

DE QUE MODO É POSSÍVEL PROMOVER A  
INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM  
PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO AUTISTA! -  
ROTINAS, ATIVIDADES E AMBIENTE DE  
GRUPO INCLUSIVO EM PRÉ-ESCOLAR

Telma Rato

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada II  
2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar

2024-2025



DE QUE MODO É POSSÍVEL PROMOVER A  
INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM  
PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO AUTISTA! -  
ROTINAS, ATIVIDADES E AMBIENTE DE  
GRUPO INCLUSIVO EM PRÉ-ESCOLAR

Telma Rato

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada II  
2º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar

Orientador: Marina Fuertes

2024-2025



“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Paulo Freire

## AGRADECIMENTOS

É de destacar que ao longo de todo o meu percurso académico, existiram diversas pessoas envolvidas na minha vida, que me apoiaram e a quem quero agradecer.

Agradeço, profundamente, à minha mãe o apoio incondicional a todas as horas, regado de amor, carinho, atenção e paciência, que foram essenciais para o sucesso do meu percurso académico. Nunca conseguiria chegar onde estou sem o seu apoio e nenhuma palavra será suficiente para expressar a gratidão que sinto, por tudo o que fez e faz por mim.

À minha madrinha, agradeço o incentivo constante em todos os momentos de insegurança e de falta de confiança.

Agradeço, também, à minha prima Francisca e à Alice, que influenciaram as minhas escolhas e o meu desenvolvimento, tanto a nível profissional, como pessoal. À Francisca, agradeço o facto de ser a criança que me mostrou, que a educação era o meu caminho, quando achava que nenhum caminho era o meu, e por acreditar em mim sempre, mesmo quando nem eu própria acredito. A Alice, foi a primeira bebé de quem cuidei, desde tenra idade, e agradeço-lhe tudo o que aprendi enquanto cuidava dela, que muito contribuiu para o desenvolvimento da minha identidade profissional.

À professora Marina Fuertes, esboço a minha gratidão, pelo apoio, acompanhamento, dedicação, disponibilidade e incentivo prestado, ao longo do mestrado, que foram fundamentais.

Às educadoras Hulda, Cristina e Teresa, que me receberam nas suas salas, queria deixar o meu mais sincero obrigada, pela disponibilidade, o apoio e tudo o que me ensinaram, proporcionaram-me experiências incríveis e únicas, que me marcaram e que inevitavelmente irão influenciar o meu papel enquanto educadora. Agradeço, também, às crianças com que me cruzei ao longo destes estágios e que tanto me ensinaram.

Agradeço à Rafaela e à Pérez, duas amigas muito importantes, que me apoiaram ao longo de todo o meu percurso académico. À Rafaela, agradeço os momentos de companheirismo e o apoio constante mesmo estando longe. À Pérez, agradeço os momentos de gargalhada, que tão importantes foram para aliviar a pressão, nos momentos de maior aflição e a disponibilidade para me ajudar sempre e a qualquer hora.

**O meu mais sincero obrigada, a todos, pelo apoio!**

## RESUMO

O Presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) e tem como principal objetivo retratar de forma reflexiva e fundamentada a minha ação, enquanto educadora estagiária, numa sala da valência de Pré-escolar, com crianças, que têm idades compreendidas entre 3 e os 5 anos, sendo os 4 anos a idade predominante. Este estágio iniciou-se no dia 30 de setembro de 2024 e terminou no dia 24 de janeiro de 2025.

No presente relatório, encontra-se a caracterização do contexto e participantes da ação educativa, em que decorreu o estágio. A compreensão dos processos e interações é fundamental para a definição para a planificação da ação educativa. Em seguida, apresentam-se as intencionalidades educativas para o trabalho com as crianças, famílias e Equipa Educativa. A intervenção só se conclui com a sua posterior avaliação que foi construída, tendo por base, a análise reflexiva da minha prática.

