparação aos resultados da avaliação inicial, como se constata no gráfico seguinte.

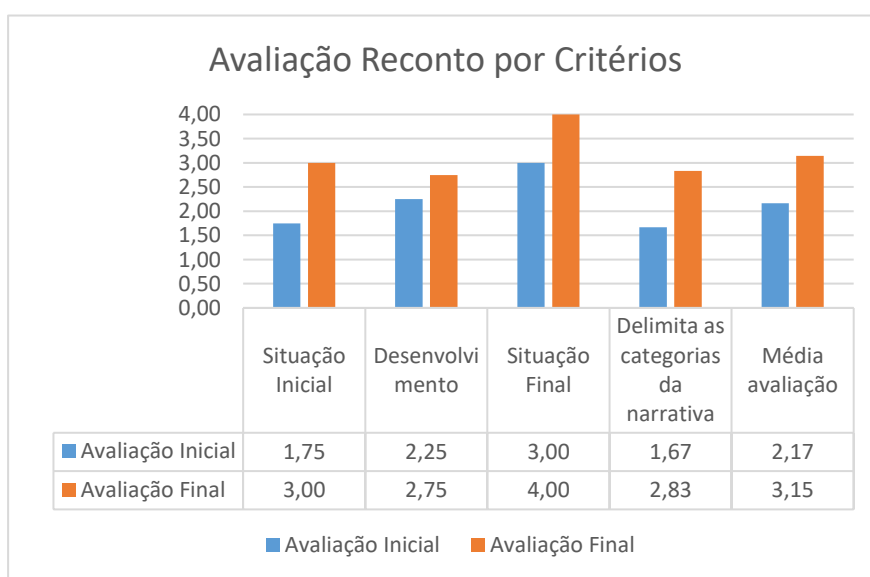


Gráfico 1 - Avaliação inicial e final do reconto.

Após a leitura e reconto da história da avaliação final, a criança questionou porque é que não houve toque nesta história, referindo que prefere histórias com toque, tendo recordado alguns que houvera realizado com a técnica durante a intervenção.

Tonicidade e Noção do Corpo

A avaliação dos fatores psicomotores tonicidade e noção do corpo foi realizada através da aplicação das provas específicas destes fatores da Bateria de Avaliação Psicomotora de Fonseca (2007), tendo sido os resultados desta avaliação pré e pós-intervenção remetidos para o anexo 8, correspondentemente a tabela 4 com os dados da avaliação inicial e a tabela 5 com os dados da avaliação final destes fatores.

O desempenho da criança no fator psicomotor tonicidade demonstra uma evolução positiva em praticamente todos os subfactores, exceto na extensibilidade, onde o desempenho foi inferior na avaliação final. No entanto, este fator demonstra globalmente uma evolução positiva, aproximando-se de um desempenho funcional para a idade.

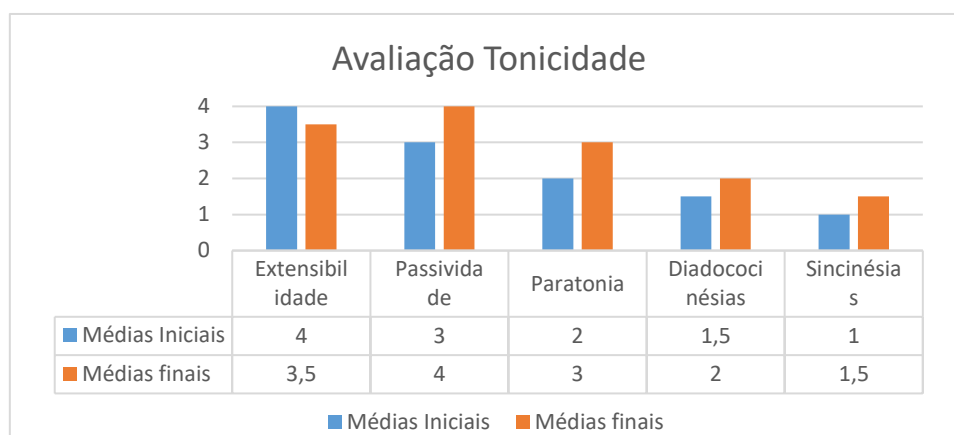


Gráfico 2 - Avaliação inicial e final da tonicidade.

A criança no fator noção do corpo apresentou um desempenho superior na avaliação final, concordante com um desempenho funcional. O subfactor sentido cinestésico manteve a pontuação, verificando-se um resultado superior nos restantes subfactores, nomeadamente no desenho do corpo, onde o resultado inicial tinha penalizado a avaliação global deste fator.

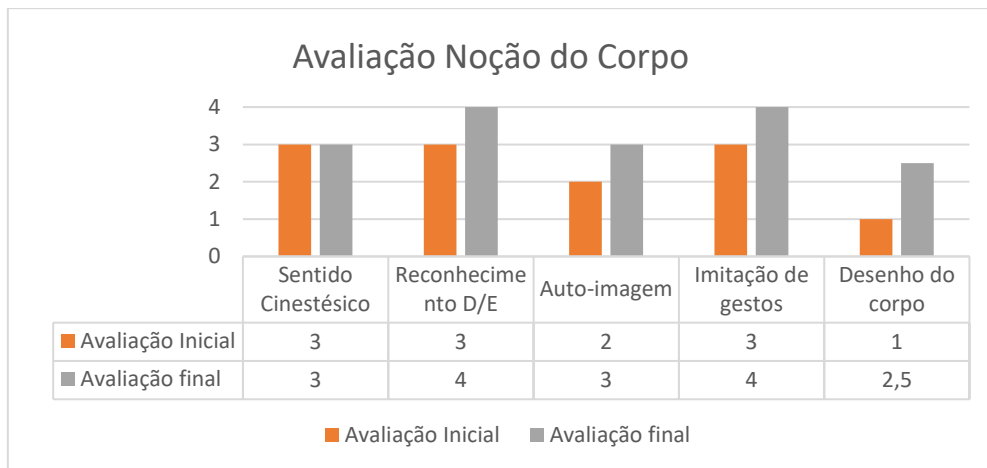


Gráfico 3 - Avaliação inicial e final da noção do corpo.

Assim, na avaliação inicial o M. apresentou um desempenho psicomotor geral nos fatores tonicidade e noção do corpo concordante entre o “1 - não realiza” e “3 - realiza de forma funcional”, pelo que o seu desempenho foi bastante variável, em ambos os fatores, com maior variabilidade interna no fator tonicidade.

Na avaliação final o desempenho geral da criança nos fatores psicomotores enunciados enquadra-se na cotação “3 - realiza de forma funcional”, em média aproximada, mantendo-se uma grande variabilidade interna nos subfactores da tonicidade, sendo esta variabilidade interna menor no fator noção do corpo.

O fator noção do corpo apresentou um desempenho superior comparativamente ao fator tonicidade, de forma mais evidente e distante, verificando-se uma evolução mais significativa em comparação com o fator tonicidade, conseguindo o M. atingir um desempenho consistente e concordante com “3 - realiza de forma funcional”, enquanto a tonicidade aproximou-se deste desempenho, não o atingindo em pleno, mas distanciando-se bastante do desempenho “2 - realiza de forma rudimentar”.

Em suma, os dois fatores apresentaram resultados superiores na tonicidade e noção do corpo na avaliação final, comparativamente à avaliação inicial, como se pode verificar no gráfico seguinte, tendo-se repetido o mesmo protocolo de avaliação destes fatores.

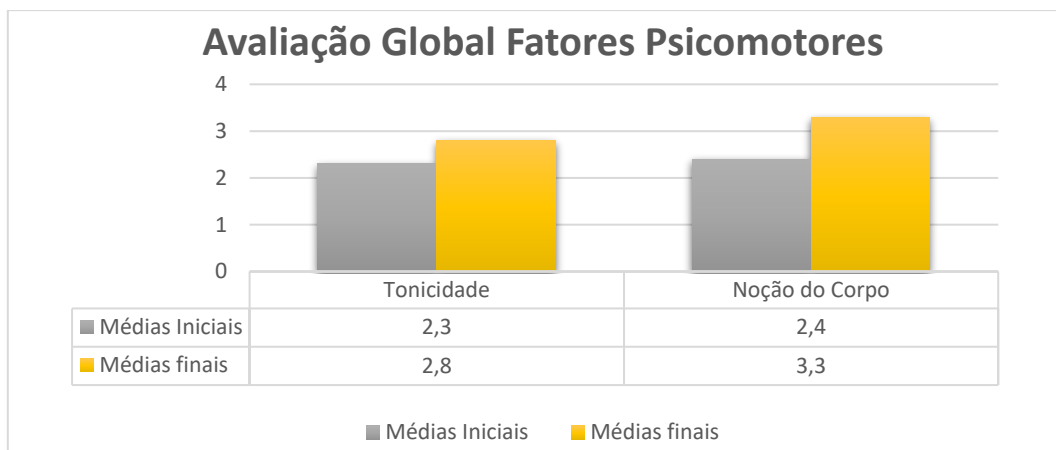


Gráfico 4 - Avaliação inicial e final dos fatores psicomotores (global).

Análise contínua do reconto – Intervenção

A avaliação contínua do reconto foi realizada através da aplicação do teste do reconto, anteriormente referido, nas doze histórias dinamizadas, preenchendo-se as respetivas tabelas de reconto, com as correspondentes informações qualitativas e quantitativas, tendo-se remetidos as mesmas para o [anexo 9](#), por ordem cronológica de aplicação.

De forma sumária e quantitativa o gráfico demonstra a capacidade de reconto da criança ao longo das doze histórias dinamizadas.

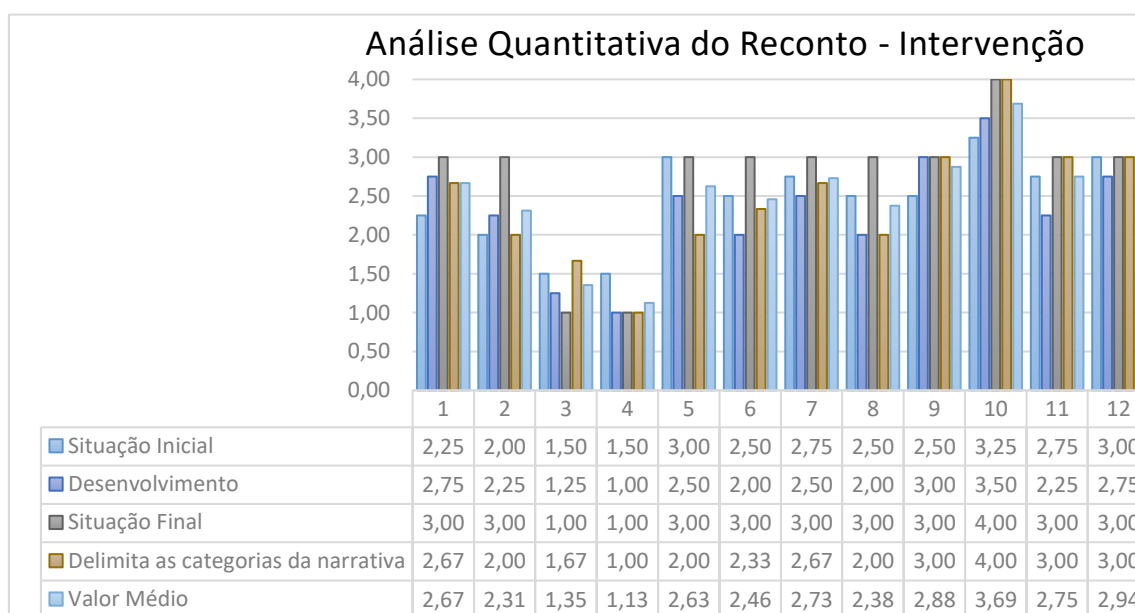


Gráfico 5 - Análise quantitativa do reconto ao longo da intervenção.

Relativamente à primeira história aplicada verificou-se que os resultados se situam entre o “2 - realiza de forma rudimentar/parcial” e o “3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias”, com um melhor desempenho na identificação da situação final e um pior desempenho na identificação da situação inicial.

Na segunda história os resultados foram ligeiramente inferiores aos constatados na primeira história, verificando-se uma pontuação concordante com a cotação referida na primeira história, com maior proximidade de “2 - realiza de forma rudimentar/parcial”.

Na terceira história verificou-se um decréscimo claro na capacidade de reconto, variando os resultados entre “1 - não responde/não sabe” e “2 - realiza de forma rudimentar/parcial”, apresentando uma pontuação significativamente inferior na identificação da situação final, sendo a superior na capacidade de delimitar as categorias da narrativa, verificando-se que em nenhuma categoria consegue atingir em pleno uma pontuação concordante com o “3 - realiza de forma rudimentar/parcial”.

Na quarta história os resultados foram inferiores aos evidentes na história anterior, sendo os resultados concordantes com um nível de “1 - não responde/não sabe”, apresentando um desempenho melhor na identificação da situação inicial, no entanto, as outras categorias apresentam uma pontuação bastante baixa, contribuindo para que esta pontuação do reconto se evidencie como a mais baixa de toda a intervenção.

Na quinta história os resultados são claramente superiores, conseguindo o M. atingir um desempenho em todas as categorias entre o “1 - realiza de forma rudimentar/parcial” e o “3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias”. Nesta história a identificação da situação inicial e final apresentou um resultado de “2 - realiza de forma rudimentar/parcial” e o “3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias”, em que a capacidade de delimitar as categorias da narrativa foi a que obteve um desempenho menor, “2 - realiza de forma rudimentar/parcial”.

Na sexta história dinamizada o desempenho foi semelhante ao observado na história anterior, variando o reconto da criança entre o “1 - realiza de forma rudimentar/parcial” e o “3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias”. A sua melhor pontuação reflete a sua capacidade em identificar de forma clara a situação

final, sendo a categoria identificar o desenvolvimento o que obteve um desempenho inferior, concordante com o “2 - realiza de forma rudimentar/parcial”.

Estas primeiras seis histórias dinamizadas referem-se a histórias de autor nas quais foi incluída uma abordagem psicomotora específica, tendo sido utilizado apenas o texto original das histórias. As seguintes seis histórias são da autoria da própria investigadora, que inclui na sua conceção a abordagem psicomotora, bem como características próprias referidas anteriormente, ou seja, são HC&PC.

A sétima história dinamizada apresentou uma pontuação global próxima de “3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias”, sendo que a categoria identificação da situação final atinge esta cotação, enquanto os restantes apresentaram um desempenho ligeiramente inferior, com maior destaque para a identificação do desenvolvimento da história, embora o resultado seja superior ao constatado na história anterior para esta categoria.

Na oitava história os resultados foram ligeiramente inferiores, apresentado resultados entre o “2 - realiza de forma rudimentar/parcial” e “3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias”, aproximando-se mais da primeira cotação referida, embora apresente um desempenho superior na identificação final, com um resultado concordante com “3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias”. No entanto, as restantes categorias apresentaram resultados inferiores e concordantes com “2 - realiza de forma rudimentar/parcial”, nomeadamente a identificação do desenvolvimento e a capacidade de delimitar as categorias da narrativa.

Na nona história os resultados foram superiores, existindo um desempenho global próximo de “3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias”, com três categorias a atingir esta cotação, a identificação do desenvolvimento, da situação final e a capacidade de delimitar as categorias da narrativa.

A décima história apresentou uma pontuação claramente superior à obtida nas restantes histórias, verificando-se um desempenho entre “3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias” e “4 - realiza de forma completa e organizada”, apresentando uma pontuação superior e máxima nas categorias identificação da situação

final e capacidade para delimitar as categorias da narrativa. A pontuação inferior verificou-se na identificação inicial.

Na décima primeira história os resultados foram inferiores aos anteriores, voltando a aproximar-se globalmente da cotação “3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias”, com um desempenho superior nas categorias de identificação da situação final e capacidade de delimitar categorias da narrativa, e inferior na identificação do desenvolvimento.

Na última história dinamizada a criança obteve um resultado muito próximo da cotação “3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias”, sendo os resultados bastante homogêneos e equilibrados entre categorias, destacando-se positivamente a capacidade de identificar a situação inicial e final, bem como a delimitação das categorias da narrativa.

Analisando os resultados dos recontos realizados ao longo da intervenção de acordo com as categorias definidas, verificou-se uma pontuação geral que se situa entre “1 - realiza de forma rudimentar/parcial” e “3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias”, sendo que o máximo e mínimo das categorias foi bastante heterogêneo, não existindo uma categoria que apresente resultados significativamente superiores ou inferiores a outro, existindo cotações mínimas e máximas nas categorias identificação da situação inicial e delimita as categorias da narrativa. Na identificação da situação inicial e no desenvolvimento os valores variam entre “1 - não responde/não sabe” e “3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias”, não atingindo o limite superior “4 - realiza de forma completa e organizada”.

Quanto à categoria situação inicial verificou-se que a sua identificação obteve um resultado inferior na terceira e quarta história, apresentando um resultado superior na décima história.

Na categoria desenvolvimento os resultados foram claramente inferiores na terceira e quarta história, sendo superiores na décima história.

De igual forma, na categoria situação final os resultados, também, foram inferiores na terceira e quarta história, sendo superiores na décima história.

Quanto à delimitação das categorias das narrativas verificou-se que na quarta história os resultados são inferiores, sendo superiores na décima história.

Neste sentido os máximos e mínimos de cotação foram semelhantes entre histórias, verificando-se uma pontuação inferior na terceira e quarta história, de forma global, e uma cotação superior na décima história, sendo que nas restantes histórias os resultados são mais homogêneos entre si e internamente, em cada categoria.

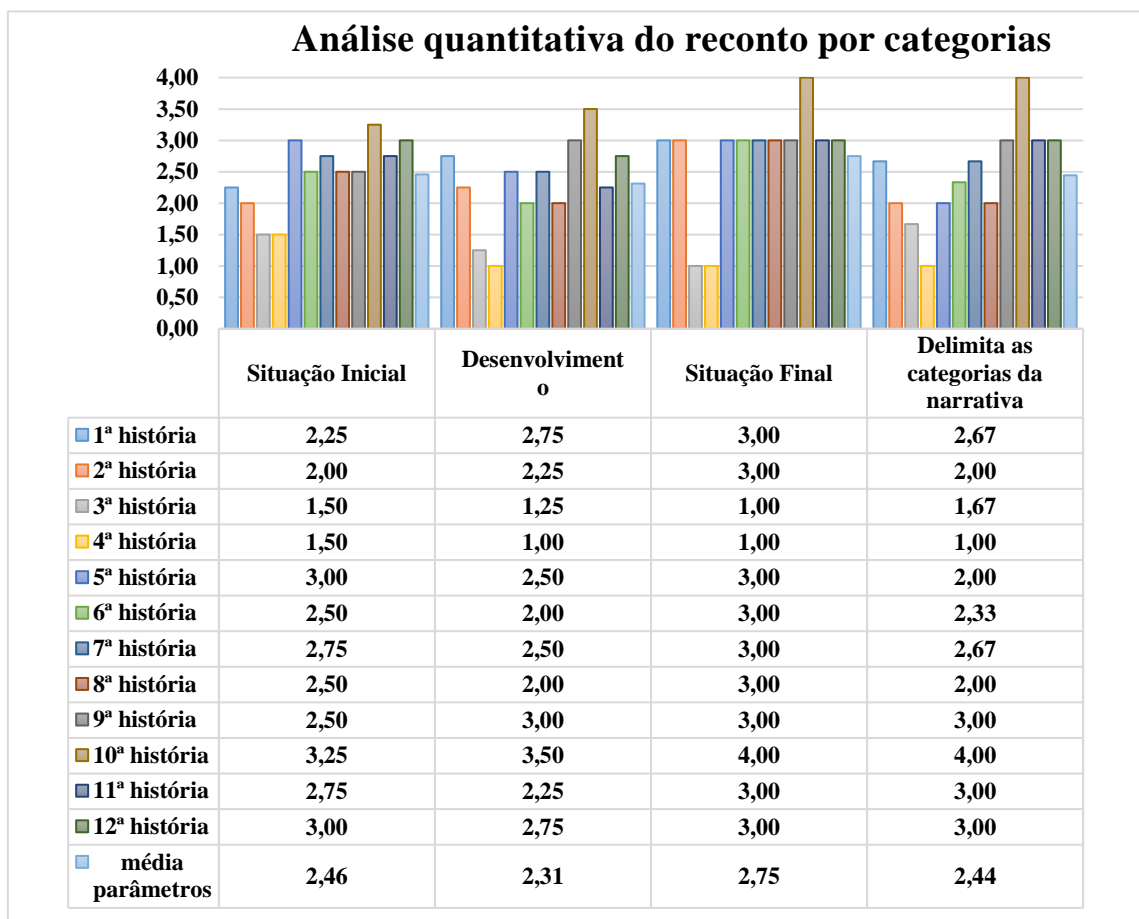


Gráfico 6 - Análise quantitativa do reconto por categorias

Discussão dos Resultados

Analisando os resultados apresentados e procurando responder às questões de partida, realizou-se a associação dos resultados a estas, procurando de forma direta e contextual encontrar as respostas no estudo de caso realizado.

Como é que sentir histórias através do corpo potencia ou não o reconto da criança?

Relativamente à primeira pergunta de partida, analisaram-se os resultados obtidos na avaliação inicial *versus* avaliação final, tendo-se utilizado os mesmos métodos, instrumentos de avaliação e mantendo as condições de realização.

Nesta análise verificou-se que inicialmente o M. tinha como nível de reconto global o “realiza de forma rudimentar/parcial”, ou seja, as suas respostas foram evasivas, necessitando orientação da investigadora para que realizasse o reconto corretamente.

Na avaliação final a criança demonstrou um desempenho global no reconto enquadrado no critério “realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias”, denotando-se alguma dificuldade em estruturar e completar a informação do reconto, mas realizou-o de forma mais autónoma, encadeada, com maior facilidade na identificação de personagens, ações e sequência da história, compreendendo o início, o meio e o fim.

Este resultado foi claramente superior e mais positivo do que o apresentado na avaliação inicial, denotando-se que todas as categorias de análise do reconto obtiveram melhores resultados na avaliação final do que a inicial. De forma mais significativa destaca-se um melhor desempenho nas categorias de identificação da situação inicial e na capacidade de delimitar as categorias da narrativa, ou seja, os três momentos da história, apresentando respostas mais organizadas e encadeadas.

Congruentemente, a análise destes resultados permite responder à primeira pergunta de partida, na medida em que a utilização desta estratégia nas histórias da criança permitiu desenvolver a sua capacidade de reconto expressa na melhoria dos seus resultados, lembrando-se que não existiu qualquer estratégia de intervenção na avaliação, realizando-se apenas a leitura oral, sem imagens nem outras pistas visuais.

Assim, a investigação corrobora os dados apresentados em Duncan et al (2019), comprovando que a associação de uma abordagem e experiências sensoriomotoras, através de ações corporais relacionados com o contexto, é importante e útil para desenvolver capacidades cognitivas e de processamento, incluindo a organização temporal de acontecimentos. Assim como Gonçalves (2013), que evidenciou uma relação positiva entre a prática de massagem e a narração de histórias infantis, como promotoras do comportamento e desempenho escolar dos alunos.

Ou seja, os resultados desta investigação demonstraram que através da inclusão de uma abordagem psicomotora, nas histórias de autor ou nas histórias da investigadora, foi possível melhorar o desempenho da criança na sua capacidade de reconto, sendo que a avaliação qualitativa referiu a utilização do movimento e das sensações como forma de expressão da história, incluindo estas estratégias motoras e sensoriais no vocabulário não verbal de reconto da história, ao qual a criança se recorreu para organizar acontecimentos, identificar e discriminar situações, servindo o corpo como forma de expressão e fonte de aprendizagem, reforçando a importância fundamental de uma abordagem holística, tal como defendido por Mendes & Velosa (2016).

De que forma as histórias com uma abordagem psicomotora potenciam o desenvolvimento da tonicidade e noção do corpo?

A análise dos resultados aos fatores de intervenção psicomotora, a tonicidade e a noção do corpo, comparando os dados iniciais e os finais, permite responder de forma objetiva a esta questão.

Assim, comparando os resultados da avaliação inicial com os da avaliação final, evidencia-se uma evolução positiva em ambos os fatores psicomotores, de forma mais significativa ao nível da noção do corpo, onde quatro dos cinco subfatores evoluíram de forma positiva e significativa.

Inicialmente o M. apresentou um desempenho rudimentar, com pobreza de identificação de partes do corpo, imprecisão e dificuldade em compreender os limites do corpo, bem

como uma representação gráfica de si próprio bastante rudimentar e com alusão ao imaginário (realização de um corpo de robot ao invés de si próprio na avaliação inicial).

Na avaliação final da noção do corpo, a capacidade em identificar em si próprio várias partes do corpo (sentido cinestésico) manteve o seu desempenho, que inicialmente era concordante com a sua idade, evoluindo de forma significativa nos restantes subfatores, verificando-se uma melhor relação com o corpo do outro, maior conhecimento dos seus limites corporais, maior facilidade em imitar os gestos da técnica, e uma representação gráfica do seu corpo mais real e completa.

Quanto ao fator tonicidade verificou-se uma regressão num dos subfatores, a extensibilidade, dado que inicialmente o seu tónus era bastante relaxado e extensível, tendo dificuldade em contrariar e resistir a estes movimentos, pelo que apesar de se cotar positivamente esta extensibilidade não era favorável para o desempenho da criança nas atividades, dado que indica uma laxidão muscular e flexibilidade articular exagerada e não funcional. Assim, apesar da cotação ser menor na avaliação final, demonstra um resultado mais positivo em termos qualitativos e funcionais, existindo uma menor hipotonia e uma maior funcionalidade dos membros do seu corpo.

Nos restantes subfatores o seu desempenho foi superior na avaliação final, denotando-se menor esforço na realização de movimentos, sobretudo quando foi necessário aplicar força, uma maior capacidade de descontrair voluntária e conscientemente o corpo, aceitando melhor o toque e a mobilização passiva. Maior capacidade de discriminação de qual membro realiza movimento e como, verificando-se uma resposta mais automática e integrada, bem como uma redução de movimentos parasitas e contrários (sincinésias), que, geralmente, expressam dificuldade em executar e aplicar força sobre objetos.

Concordantemente, o desempenho psicomotor do M. nas provas de avaliação foi superior após intervenção com as histórias, denotando-se que em termos qualitativos as histórias permitiram à criança relacionar-se com o corpo de forma lúdica, integrada e organizada, conseguindo identificar, pelo menos, algumas abordagens psicomotoras realizadas durante a história, sendo que no momento final de avaliação, a investigadora questionou se preferia histórias sem movimento nem toque ou com, tendo este referido “com”, recordando corporal e verbalmente algumas abordagens realizadas.

Estes dados corroboram os dados apresentados em Brito (2020), recordando que é necessário variar e reinventar o reconto, de forma a motivar a criança e, conseqüentemente, permitir que a criança se envolva verdadeiramente, demonstrando a intervenção realizada que a utilização do toque e do movimento é uma estratégia válida para envolver e integrar a criança.

Estes dados corroboram, também, o papel que as histórias possuem e defendido por Gonçalves (2013), sobretudo numa intervenção de caráter mais invasivo, com e pelo corpo, onde as histórias surgem como facilitador do relacionamento, da diminuição de tensão, ansiedade e promotoras da confiança.

De referir que a criança continuou a usufruir dos apoios referidos na caracterização do participante, nomeadamente terapia da fala, terapia ocupacional e a própria psicomotricidade de forma semanal e individual, ao longo desta investigação. Neste sentido relacionar estes resultados de forma única e exclusiva com a investigação não é correto, podendo ter sido influenciados pela maior maturidade da criança e pela possível evolução noutras áreas de desenvolvimento, não sendo possível isolar estes resultados apenas e só com a intervenção. No entanto, salienta-se que os restantes apoios já existiam anteriormente, sendo esta investigação a única alteração em termos de ferramenta de intervenção na criança nesta fase da sua vida, podendo a intensidade em termos de frequência, objetividade e especificidade ter contribuído para esta evolução positiva, tal como referido por Martins (2017).

Quais as semelhanças e diferenças na capacidade de reconto entre as histórias de autor com inclusão de uma abordagem psicomotora e as histórias da investigadora?

Relativamente à última pergunta de partida colocada nesta investigação, salienta-se que foi dirigida apenas ao reconto dado que a avaliação repetida dos fatores psicomotores não é ética nem corretamente defendida, devido à necessidade de repetição de provas, o que pode condicionar os resultados num espaço temporal tão curto.

Assim, analisando os recontos da criança ao longo das sessões, bem como as observações realizadas das mesmas, onde se inclui alterações familiares e imprevistos escolares de

influência direta na disponibilidade interna da criança, verificou-se que o desempenho da criança foi bastante variável, em função do conteúdo da história, e, principalmente, da sua disposição inicial para participar nas histórias. Esta informação baseia-se no comportamento, participação e envolvimento da criança na terceira e quarta intervenção, onde apresentou resultados inferiores, verificando-se que neste período de tempo vários fatores pessoais, familiares e escolares condicionaram a sua disponibilidade, dado que durante estas sessões demonstrou desorganização, instabilidade e pouco interesse em toda e qualquer atividade, incluindo na intervenção relacionada com a investigação.

Ainda assim, verificou-se um valor médio da capacidade de reconto nos primeiros seis recontos, correspondentes a histórias de autor com abordagem psicomotora de 2,09, o que corresponde a um reconto parcial e com pobreza de pormenores, dificuldade na organização e delimitação de acontecimentos, ou seja, em forma de percentagem o M. atingiu um desempenho de 52% nos primeiros seis recontos da investigação.

Nas histórias da investigadora, desenhadas e pensadas como promotoras do desenvolvimento psicomotor e do reconto, o M. apresentou um desempenho no reconto mais completo e com maior riqueza de pormenores, existindo uma maior capacidade na organização e delimitação dos três momentos-chave da história, evoluindo para um resultado de 2,89, o que corresponde a uma capacidade média de 72%, em média, no reconto destas HC&PC.

Estes resultados quantitativos devem ser analisados também de forma qualitativa, verificando-se que esta abordagem psicomotora incluída nas histórias pode provocar alguma estranheza e dificuldade de aceitação inicial, contribuindo negativamente para a sua capacidade de reconto nas primeiras histórias. Além deste facto interno, existiram variáveis externas já referidas, que, temporalmente, aconteceram, maioritariamente, durante as primeiras semanas de investigação.

Por último, resta salientar que a escolha de histórias de autor que permitem incluir uma abordagem psicomotora, obedecendo às categorias definidas e de forma a serem semelhantes entre si pode, também, ter contribuído para resultados em termos de reconto menos positivos quando comparados com as HC&PC. Ou seja, a integração desta abordagem em histórias não desenhadas nem planeadas com esta finalidade de adaptação

pode condicionar a compreensão da história, que originalmente possui imagens ilustrativas da mesma, não estando preparada para ser usada apenas com narração oral. Assim, apesar dos esforços em selecionar histórias concordantes com a inclusão de uma abordagem psicomotora, a sua compreensão sem recurso a imagens e a inclusão de uma abordagem psicomotora pode ter contribuído para uma compreensão menos clara da narrativa, dificultando o relato das mesmas.

A inclusão de uma abordagem psicomotora em histórias de autor procurou assegurar que os parâmetros/categorias definidas fossem, também, abordados e explorados através da abordagem psicomotora, algo que pode ter conduzido a alguma confusão por parte da criança em termos de compreensão da narrativa, por a relação entre a mesma e a abordagem psicomotora poder ser dúbia. Especificando, se a narrativa referiu em determinado ponto que um animal estava cheio de frio mas não referiu o tremer do corpo associado a esta sensação térmica, no entanto abordagem psicomotora sugere fazer tremer o corpo, a criança pode não entender esta relação direta, entre o movimento realizado e o conceito associado, podendo associar o tremer à sensação de medo e não ao frio, ou seja, a forma como expressa, percebe e sente determinado conceito transmitido oralmente ser diferente daquele que a abordagem indica.

Neste sentido, seria importante explorar previamente com a(s) criança(s) sensações e movimentos associados a várias emoções, sensações, percepções e outras características, de forma que a abordagem realizada nas histórias de autor evitasse confusões de interpretação, principalmente quando a narrativa não refere explicitamente sensações físicas/corporais associadas a determinada situação.

Os resultados da investigação corroboram as investigações realizadas por Nóbrega (2018), em termos de preparação e envolvimento do corpo na história ser pouco utilizado e pensado, verificando-se alguma estranheza inicial quando se propõe esta dinâmica. No entanto, também as palavras de Crespo (2015) reforçam a potencialidade em direcionar as histórias para um público específico, em que resultado do que se pretende deve ser uma das premissas a ser considerada, podendo, em determinada instância, ser a intervenção e promoção de algum fator psicomotor.

Conclusões

A investigação realizada no âmbito deste projeto procurou correlacionar duas áreas de intervenção diferentes, com particularidades distintas. Uma relacionada com a educação e as competências académicas da criança, especificamente a capacidade de recontar; outra relacionada com o desenvolvimento psicomotor, nomeadamente a tonicidade e a noção do corpo.

De acordo com o objetivo proposto pela investigadora: estudar o potencial da inclusão de uma abordagem psicomotora em histórias da literatura e nas próprias histórias com & pelo corpo (HC&PC) como promotoras ou não do desenvolvimento psicomotor e da capacidade de reconto, denotou-se que a abordagem psicomotora, tanto nas histórias de autor como nas histórias da investigadora mostrou-se facilitadora do desenvolvimento do reconto e dos fatores psicmotores, tonicidade e noção do corpo, evidenciando-se resultados superiores na avaliação final em comparação à avaliação inicial, tanto no reconto como nos fatores psicmotores referidos.

Relativamente às HC&PC, verificou-se o seu potencial positivo enquanto ferramenta de intervenção de promoção do reconto e do desenvolvimento psicomotor, dado que os resultados nos recontos realizados a partir das histórias da investigadora apresentaram resultados superiores quando comparados com os resultados das histórias de autor.

Portanto, a utilização do corpo e do movimento como promotor de uma melhor integração e expressão de histórias e, por sua vez, a utilização de histórias como fator lúdico de promoção da tonicidade e noção do corpo, deve ser explorado, desenvolvendo sinergias, relações e interações promotoras do desenvolvimento holístico das crianças, tal como defendido por Nóbrega (2018).

De referir que na narração das histórias não foram utilizadas imagens nem outras pistas visuais, utilizando-se a abordagem psicomotora e a leitura expressiva como métodos de exploração da narrativa, pelo que a memorização, organização, estruturação e identificação das histórias foi promovida através do desenvolvimento da capacidade auditiva e da perceção corporal. Concordantemente, a diversificação do modo e forma de narrar as histórias, ajustando desde o tempo à exploração de determinadas situações da

história e da sua vivência deve ser, também, valorizado, permitindo viver a história, independentemente dos objetivos pedagógicos e acadêmicos associados a este momento, compreendendo o que ressoa para cada criança em cada história, o que deve ser valorizado para todas as crianças, independentemente das suas especificidades.

Compreende-se que estas histórias utilizadas, todas com abordagem psicomotora, e a criação de um momento específico para esta intervenção, à semelhança do que acontece com a hora do conto defendida por Brito (2020), permitiu transformar as histórias, potenciando um maior envolvimento da criança, inclusive através do seu corpo e das suas sensações e percepções.

Concordantemente, a adesão da criança às histórias, ao momento e ao reconto foi variando de acordo com a sua disponibilidade para participar na sessão, com as práticas vivenciadas e com o conteúdo das próprias histórias, verificando-se que, gradualmente, o seu reconto foi melhorando, pelo que a motivação e atenção para este momento foi evoluindo de forma gradual e positiva, o que tendo em conta as dificuldades expressas pela educadora na hora/momento do conto se considera um resultado favorável de combate às necessidades específicas do caso.

Os resultados obtidos sugerem, portanto, que tanto pedagógica como terapêuticamente a sinergia entre as histórias infantis e uma abordagem psicomotora deve ser explorada, indo ao encontro dos resultados do estudo de (Duncan et al., 2019). Ou seja, uma intervenção conjunta apresenta resultados superiores a intervenções isoladas, pelo que a existência de equipas multidisciplinares, tanto em meio educativo como em meio terapêutico, com partilha e articulação de estratégias, conhecimentos, dinâmicas e experiências, pode ser vantajoso para o desenvolvimento holístico da criança, porque o todo é maior que a soma das partes.

Apesar dos resultados positivos desta investigação, salienta-se que um estudo de caso com uma só criança e os seus respetivos resultados não permite a sua generalização, devido à especificidade da investigação, no entanto, a metodologia pode ser aplicada em outros intervenientes, comparando-se resultados. Desta forma, para que os resultados sejam devidamente aferidos e validados, em termos gerais, seria necessária uma amostra maior, incluindo crianças com e sem necessidades específicas, podendo e devendo-se

incluir dinâmicas de intervenção não só individuais como, também, grupais. De forma a salvaguardar a possível influência de um período de adaptação a este género de histórias, a intervenção, no futuro, poderia intercalar as histórias de autor com as histórias originais da investigadora, ou usar três grupos: grupo de controlo, grupo de histórias de autor e grupo de histórias da investigadora.

Em termos pessoais, apesar dos resultados serem limitativos em termos de representatividade, corroboraram a experiência e feedback pessoal, sobretudo com a criança com a qual a técnica intervém desde os sete meses (idade corrigida) e, por isso, considera que estes resultados num curto espaço de intervenção e em pequenos momentos incluídos em doze sessões, são bastante positivos e significativos, o que vai ao encontro ao referido por Martins (2017), relativamente ao potencial positivo da especificidade e intensidade da intervenção com crianças com necessidades específicas.

Por último, a investigadora defende a promoção do desenvolvimento da criança de um ponto de vista holístico, sistémico e integrador, em que a psicomotricidade e a educação se relacionam e influenciam de forma próxima e determinante, sendo essencial uma integração de conhecimentos de diversas áreas e uma maior variabilidade de profissionais especializados no desenvolvimento da criança, em benefício da mesma.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto - Reflexões sobre a arte de contar histórias na Escola*. Editorial Teorema.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de casos. *Cadernos de Pesquisa*, 637–651.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (Climesi Editores, Ed.; 5ª edição).
- Andrade, J. F. (2017). *A Importância do reconto de histórias no desenvolvimento cognitivo de crianças dos 3 anos*.
- Arkhipova, S. V., & Podshivalova, M. S. (2021). Development of Psychomotor Functions in Preschool Children With Intellectual Disabilities Through The Means of Correctional Eurhythmics. *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE2). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nspe2.984>
- Associação Portuguesa de Psicomotricidade. (2017). *Associação Portuguesa de Psicomotricidade*. <https://www.appsicomotricidade.pt/>.
- Azevedo, F., & Balça, A. (2017, May 19). Leitura e Educação Literária. Lisboa: Factor. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 217. <https://doi.org/10.21814/rpe.10295>
- Baldock, P. (2006). *The Place of Narrative in the Early Years Curriculum* (1st ed.). Routledge.
- Bettelheim, B. (1975). *Psicanálise dos Contos de Fadas* (Bertrand Editora, Ed.).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Bora, L. B., Cardoso, V. T., & de Toni, P. M. (2019). Left-right asymmetry and human neuropsychomotor development. *Revista CES Psicologia, 12*(1), 54–68. <https://doi.org/10.21615/cesp.12.1.5>
- Bortagarai, F. M., de Moraes, A. B., dos Santos Pichini, F., & de Souza, A. P. R. (2021). Risk factors for fine and gross motor development in preterm and term infants. *CODAS, 33*(6), 1–8. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202020254>
- Brito, A. P. B. (2020). *O potencial pedagógico da Hora do Conto para o desenvolvimento da Comunicação Oral*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Caldas, I. F. R., Garotti, M. F., Chermont, A. G., & Santos, A. C. dos. (2016, August 30). Fatores de Risco e Desenvolvimento Sociocomunicativo em Prematuros. *Psicologia - Teoria e Prática, 18*(2), 129–141. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n2p129-141>
- Campbell, L. (2005). the Renfrewshire “Massage in Schools ” Programme (Misp) an Evaluation of Its Impact in a Primary School. *Proceedings, May*, 1–21.
- Cardoso, K. V. V., & Lima, S. A. (2019, October). Intervenção psicomotora no desenvolvimento infantil: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira Em Promoção Da Saúde, 32*, 1–10. <https://doi.org/10.5020/18061230.2019.9300>
- Carvalho, M. C., Ciasca, S. M., & Rodrigues, S. das D. (2015). Há relação entre Desenvolvimento psicomotor e Dificuldade de aprendizagem? Estudo comparativo de crianças com transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade. *Revista Psicopedagogia, 293–301*.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Crespo, M. L. R. da S. (2015). *Na Hora do conto: Entre o Sentir, o Imaginar e o Pensar – Contributos para o desenvolvimento de competências socioemocionais*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem - Fundamentos* (Porto Editora, Ed.; Vol. 4).
- Damásio, A. (2020). *Sentir & Saber - a caminho da consciência* (Círculo de Leitores - Temas e Debates, Ed.; 1ª edição).
- de Gouveia, A. S., Oliveira, M. M. de F., Goulart, A. L., de Azevedo, M. F., & Perissinoto, J. (2020). Development of speech and hearing skills in prematures adequate and small for gestational age: Chronological age between 18 and 36 months. *CODAS*, 32(4). <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018275>
- Dias, I. S. (2015). O conto e o reconto na promoção da oralidade: uma experiência na Educação Pré-Escolar (Portugal). *Educação Por Escrito*, 6(2), 314–326. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2015.2.19936>
- Dias, T. P. C. (2009). *Caraterização do perfil psicomotor de uma criança com perturbação específica do desenvolvimento da linguagem e dislexia - estudo de caso*. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, Diário da República 2918 (2018).
- Donato, D. (2005). *Recontando histórias: a leitura e a visão de mundo pré-escolar*. Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.
- Duncan, M., Cunningham, A., & Eyre, E. (2019). A combined movement and story-telling intervention enhances motor competence and language ability in pre-schoolers to a greater extent than movement or story-telling alone. *European Physical Education Review*, 25(1), 221–235. <https://doi.org/10.1177/1356336X17715772>
- Ekerholt, K., & Bergland, A. (2019). Learning and knowing bodies: Norwegian psychomotor physiotherapists' reflections on embodied knowledge. *Physiotherapy Theory and Practice*, 35(1), 57–69. <https://doi.org/10.1080/09593985.2018.1433256>

- Feagans, L., & Appelbaum, M. I. (1986). Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78, 358–364.
- Ferreira, R. de C., Alves, C. R. L., Guimarães, M. A. P., Menezes, K. K. de P., & Magalhães, L. de C. (2020). Effects of early interventions focused on the family in the development of children born preterm and/or at social risk: a meta-analysis. *Jornal de Pediatria*, 96(1), 20–38. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2019.05.002>
- Fonseca, V. (2007). *Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos seus factores* (4ª edição). Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar* (4ª). Ancora Editora.
- Fonseca, V., & Oliveira, J. (2009). Aptidões psicomotoras e de aprendizagem - estudo comparativo e correlativo com base na Escala de McCarthy. In *Cadernos Psicoeducacionais 1*. Âncora Editora.
- Francisco, J. D. P. (2012). *O reconto escrito - um estudo realizado com alunos do 3º ano*. Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.
- Freire, E. M. T. (2015). *Pedagogia do Deslumbramento - o texto literário, o animador de leitura e as estratégias de animação*. Paula Frassinetti.
- Fuentefria, R. do N., Silveira, R. C., & Procianoy, R. S. (2017). Desenvolvimento motor de prematuros avaliados pela Alberta Infant Motor Scale: artigo de revisão sistemática. In *Jornal de Pediatria* (Vol. 93, Issue 4, pp. 328–342). Elsevier Editora Ltda. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2017.03.003>
- Haapala, E. A., Väistö, J., & Lintu, N. (2017). Physical activity and sedentary time in relation to academic achievement in children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(6), 583–589.