Considerando que o grupo no qual realizei o estágio inclui uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) com necessidade de elevado suporte, o presente estudo dedica-se a experiência pedagógica com esta criança. Assim, ao conhecer o MV procurei aprofundar os meus conhecimentos sobre a PEA e apreender estratégias que promovam a inclusão de crianças com PEA no ambiente de sala e grupo. Deste processo, surgiu assim uma investigação de natureza qualitativa, com a seguinte questão de partida: “De que modo é possível promover a inclusão de uma criança com PEA, tanto no ambiente de grupo, como nas atividades e no decorrer da rotina do grupo?”.

Para o efeito, foram descritas as forças e dificuldades do MV. Esta caracterização é facilitadora da inclusão, visto que o reconhecimento das especificidades e fragilidades da criança permitem estabelecer estratégias e materiais educativos adaptados e o reconhecimento das potencialidades permite agir com base nas forças. Também se conclui que a educação para a inclusão exige respostas individualizadas, ou seja, visto que cada criança é um ser humano individual com características e necessidades específicas.

Após a investigação, é apresentado um texto analítico e reflexivo sobre os contributos da PPS I e II para a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância. Por fim, apresenta-se uma conclusão sobre o trabalho desenvolvido.

**Palavras-chave:** Perturbação do Espectro do Autismo; Inclusão; Estratégias.

## **ABSTRACT**

This internship report is part of the curricular unit Supervised Professional Practice II (PPS II) and aims to provide a reflective and well-founded account of my work as a trainee educator in a Preschool classroom, with children aged between 3 and 5 years, with 4 years being the predominant age. This internship began on September 30, 2024, and ended on January 24, 2025.

The report includes a description of the educational context and participants in which the internship took place. Understanding the processes and interactions is essential for the planning and definition of educational action. Subsequently, the educational intentions for working with children, families, and the Educational Team are presented. The intervention is only complete with its subsequent evaluation, which was developed based on a reflective analysis of my practice.

Considering that the group in which I carried out the internship included a child with Autism Spectrum Disorder (ASD) who requires a high level of support, this study focuses on the pedagogical experience with this child. In getting to know MV, I sought to deepen my knowledge about ASD and to learn strategies that promote the inclusion of children with ASD in both the classroom and the group environment. From this process emerged a qualitative research project, guided by the following research question: *"How can the inclusion of a child with ASD be promoted, both in the group environment and during activities and daily routines?"*

To this end, MV's strengths and difficulties were described. This characterization supports inclusion, as recognizing the child's specificities and challenges allows for the development of adapted strategies and educational materials, while identifying strengths enables action based on their potential. It was also concluded that inclusive education requires individualized responses, since every child is a unique human being with specific characteristics and needs.

Following the research, an analytical and reflective text is presented on the contributions of PPS I and II to the construction of my professional identity as a future early childhood educator. Finally, a conclusion is presented, summarizing the work developed.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder; Inclusion; Strategies.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CAA – Comunicação Aumentativa Alternativa

CS – Contexto Socioeducativo

DIR - Modelo baseado no Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NE – Necessidades Específicas

PPS I - Prática Profissional Supervisionada I

PPS II – Prática Profissional Supervisionada II

TEACH - Tratamento e Educação para Crianças com Autismo ou Distúrbios Relacionados à Comunicação