- Hasni-Mokhtar, N., Halim, M. F., & Kamarulzaman, S. Z. S. (2011). The effectiveness of storytelling in enhancing communicative skills. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 18, 163–169.
- Kurowska, K. (2018). Abnormal psychomotor development of children. Part I: The basic definition and information. *Pediatrics i Medycyna Rodzinna. Medical Communications*. <https://doi.org/10.15557/PiMR.2018.0014>
- Lima, C. B. (2015). *Perturbações do Neurodesenvolvimento - Manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção*. Lidel.
- Ludke, H. (1983). Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Educação e Seleção*, 07, 15–18.
- Majewska, J., Zajkiewicz, K., Waclaw-Abdul, K., Baran, J., & Szymczyk, D. (2018). Neuromotor Development of Children Aged 6 and 7 Years Born before the 30th Week Gestation. *BioMed Research International*, 2018. <https://doi.org/10.1155/2018/2820932>
- Marques, K. A., & Melo, A. F. F. de. (2017). Abordagens metodológicas no campo da pesquisa científica. *Simpósio de Metodologias Ativas: Inovações Para o Ensino e Aprendizagem Na Educação Básica e Superior*, 2(1), 77–87.
- Martins, P. (2017). A Critical Reflection on How Sensory Stories Facilitate High Quality Teaching and Learning for Children with Profound and Multiple Learning Disabilities (PMLD). *The STeP Journal, University of Cumbria*, 4(4), 70–80.
- Martins, R. (2001). Questões sobre a Identidade da Psicomotricidade – As Práticas entre o Instrumental e o Relacional. In V. Fonseca & R. Martins (Eds.), *Progressos em Psicomotricidade* (pp. 29–40). FMH Edições.
- Masson, S. (1986). *Os Relaxamentos* (Editora Manole Ltda., Ed.).
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar-Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora, Lda.

- Matos, C., Martins, F., & Botelho, M. (2011). A coordenação motora em crianças ex-prematuras e/ou Nascidas de Muito Baixo Peso. *Acta Med Port*, 123–130.
- Mendes, T. (2015). Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Textura*, 17(35), 140–150.
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Proposições*, 27(2), 115–132. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041>
- Moreira, R. S., Magalhães, L. C., & Alves, C. R. L. (2014). Effect of preterm birth on motor development, behavior, and school performance of school-age children: A systematic review. In *Jornal de Pediatria* (Vol. 90, Issue 2, pp. 119–134). Elsevier Editora Ltda. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2013.05.010>
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula - Um guia para Professores*. Porto Editora.
- Nóbrega, S. P. G. (2018). *Leitura em voz alta na aula de português. Espaço(s) e modo(s) de intervenção* (Município do Funchal, Ed.).
- Nunes, C., Silva, E., Nobre, R., Miguel, T., Antunes, S., Rijo, C., & Grácio, H. (2020). *Histórias multissensoriais: um projeto de literacia inclusiva*. <http://pamis.org.uk/>
- Paquet, A., Olliac, B., Golse, B., & Vaivre-Douret, L. (2017). Evaluation of neuromuscular tone phenotypes in children with autism spectrum disorder: An exploratory study. *Neurophysiologie Clinique*, 47(4), 261–268. <https://doi.org/10.1016/j.neucli.2017.07.001>
- Paulos, V. O. (2015). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: a reconstrução do esquema da narrativa em crianças do Pré-Escolar através do reconto*.
- Reis, A. N. A., & Naves, M. N. R. N. (2017, December 1). Abordando a psicomotricidade na educação infantil. *Pedagogia*.

- Rodrigues, D., Melo, M., & Monteiro, L. (2013). Paradigmas quantitativo e qualitativo no cotidiano da investigação. *Interfaces Científicas - Humanas e Sociais*, 2(1), 9–16. www.periodicos.set.edu.br
- Santos, M. J. S. P. dos. (2006). *Sentir e Significar. Para uma leitura do papel das narrativas no desenvolvimento emocional da criança* [Tese de Doutorado]. Universidade do Minho.
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2018). *O cérebro da criança: 12 estratégias revolucionárias para treinar o cérebro em desenvolvimento do seu filho* (C. das Letras, Ed.).
- Silva, I. M. R. da. (2013). *O Reconto oral e a autoria na educação pré-escolar - um estudo de caso*. Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.
- Silva, J. F. da. (2019). *A contribuição da leitura de histórias infantis no processo ensino aprendizagem*. Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.
- Silva, I. L., Rosa, M., Mata, L., & Marques, L. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Sousa, O. (2010). Emergência e desenvolvimento da relação de causalidade em narrativas de crianças. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 12(12), 91–104.
- Souza dos Santos, L., Soria, L. C. M., Santos, J. S. dos, Antoniucci, J. M., & Rodrigues, O. M. P. R. (2021). Análise dos marcos do desenvolvimento em prematuros utilizando a Escala Bayley. *Fisioterapia Brasil*, 22(5), 637–648. <https://doi.org/10.33233/fb.v22i5.4601>
- Spencer, T. D., & Slocum, T. A. (2010). The Effect of a Narrative Intervention on Story Retelling and Personal Story Generation Skills of Preschoolers With Risk Factors and Narrative Language Delays. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 178–199. <https://doi.org/10.1177/1053815110379124>

- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças* (L. Porto Editora, Ed.).
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and Cognitive Characteristics of “High-Level Potentialities” (Highly Gifted) Children. *International Journal of Pediatrics*, 2011, 1–14. <https://doi.org/10.1155/2011/420297>
- Vaz, S., Lobo, M., & Lousada, M. (2020, November 30). Avaliação de Narrativas Oraís em Crianças Falantes de Português Europeu (PE): Um Teste Piloto. *Revista Da Associação Portuguesa de Linguística*, 7, 368–384. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln7ano2020a22>
- Yazan, B., & de Vasconcelos, I. C. O. (2016). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *Meta: Avaliacao*, 8(22), 149–182. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v8i22.1038>
- Zanotto, M. A. do C. (2003). Recontar Histórias: Actividade é importante para a formação das crianças pré-escolares. *Revista Do Professor*, 19(74), 5–9.

Anexos

Anexo 1 - História utilizada na avaliação inicial do Reconto

Porque é que os animais não conduzem?

Autor: Pedro Seromenho, outubro/2011

Editora Paleta de Letras

Obra inserida no Plano Nacional de Leitura, Ler +.

Certo dia estava em casa doente e vi... o meu gato a brincar com um carrinho de linhas.

Foi então que me perguntei... Porque é que os animais não conduzem?

Já sei! A chita não conduz... porque anda em excesso de velocidade!

E a lenta tartaruga... porque entope as estradas!

O pirilampo não conduz... porque não tem colete refletor!

E a preguiça... porque adormece ao volante.

A girafa não conduz... porque é demasiado alta.

E o papagaio... porque passa a vida ao telemóvel!

O tubarão não conduz... porque detesta usar o cinto e ficar preso!

E o peru... porque bebeu e ficou embriagado!

O touro não conduz... porque enlouquece com o semáforo vermelho!

E a toupeira... porque entra sem luz nos túneis.

O polvo não conduz... porque faz oito coisas ao mesmo tempo e distrai-se.

E o caranguejo... porque adora conduzir de marcha atrás!

O elefante não conduz... porque é pesado e anda de trombas.

E o canguru... porque não tem cadeira de segurança para os filhos.

A cobra não conduz... porque anda aos ziguezagues na estrada.

E o rato... porque como queijo e esquece-se das regras!

O gorila não conduz... porque nunca leva o macaco o na bagageira.

E o dinossauro, porque não conduz? Essa é fácil! Porque não existe!

Alguns animais, pensei eu, nem na rua podem andar!

Avestruz, antes de atravessar a estrada, em vez de olhar para a esquerda e para a direita, enfia a cabeça no chão!

A formiga, em vez de usar o passeio... caminha pela berma da estrada.
E a ovelha... basta ficar sozinha para aparecer um lobo a oferecer-lhe boleia.
A zebra atravessa na passadeira, mas como é às riscas... ninguém a consegue ver. Ainda acaba atropelada!
O bicho-da-seda estaciona em qualquer lado... e, por isso, acaba multado!
Agora já percebo porque é que quando alguém faz asneira na estrada, o meu pai grita furioso:
- Seu animal!

Anexo 2 - História utilizada na avaliação final do Reconto

Não havendo energia

Coleção 100 Histórias à janela

Autor: António Torrado, 2010

Edições ASA

Era uma vez um aspirador que não aspirava. Tinha sido trazido para uma casa de campo, onde ainda não havia eletricidade. Metido numa arrecadação cheia de pó, sentia-se um inútil.

Não era o único. Nas mesmas condições e lugar, estavam uma bateadeira que não batia, um frigorífico que não frigorificava, um aquecedor que não aquecia e uma ventoinha que não ventoinhava. Todos de braços caídos (maneira de dizer), desempregados por falta de energia. Uma desolação.

Para entreterem os dias, gabavam-se das antigas glórias.

– Eu cheguei a fabricar de uma assentada setecentos e cinquenta cubos de gelo – disse o frigorífico.

Talvez fosse exagero, mas tinha desculpa. Há que tempos que não trabalhava, andava um bocado baralhado.

A bateadeira também celebrava, desproporcionadamente, os seus méritos.

– Numa festa, produzi cinquenta e quatro batidos de manga, quarenta e oito de ananás e cento e oitenta e cinco de morango. É o meu recorde.

Fosse ou não fosse, quem podia garanti-lo?

O aquecedor e a ventoinha também exaltavam os seus opostos dons, num estendal de autoelogios que parecia competição de vaidosos. Só o aspirador, mais modesto, não louvava os seus especiais predicados. Enchia-se de pó, o que muito o irritava por dentro, mas não se queixava por fora. Aliás, o temperamento dele era mais de guardar, de absorver. Compreende-se. Até que, um dia, chegou a eletricidade àquele pedaço de campo. Já não era sem tempo. Os donos da casa, que tinham trazido aqueles aparelhos elétricos à espera de lhes darem utilidade, experimentaram-nos um por um. Todos trabalhavam, menos o aspirador.

– Escangalhou-se com a falta de uso – sentenciou o dono da casa. – Temos de comprar outro, de um modelo mais recente.

– Não terá arranjo? Talvez valesse a pena... – sugeriu a dona da casa. Mas a sentença estava dada. O aspirador ia ser deitado para o lixo. Aí, os restantes aparelhos elétricos, num ato coletivo de indignação e solidariedade para com o velho aspirador, também deixaram de trabalhar.

– O que é que se passa com a instalação elétrica? – intrigou-se o dono da casa. – Vamos ter de chamar um electricista – sugeriu a dona da casa.

Desta vez a sugestão foi atendida. Veio o profissional, que andou a indagar tomada a tomada, interruptores, caixas de derivação...

– Está tudo nos conformes – concluiu ele.

– Já que cá veio, o senhor podia ver se este aspirador ainda tem conserto – pediu a dona da casa, que era muito persistente nas suas ideias.

O electricista desatarraxou, procurou, puxou, conferiu.... Afinal, era só uma resistência fora do sítio.

– Está como novo – disse o competente electricista, pondo o aspirador a aspirar que era um consolo ver.

Os outros aparelhos elétricos por pouco não explodiam de alegria. Vá que se contiveram a tempo, senão teriam provocado um grave e talvez irremediável curto-circuito. Todos agora se aplicam no trabalho, cheios de energia, dentro das suas respetivas habilitações.

E, entre eles, o aspirador não aspira a mais nada senão, por muitos anos, continuar a aspirar.

Anexo 3 - Histórias utilizadas na intervenção

Anexo 3.1 - História 1

O Horácio não pára quieto!

Autor: Agathe Hennig

Texto Didier Dufresne

Coleção: Eu sou assim

Editora: Zero a Oito

Julho, 2009

Abordagem psicomotora
sugerida por:

Sofia Alves Ferreira no âmbito
da Dissertação de Mestrado em
Educação Especial no domínio
cognitivo-motor

Do lado direito da página encontram-se sugeridas as posições, movimentos, técnicas e estratégias que devem ser realizadas ao longo da história à criança a cinzento, podendo existir troca de papéis entre o adulto e a criança, bem como serem diferentes adultos a dinamizar a história. A abordagem encontra-se prevista para uma intervenção de um para um, podendo ser adaptada para uma realização em grupo, dividindo-o em pares.

Prlim pim pim, esta história começa assim...

Posição inicial: a criança deve sentar-se à chinês, no chão, o leitor deve-se sentar atrás da criança, mantendo as pernas ao redor do seu corpo.

Desde pequeno que o Horácio não consegue estar quieto, nem um minuto!

Deve-se colocar as mãos sobre o corpo da criança, aplicando alguma pressão/firmeza sobre diversas partes do corpo.

- Acalma-te, Horácio! – diz-lhe o pai, todos os dias.

Mas o Horácio não lhe liga nenhuma e continua, cheio de energia, a abanar a trepadeira e a fazer caretas!

- É todos os dias a mesma coisa! Não sei se algum dia vai conseguir estar sossegado! – Diz a mãe um pouco triste.

Assim que nasce o Sol, o Horácio fica logo cheio de energia para correr e saltar de ramo em ramo. Mal abre os olhos, a pergunta é sempre a mesma:

- Ó mãe! O que é que vamos fazer hoje?

Ela bem tenta responder-lhe, mas quando dá conta já ele saltou dali para outra árvore! Que irrequieto, o Horácio!

De repente, um barulho enorme ecoa por toda a floresta! Quem será?

- Não acredito que o Horácio já está outra vez a fazer barulho! Já não se pode dormir descansada! – diz, irritada, a Filó pantera.

O Horácio está entretido a inventar músicas... Dança e bate com as mãos em cima dos cocos!

- Está quieto, Horácio! Faz menos barulho, estou a tentar dormir a sesta! – resmungo a Filó.

O Horácio vai, então, até à clareira, onde estão os dois elefantes cinzentos.

Ele também quer conversar e, sem pedir licença, começa a falar sem parar.

- Vê se te acalmas! Não sabes que é feio interromper as conversas dos outros?

- Que chato! – Diz o Artur elefante!

Abanar o corpo da criança, desde as extremidades até ao tronco e cabeça, com movimentos curtos e rápidos.

Utilizar as pernas para balançar o corpo da criança.

Agarrar as duas pernas da criança com as mãos, levantando os pés do chão, como se estivesse a dar um grande salto.

Bater com as mãos em diferentes partes do corpo da criança, de forma alternada e ritmada, utilizando as mãos em forma de concha.

Esbracejar à frente da criança.

Parar o corpo da criança.

E, puf! Com um salto o Horácio desaparece dali!

- Ó Horácio, pára de atirar pedras para o rio... fizeste-me um galo na cabeça! – diz Joaquim Hipopótamo.

O Horácio, muito divertido, dá pulinhos e ri-se à gargalhada! E, sem se preocupar com o pedido o Joaquim, pega em mais algumas pedras e prepara-se para as atirar para o rio...

- Está quieto! Se atiras mais pedras, eu mordo-te! – avisa o Joaquim.

Na escola, as coisas também não correm lá muito bem! A professora Tucano anda com os cabelos em pé! Ela passa os dias a repetir:

- Horácio, ouve-me com atenção!

- Horácio, vá lá... senta-te!

- Horácio, porta-te bem!

Todos os dias, o Horácio inventa brincadeiras para fazer durante as aulas e está sempre distraído. A professora bem tenta ensinar coisas novas, mas passa o tempo a dizer:

- Horácio, volta já para o teu lugar!

- Está quieto, Horácio!

- Horácio, não distraias os teus colegas!

Mas será que ele nunca vai conseguir estar quieto?

– pergunta a professora Tucano à mãe do Horácio.

- Ele é mesmo assim... não há nada a fazer! – disse, sorrindo, a Senhora Chimpanzé.

Ao final do dia, bem agarradinho aos ombros da sua mãe, o Horácio cobre-a com beijinhos.

Agarrar novamente as pernas da criança e levantá-las em simultâneo como se estivesse a dar um grande salto.

Agarrar na mão da criança e realizar o movimento de arremesso várias vezes.

Imitar os pulinhos agarrando nas pernas da criança, simulando saltos simultâneos e consecutivos com elevação dos pés.

Colocar as mãos sobre os ombros da criança, de forma alternada com os diálogos da professora, aplicando alguma pressão sobre os mesmos.

Abraçar a criança, sem fazer pressão, mantendo esta posição,

A noite cai e, na floresta, o silêncio é total! Os animais falam muito baixinho!

- Chiuu! Devagarinho para não acordarmos o Horácio! – diz a Filó.

Os animais passeiam-se pela floresta em bicos dos pés e sussurram uns para os outros:

- Esta é a melhor parte de todo o dia! Que sossego!

A senhora Chimpanzé aproxima-se da caminha do Horário e aconchega-o, suavemente, com uma folha de bananeira.

De olhos fechados e bracinhos quietos, o pequeno chimpanzé adormece, finalmente!

Os seus sonhos são alegres como ele e, por isso, sorri enquanto dorme!

A mãe comovida diz baixinho:

- O meu Horácio fica tão encantador enquanto dorme! É um poço de ternura!

Prlim pim pim, assim chega esta história ao fim ☺

permitindo que se vire para o leitor.

Deitar com cuidado a criança para o lado, realizando festinhas/carícias sobre o seu corpo.

Sorrir para a criança e aliviar a pressão sobre o seu corpo, permitindo que fique uns momentos a descansar sobre o leitor.

Anexo 3.2 - História 2

O Lucas é um molengão

Autor: Agathe Hennig

Texto Didier Dufresne

Coleção: Eu sou assim

Editora: Zero a Oito

Julho, 2009

Abordagem psicomotora sugerida por:

Sofia Alves Ferreira no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial no domínio cognitivo-motor

Do lado direito da página encontram-se sugeridas as posições, movimentos, técnicas e estratégias que devem ser realizadas ao longo da história à criança a cinzento,

podendo existir troca de papéis entre o adulto e a criança, bem como serem diferentes adultos a dinamizar a história. A abordagem encontra-se prevista para uma intervenção de um para um, podendo ser adaptada para uma realização em grupo, dividindo-o em pares.

Prlim pim pim, esta história começa assim....

Lucas, o caracol, faz a sua sesta debaixo de uma sombra bem fresquinha, no meio de duas pedras. Não pára de rressonar e dorme sem se preocupar com nada. Que soninho bom!

Entretanto o Óscar, o pequeno lagarto, passa por ali e pergunta-lhe:

- Ó Lucas! Queres vir brincar comigo?

Mas o Lucas continua a rressonar e nem sequer ouve a pergunta do amigo.

O Óscar chama o grilo Leonardo e os dois dão um belo safanão ao Lucas.

- Levanta-te, seu molengão! Anda brincar connosco!

O Lucas espreguiça-se muito devagar enquanto boceja.

Posição inicial da criança: sentada no chão, juntando os joelhos ao peito e abraçando as pernas, permanecendo com os pés em apoio no chão, ou seja, colocar o corpo numa posição semelhante ao caracol, encostando a cabeça aos joelhos. O leitor deve estar de frente para a criança, sentado no chão com as suas pernas ao redor deste “caracol”.

Apoiar a cabeça nas pernas e permanecer nessa posição de forma descansada.

Permanecer com a cabeça a descansar nas pernas.

Abanar o corpo da criança com alguma intensidade, mantendo a posição inicial da criança-personagem.

Levantar a cabeça da criança com ajuda das mãos.

- Só vou mesmo para vos agradar... não me apetece nada brincar! – diz ele, aborrecido.

Ao trepar um muro de pedra, atrás do Óscar, o Lucas sente-se completamente desesperado e queixa-se:

- Espera por mim! Isto é demais para mim!

- Despacha-te molengão! – refila o Óscar, que trepa como um verdadeiro acrobata.

Ao chegarem a um campo de nabos, os dois amigos encontram a ratinha Ofélia, que lhes propõe:

- E se jogássemos à apanhada?

O Lucas transpira por todo o lado e diz:

- De certeza que o Óscar vai ganhar!

De repente, o Óscar aproxima-se dele, toca-lhe e diz:

- Já ganhei! Já te apanhei! E agora, vamos até aquela erva...

Quando, finalmente, o Lucas chega ao campo de erva, já os seus amigos estão à sua espera.

- Anda lá, mexe-te! Vamos jogar às escondidas! – Gritam-lhe os amigos.

- Então eu tapo os olhos! Já sei que vou perder! – diz o Lucas.

O Óscar esconde-se debaixo de uma pedra, mas já está tão farto de esperar que acaba por dizer:

- Ó Lucas, vens à nossa procura, ou não?

Movimentar os pés da criança, puxando as duas pernas para a frente, em simultâneo, junto aos calcanhares, de forma lenta e pesada, como se fosse um rastejar muito difícil, mantendo a posição inicial. Limpar a testa da criança com a mão, como se estivesse a transpirar.

Tocar no ombro da criança com a mão, como se estivesse a chamá-la.

Tentar mexer lentamente os pés da criança, como se estivesse a andar muito devagar, como realizado anteriormente, aplicando mais força.

Fazer força nas pernas como se estivesse a puxar a criança, não sendo necessário movimentá-la.

Tapar os olhos da criança.

Mas nem resposta! Onde é que estará esse molengão?
Claro, abrigado debaixo de uma flor, a dormir como um verdadeiro paxá: “Ronc! Ronc!”

- És mesmo preguiçoso! Uma lesma! Um molengão! – dizem-lhe os seus amigos.

Nesse momento, o Lucas estica-se.... Agita os seus pauzinhos em direção ao céu e sente uma pinga de chuva.

- Preparem-se para o que vão ver a seguir! – diz ele, entusiasmado.

Entretanto, começam a cair mais pingas de chuva. A erva fica húmida e começa a brilhar. De todos os lados, começam a chegar caracóis e mais caracóis.

- Está a chover! Vamos divertir-nos! – grita o Lucas, eufórico.

Há caracóis por todo o lado: em cima das túlipas, a escorregar pelas folhas de couve... o Lucas está mesmo divertido e diz ao Óscar:

- Vá, Óscar, sai mas é do teu buraco e vem brincar connosco! Vais ver! Com a chuva escorrego mais depressa que tu. Ninguém me consegue apanhar.

Prlim pim pim, assim chega esta história ao fim ☺

Baixar a cabeça da criança, colocando-a sobre as pernas, permitindo que descanse.

Levantar a cabeça da criança, colocando-a dirigida para o teto.

Abanar os ombros da criança, esfregar os braços e pernas com as mãos, para despertar os mesmos.

Tocar com o dedo em várias partes do corpo da criança, como se fossem pingos de chuva a cair em cima do seu corpo, de forma alternada e lenta inicialmente, tornando-se mais rápidos gradualmente.

Puxar as pernas da criança pelos pés, fazendo com que deslize pelo chão, sentado e com alguma velocidade, repetindo-o algumas vezes.

Anexo 3.3 - História 3

A Bianca acha que é muito pequena

Autor: Agathe Hennig

Texto: Didier Dufresne

Coleção: Eu sou assim

Editora: Zero a Oito

Março, 2008

Abordagem psicomotora sugerida por:

Sofia Alves Ferreira no âmbito da

Dissertação de Mestrado em Educação

Especial no domínio cognitivo-motor

Do lado direito da página encontram-se sugeridas as posições, movimentos, técnicas e estratégias que devem ser realizadas ao longo da história à criança a cinzento, podendo existir troca de papéis entre o adulto e a criança, bem como serem diferentes adultos a dinamizar a história. A abordagem encontra-se prevista para uma intervenção de um para um, podendo ser adaptada para uma realização em grupo, dividindo-o em pares.

Prlim pim pim, esta história começa assim...

Posição inicial: sentados à chinês frente a frente, em que a criança fecha as mãos uma sobre a outra e o par coloca as suas mãos sobre estas.

A Bianca é uma pequena formiguinha! Ela é tão pequenina que, ao seu lado, um grão de areia parece uma enorme rocha! Para ela, ser formiga é uma grande chatice!

Fechar as mãos com força, de forma a ficarem pequeninas, ajudando o par a apertar as mãos. As mãos fechadas serão a formiga ao longo da história.

É por isso que, lá na floresta, se ouve a Bianca repetir a mesma frase vezes sem conta:

- Ahhh! Que aborrecida é a vida de uma formiga!

O seu maior sonho é poder mudar de vida... quem sabe até ser outro animal, bem maior!

- Isto não está certo! – diz ela, a toda a hora – o mundo parece que foi feito para aqueles

que são grandes! Muito chateada, a nossa formiguinha decide deixar de trabalhar.

Mesmo ao lado do cogumelo gigante, a Bianca vê passar os seus grandes amigos insetos.

- Oh! Eles são tão grandes e tão fortes! Gostava tanto de ser assim! – diz a formiguinha, muito triste e quase a chorar.

Pobre Bianca.... É uma formiguinha minúscula, com sonhos de grandeza!

De repente, um besouro voa por cima dela. Vrruum!!! Faz tanto barulho que parece mesmo um avião! Admirada com o tamanho do simpático besouro, a Bianca diz-lhe:

- Adorava ser assim grande como tu, Roberto! Mas ele responde-lhe:

- Achas que é bom ser-se grande? Tu não fazes ideia do quanto é chato ser tão pesado!

Um pouco mais à frente, a Bianca vê um gafanhoto a saltar, bem veloz, pelo meio da erva. Admirada com o seu salto, a nossa formiguinha diz-lhe:

- Se eu tivesse umas pernas longas como as tuas, dava um salto até às nuvens!

Mas o gafanhoto não lhe liga nenhuma e nem sequer a ouve! Dá um salto tão grande que enquanto a Bianca pisca os olhos ele vai para bem longe dali!

Uma linda borboleta que passava por ali fez a Bianca abrir a boca de admiração:

Apertar as mãos da criança, sentindo e transmitindo força.

Retirar as mãos sobre as mãos da criança.

Fazer peso sobre as mãos da criança, empurrando as mãos em direção ao chão durante alguns segundos.

Fazer deslizar as mãos sobre os braços da criança, no seu comprimento.

<p>- Se eu tivesse as tuas asas... – diz-lhe a Bianca - ... voaria até poder tocar nas estrelas!</p>	<p>Colocar sobre as mãos abertas, em forma de asa, por cima das mãos da criança e ondular as mãos.</p>
<p>- Mas tu não tens asas! – Responde-lhe a borboleta – Além disso, o céu é grande de mais para uma formiguinha como tu.</p>	
<p>Muito triste, a Bianca sentiu-se ainda mais pequena e insignificante!</p>	<p>Retirar as asas sobre a formiga/mãos da criança.</p>
<p>Um grande inseto vestido com uma armadura, passa por um punhado de hortaliças, mesmo ao lado da Bianca. Ao vê-lo, ela pensa desolada:</p>	
<p>- Nunca serei tão musculada como o escaravelho Baltazar! Detesto ser assim... pequenina!</p>	<p>Massajar os nós dos dedos das mãos da formiga/criança.</p>
<p>E, mais do que nunca, a nossa amiga Bianca parecia desiludida com o seu destino de formiga!</p>	<p>Retirar as mãos sobre as mãos da criança-personagem.</p>
<p>- É tão triste ser pequenina! – pensa a Bianca, encostada a uma flor.</p>	
<p>Cansada e aborrecida, ela adormece mesmo à entrada do seu formigueiro! Num sono profundo, a Bianca sonha que é uma formiga gigante! De repente, ouve um barulho...</p>	
<p>Milhares e milhares de formiguinhas aproximam-se da Bianca...</p>	
<p>A velha Rainha pergunta-lhe:</p>	
<p>- Então és tu quem quer ser a maior formiga do mundo?</p>	
<p>Ela acena com a cabeça e diz: - Oh! Sim... gostava tanto!</p>	

O Gastão é uma girafa... nasceu pequenino, cresceu e agora é muito grande! Mesmo muito grandalhão!

- Gostava tanto de ser pequenino para poder brincar com os meus amigos...

Pobre Gastão que adora jogar à bola...

Mas de manhã à noite, a conversa é sempre a mesma:

- Gastão, corres muito depressa!

- Gastão, assim não vale!

- Gastão, pára com isso! Assim, ganhas todos os jogos!

Até as pequenas hienas que adoram divertir-se e brincar não querem jogar mais com ele.

E, quando o Gastão não está a ver, todos se riem nas suas costas e troçam por ele ser tão grande!

- Ah! Ah! Ah! Gigante e pescoço comprido! Ó Gastão... vai brincar com os grandes como tu!

O Gastão bem tenta juntar-se aos grandes, mas nem aí as coisas correm bem...

- Os nossos assuntos não te interessam! – diz-lhe a Sónia jiboia.

- Não tens idade para estar com os mais velhos! – responde-lhe o Armando elefante.

adulto, frente a frente, ou quando existir espelho o adulto pode estar atrás da criança, nas suas costas.

Esticar os braços da criança o mais alto possível.

O adulto ou par deve colocar-se atrás ou à frente da criança, apoiando, e com os seus pés e pernas empurrar, alternadamente, as pernas da criança-personagem, realizando movimentos grandes, imitando os movimentos de pontapear, permitindo que a criança se apoie nos seus ombros.

Parar os movimentos, permanecendo o apoio na criança.

Puxar a cabeça da criança para cima, colocando as mãos sobre os maxilares inferiores e exercendo alguma pressão para cima.

Virar a cabeça de um lado para o outro da criança, como se estivesse a escutar as

- O teu lugar não é aqui! Devias estar a brincar com os mais pequenos! – diz a mãe do Gastão.

- Para perto dos pequenos? Mas para quê, se sou tão grande, mãe? – pergunta o Gastão, muito triste.

- Tens idade para brincar o dia inteiro! – responde a mãe.

- Aqui não há nada para tu fazeres... – acrescenta o seu pai.

Se assim é, então para que serve sermos grandes? – refila o Gastão.

Mais tarde, já bem pertinho da noite, o Gastão ouve alguém a choramingar:

- Onde está a minha pequenina? Snif... snif! A minha filha zebra ainda não voltou!

O Gastão vê a mãe zebra mesmo aflita! Pobrezinha! Tem medo que a zebra pequenina se tenha perdido!

A mãe zebra está em pânico e todos estão muito preocupados!

- Onde é que a minha filha poderá estar escondida?

Os animais juntam-se para a procurar, mas não há rasto de pequenina!

- Gastão, vem ajudar-nos! – pedem os animais da savana.

O Gastão abre bem os olhos e procura-a por todo o lado. A sua cabeça eleva-se bem alto e é ele quem vê primeiro a pequena zebra.

- Ela está ali ao fundo, escondida naquele vale! Despachem-se! – grita o Gastão.

diferentes personagens, mas mantendo-se no seu lugar.

Voltar a esticar os braços da criança para cima, o mais alto possível.

Manter os braços esticados na vertical.

Baixar os braços lentamente da criança-personagem e colocá-los ao lado do corpo.

Esticar novamente a cabeça da criança, girando-a lentamente de um lado para a outra.

Esticar um dos braços da criança, imitando o movimento de apontar.

- Encontraram a zebra! Iupiii! – gritaram todos, em coro!

Os animais ficaram tão contentes que se esqueceram de agradecer ao Gastão.

Coitadinho do Gastão... estava tão feliz por ter sido ele a encontrá-la!

No dia seguinte, o Gastão ouve uma voz a chamá-lo. Mesmo aos seus pés está a mãe zebra. Ela sorri-lhe, muito carinhosa!

- Obrigada, amiguinho grande! – diz-lhe a mãe zebra, com muita ternura – Foi por teres esse pescoço comprido que salvaste a minha pequenina...

Prlim pim pim, assim chega esta história ao fim ☺

Deixar de tocar na criança, deixando-a só e a ouvir.

Tocar nos pés da criança, como se a chamar pela sua atenção.

Fazer festinhas, carícias em movimentos verticais no pescoço da criança.

Anexo 3.5 - História 5

A Dóris é mesmo muito tímida

Autor: Agathe Hennig

Texto Didier Dufresne

Coleção: Eu sou assim

Editora: Zero a Oito

Março, 2008

Abordagem psicomotora sugerida por:

Sofia Alves Ferreira no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial no domínio cognitivo-motor

Do lado direito da página encontram-se sugeridas as posições, movimentos, técnicas e estratégias que devem ser realizadas ao longo da história à criança a cinzento, podendo existir troca de papéis entre o adulto e a criança, bem como serem diferentes adultos a dinamizar a história. A abordagem encontra-se prevista para uma intervenção de um para um, podendo ser adaptada para uma realização em grupo, dividindo-o em pares.

Prlim pim pim, esta história começa assim....

Posição inicial: a criança deve sentar-se sobre os seus joelhos,

Nas Ilhas Gálapos, o sol brilha lá no alto!
Quietinha como uma rocha, a Dóris prefere não sair da sua carapaça. Nem cabeça, nem rabo, nem patas!

Para a nossa amiga tartaruga, não há nada melhor do que descansar dentro da sua casinha...

O mergulhão Amadeu pousa mesmo em cima da Dóris e, com o bico, dá bicadas na sua carapaça.

- Está alguém em casa? – pergunta ele, curioso.

E como ninguém lhe responde, continua:

- A grande festa das ilhas é esta noite! Estão todos convidados...

Com o Amadeu já longe, a Dóris sai finalmente da sua carapaça. Primeiro a cabeça, depois o rabo, as patas, uma, duas três, quatro...

- Oh! Gostava tanto de ir a essa festa! – diz a Dóris baixinho – Mas... o que dirão de mim, depois?

A festa das Ilhas é um grande acontecimento!

O pinguim vai vestir o seu fato de gala e os leões-marinhos também têm uma roupa especial!

Pobre Dóris, está mesmo nervosa!

- Eu não tenho nada para vestir! – diz ela.

apoiando-se nos calcanhares, fletindo o tronco sobre as pernas e o pescoço para a frente, formando a posição de tartaruga.

Fazer festinhas/carícias nas costas da criança, como se se tratasse da carapaça da tartaruga.

Com a ponta dos dedos bater nas costas da criança, em vários pontos e alguma força.

Puxar a cabeça da criança para a frente, o rabo para trás, uma perna para trás, depois a outra, depois um braço para a frente por fim outro, ficando a criança deitada de barriga para baixo (decúbito ventral).

Fazer tremer o corpo da criança.

Passar as mãos sobre o corpo da criança-personagem, como se não

As iguanas também foram convidadas. Ao pé delas é preciso cantar, pelo menos, uma musiquinha... - Mas eu nem sequer tenho uma voz bonita! Se começar a cantar vão todos rir-se de mim! – diz a Dóris.

Olhem... é o Tito, um grande amigo da Dóris! O Tito encoraja-a e diz-lhe muito simpático:

- Não fiques nervosa! Vens comigo e não se fala mais disso! Ao meu lado, serás a rainha da noite! E, sem perder mais tempo, seguem juntos em direção à festa.

Na praia, estão todos muito divertidos a dançar e a conversar!

Os pelicanos estão muito animados, as iguanas cantam em coro e os pinguins alisam, suavemente, as suas penas.

- Oh! Vão todos olhar para mim! – diz a Dóris, com medo.

Naquele momento, a Dóris só pensa em como seria bom transformar-se numa tartaruga muito pequenina.

Está cheia de vontade de se esconder dentro da carapaça. Ela é tão tímida! Diz-lhe então o Tito:

- Olha! Que lindo, o pôr-do-sol! Anda dançar! Já esta a ficar escuro e, assim, ninguém te vai ver!

A Dóris e o Tito vão de patas dadas pata a areia e começam a dançar! A luz da Lua ilumina a Dóris, que dança muito feliz!

tivesse roupa, do centro para as extremidades e de cima para baixo.

Fazer cócegas na criança-personagem.

Dar o braço ou a mão à tartaruga/criança.

Fazer pressão sobre as duas mãos da criança, puxando-a como se fosse para a acompanhar, convidando a deslocar-se, mas sem alterar a sua posição.

Fazer alguma pressão sobre braços e pernas, procurando alguma flexão, tentando que a criança se esconda com o seu próprio corpo, como a tartaruga consegue enfiar a cabeça na carapaça.

Dar novamente a mão à criança-personagem e balançar esse braço como se estivesse a dançar, podendo a criança-personagem dançar com outras partes do corpo,

Estão todos muito surpreendidos! O pinguim diz com voz de admiração:

- Fantástico! A Dóris dança como uma rainha! E, em coro, todos a aplaudem!

De regresso a casa, depois de dançarem toda a noite, o Tito pergunta-lhe:

- Então, Dóris! Divertiste-te?

A dóris cora um bocadinho e responde-lhe, muito feliz:

- Foi a melhor noite da minha vida! Por mim, continuava a dançar até o Sol brilhar!

Prlim pim pim, assim chega esta história ao fim ☺

mas mantendo-se de barriga para baixo.

Continuar a dançar de mão dada com a criança-personagem.

Voltar a dar as mãos às mãos da criança, imitando o movimento de andar com os braços, mas sem sair da posição.

Colocar as mãos sobre as bochechas da criança.

Colocar as mãos sobre os olhos da criança e destapar, realizando a analogia com o sol a bilhar.

Anexo 3.6 - História 6

O Edgar não gosta de ser tão forte

Autor: Agathe Hennig

Texto Didier Dufresne

Coleção: Eu sou assim

Editora: Zero a Oito

Março, 2008

Abordagem psicomotora sugerida por:

Sofia Alves Ferreira no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial no domínio cognitivo-motor

Do lado direito da página encontram-se sugeridas as posições, movimentos, técnicas e estratégias que devem ser realizadas ao longo da história à criança a cinzento, podendo existir troca de papéis entre o adulto e a criança, bem como serem diferentes adultos a dinamizar a história. A abordagem encontra-se prevista para uma

intervenção de um para um, podendo ser adaptada para uma realização em grupo, dividindo-o em pares.

Prlim pim pim, esta história começa assim...

O Edgar é uma baleia e vive no fundo do mar. Não é por comer muito que o Edgar é assim tão forte... Quando se é uma baleia, mesmo bebé, é-se sempre um pouco gordinho!

Os amigos do Edgar chamam-lhe “Bolinha”, mas ele não gosta nada!

Quando brinca às corridas com os golfinhos, o Edgar fica sempre em último lugar! Ele chega estafado, quase sem respirar, e os seus amigos fazem troça dele e dão gargalhadas:

- Ah! Ah! Será que algum dia vais ganhar uma corrida, ó Edgar?

E, sempre que salta à corda com os tubarões, atropela pela menos um!

- Magoaste-me, Edgar! – choraminga o Artur.

- Oh, desculpa! Saltei um pouco alto de mais! – diz o Edgar.

Os tubarões riem-se dele.

- Vai brincar para bem longe de nós, seu... monstro marinho gordo!

Quando jogam às escondidas, é sempre o Edgar a procurar os amigos.

Posição inicial: a criança senta-se à chinês, devendo o adulto ou o par colocar-se de joelhos atrás da criança.

Realizar movimentos circulares sobre o corpo da criança, nos braços e costas.

Colocar as mãos sobre o peito, abraçando todo o tronco, realizando alguma pressão sobre a caixa torácica.

Dar um encontrão nas costas da criança, devendo esta manter a sua posição, mas sentir o impacto.