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA ....	4
2.1. Caracterização do Meio envolvente.....	5
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo (CS) .....	5
2.2.1. Identidade, missão, visão, valores e planeamento.....	6
2.2.2. Caracterização do Espaço.....	7
2.3. Caracterização da Equipa educativa .....	10
2.3.1. Equipa educativa do Contexto Socioeducativo (CS) .....	10
2.3.2. Equipa Educativa de sala.....	11
2.4. Caracterização do grupo de crianças.....	13
2.5. Caracterização das famílias .....	16
2.6. Caracterização do Ambiente Educativo de sala.....	19
2.6.1. Organização do grupo .....	20
2.6.2. Organização do espaço.....	23
2.6.3. Organização do tempo.....	25
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM PRÉ-ESCOLAR.....	27
3.1. Intencionalidades Educativas para a ação.....	28
3.1.1. Com as crianças.....	28
3.1.2. Com as famílias.....	32
3.1.3. Com a Equipa Educativa .....	33
3.2. Avaliação das intencionalidades Educativas para a ação .....	34
3.2.1. Com as crianças.....	35
3.2.2. Com as famílias.....	37
3.2.3. Com a Equipa Educativa .....	39

4. INVESTIGAÇÃO EM PRÉ-ESCOLAR.....	40
4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática.....	41
4.2. Revisão da literatura .....	42
4.2.1. Educação Inclusiva.....	42
4.2.2. Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).....	44
4.3. Roteiro metodológico e ético .....	50
4.4. Resultados.....	54
4.4.1. Apresentação dos resultados .....	54
4.4.1.1. Síntese dos gostos/interesses, potencialidades, dificuldades/fragilidades, necessidades, recursos, estratégias usadas pela família, ambições e curiosidades sobre o MV.....	54
4.4.1.2. Entrevistas .....	60
4.4.1.3. Ecomapa.....	71
4.4.2. Discussão dos resultados.....	74
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	86
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	91
7. REFERÊNCIAS .....	94
ANEXOS .....	99
ANEXO A. Características do Grupo de crianças.....	100
ANEXO B. Característica das famílias do grupo de crianças .....	103
ANEXO C. Ferramentas Pedagógicas .....	106
ANEXO D. Planta da sala.....	108
ANEXO E. Rotina diária do Grupo .....	110
ANEXO F. Roteiro ético da Investigação .....	113
ANEXO G. Carta de apresentação .....	130
ANEXO H. Protocolo de consentimento informado - Famílias .....	132

ANEXO I. Protocolo de consentimento informado – Portfólio da criança .....	134
ANEXO J. Protocolo de consentimento informado – Investigação .....	136
ANEXO K. Notas de Campo incorporadas na Investigação .....	138
ANEXO L. Guião de Entrevista – Educadora Cooperante.....	157
ANEXO M. Guião de Entrevista – Técnica de Educação Especial.....	160
ANEXO N. Respostas da entrevista realizada à educadora cooperante, no âmbito da Investigação .....	163
ANEXO O. Respostas da entrevista realizada à Técnica de Educação Especial, no âmbito da Investigação .....	169

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Ecomapa.....	72
-------------------------------	----

## **ÍNDICE DE TABELAS**

<b>Tabela 1.</b> Desenho da Investigação da PPS II .....	51
<b>Tabela 2.</b> Conversão dos dados registados nas notas de campo .....	55
<b>Tabela 3.</b> Tabela categorial – Síntese da informação registada nas entrevistas .....	61

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), que está integrada no plano de estudos, do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizei um estágio, enquanto educadora estagiária, que me permitiu aplicar o conhecimento teórico, que adquiri ao longo do meu ciclo de estudos e ganhar experiência em campo, através da interação direta com as crianças e com o ambiente educativo.

O estágio começou no dia 30 de setembro de 2024 e terminou no dia 24 de janeiro de 2025. Este decorreu num Contexto Socioeducativo (CS) de ensino particular, com um grupo da valência de Pré-escolar, com idades compreendidas entre 3 e os 5 anos, sendo a idade predominante os 4 anos.

No presente relatório, procurei descrever o percurso vivenciado ao longo da PPS II, fazendo referência às aprendizagens que fiz e explicando como estas enriqueceram o meu desenvolvimento, tanto a nível profissional como pessoal.

Posto isto, o relatório, encontra-se organizado em 8 capítulos: (I) Introdução; (II) Caracterização de uma ação educativa contextualizada; (III) Análise reflexiva da intervenção em Pré-escolar, (IV) Investigação em Pré-escolar; (V) Construção da profissionalidade; (VI) Considerações finais; (VII) Referências; (VIII) Anexos.