Largar o corpo da criança

<p>- Tu és muito grande para te esconderes! – diz o peixinho Hélio.</p>	<p>Esconder a cara da criança com as mãos, tapando os olhos.</p>
<p>Então, com o nariz sobre uma rocha, o Edgar começa a contar.</p>	
<p>De olhos fechados, ele ouve os outros a dizer:</p>	
<p>- Aquele palerma nunca nos encontrará!</p>	
<p>Mesmo quando brinca à apanhada, é sempre ele o primeiro a ser apanhado, porque mal consegue fugir!</p>	
<p>- Vê lá se fazes dieta! – grita-lhe um grupo de sardinhas.</p>	
<p>O Edgar tem uma barriga enorme e fica muito triste porque os amigos fazem troça dele!</p>	<p>Massajar a barriga da criança em movimentos circulares com uma mão, deixando a outra a tapar os olhos.</p>
<p>Jogar à cabra-cega, então, é um pesadelo para o Edgar!</p>	
<p>Com um punhado de algas sobre os olhos, ele ouve os outros gritar:</p>	
<p>- Anda lá, ó gordinho! Vê se és capaz de nos apanhar...</p>	
<p>Ele choca com todos, mas não consegue apanhar nenhum!</p>	
<p>Muito triste, o Edgar hoje tomou uma decisão: não vai voltar a brincar com mais ninguém!</p>	
<p>Ele olha de longe para os seus amigos, que se divertem com os peixes-gato.</p>	<p>Destapar os olhos da criança e tirar as mãos sobre o seu corpo.</p>
<p>- Olhem! O gordinho está amuado! – diz o polvo de oito patas.</p>	
<p>O Edgar volta-lhes as costas e afasta-se deles, nadando para longe.</p>	<p>Virar a criança de costas para o narrador, aplicando força sobre as pernas e fazendo-a rodar sobre si própria.</p>
<p>Mas, entretanto, ouve gritos lá no fundo! Uma rede aprisionou os seus amigos peixinhos!</p>	
<p>- Ajudem-nos! – gritam os peixes.</p>	
<p>- Edgar, faz qualquer coisa... pedem eles, aflitos.</p>	
<p>O Edgar toma balanço e diz: Agora é que fiquei mesmo furioso! Não deviam ter-se metido com os meus amigos!</p>	<p>Balançar o corpo da criança para a frente e para trás, gradualmente com</p>

O Edgar é tão forte que consegue rasgar a rede e os peixes voltam livres para o mar.

- Anda brincar connosco, Edgar! – dizem os peixinhos.
Mas o Edgar não tem vontade de brincar e diz bem baixinho:

- Eles vão continuar a chamar-me “Bolinha”!
Os seus amigos ficam preocupados e tristes por terem sido maus para o Edgar. Mas o Bruno, o atum azul, tem uma ideia:

- E se brincássemos à barbatana de ferro? É o teu jogo preferido, não é? – pergunta ele ao Edgar.

- Sim, sim! Boa! – responde o Edgar muito contente.

- Ah! – dizem os peixinhos – Obrigado por nos teres salvo! Ainda bem que és grande e forte!

Prlim pim pim, assim chega esta história ao fim ☺

maior intensidade, mantendo-a sentada no chão.

Balançar uma última vez com maior intensidade e amplitude.

Colocar os pés e pernas juntas e esticadas, sentada, devendo o adulto fazer o mesmo à frente da criança, aplicando força e pressão lateralmente sobre as pernas, procurando empurrar a criança e fazê-la mover as pernas, como se fosse um jogo de “barbatana de ferro” (analogia ao braço de ferro).

Passar as mãos sobre as pernas da criança, no seu comprimento, apertando ligeiramente as mesmas.

Anexo 3.7 - História 7

O Rei que não tirava a sua coroa

Autora: Sofia Alves Ferreira

História não editada

Janeiro, 2022

Nota: do lado direito da página, a cinzento, encontram-se sugeridas as posições, movimentos, técnicas e estratégias que devem ser realizadas ao longo da história ao ouvinte, podendo existir troca de papéis entre o leitor e o ouvinte, devendo o leitor dinamizar a história. Estas instruções não são lidas em voz alta, devendo ser aplicadas ao ouvinte sempre que este o permita.

<p>Plim pim pim, esta história começa assim...</p>	<p>Posição inicial: o ouvinte deve estar sentado à chinês, devendo o leitor estar ao seu lado, numa posição confortável e móvel.</p>
<p>Era uma vez um rei que adorava ser rei, não queria ser outra coisa, só queria ser rei e usar a sua coroa o dia todo, todos os dias.</p>	<p>Colocar as mãos sobre a cabeça do ouvinte, imitando a coroa na cabeça do rei.</p>
<p>A sua coroa era bastante pesada, tinha pedras preciosas, ouro e era muito grossa, por isso eram necessárias duas mãos muito fortes para a transportar.</p>	<p>Colocar as mãos nas mãos do ouvinte, fazendo pressão e aplicando peso, realizando alguns movimentos simultâneos, como se fosse para transportar a coroa.</p>
<p>O rei sabia que era uma coroa muito pesada, mas mesmo assim andava com ela todo o dia na cabeça, nunca a tirava.</p> <p>Assim que se levantava vestia-se e colocava logo a coroa na cabeça, antes mesmo de lavar os dentes e calçar-se.</p> <p>Comia sempre com ela, passeava no cavalo, a pé ou de carro, ia à praia, à neve, à floresta, à cidade e a todo o lado, sempre com a coroa na cabeça.</p>	<p>Virar a pôr as mãos na cabeça, balançar a cabeça de um lado para o outro, mantendo as mãos sobre a cabeça e aplicando peso e pressão de forma constante durante os vários movimentos (frente, trás, direita, esquerda e em círculo)</p>

À noite tomava banho e às vezes nem tirava a coroa da cabeça!

A rainha, que também usava coroa, dizia-lhe:

- Porque não descansas um pouco a tua cabeça dessa coroa? É tão pesada! Eu só uso a minha para compromissos do reino — Mas o rei respondeu:

- Eu adoro a minha coroa e para mim não é nada pesada! Posso andar com ela todos os dias e todas as noites que não sinto peso nenhum, adoro andar com a minha coroa na cabeça!

A rainha estava a ficar preocupada... o rei não queria mesmo tirar a coroa, só faltava dormir com ela na cabeça.

Passado algum tempo o rei começou a ficar mais baixinho, continuava a usar coroa, mas agora parecia que estava a ficar mais pequenino...

Não conseguia olhar para cima e os seus braços mal se mexiam... a rainha preocupada chamou o médico.

Quando o médico chegou ao reino, viu o rei deitado na cama, com a coroa na cabeça. Pediu que se levantasse e foi muito difícil que o fizesse sozinho... o rei estava muito fraquinho.

Preocupado, o médico perguntou-lhe:

- Excelentíssimo Rei, tem comido bem? Tem bebido água? Sente alguma dor? O que sente?

- Não sinto nenhuma dor senhor doutor, apenas cansaço e fraqueza, vou tentar descansar e devo melhorar.

Manter as mãos sobre a cabeça parando gradualmente os movimentos, mantendo a posição de sentada do ouvinte.

Inclinar para trás o ouvinte, puxando levemente a cabeça para trás e voltando à posição de sentado.

Mudar as mãos e aplicar pressão sobre os ombros do ouvinte.

Voltar a colocar as mãos na cabeça, tentando levantar um pouco a cabeça para cima, colocando depois as mãos nos braços sem os movimentar, como se estivessem parados.

Deixar as mãos pousadas sobre a cabeça.

<p>O médico achou estranho, porque não percebeu o porquê daquela fraqueza do rei até para se levantar, mas disse-lhe, então, para descansar e que voltava dali a uns dias para o avaliar.</p>	
<p>Passados três dias o médico voltou e viu o Rei à mesa, a tentar comer, mas sem conseguir levar a comida à boca nem agarrar os talheres... ficou muito preocupado!</p>	<p>Tapar levemente as mãos de forma alternada, mantendo uma mão sobre a cabeça a aplicar pressão.</p>
<p>Voltou a ver todo o corpo do Rei, a escutar o seu coração e a sua respiração...</p>	<p>Olhar para o corpo do ouvinte, encostar o ouvido ao coração, peito e costas.</p>
<p>Quando ia ver se tinha a testa quente, se tinha febre, reparou na coroa, tentou tirá-la, mas estava presa! O médico ficou tão aflito que pediu ajuda a todos os soldados para puxarem a coroa da cabeça do rei... mas sem sucesso, estava mesmo presa!</p>	<p>Fazer pressão com as duas mãos sobre a cabeça e puxar para cima, sem retirar as mãos da cabeça, realizando apenas impulsos controlados e leves em movimento ascendente.</p>
<p>Preocupado, o médico perguntou ao Rei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando foi a última vez que tirou a coroa da cabeça meu Rei? — ele, envergonhado, respondeu: - Já não me lembro... já passou muito tempo... comecei a andar sempre com ela, até para tomar banho e dormir, gosto tanto da minha coroa! Mas agora está presa e o meu corpo já não consegue aguentar com este peso todo! Por favor, ajude-me senhor doutor, mas não estrague a coroa, por favor! 	<p>Permanecer com as mãos sobre a cabeça.</p>
<p>O médico queria ajudar, mas não sabia como, a única solução seria cortar a coroa, mas era tão pesada e grossa que na cabeça do Rei era demasiado perigoso.</p>	

<p>Estava a pensar em soluções mas ficou com fome... foi até à cozinha perguntar se podia comer alguma coisa, a cozinheira disse-lhe para comer o que quisesse, mas que não o poderia ajudar porque tinha feito uns biscoitos com azeite e tudo lhe escorregava das mãos.</p> <p>O médico olhou para as mãos dela e rapidamente foi buscar a garrafa do azeite, levou-a até ao Rei e despejou algum azeite sobre a cabeça.</p>	
<p>Com calma, espalhou o azeite por todo o cabelo e testa, com ajuda das mãos. Colocou tanto azeite que a cabeça brilhava e escorria azeite.</p>	<p>Massajar a cabeça do ovinite, com as pontas dos dedos, na sua totalidade.</p>
<p>De seguida chamou os soldados para puxar devagar a coroa, enquanto tentava colocar mais azeite junto à base da coroa.</p> <p>Ao fim de algum tempo a coroa começou a soltar-se e saiu!</p>	<p>Picar levemente as mãos e cabeça, realizando pequenos movimentos de rotação, até que as mãos deixam de tocar na cabeça do ovinite.</p>
<p>Ufa! O Rei estava salvo da sua coroa! O médico conseguiu salvar o Rei!</p>	<p>Tirar por completo as mãos da cabeça do ovinite.</p>
<p>Ao longo dos dias seguintes o rei foi melhorando, deixando a coroa ao seu lado, num banco, usando-a na cabeça por pouco tempo e só quando era mesmo necessário.</p>	<p>Retirar as mãos da cabeça da criança calmamente, realizando festinhas/carícias na cabeça do ovinite, promovendo o seu bem-estar.</p>
<p>Plim pim pim, assim chega esta história ao fim.</p>	

Anexo 3.8 - História 8

Dois amigos: a Árvore e o Vento

Autora: Sofia Alves Ferreira

História não editada

Janeiro, 2022

Nota: do lado direito da página, a cinzento, encontram-se sugeridas as posições, movimentos, técnicas e estratégias que devem ser realizadas ao longo da história ao cursante, podendo existir troca de papéis entre o leitor e o cursante, devendo o leitor dinamizar a história. Estas instruções não são lidas em voz alta, devendo ser aplicadas ao cursante sempre que este o permita.

<p>Plim pim pim, esta história começa assim...</p>	<p>Posição inicial: o cursante deve encostar-se a uma parede, em pé. O leitor deve estar em pé ou de joelhos à sua frente, ajudando o cursante a manter os pés no chão.</p>
<p>Era uma vez uma árvore que conhecia muitas outras árvores. Sabia que podiam vir de vários locais: florestas, jardins, parques, quintais e outros, ou seja, que podiam mudar de local, mas ela tinha nascido e crescido naquele lugar, como algumas outras árvores suas vizinhas.</p>	
<p>Quando as árvores crescem, umas ficam mais altas e mais finas, outras mais baixas e mais grossas, mas todas, com o tempo, ganham ramos e folhas, que crescem e ficam maiores.</p>	<p>Fixar os braços na vertical e tocar nas pontas dos dedos das mãos, como os pontos mais altos.</p> <p>Deslizar as mãos dos ombros para as mãos, ou seja, no comprimento dos braços/ramos.</p>

	<p>Pixar os braços para os lados do corpo, em extensão, e tocar nas pontas dos dedos, como os pontos mais largos.</p> <p>Deslizar as mãos nos braços na sua largura, como se fossem várias pulseiras a deslizar ao longo dos braços, percorrendo a largura.</p>
<p>A árvore da nossa história era baixinha e tinha muitos ramos e folhas, onde os passarinhos gostavam de brincar às escondidas.</p>	<p>Manter os braços do ouvinte ao lado do corpo, esticados e afastados.</p> <p>Tocar levemente na parte de baixo dos braços, como se fossem os pássaros a esconder-se.</p>
<p>A nossa árvore gostava de sentir o calor e a luz do sol, protegendo plantas, animais, pessoas, casas e tantas outras coisas com a sua sombra, principalmente em dias de muito calor.</p>	<p>Esfregar as mãos e aproximar as mãos quentes da face do ouvinte, transmitindo calor.</p>
<p>Às vezes o sol não aparecia, estava escondido atrás das nuvens, que mudavam de branco para cinzento, ficavam cheias de água e começava a chover.</p>	<p>Retirar as mãos junto do corpo do ouvinte.</p>
<p>A nossa árvore gostava de sentir a chuva, bebia esta água através das folhas e das raízes, ajudando a matar a sua sede e a alimentar-se.</p>	<p>Deslizar as mãos desde as mãos do ouvinte até aos pés e dos pés para a barriga, como se fosse o movimento da água a ser absorvida pela árvore.</p>

<p>Mas, com a chuva, ficava molhada e mais pesada, os seus ramos com o peso da água baixavam um pouco e ficava curvada... às vezes, chovia tanto que até parecia que os seus ramos não se iam aguentar com o peso de tanta água!</p>	<p>Fazer peso sobre os braços, ombros e cabeça do ouvinte, aplicando peso e força com as mãos, no sentido de cima para baixo.</p>
<p> Ao início a árvore ficava muito assustada com a ideia de que os seus ramos pudessem partir, mas, desde que conheceu o seu melhor amigo sabia que seria sempre salva por ele, o vento! Assim que surgia a árvore ficava logo aliviada!</p>	<p>Soprar para o ouvinte ou abanar a mão ou o livro/folhas para que sinta o vento.</p>
<p>A chuva deixava os pequenos ramos da pequena árvore muito pesados! Mas, devagarinho, com ajuda do vento, os seus ramos começavam a sacudir a água, ondulando-os em diferentes direções, ora mais depressa ora mais devagar, com mais e menos força.</p> <p>Aos poucos os seus ramos ficavam menos pesados, graças ao seu amigo vento que sacudia a água da sua amiga árvore!</p>	<p>Ondular os braços, realizando movimentos ondulares, agarrando as mãos e abanando todo o braço, em direção aos ombros, primeiro de forma mais rápida e depois de forma mais lenta.</p>
<p>Quando já não tinha quase nenhuma água nos ramos, a árvore espreguiçava-se, esticando os seus</p>	<p>Picar os braços e dedos do ouvinte em direções opostas.</p>

<p>ramos, enquanto sentia uma brisa leve e novamente o sol!</p>	
<p>O sol voltava, então, a espreitar entre as nuvens, aquecendo todas as suas folhas e os seus ramos.</p>	<p>Voltar a esfregar as mãos do leitor uma na outra e aproximá-las da face do ouvinte, de forma a aquecer "a árvore".</p>
<p>E, assim, voltando a sentir-se leve, quente e com a energia que a água lhe deu, a árvore começava a libertar ar puro e limpo, em cada respiração. Este ar que saía de dentro dela era essencial para as pessoas, animais e plantas viverem, sendo o seu ar puro quem permitia o respirar de todos.</p>	<p>Realizar movimentos verticais no tronco do ouvinte, como se fosse o ar a entrar e a sair da árvore, através do toque com as mãos nesta zona do corpo para cima e para baixo, procurando que seja simultâneo com a respiração do ouvinte.</p>
<p>Por fim, a nossa árvore, cansada de toda aquela agitação, observava como os animais e todas os outros seres vivos ficavam mais felizes e respiravam melhor graças ao seu ar, além de continuar a oferecer a sua sombra para os animais e plantas se protegerem do sol.</p>	<p>Parar de realizar movimentos no ouvinte, permitindo à árvore parar e ouvir/sentir.</p>
<p>Entretanto, a árvore reparou no seu amigo vento, que voltava a soprar e a parar quando lhe apetecia... sacudia a árvore mesmo sem chover, era um brincalhão!</p>	<p>Voltar a agarrar as mãos do ouvinte e abaná-las ligeiramente.</p>

<p>O vento nunca estava parado por muito tempo, nunca se sabia para que lado iria fazer ondular os seus ramos e folhas, se com muita ou pouca força, se por muito ou pouco tempo.</p>	<p>Abanar as mãos e braços em diferentes direções e com diferentes intensidades, mantendo o ouvinte no seu lugar.</p>
<p>Mas a árvore gostava deste seu amigo mesmo que fosse imprevisível, porque a ajudava a libertar-se da chuva, dançava e brincava com ela. Por isso, sorria sempre que este voltava e agradecia por ter um amigo que a ajudava e com quem se divertia muito!</p>	<p>Sorrir para o ouvinte no fim, como se fosse o vento a devolver o sorriso.</p>
<p>Plim, pim, pim, assim chega esta história ao fim.</p>	

Anexo 3.9 - História 9

Duas formigas curiosas

Autora: Sofia Alves Ferreira

História não editada

Janeiro, 2022

Nota: do lado direito da página, a cinzento, encontram-se sugeridas as posições, movimentos, técnicas e estratégias que devem ser realizadas ao longo da história ao ouvinte, podendo existir troca de papéis entre o leitor e o ouvinte, devendo o leitor dinamizar a história. Estas instruções não são lidas em voz alta, devendo ser aplicadas ao ouvinte sempre que este o permita.

<p>Plim pim pim, esta história começa assim...</p>	<p>Posição inicial: o ouvinte deve estar deitado de barriga para cima, o leitor deve estar</p>
--	--

	sentado/de joelhos ao seu lado, sendo o ouvinte a criança da história, e o leitor as formigas.
Era uma vez duas formigas super curiosas, que em vez de seguirem as suas amigas e família de formigas gostavam de sair do grupo e procurar algum menino ou menina a dormir.	O leitor deve utilizar o dedo indicador e médio de cada mão como se fossem as duas formigas a andar, "andando" com estes dedos à volta do corpo do ouvinte.
A verdade é que estas formigas adoravam subir e descer montanhas, mas, subir e descer pés, pernas e o corpo todo das crianças, quando estavam a dormir, era ainda melhor para elas!	Parar as formigas ao lado do corpo do ouvinte.
Não era intenção das formigas acordar as crianças nem as magoar, mas descer pela roupa ou sentir diferentes texturas era muito agradável, tão agradável que por vezes as formigas descansavam um pouco sobre as roupas das crianças.	
Certo dia, as formigas saíram do grupo das formigas à procura de uma nova aventura com uma nova criança...e encontraram uma criança que estava a dormir no chão da sala de casa, junto aos seus brinquedos. Era uma criança pequenina e que respirava fundo e lentamente.	Andar devagarinho com os dedos à volta do ouvinte, com os dedos a tocar no chão, como se a instigar se a criança da história estava mesmo a dormir.
- Está mesmo a dormir, acho que vou tentar subir para a sua barriga e sentir as subidas e descidas da respiração — disse uma formiga baixinho. - Boa! Vamos tentar subir pelos pés, assim, se a criança acordar deslizamos pela roupa e ela nem nos vê! — disse a outra formiga.	O leitor deve dirigir-se para junto dos pés do ouvinte, mantendo a forma de andar das formigas, os dedos a "andar".

<p>É assim fizeram, cada formiga tentou subir pelos pés, cada uma num, começando as duas a subir pelos dedos dos pés, passando pelo peito do pé e depois pelas pernas, muito lentamente.</p>	<p>Subir para os pés do ovinite, a "andar" com os dedos médios e indicadores alternados, mantendo o movimento do andar, de forma simultânea em ambos os pés, subindo de forma gradual o corpo da criança, como descrito na história, demorando o tempo necessário.</p>
<p>Apesar dos seus seis pés, a verdade é que as formigas têm as pernas muito pequeninas e avançam muito lentamente, embora sejam bastante rápidas para um animal tão pequeno e curioso. Às vezes perdem-se no caminho, demorando-se mais um pouco a chegar ao destino.</p>	<p>Permitir explorar sentir o "andar" pelo corpo, realizando trajetórias mais e menos diretas com os dedos, percorrendo as partes do corpo indicadas em diferentes direções.</p>
<p>Além disso, estas formigas curiosas tinham medo de que a criança se mexesse e rapidamente ficassem de baixo do seu corpo, ou seja, esmagadas. Por isso, tinham muito cuidado onde colocavam as patas, subiam muito lentamente, olhando uma para a outra. Como cada formiga subia por uma perna, se a criança se mexesse seria difícil ajudarem-se uma à outra... por esta razão, ao mínimo movimento da criança paravam, tentando perceber se seria necessário fugir ou se poderiam avançar.</p>	<p>Percorrer as pernas do ovinite, cada formiga/mão numa perna, interrompendo este movimento ao mínimo movimento do ovinite, imitando o leitor as próprias formigas da história.</p>
<p>A criança continuava a dormir e as formigas, muito lentamente foram subindo e subindo, até que chegaram à barriga da criança!</p>	<p>Subir as duas formigas /mãos até chegarem à zona da barriga do ovinite.</p>
<p>Estavam tão felizes! Elas sabiam que na barriga conseguiam subir e descer, como num carrrossel, de forma calma. Quando a barriga subia iam o longe e quando</p>	<p>Parar os dedos na barriga, aliviando a sua pressão na inspiração da criança e aumentando a pressão na expiração, de</p>

<p>descia viam o perto. As formigas adoravam esta sensação de quase voarem para cima e para baixo! Agarrando-se bem com as suas patas às roupas.</p>	<p>forma a auxiliar na compreensão das subidas e descidas da barriga.</p>
<p>De repente, sentiram um movimento e deslizaram para o umbigo da criança, escondendo-se nesse buraquinho que lhes pareceu seguro.</p>	<p>Deslizar os quatro dedos para o umbigo do ouvinte de forma leve.</p>
<p>A criança voltou a dormir e as formigas começaram a tentar sair do buraquinho onde estavam, mas eram muito pequenas e tinham de se agarrar bem para conseguir.</p>	<p>Aplicar pressão nas pontas dos quatro dedos utilizados, realizando pequenos passos dentro do umbigo.</p>
<p>Num movimento muito rápido, a criança virou-se de barriga para baixo e as formigas ficaram presas no buraco do umbigo!</p>	<p>Virar o ouvinte de barriga para baixo, ajudando com uma mão e mantendo quatro dedos da outra mão no umbigo, ficando a mão do leitor debaixo do ouvinte.</p>
<p>Ficaram cheias de medo! Estava tudo escuro à sua volta e muito calor. Apesar de serem pequeninas e normalmente arranjam um buraquinho por onde fugir, ali não conseguiam ver nenhum, nem perceber como iam sair dali...</p>	<p>Mantém a mão debaixo do corpo do ouvinte, aplicando pressão com a ponta dos quatro dedos na zona do umbigo. Colocar apenas uma mão de forma a não ser demasiado desconfortável para o ouvinte.</p>
<p>- Devíamos ter ouvido a formiga rainha... as formigas não se devem aproximar das pessoas, sejam grandes ou pequenas... agora estamos aqui presas e não conseguimos sair! — Disse uma formiga cheia de medo.</p> <p>- Sim... tens razão... não voltamos mais a estas aventuras! Mas agora temos de tentar sair daqui... e eu não sei como! — disse a outra formiga.</p>	

<p>As formigas começaram a ficar com tanto medo, tanto medo, que as suas pernas começaram a tremer, a tremer e a tremer.</p>	<p>Bater levemente com a ponta dos dedos no umbigo, como se fossem as pernas das formigas a tremer.</p>
<p>A criança começou a mexer-se e uma formiga diz: - Temos de parar de tremer! Vamos ficar esmagadas! — ao que a outra formiga respondeu:</p>	<p>Com a mão que virou o corpo do ouvinte, abanar um pouco o seu corpo. Parar rapidamente o movimento dos dedos.</p>
<p>- Mas eu não consigo, eu estou cheia de medo!!!</p>	<p>Virar a tremelicar dois dedos na zona do umbigo.</p>
<p>De repente, a criança vira-se de barriga para cima e antes que uma mão fosse coçar o umbigo e esmagar as formigas, elas saíram rapidamente do umbigo.</p>	<p>Ajudar o ouvinte a virar-se de barriga para cima, colocando novamente os quatro dedos (indicador e médio) de cada mão no umbigo.</p>
<p>Com as suas pernas pequeninas subiram o peito até aos ombros, cada formiga para seu lado. Desceram pelos braços e nos pulsos deslizaram para fora do corpo da criança.</p>	<p>Realizar o percurso descrito na história com as mãos/dedos, de forma simultânea.</p>
<p>As formigas dirigiram-se rapidamente para o formigueiro. Quando chegaram a formiga rainha estava à espera delas para lhes dizer: - Acho que finalmente aprenderam a lição, estamos felizes de vos ter de volta, podem ir comer e descansar. Mas não voltem a repetir esta aventura!</p>	<p>Andar com as mãos/dedos à volta do ouvinte, até chegarem ao corpo do leitor, parando-as neste ponto.</p>
<p>As formigas baixaram a cabeça envergonhadas. Estavam tão cansadas que nem foram comer, foram logo deitar-se, felizes de estarem sãs e salvas, na sua casa.</p>	<p>Andar com as mãos em direção uma da outra, colocando as palmas das mãos no chão quando se encontram, simbolizando o fim da história.</p>
<p>Plim pim pim, assim chega esta história ao fim 😊</p>	

Anexo 3.10 - História 10

A Princesa dos Anéis

Autora: Sofia Alves Ferreira

História não editada

Janeiro, 2022

Nota: do lado direito da página, a cinzento, encontram-se sugeridas as posições, movimentos, técnicas e estratégias que devem ser realizadas ao longo da história ao ouvinte, podendo existir troca de papéis entre o leitor e o ouvinte, devendo o leitor dinamizar a história. Estas instruções não são lidas em voz alta, devendo ser aplicadas ao ouvinte sempre que este o permita.

<p>Pim pim pim, esta história começa assim...</p>	<p>Posição inicial: o ouvinte deve estar sentado, com as pernas cruzadas ("à chinês") e o leitor deve estar à sua frente, na mesma posição.</p>
<p>Era uma vez uma princesa muito vaidosa que gostava de andar sempre muito bonita e arranjada.</p> <p>Todos os dias de manhã tomava um duche e no fim passava um creme por todo o corpo. Depois vestia roupas muito bonitas e limpas, uns sapatos brilhantes, colocava pulseiras, fios, brincos e anéis a condizer em todos os dedos.</p>	<p>Passar as mãos por todo o corpo do ouvinte, como se estivesse a espalhar o creme sobre o corpo da princesa.</p> <p>Tocar nas partes do corpo onde foram colocados os adereços na ordem da história.</p>
<p>Um dia, esta linda princesa conheceu um rapaz e achou que ele daria um lindo príncipe. Ele também gostou dela e começaram a namorar os dois, passeando pela floresta algumas vezes, de mãos dadas e em dias de sol.</p>	<p>Dar a mão ao ouvinte e realizar pequenos balanços.</p>
<p>Nem dia de muito calor, o rapaz deu-lhe um anel como prova do seu amor e pediu-a em casamento!</p> <p>A princesa ficou bastante feliz e respondeu logo com um grande SIM!</p>	<p>Agarra na mão esquerda do ouvinte, pela ponta dos dedos.</p>

Mas quando o príncipe tentou colocar o anel no dedo da princesa percebeu que primeiro era necessário retirar outro que estava lá, reparando que todos os dedos tinham anéis. Tentou retirar o anel que estava no dedo anelar esquerdo, mas não saiu.... depois tentou no outro dedo, no outro e no outro e nenhum saiu!

Puxar todos os dedos, um de cada vez, agarrando a mão e puxando cada dedo na sua extensão, nas duas mãos, começando pelo dedo anelar esquerdo.

A princesa apressou-se logo a tentar tirar o anel do dedo anelar esquerdo, mas não conseguiu... tentou todos os outros dedos, mas também não conseguiu! Todos os seus anéis estavam presos!
A princesa ficou cada vez mais aflita e os anéis estavam cada vez mais presos, com a pressa e aflição de os tirar, os anéis apertavam mais os seus dedos... e nenhum saiu!
Puxou, rodou, dobrou e esticou os dedos e nada!

Voltar a puxar o dedo anelar esquerdo.
Puxar, rodar e dobrar os dedos de forma mais intensa, sem magoar o ovinete, dando tempo para fazer este processo para cada dedo.

O príncipe ficou um pouco triste, porque não conseguiu colocar o anel de noivado que tanto queria na mão da sua amada... e, desesperado, disse-lhe que tinha três dias para conseguir tirar os anéis, ao terceiro dia iria visitá-la e tentar novamente colocar o anel no seu dedo, caso não conseguisse colocar o anel de noivado teria de desistir do casamento.

Largar as mãos do ovinete, deixando as mãos livres.

A princesa ficou bastante assustada e triste, mas percebeu o seu noivo e prometeu-lhe que iria conseguir tirar todos os seus anéis naqueles três dias.

<p>Tentou durante dois dias tirar os anéis de dia e de noite, com água quente e fria, com creme e sabão, mas os seus dedos acabaram por inchar de tanta força e tentativas feitas. Estavam cada vez maiores e mais grossos... a princesa estava a ficar desesperada e triste, chorava muito e sem parar.</p>	<p>Esfregar as mãos e os dedos do ovinente, dobrar e esticar as mãos e os dedos, individualmente e em conjunto.</p> <p>Massajar os dedos e as mãos em diferentes direções, mantendo-se o ovinente na sua posição.</p>
<p>No terceiro dia, a sua mãe ao vê-la tão triste foi consolá-la e disse-lhe que precisava de ajuda, a lavar a roupa à mão, porque aproximava-se uma festa no reino e as empregadas não tinham mãos a medir com tanto trabalho. Precisava que ela ajudasse um pouco e aproveitava para distrair-se no rio.</p>	<p>Largar as mãos, deixando-as livres novamente.</p>
<p>A princesa não gostou da ideia, mas como a mãe lhe pediu e prometeu que faria o príncipe esperar por ela caso se atrasasse, acedeu à vontade da mãe.</p>	
<p>Foi então com as empregadas a cantarolar até ao rio, que corria junto ao castelo. Começou a lavar as roupas, esfregando-as com sabão e distraíndo-se com as conversas e cantorias.</p>	<p>Realizar esfregares dos dedos e das mãos sobre a sua roupa, de forma mediada pelo leitor.</p>
<p>As empregadas pediram para a princesa colocar um produto que cheirava muito bem nas roupas, mas que escorregava muito nas mãos...</p> <p>Ela ajudou, tendo o cuidado para não largar as roupas que estava a lavar e que estavam agora muito suaves.</p>	<p>Realizar movimentos de deslize e escorregadios sobre as mãos e dedos, no sentido do pulso para a ponta dos dedos.</p>
<p>No fim de tudo lavado e alguma brincadeira com a água, arrumaram tudo e dirigiram-se para o castelo.</p> <p>No caminho a princesa voltou a pensar no príncipe, olhou para os seus dedos e ficou surpresa quando reparou que todos os seus anéis tinham desaparecido!</p>	

<p>Ficou tão contente que correu até ao castelo muito depressa, com as mãos no ar!</p>	<p>Levantar e sacudir as mãos do ouvinte.</p>
<p>Quando chegou o príncipe estava à sua espera, bem como a sua mãe, com um grande sorriso no rosto!</p>	
<p>A princesa contou como tinha sido o seu dia e tanto a mãe como o príncipe ficaram bastante felizes por ela ter conseguido tirar os anéis, enquanto ajudava nas tarefas do castelo. A princesa não estava nada preocupada por ter perdido todos os seus anéis, pelo contrário, estava radiante!</p>	
<p>O príncipe ficou muito feliz com a notícia e, tal como prometido, deu-lhe o anel de noivado, colocando-o no seu dedo anelar, servindo na perfeição!</p>	<p>Fazer pressão no dedo anelar esquerdo do ouvinte, rodando na zona onde se colocam anéis, junto à palma da mão.</p>
<p>O príncipe pediu-lhe apenas para não usar o anel quando fosse lavar novamente a roupa no rio, não fosse perdê-lo. A princesa sorriu e concordou!</p>	<p>Fechar a mão que recebeu o anel e colocar a outra mão sobre esta, colocando depois as duas mãos do leitor sobre as mãos do ouvinte, guardando o "anel".</p>
<p>No dia seguinte começaram a preparar o casamento e a princesa nunca mais usou outros anéis, só aquele, que se tornou o único e mais importante de todos!</p>	<p>Fazer pressão sobre o dedo anelar esquerdo do ouvinte, não tocando nos outros dedos.</p>
<p>Plim pim pim, assim chega esta história ao fim 😊</p>	

Anexo 3.11 - História 11

Uma Bola muito pesada

Autora: Sofia Alves Ferreira

História não editada

Janeiro, 2022

Nota: do lado direito da página, a cinzento, encontram-se sugeridas as posições, movimentos, técnicas e estratégias que devem ser realizadas ao longo da história ao ouvinte, podendo existir troca de papéis entre o leitor e o ouvinte, devendo o leitor dinamizar a história. Estas instruções não são lidas em voz alta, devendo ser aplicadas ao ouvinte sempre que este o permita.

Plim pim pim, esta história começa assim...

Posição inicial: o ouvinte pode estar deitado de barriga para baixo, para cima ou sentado, estando as indicações de acordo com a posição de barriga para baixo/decúbito ventral.

Era uma vez uma bola que era muito, muito, muito, mas mesmo muito pesada!

Aplicar pressão sobre o corpo do ouvinte de forma a sentir o peso em todo o corpo, se estiver sentada fazer maior pressão sobre ombros, cabeça e pernas.

Era uma bola redonda como todas as outras e do tamanho de uma bola de futebol, mas era muito mais pesada!

Fazer movimentos circulares com pressão pelo corpo do ouvinte, como se o seu corpo fosse a bola, em todo o corpo, delimitando os seus limites.

Os alunos e professores tentavam agarrar, empurrar, pontapear ou mandar a bola, mas ela não se mexia, era demasiado pesada!

Por isso ninguém brincava com ela, ficava sozinha nas arrumações, nunca saía de lá! Por isso a bola vivia triste e sem esperança de que um dia pudessem brincar com ela.

Num dia de muita chuva, em que a bola estava mesmo triste por estar sozinha, a porta das arrumações abriu-se de repente!

Entraram crianças que estavam a brincar na rua e que estavam a procurar um lugar para não se molhar.

Como era um espaço muito pequeno e estava a chover muito, as crianças começaram a apertar-se, procurando um lugar onde se sentar, enquanto esperavam a chuva passar.

De repente, uma das crianças sentou-se em cima da bola.

Assim que se sentou disse:

- Esta bola é mesmo dura! Eu sentei-me e ela nem se mexeu, nem sai do lugar!

É realmente a bola não saiu do lugar e conseguiu suportar o peso da criança sem nenhuma dificuldade.

Realizar pequenos puxões e empurrões do corpo sem o levantar do chão nem o alterar do lugar em diferentes partes do corpo, exceto na cabeça, de forma calma e distinta.

Deixar o corpo, não tocar e permitir que o ouvinte compreenda as sensações.

Fazer o som da chuva (chhhhh) junto dos ouvidos do ouvinte, como se a bola ouvisse.

Colocar as duas mãos sobre uma parte dura do corpo (por exemplo costas, ombros ou joelhos) e fazer pressão nessa parte do corpo.

Manter as duas mãos nessa parte do corpo e continuar a aplicar pressão.

Todas as crianças começaram a sentar-se à vez em cima da bola e a bola não se mexia, o que as crianças adoraram! Assim, conseguiam descansar um pouco enquanto chovia lá fora, sentando-se à vez na bola.

Fazer pressão durante cinco segundos nesse local, depois levantar as mãos/aliviar a pressão, fazer novamente pressão durante cinco segundos e assim sucessivamente, como se várias crianças se sentassem em cima da bola.

Quando a chuva parou as crianças voltaram a correr para o pátio da escola para irem brincar.

Retirar as mãos do corpo, deixando de fazer pressão sobre o mesmo.

A bola estava contente porque as crianças sentaram-se em cima dela e gostaram dela, mas assim que foi possível foram brincar para a rua com outras bolas... e a bola muito dura e pesada ficou novamente triste por ninguém brincar com ela.

A noite chegou e a bola foi descansar, tão triste que nem queria acordar no dia seguinte, queria ficar a dormir e não ver que todas as bolas brincavam com as crianças menos ela.

Fechar os olhos do ouvinte com as mãos ou indicar verbalmente para fechar os olhos e mantê-los fechados.

Estava a dormir quando começou a ouvir umas vozes e a sentir uns puxões. Pensou que estava a sonhar que alguém estava a falar com ela e tentar brincar, então fechou mais os olhos para não acordar desse sonho.

Realizar pequenos puxões e empurrões no corpo do ouvinte, sem o levantar do chão nem o mexer do sítio.

Procurar que o ouvinte mantenha os olhos fechados.

A bola continuou a ouvir as vozes, mas desta vez sentiu que estavam a tapá-la com um pano forte e começou a sentir uns puxões mais fortes, tão fortes que parecia que estava mesmo a rebolar.

A bola estava a gostar daquele sonho que parecia mesmo real.

Envolver o corpo do ouvinte com as mãos, como se estivesse a cobrir/abraçar todo o corpo com as mãos e braços, fazendo alguns puxões e empurrões mais fortes.

Aplicar gradualmente mais força e pressão sobre o corpo, conseguindo a elevação de algumas partes do corpo e algumas mudanças de posição.

De repente sentiu calor e luz, como se já não estivesse dentro do armário, como se tivesse saído para a rua... esta sensação era estranha, mas muito forte! A bola tentou abrir os olhos para ver se era mesmo um sonho ou realidade...e... surpresa!

Aproximar as mãos quentes das mãos e cara da criança, deixando que sintam o calor.

Era mesmo realidade!

Os olhos demoraram a habituar-se à luz, mas aos poucos viu que estava a ser puxada por um grande pano.

Destapar os olhos e a cara, sentir e ver o calor e claridade.

As vozes falavam umas com as outras, a dizer que iam conseguir. Uma voz mais forte, que dava indicações, dizia:

- Para a direita! Para a esquerda! Para! Puxa! Força!

Puxar o corpo de acordo com as indicações da voz mais forte: puxar o corpo para direita do ouvinte, para a esquerda, parar e puxar para frente, sempre de forma firme e segura.

De repente a bola parou, não sabia bem onde estava, o pano continuava à sua volta.

Parar os movimentos e retirar o toque do ouvinte, deixando-o só ouvir.

A bola ainda estava a tentar perceber o que se passava ali, quando começou a ouvir a voz da professora dizer:

- Ontem vocês encontraram uma bola no armário dos materiais disseram que nunca brincavam com ela porque era muito pesada, mas, que gostavam de tirá-la de lá, para puderem brincar com ela. Agora já não está no armário, por isso, meninos e meninas, a partir de hoje, esta bola vai ficar aqui no pátio, para vocês brincarem e descansarem!

A professora puxou o grande tecido que estava ao redor da bola, destapando-a. A bola sentiu o ar da rua, o vento leve que soprava e que lhe fazia festinhas., o som do pátio e muitas crianças a olhar para ela!

Estava tão contente!

As crianças começaram logo a sentar-se, deitar-se, fazer rodas à volta da bola, tentar subir para cima dela e muitas outras brincadeiras.

De repente a campainha tocou, e uma menina aproximou-se da bola e disse-lhe:

- Aproveita para descansar que temos de ir para as salas, mas depois voltamos para brincar contigo!

Passar as mãos por todo o corpo, do centro para as extremidades, como se tirasse o "pano" da bola, várias vezes.

Deixar o ousinte sentir o seu corpo "livre" do pano, soprando levemente sobre o corpo, como se sentisse o vento da rua.

Passar as mãos no corpo do ousinte, sentar e deitar sobre ele, controlando o peso, colocar um pé em cima do ousinte e passar com as mãos pelo corpo do ousinte de forma rápida e sem direção.

Parar os movimentos sobre o corpo do ousinte.

<p>No fim a menina fez-lhe uma festinha e foi a correr para a sala.</p> <p>A bola estava muito feliz! Um pouco cansada de toda aquela agitação a que não estava habituada, mas feliz, porque finalmente brincavam com ela!</p>	<p>Fazer uma festinha nas costas do ouvinte e sorrir para ele.</p>
<p>Plim pim pim, assim chega esta história ao fim 😊</p>	

Anexo 3.12 - História 12

O Barco Aventuroso

Autora: Sofia Alves Ferreira

História não editada

Janeiro, 2022

Nota: do lado direito da página, a cinzento, encontram-se sugeridas as posições, movimentos, técnicas e estratégias que devem ser realizadas ao longo da história ao ouvinte, podendo existir troca de papéis entre o leitor e o ouvinte, devendo o leitor dinamizar a história. Estas instruções não são lidas em voz alta, devendo ser aplicadas ao ouvinte sempre que este o permita.

<p>Plim pim pim, esta história começa assim...</p>	<p>Posição inicial: o ouvinte deve estar sentado com as pernas fletidas e os pés juntos, à frente do corpo, como se fosse a proa do barco, abraçando as pernas. O leitor deve estar sentado à sua frente, com as pernas afastadas, permitindo que a criança se coloque entre as mesmas.</p>
<p>Era uma vez um barco que adorava viajar no mar, mas já estava velhote e era pequenino, pelo que já não podia navegar todos os dias.</p>	<p>Passar com as mãos pelos limites externos do corpo do ouvinte.</p>

O seu dono tratava-o muito bem e ele estava muito limpo, arrumado e arranjado.

Todas as pessoas que passeavam pela marina ficavam a olhar para este barco tão pequeno e bonito, embora um pouco velhote.

Pousar as mãos em todas as partes do corpo do ovinite, desde os pés até à cabeça, passando pelos braços e mãos com as próprias mãos, verificando se está tudo "no lugar".

O barquinho queria voltar a ser feliz como os seus colegas barcos de pesca... ele via-os todos os dias cheios de energia a ir para o mar, rompendo as ondas. Chegavam cansados, mas muito felizes, contando as aventuras desse dia aos colegas.

Ele gostava de os ouvir, mas sentia saudades de ser ele a viver essas aventuras, de sair para o mar...

Pousar as mãos sobre as pernas do ovinite de forma tranquila.

Certo dia, o vento começou a soprar muito e o mar começou a ficar agitado.

Balançar as pernas do ovinite, lateralmente, imitando o balançar do barco.

Uma tempestade aproximava-se e todos os barcos começaram a preparar-se para a força do vento, agarrando-se bem às cordas e tentando não se mexer, segurando-se bem nos seus lugares.

Colocar as mãos do ovinite nas pernas do leitor, que se encontram ao redor das pernas do ovinite, como se fossem cordas a agarrar-se ao cais.

O barquinho pequeno e velhote decidiu fazer o contrário, começou a largar as cordas e procurou balançar-se com as ondas.

Balançar o ovinite com maior intensidade, levantando os pés do ovinite do chão por momentos, retirar as mãos das pernas do leitor e colocá-las no centro do seu corpo.

A tempestade estava cada vez mais forte, as cordas começaram a abanar muito e ele também abanou.

Balançar os seus braços com força, como se fossem as cordas a largar o cais.

Os nós começaram a desfazer-se e, de repente, estava livre! Deixou-se ir pela agitação do mar que a tempestade fez e ficou cada vez mais longe e mais longe... É feliz! Estava livre! Estava de volta ao mar!

Largar os braços do oswinte, deixando-a livre para se movimentar. Abanar as pernas do oswinte, começando primeiro de forma mais intensa e, gradualmente, diminuindo a intensidade.

Navegou e navegou pelo mar, sentindo os balanços e deixando-se balançar livremente até onde o mar o levasse, sem receio e muito feliz!

Continuar a balançar as pernas suavemente, de forma alternada, mantendo o equilíbrio na posição de sentado do oswinte.

Quando a tempestade acalmou os balanços tornaram-se mais calmos e menos fortes, permitindo que sentisse cada onda calma e suavemente.

Diminuir os balanços, tornando-os menos intensos e frequentes, tornando-se leves e agradáveis.

O balançar estava tão calmo que o barco mal se mexia, tal como o mar.

Estava tudo tão calmo, que o barco pequeno e velhote rapidamente adormeceu, sem se aperceber, após todo aquele aparato da fuga.

Mas, de repente, sentiu alguma coisa a picar-lhe a madeira e acordou sobressaltado e assustado! Era uma gaiivota que tinha pousado no barco e que agora lhe batia com o bico, com muita força!

Bater com a mão fechada, com os nós dos dedos, em partes duras do corpo do oswinte (joelhos, ombros, costas, cabeça ou outra).

O barco não gostou nada que o acordassem e não ficou muito bem-disposto! Começou a resmungar e disse à gaiivota para se ir embora, mas ela não parava de bater na sua madeira e ele abriu mais os olhos pronto para ralar com aquela gaiivota que o estava a chatear!

Continuar a bater com maior intensidade em várias partes duras do corpo.

Quando o fez descobriu que a gaiivota estava muito assustada e perguntou-lhe:

- O que queres? Porque me estás a acordar? Estava aqui tão bem a descansar....

E a gaiivota respondeu-lhe:

- Estás quase a bater contra as rochas! Olha! Acorda!

O barco olhou e realmente estava a aproximar-se de umas grandes rochas.

Voltar a abanar o corpo, pelas pernas, com alguma intensidade e continuar a balançar durante o diálogo.

O vento estava a ficar mais forte, em direção ao rochedo e o barco começou a ficar com medo.

O barco muito assustado respondeu à gaiivota:

- Obrigado por me avisares..., mas... e agora? O que é que eu faço?

A gaiivota respondeu:

- Não sei...tu és um barco! Eu consigo voar e fugir, mas não sei navegar! Onde está o teu dono?

Fazer tremer as pernas do ouvinte, como se estivesse assustado.

O barco um pouco envergonhado respondeu:

- Não está cá... eu fugi... escapei durante a tempestade... vim sozinho...

A gaiivota deu-lhe logo um raspanete, dizendo:

- Isso não foi muito inteligente... não sabes que o mar é perigoso?!

O barco ficou cheio de vergonha e de repente sentiu muito medo, conseguindo dizer baixinho:

- Eu sei! Mas queria tanto navegar pelo mar! Tinha tantas saudades! Fiz tantas viagens no mar e tão felizes! Tui livre! Só queria sentir isso mais uma vez...

A gaiivota começou a olhar para todo o lado, pensou e finalmente disse:

- Certo barquinho, agora precisamos pensar... vamos ter calma... e ter ideias... consegues ligar o motor do teu barco?

- Acho que sim! — respondeu o barco.

A gaiivota explicou-lhe, então, a sua ideia:

- Então quando eu disser vais ligar o motor! E quando estiveres virado de costas para as rochas para levares o teu barco para longe delas!

E o barco prontamente disse:

Abanar as pernas com mais força.

Virar o cuscinte para o lado oposto, movendo alternadamente as pernas, dando meia-volta sobre si mesmo, ficando de costas para o leitor.

- Boa! Vou deixar-me navegar pelas ondas, virar e ficar com atenção!

Assim foi, após algumas ondas a gaiivota deu ordem ao barco para ligar o motor e após algumas tentativas conseguiu ligá-lo e afastar-se das rochas, a gaiivota continuou a guiá-lo até à marina onde estava muita gente a olhar para o mar.

Aplicar pressão sobre as costas da criança várias vezes, até permanecer com as mãos nas costas, fazendo uma pressão constante.

O barco viu logo o seu dono muito aflito...

Percebeu que tinha deixado o seu dono preocupado e que ele tinha perguntado aos donos dos outros barcos se o tinham visto, estavam todos preocupados.

Ficou muito envergonhado e assim que chegou à doca pediu-lhe desculpas dizendo que queria navegar um pouco e por isso decidiu aproveitar a tempestade para libertar-se.

O dono percebeu a vontade do barco e descansou-o, dizendo que iriam passear mais vezes os dois, mas que ele não voltasse a pregar-lhe outro susto.

- Agora é hora de prender as cordas ao cais e descansar desta tempestade e desta confusão, disse o seu dono.

Feliz por estar a salvo o barco deixou-se prender com as cordas.

Realizar pressão sobre os ombros e pés do ouvinte, empurrando em direção ao chão, firmando o ouvinte nessa posição, apoiando as mãos no chão.

O barquinho rapidamente voltou a adormecer descansado e feliz com o seu dono a fazer-lhe carícias na madeira, prometendo que iria passear mais vezes com ele.

Realizar carícias sobre as pernas e braços do ouvinte, de forma suave e lenta, permitindo que encoste as suas costas no tronco do leitor.

Plim pim pim, assim chega esta história ao fim 😊

Anexo 4 - Bateria de Avaliação Psicomotora: Tónus e Noção do Corpo

Avaliação Tonicidade e Noção do Corpo -

Bateria Psicomotora de Vítor da Fonseca, 2007

Nome:		Idade:	
Data de nascimento:		Data de Avaliação:	
Observações:			
Tonicidade	Extensibilidade	Membros Superiores	
		Membros Inferiores	
	Passividade		
	Paratonia	Membros Superiores	
		Membros Inferiores	
	Diadococinésias	Mão direita	
		Mão Esquerda	
	Sincinésias	Bucais	
		Contralaterais	
Noção do Corpo			
	Sentido Cinestésico		
	Reconhecimento D/E		
	Auto-imagem		
	Imitação de gestos		
	Desenho do corpo		

Legenda da cotação:

- 1- Não realiza
- 2- Realiza de forma rudimentar
- 3- Realiza de forma funcional
- 4- Realiza corretamente

Nota: os critérios de cotação de cada item encontram-se descritos no Manual de Observação Psicomotora, de Vítor da Fonseca (2007).

Anexo 5 - Teste de Avaliação do Reconto

Grelha de Verificação – O Reconto

Nome:		Idade:	
Data de Avaliação:			
História contada:			
Crítérios	Subcritérios	Cotação	Observações
Situação Inicial	Identifica as personagens principais		
	Carateriza as personagens		
	Situa a ação no tempo		
	Situa a ação no local		
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos/problemas		
	Ordena cronologicamente os acontecimentos/problemas		
	Ordena logicamente os acontecimentos/problemas		
	Identifica as ações e reações		
Situação Final	Identifica o resultado		
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		
	Desenvolvimento		
	Situação final		

Legenda:

- 1- Não responde/não sabe;
 - 2- Realiza de forma rudimentar/parcial;
 - 3- Realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias;
 - 4- Realiza de forma completa e organizada.
- NQ – Não questionado

Nota: este teste baseia-se em outras checklist e categorias utilizadas para avaliar o reconto em contextos de investigação e da literatura analisada, nomeadamente Francisco (2012), de acordo com as categorias de análise da capacidade narrativa definidas e estruturadas pela literatura consultada (Francisco, 2012 ; I. S. Dias, 2015; .I. M. R. da Silva, 2013).

Perguntas a colocar à criança para avaliar cada item da *checklist*:

Crítérios	Subcrítérios	Pergunta/questão exemplo
Situação Inicial	Identifica as personagens principais	<i>A história é sobre o quê ou quem?</i>
	Carateriza as personagens	<i>Como eram as personagens da história?</i>
	Situa a ação no tempo	<i>Quando é que a história aconteceu?</i>
	Situa a ação no local	<i>Onde é que aconteceu a história?</i>
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)	<i>O que é que aconteceu nesta história?</i>
	Ordena cronologicamente os acontecimentos/problemas	<i>O que é que aconteceu primeiro e depois e depois?</i>
	Ordena logicamente os acontecimentos/problemas	<i>Então aconteceu isto na história porquê?</i>
	Identifica as ações e reações	<i>O que é que se passou na história e porquê?</i>
Situação Final	Identifica o resultado	<i>Como é que se resolveu o problema?</i>
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial	<i>Como é que começa a história?</i>
	Desenvolvimento	<i>O que é que aconteceu na história?</i>
	Situação final	<i>E como é que termina a história?</i>

Observação: as questões/perguntas colocadas devem ser adaptadas e específicas de cada história, respeitando e mantendo o seu objetivo, podendo utilizar-se as respostas da criança para contextualizar as perguntas, não devendo inferir nem guiar a criança nas suas respostas, procurando manter o foco na história, permitindo avaliar os tópicos definidos.



Informação e autorização para aplicação prática de investigação de mestrado

No âmbito da realização do mestrado em Educação Especial no domínio cognitivo-motor, venho requer a vossa autorização para aplicar a prática de investigação ao relatório de projeto que estou a desenvolver intitulado: **Estudo do potencial da utilização de histórias infantis com pistas psicomotoras como promotoras do desenvolvimento psicomotor e da capacidade narrativa/reconto.**

Informo que sou licenciada em Reabilitação Psicomotora desde 2009, pós-graduada em Educação Especial no domínio cognitivo-motor desde 2011, tendo prática clínica, institucional e escolar, o que me conduziu à realização do mestrado designado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (ESECS-IPLeiria), com a orientadora Prof. Dra. Maria José Gamboa, um mestrado coordenado pela Prof. Dra. Antónia Barreto.

Este estudo pretende evidenciar se a utilização de histórias infantis e a vivência das suas sensações e perceções no corpo da criança promovem o desenvolvimento psicomotor e melhoram a capacidade de reconto, que envolve a comunicação expressiva, memória auditiva, organização no tempo e no espaço das ações, capacidade de síntese, entre outras, estando integrada no desenvolvimento da capacidade narrativa inicialmente desenvolvida em contexto pré-escolar.

Neste sentido, pretende-se aplicar esta prática em contexto individual, em doze momentos de intervenção com doze diferentes histórias, aos quais acresce dois momentos para avaliação inicial e dois para a avaliação final.

De forma a ser possível avaliar as respostas da criança e a sua adesão serão registadas as suas respostas, de forma verbal e não verbal, pelo que se pede autorização para que o seu educando possa participar no estudo, bem como para captar imagens desta intervenção, de forma a ser possível analisar em concreto as suas respostas. Estas imagens serão

eliminadas logo após o estudo e não serão divulgadas, sendo apenas discutidas com os intervenientes diretos, a investigadora e a orientadora.

Os dados da criança não serão divulgados, não sendo referido nome nem características físicas ao longo de todo o estudo, registando apenas o género e idade, mantendo a confidencialidade e integridade da criança, de acordo com as normas do Regulamento Geral de Proteção de Dados.

Assim, peço a autorização para aplicar esta investigação ao vosso educando, devolvendo o anexo preenchido com a decisão tomada.

Informo que me encontro disponível para esclarecimentos adicionais, agradecendo desde já toda a atenção dispensada.

10 de fevereiro de 2022

A investigadora Sofia Alves Ferreira (sofiaaf@gmail.com)

Anexo 6.1 - Autorização para aplicação prática de investigação de mestrado

Declaro que li a informação enviada, e que (selecione a opção correta):

- Autorizo a participação do meu educando no estudo referido
- Não autorizo a participação do meu educando no estudo referido

Anexo 6.2 - Autorização para registo audiovisual

Caso autorize a participação do seu educando no estudo, indique se autoriza ou não a captação de imagem (vídeo) para recolha de informação durante o estudo, que serão eliminadas após o estudo e que não serão divulgadas:

- Autorizo a captação de imagens para o fim a que o estudo se propõe
- Não autorizo a captação de imagens para o fim a que o estudo se propõe

Anexo 6.3 - Autorização publicação de resultados

Caso autorize a participação do seu educando no estudo, indique se autoriza ou não a publicação dos resultados em local próprio, mantendo-se o anonimato da criança, não sendo referido o seu nome, dos familiares, nem de locais de ensino ou outros que possam permitir a identificação pública da mesma.

A investigadora compromete-se a partilhar os resultados da investigação, bem como esclarecer qualquer dúvida no seu âmbito.

- Autorizo a publicação dos resultados para a investigação descrita
- Não autorizo a publicação dos resultados para a investigação descrita

Encarregado de Educação de: _____

Assinatura: _____

Data: _____

Anexo 7 – Tabelas de avaliação inicial e final do Reconto

Tabela 2 - Avaliação inicial do reconto

Nome: M.		Idade: 6 anos e 1 mês		
Avaliação Inicial: 28/fev/2022				
História contada: <i>Porque é que os animais não conduzem?</i> de Pedro Seromenho, outubro/2011, editora Paleta de Letras, obra inserida no Plano Nacional de Leitura, Ler +.				
Critérios	Subcritérios	Cotação		Observações
Situação Inicial	Identifica as personagens principais	3	1,75	
	Caracteriza as personagens	2		Apenas identifica o nome dos animais
	Situa a ação no tempo	1		“não sei”
	Situa a ação no local	1		“não sei”
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos/problemas	3	2,25	
	Ordena cronologicamente os acontecimentos/problemas	2		Consegue identificar o primeiro, mas não os encadeia nem percorre de forma sequencial, apenas quer chegar ao final
	Ordena logicamente os acontecimentos/problemas	2		
	Identifica as ações e reações	2		Fá-lo, mas não em todas as situações
Situação Final	Identifica o resultado	3	3	“os animais não sabem conduzir”

Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial	2	1,67	Com alguma orientação consegue identificar
	Desenvolvimento	1		O mesmo da situação inicial
	Situação final	2		Após pista verbal do significado de final
Av. Inicial			2,2	
% Av. Inicial			54%	

Legenda da cotação:

- 0- Não responde/não sabe;
 - 1- Realiza de forma rudimentar/parcial;
 - 2- Realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias;
 - 3- Realiza de forma completa e organizada.
- NQ – Não questionado

Tabela 3 - Avaliação final do reconto

Avaliação Final: 07/jun/2022				
História contada: Não havendo energia – 100 Histórias à janela, de António Torrado, 2010, edições ASA				
Critérios	Subcritérios	Cotação		Observações
Situação Inicial	Identifica as personagens principais	4	3	Identificou todas as personagens e suas funções
	Caracteriza as personagens	3		Embora não de forma completa conseguiu caracterizar as personagens
	Situa a ação no tempo	2		“Há muito tempo”

	Situa a ação no local	3		“uma casa velha na aldeia”
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos/problemas	3	2,75	Identificou o problema de cada personagem
	Ordena cronologicamente os acontecimentos/problemas	2		Apesar de identificar não o fez de forma ordenada no tempo
	Ordena logicamente os acontecimentos/problemas	3		Conseguiu encadear os acontecimentos por lógica
	Identifica as ações e reações	3		Na maioria das situações conseguiu responder à pergunta “e depois?”
Situação Final	Identifica o resultado	4	4	De forma clara e simples
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial	2	2,83	Dado que não identifica o onde e quando clareza apresenta uma forma rudimentar de delimitar a situação inicial
	Desenvolvimento	3,0		Compreende e integra os acontecimentos de forma lógica

	Situação final	3,5		Identifica claramente o final, com alguma pobreza de pormenores
Média Av. Final		2,96	3,1	
% Av. Final			79%	
Evolução			24%	

Legenda da cotação:

- 1- Não responde/não sabe;
 - 2- Realiza de forma rudimentar/parcial;
 - 3- Realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias;
 - 4- Realiza de forma completa e organizada.
- NQ – Não questionado

Anexo 8 – Tabelas de avaliação da tonicidade e da noção do corpo

Tabela 4 - Avaliação inicial tonicidade e noção do corpo

DN: 28/dez/2015		Data de Avaliação Inicial: 21/fev/2022			
			Avaliação Inicial	Médias Iniciais	%
Tonicidade				2,3	57,50%
	Extensibilidade			4	100,00%
		Membros Superiores	4		
		Membros Inferiores	4		
	Passividade		3	3	75,00%
	Paratonia			2	50,00%
		Membros Superiores	3		
		Membros Inferiores	1		
	Diadococinésias			1,5	37,50%
		Mão direita	2		
		Mão Esquerda	1		

	Sincinésias		1	25,00%
		Bucais	1	
		Contralaterais	1	
Noção do Corpo			2,4	60,00%
	Sentido Cinestésico		3	
	Reconhecimento D/E		3	
	Auto-imagem		2	
	Imitação de gestos		3	
	Desenho do corpo		1	
Média 2 fatores BPM			2,35	58,75%

Legenda da cotação:

- 1- Não realiza
- 2- Realiza de forma rudimentar
- 3- Realiza de forma funcional
- 4- Realiza corretamente

Tabela 5 - Avaliação final tonicidade e noção do corpo

DN: 28/dez/2015		Data de Avaliação Final:07/jun/2022			
		Avaliação final	Médias finais	%	Evolução
Tonicidade			2,8	70,00%	12,50%
	Extensibilidade		3,5	87,50%	-12,50%
	Membros Superiores	4			
	Membros Inferiores	3			
Passividade		4	4	100,00%	25,00%
Paratonia			3	75,00%	25,00%
	Membros Superiores	3			
	Membros Inferiores	3			
Diadococinésias			2	50,00%	12,50%
	M. direita	2,5			
	M. Esquerda	1,5			

	Sincinésias		1,5	37,50%	12,50%
		Bucais	1,5		
		Contralaterais	1,5		
Noção do Corpo			3,3	82,50%	22,50%
	Sentido Cinestésico		3		
	Reconhecimento D/E		4		
	Auto-imagem		3		
	Imitação de gestos		4		
	Desenho do corpo		2,5		
Média 2 fatores BPM			3,05	76,25%	17,50%

Legenda da cotação:

- 1- Não realiza
- 2- Realiza de forma rudimentar
- 3- Realiza de forma funcional
- 4- Realiza corretamente

Anexo 9 – Tabelas de avaliação do reconto ao longo da intervenção

1º Reconto

Tabela 6 - Avaliação do primeiro reconto.

Nome: M.		Idade: 6 anos	
Data de Intervenção: 14/março			
História contada: <i>O Horácio não pára quieto</i>			
Crítérios	Subcritérios	Cotação	Observações
Situação Inicial	Identifica as personagens principais	3	
	Caracteriza as personagens	3	Acrescentou coisas à história
	Situa a ação no tempo	1	
	Situa a ação no local	2	
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos/problemas	4	
	Ordena cronologicamente os acontecimentos/problemas	3	
	Ordena logicamente os acontecimentos/problemas	2	Acrescentou itens
	Identifica as ações e reações	2	Trocou algumas personagens e suas funções
Situação Final	Identifica o resultado	3	Necessidade de orientar e focar para a resposta
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial	3	
	Desenvolvimento	2	
	Situação final	3	Necessário reorganizar a história

Legenda da cotação:

- 1- Não responde/não sabe;
 - 2- Realiza de forma rudimentar/parcial;
 - 3- Realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias;
 - 4- Realiza de forma completa e organizada.
- NQ – Não questionado

Observações gerais: no final da sessão, no momento do sumário, o M. identificou corretamente qual a história que foi realizada, referindo o nome e que animal tinha sido

abordado, bem como qual a situação-problema, tendo dificuldade em recordar qual tinha sido o final da história, recordando apenas o desenvolvimento, sobretudo a parte em que a professora ralhava com ele. A criança mostrou-se relutante em recontar a história, focando-se em pontos do seu interesse e respondendo às questões colocadas, pelo que o processo de reconto foi dirigido e orientado.

2º Reconto

Tabela 7 - Avaliação do segundo reconto.

Nome: M.		Idade: 6 anos	
Data de Intervenção: 21/março			
História contada: <i>O Lucas é um molengão</i>			
Crítérios	Subcritérios	Cotação	Observações
Situação Inicial	Identifica as personagens principais	3	
	Caracteriza as personagens	3	Acrescenta itens e
	Situa a ação no tempo	1	
	Situa a ação no local	1	
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos/problemas	2	Necessidade de dar ajudas para responder parcialmente às perguntas
	Ordena cronologicamente os acontecimentos/problemas	2	Apressou o fim da história
	Ordena logicamente os acontecimentos/problemas	2	Necessidade de organizar
	Identifica as ações e reações	3	Sim, de forma descontextualizada e acrescentando itens
Situação Final	Identifica o resultado	3	Após alguma ajuda verbal
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial	2	Alguma confusão entre os vários momentos
	Desenvolvimento	2	
	Situação final	2	

Legenda da cotação:

- 1- Não responde/não sabe;

- 2- Realiza de forma rudimentar/parcial;
 - 3- Realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias;
 - 4- Realiza de forma completa e organizada.
- NQ – Não questionado

Observações gerais: a criança no momento de sumário recorda qual a história realizada, referindo o caracol da personagem principal, tendo dificuldade em organizar os vários momentos da história, identificando sobretudo o fim, principalmente a parte de o caracol escorregar, selecionando este momento da história como o seu preferido de toda a sessão terapêutica. Durante o reconto da história o M. foi orientado para recontar a história, existindo interesse em contar o final, em que o caracol escorregava, procurando repetir esse momento, desinteressando-se da restante história, principalmente do início.

3º Reconto

Tabela 8 - Avaliação do terceiro reconto.

Nome: M.		Idade: 6 anos	
Data de Intervenção: 29/março			
História contada: <i>A Bianca acha que é muito pequena</i>			
Critérios	Subcritérios	Cotação	Observações
Situação Inicial	Identifica as personagens principais	2	Com muita ajuda
	Caracteriza as personagens	2	Com muita orientação e reforço
	Situa a ação no tempo	1	
	Situa a ação no local	1	
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos/problemas	2	Com ajuda
	Ordena cronologicamente os acontecimentos/problemas	1	
	Ordena logicamente os acontecimentos/problemas	1	
	Identifica as ações e reações	1	
Situação Final	Identifica o resultado	1	
	Situação inicial	2	
	Desenvolvimento	2	

Delimita as categorias da narrativa	Situação final	1	“a Bianca cresceu”
--	----------------	---	--------------------

Legenda da cotação:

- 1- Não responde/não sabe;
 - 2- Realiza de forma rudimentar/parcial;
 - 3- Realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias;
 - 4- Realiza de forma completa e organizada.
- NQ – Não questionado

Observações gerais: desde o início desta história que foi difícil a criança interessar-se por esta dinâmica, mostrando-se pouco colaborante, algo que foi transversal a toda a sessão, rejeitando atividades e outras propostas. Não demonstrou interesse em responder às perguntas nem em fazê-lo corretamente, recusando ajuda e pistas oferecidas durante o momento de reconto. No final da sessão, no sumário, identificou qual o animal/personagem principal da história, mas não quis caracterizá-lo, nem de forma verbal nem não verbal.

4º reconto

Tabela 9 - Avaliação do quarto reconto.

Nome: M.		Idade: 6 anos e 1 mês	
Data de Intervenção: 5/abril			
História contada: <i>O Gastão acha que é muito grande</i>			
Critérios	Subcritérios	Cotação	Observações
Situação Inicial	Identifica as personagens principais	2	
	Caracteriza as personagens	2	
	Situa a ação no tempo	1	
	Situa a ação no local	1	
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos/problemas	1	
	Ordena cronologicamente os acontecimentos/problemas	1	
	Ordena logicamente os acontecimentos/problemas	1	
	Identifica as ações e reações	1	

Situação Final	Identifica o resultado	1	
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial	1	
	Desenvolvimento	1	
	Situação final	1	

Legenda da cotação:

- 1- Não responde/não sabe;
 - 2- Realiza de forma rudimentar/parcial;
 - 3- Realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias;
 - 4- Realiza de forma completa e organizada.
- NQ – Não questionado

Observações gerais: o M. nesta sessão esteve menos disponível do que na sessão anterior, tanto na história como em toda a sessão, demonstrando-se pouco colaborante, com dificuldade em manter-se nas atividades, em manter a atenção e concentração, demonstrando um desinteresse contínuo perante atividades mais desafiantes do ponto de vista do seu interesse e das suas dificuldades.

Assim, após esta sessão e dado o crescente desinteresse da criança, após articulação com a orientadora da investigação sobre esta situação, analisando a alteração familiar (separação dos pais) e do seu contexto e rotinas (nova casa da mãe após mudança temporária para casa da avó materna, além da frequência da casa do pai em semanas alternadas), associado a um episódio de bullying sofrido na escola, considerou-se importante dar tempo e espaço à criança para se reorganizar e expressar, dando primazia ao processo de intervenção e de desenvolvimento da mesma, em detrimento da investigação.

Ainda assim, de forma a diminuir a ansiedade da criança neste momento da sessão, o último antes da despedida e que precedia a ida para a casa de um dos progenitores ou avó, a investigadora/técnica combinou com a criança a alteração deste momento para um momento antes, precedendo o momento de atividade recompensa, de forma a que mantivesse a sua atenção e concentração na intervenção e, depois, fosse possível estar mais disponível para a sua atividade, de forma menos estruturada e mais expressiva.

5º reconto

Tabela 10 - Avaliação do quinto reconto.

Nome: M.		Idade: 6 anos e 1 mês	
Data de Intervenção: 12/abril			
História contada: <i>A Dóris é mesmo muito tímida</i>			
Critérios	Subcritérios	Cotação	Observações
Situação Inicial	Identifica as personagens principais	4	Facilmente.
	Caracteriza as personagens	4	De forma clara.
	Situa a ação no tempo	2	
	Situa a ação no local	2	
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos/problemas	3	
	Ordena cronologicamente os acontecimentos/problemas	2	Alterou a ordem de alguns momentos
	Ordena logicamente os acontecimentos/problemas	2	
	Identifica as ações e reações	3	
Situação Final	Identifica o resultado	3	
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial	2	
	Desenvolvimento	2	
	Situação final	2	

Legenda da cotação:

- 1- Não responde/não sabe;
 - 2- Realiza de forma rudimentar/parcial;
 - 3- Realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias;
 - 4- Realiza de forma completa e organizada.
- NQ – Não questionado

Observações gerais: nesta sessão a história foi desenvolvida no momento antes da atividade recompensa, como foi referido nas observações da história anterior e combinado com a criança. Esta alteração verificou-se ser positiva, estando o M. mais colaborante e interessado na história. O facto de uma das personagens da história, amigo da Dóris, ter o mesmo nome que um amigo da criança pode ter contribuído positivamente para a colaboração da criança. Este comportamento mais colaborante foi transversal no reconto da história, verificando-se um maior interesse em recontar, sendo necessário orientá-lo e

dirigi-lo, embora tenha conseguido responder a todas as questões, não se recusando a responder a nenhuma, algo que anteriormente aconteceu.

6º reconto

Tabela 11 - Avaliação do sexto reconto.

Nome: M.		Idade: 6 anos e 1 mês	
Data de Intervenção: 19/abril			
História contada: <i>O Edgar não gosta de ser tão forte</i>			
Crítérios	Subcritérios	Cotação	Observações
Situação Inicial	Identifica as personagens principais	3	
	Caracteriza as personagens	2	
	Situa a ação no tempo	2	
	Situa a ação no local	3	
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos/problemas	2	
	Ordena cronologicamente os acontecimentos/problemas	2	Continua a necessitar de reforço verbal
	Ordena logicamente os acontecimentos/problemas	2	
	Identifica as ações e reações	2	
Situação Final	Identifica o resultado	3	
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial	2	
	Desenvolvimento	2	
	Situação final	3	

Legenda da cotação:

- 1- Não responde/não sabe;
 - 2- Realiza de forma rudimentar/parcial;
 - 3- Realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias;
 - 4- Realiza de forma completa e organizada.
- NQ – Não questionado

Observações gerais: a criança voltou a ter dificuldade em recontar, tendo maior facilidade em manter-se atento na história, denotando-se menor interesse no reconto, apesar conseguir compreender a história e recontá-la após orientação e insistência da investigadora. Demonstrou agrado pelo movimento final da “barbatana de ferro”, o que

o distraiu do reconto organizado e estruturado de toda a história, no entanto fê-lo interessar-se pela história, ou parte dela.

7º reconto

Tabela 12 - Avaliação do sétimo reconto.

Nome: M.		Idade: 6 anos	
Data de Intervenção: 26/abril			
História contada: <i>O Rei que não tirava a coroa</i>			
Critérios	Subcritérios	Cotação	Observações
Situação Inicial	Identifica as personagens principais	3	
	Caracteriza as personagens	3	
	Situa a ação no tempo	2	
	Situa a ação no local	3	
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos/problemas	3	
	Ordena cronologicamente os acontecimentos/problemas	2	
	Ordena logicamente os acontecimentos/problemas	2	
	Identifica as ações e reações	3	
Situação Final	Identifica o resultado	3	
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial	3	
	Desenvolvimento	2	mais dificuldades em separar este momento dos restantes
	Situação final	3	

Legenda da cotação:

- 1- Não responde/não sabe;
 - 2- Realiza de forma rudimentar/parcial;
 - 3- Realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias;
 - 4- Realiza de forma completa e organizada.
- NQ – Não questionado

Observações gerais: a colaboração e disponibilidade do M. foi claramente superior nesta sessão, embora seja evidente a necessidade de orientar o reconto, de o focar na história e

de uma intervenção individualizada e específica para que se mantenha atento na história e no reconto, sendo o tema da mesma determinante para manter ou não a atenção. No final da sessão, no sumário, a criança conseguiu identificar qual a história contada, identificando a personagem principal e resumindo os acontecimentos, não se interessando por voltar a sentir o peso da coroa na sua cabeça, mas mostrando interesse pela história em si.

8º reconto

Tabela 13 - Avaliação do oitavo reconto.

Nome: M.		Idade: 6 anos	
Data de Intervenção: 3/maio			
História contada: <i>A árvore e o vento</i>			
Critérios	Subcritérios	Cotação	Observações
Situação Inicial	Identifica as personagens principais	3	
	Caracteriza as personagens	3	
	Situa a ação no tempo	2	
	Situa a ação no local	2	
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos/problemas	2	
	Ordena cronologicamente os acontecimentos/problemas	2	
	Ordena logicamente os acontecimentos/problemas	2	
	Identifica as ações e reações	2	Necessitou de ajuda verbal
Situação Final	Identifica o resultado	3	
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial	2	
	Desenvolvimento	2	
	Situação final	2	

Legenda da cotação:

- 1- Não responde/não sabe;
 - 2- Realiza de forma rudimentar/parcial;
 - 3- Realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias;
 - 4- Realiza de forma completa e organizada.
- NQ – Não questionado

Observações gerais: esta história foi fisicamente mais exigente para a criança, dado a dificuldade em manter as posições, exigindo algum apoio e adaptação de forma mais constante, sendo importante que se mantivesse colaborante dado que a história exigia movimentos ativos e participativos. O tempo de reconto foi aumentando gradualmente, bem como as perguntas, de forma que as respostas fossem mais complexas e fosse menos dirigido pela técnica.

O M. usou os movimentos utilizados para recontar a história, facilitando o acesso ao vocabulário, usando a sua motricidade/movimento e a comunicação verbal para se expressar.

O facto de a história ser contada em pé, com utilização de posições estáticas provocou algum desconforto à criança, tendo-se permitido que se apoiasse na parede, no entanto esta posição influenciou negativamente o seu interesse durante a própria história, apesar das adaptações realizadas, como permitir que se sentasse no final e que baixasse os braços/ramos quando não eram necessários.

9º reconto

Tabela 14 - Avaliação do nono reconto.

Nome: M.		Idade: 6 anos	
Data de Intervenção: 10/maio			
História contada: <i>Duas formigas curiosas</i>			
Critérios	Subcritérios	Cotação	Observações
Situação Inicial	Identifica as personagens principais	3	
	Caracteriza as personagens	3	
	Situa a ação no tempo	2	
	Situa a ação no local	2	
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos/problemas	3	
	Ordena cronologicamente os acontecimentos/problemas	3	
	Ordena logicamente os acontecimentos/problemas	3	
	Identifica as ações e reações	3	

Situação Final	Identifica o resultado	3	
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial	3	
	Desenvolvimento	3	
	Situação final	3	

Legenda da cotação:

- 1- Não responde/não sabe;
 - 2- Realiza de forma rudimentar/parcial;
 - 3- Realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias;
 - 4- Realiza de forma completa e organizada.
- NQ – Não questionado

Observações gerais: o M. esteve particularmente interessado nesta história, mostrando interesse pela realização de movimentos passivos com o seu corpo ao invés de ativos. O seu reconto foi mais organizado, com melhor definição de cada momento da história, apesar de ser necessário ajudar a criança a manter a atenção no reconto até ao fim da história, para que não se perca.

A criança manifestou agrado por sentir as formigas no corpo, quando questionada, embora de forma generalizada, ou seja, sem referir nenhuma parte do corpo em específico.

10º reconto

Tabela 15 - Avaliação do décimo reconto.

Nome: M.		Idade: 6 anos	
Data de Intervenção: 17/maio			
História contada: <i>A princesa dos anéis</i>			
Critérios	Subcritérios	Cotação	Observações
Situação Inicial	Identifica as personagens principais	4	
	Caracteriza as personagens	3	
	Situa a ação no tempo	3	
	Situa a ação no local	3	
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos/problemas	4	
	Ordena cronologicamente os acontecimentos/problemas	4	

	Ordena logicamente os acontecimentos/problemas	3	
	Identifica as ações e reações	3	
Situação Final	Identifica o resultado	4	
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial	4	
	Desenvolvimento	4	
	Situação final	4	

Legenda da cotação:

- 1- Não responde/não sabe;
 - 2- Realiza de forma rudimentar/parcial;
 - 3- Realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias;
 - 4- Realiza de forma completa e organizada.
- NQ – Não questionado

Observações gerais: o M. recontou de forma sequencial, rápida, organizada e mais completa toda a história, utilizando os movimentos para expressar os acontecimentos da história, referindo também maior interesse por não sentir os anéis nos dedos, tal como aconteceu no fim da história. Denotou-se maior interesse tanto no reconto como na história, apesar de se notar que inicialmente o conceito de “usar anéis” foi um pouco desconfortável para a criança.

11º reconto

Tabela 16 - Avaliação do décimo primeiro reconto.

Nome: M.		Idade: 6 anos	
Data de Intervenção: 24/maio			
História contada: <i>Uma bola muito pesada</i>			
Crítérios	Subcrítérios	Cotação	Observações
Situação Inicial	Identifica as personagens principais	3	
	Caracteriza as personagens	3	
	Situa a ação no tempo	3	
	Situa a ação no local	2	
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos/problemas	3	
	Ordena cronologicamente os acontecimentos/problemas	2	

	Ordena logicamente os acontecimentos/problemas	2	
	Identifica as ações e reações	2	
Situação Final	Identifica o resultado	3	
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial	3	
	Desenvolvimento	3	
	Situação final	3	

Legenda da cotação:

- 1- Não responde/não sabe;
 - 2- Realiza de forma rudimentar/parcial;
 - 3- Realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias;
 - 4- Realiza de forma completa e organizada.
- NQ – Não questionado

Observações gerais: o M. voltou a estar menos colaborante nesta sessão, apresentando um comportamento assertivo na narração da história, no entanto recusou contar a história, repetindo “não sei”, procurando desviar o assunto e o interesse, apesar dos vários esforços em canalizar a atenção e concentração da criança para a história, conseguindo após ajuda e estratégias que contasse algumas partes da história de forma orientada e dirigida.

Esta postura também foi constatada na partilha dos movimentos, não querendo reproduzi-los, embora algumas das suas verbalizações demonstrem que o M. ouviu a história, apenas não teve interesse em recontá-la.

12º reconto

Tabela 17 - Avaliação do décimo segundo reconto.

Nome: M.		Idade: 6 anos	
Data de Intervenção: 19/abril			
História contada: <i>O barquinho no mar</i>			
Critérios	Subcritérios	Cotação	Observações
Situação Inicial	Identifica as personagens principais	3	
	Caracteriza as personagens	3	
	Situa a ação no tempo	3	
	Situa a ação no local	3	
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos/problemas	2	

	Ordena cronologicamente os acontecimentos/problemas	3	
	Ordena logicamente os acontecimentos/problemas	3	
	Identifica as ações e reações	3	
Situação Final	Identifica o resultado	3	
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial	3	
	Desenvolvimento	3	
	Situação final	3	

Legenda da cotação:

- 1- Não responde/não sabe;
 - 2- Realiza de forma rudimentar/parcial;
 - 3- Realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias;
 - 4- Realiza de forma completa e organizada.
- NQ – Não questionado

Observações gerais: apesar de alguma resistência inicial o M. conseguiu recontar a história de forma organizada, tendo alguma dificuldade em identificar corretamente os vários elementos da história, procurando rapidamente terminar o reconto.

No reconto reproduziu alguns movimentos realizados durante a história, verificando-se que a integração e consciência do movimento ocorreu de forma mais intensa, permitindo desenvolver alguma memória corporal, embora a curto prazo.

Anexo 10 – Motivação pessoal da investigadora para a investigação

A investigadora na sua prática terapêutica constatou, ao longo dos anos, que independentemente das patologias, perturbações ou dificuldades diagnosticadas, as crianças apresentam gradualmente um distanciamento maior em relação ao seu corpo, tendo dificuldade em conhecê-lo, integrá-lo e controlá-lo. Esta constatação surge inclusive da dificuldade das crianças em olharem para o seu corpo e movimento, em tocar no seu corpo e em permitirem serem tocadas de forma terapêutica.

Na verdade, apesar das inúmeras atividades mais ou menos desportivas da comunidade e escolares, as crianças apresentam alguma dificuldade em estar atentas ao seu tónus, ao seu corpo e ao seu movimento.

Neste sentido, inicialmente a investigadora utilizou na sua prática livros relativos ao corpo humano num momento específico das sessões de intervenção para promover estas aprendizagens. No entanto, a existência de imagens e de os livros, na sua maioria, não apelarem às sensações, mas sim ao funcionamento do corpo, começou a desenvolver algumas histórias com uma abordagem psicomotora, sem imagens e com utilização de letra manuscrita para aproximar o livro à realidade das crianças em idade escolar e ao seu próprio corpo.

Foi deste ponto de partida que surgiu um primeiro livro editado pela investigadora, intitulado *Era uma vez uma mochila cheia de insónias*, Flamingo Edições, continuando a desenvolver outras histórias específicas e adaptadas a cada criança e suas características, que pudessem ser aplicadas na intervenção, mas, também, por todos os intervenientes da vida da criança.

Assim, além do interesse demonstrado pelas crianças por este momento mais calmo das sessões e dos resultados em termos psicomotores melhorarem através desta estratégia, a investigadora sentiu que estas histórias poderiam ter, também, um potencial ao nível do desenvolvimento da capacidade narrativa, nomeadamente através da estimulação do reconto, que exige organização e sequencialização espaço-temporal, tal como o desenvolvimento psicomotor, pelo que procurou compreender se existe uma relação entre ambos, utilizando o corpo como facilitador de ambos.