O primeiro capítulo, faz referência à presente Introdução.

No segundo capítulo, apresenta-se de forma discriminada e detalhista a caracterização do meio envolvente, do CS, da Equipa Educativa do CS e da sala de atividades, do grupo de crianças com o qual decorreu a prática, das suas famílias e do ambiente educativo. A elaboração desta caracterização, teve por base, os dados recolhidos através da observação direta e foi complementada com informações recolhidas da documentação pedagógica e de conversas formais e informais.

No terceiro capítulo, encontram-se as intencionalidades educativas, que defini, para colocar em ação com as crianças, as famílias e a Equipa Educativa e, a avaliação à concretização destas intencionalidades, na qual é mencionado as conclusões que retirei, ao colocar cada uma destas intenções em prática.

O quarto capítulo, contempla, a Investigação, que surgiu e foi desenvolvida, no âmbito da PPS II. Esta Investigação apresenta como principal objetivo “*Estudar de que modo se pode promover a inclusão de uma criança com PEA, no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina*”. Ao longo deste capítulo, é descrito como a questão de partida

surgiu. Em seguida, é apresentada a revisão da literatura, realizada sobre o tópico a investigar e, posteriormente, as linhas éticas e metodológicas, que regeram o trabalho desenvolvido. Para finalizar, são apresentados e discutidos os resultados obtidos, com a realização desta Investigação.

No quinto capítulo, são mencionados os principais contributos da PPS I e da PPS II, para a construção da minha profissionalidade, evidenciando os momentos mais marcantes que vivenciei ao longo desta experiência e as principais aprendizagens que realizei e que tão importantes foram para construir a minha identidade profissional, enquanto futura educadora.

O sexto capítulo, contempla uma pequena conclusão sobre todo o trabalho desenvolvido.

No sétimo capítulo, encontra-se uma lista com as referências de toda a documentação consultada, durante a construção deste relatório.

Por fim, no oitavo e último capítulo, é possível observar os diversos Anexos, que complementam todo o trabalho apresentado e desenvolvido, ao longo do relatório.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

## **2.1. Caracterização do Meio envolvente**

A Caracterização do Meio envolvente foi elaborada, tendo por base, a observação e exploração, realizada ao meio, que rodeia o CS.

O CS, onde decorre a PPS II, situa-se no Concelho de Oeiras, mais precisamente na freguesia de Porto Salvo.

Ao observar o meio envolvente, dá-se pela presença de um espaço natural, que agrega muitos espaços verdes com relva, arbustos, árvores, animais, entre outros elementos naturais. Quando as crianças estão no recreio conseguem visualizar este espaço, porque se encontra interligado com uma grande parte do CS. A presença deste espaço natural, para além de enriquecer o ambiente que rodeia CS, pode ser utilizado para realizar visitas, nas quais, as crianças podem explorar os diferentes elementos que a natureza agrega, as suas texturas, cheiros e cores.

Nos arredores do CS, encontra-se um Supermercado. A presença deste supermercado, pode ser aproveitada para realizar atividades enriquecedoras e lúdicas, que podem ser uma mais-valia, para o processo de aprendizagem das crianças.

Deparamo-nos, também, com uma grande zona residencial. A presença desta zona, é uma mais-valia para o CS, pois um aspeto tido em conta, quando se seleciona uma escola para colocar uma criança, é a distância entre a casa e a escola.

No que se refere aos eixos de circulação, o CS encontra-se junto da A5, a mais antiga estrada portuguesa, que liga Lisboa a Cascais, a presença desta autoestrada, permite a fácil deslocação de um local para outro. Importa também mencionar, que toda a zona que envolve o CS, apresenta um fácil acesso à rede de Transportes Públicos coletivos, nomeadamente, rodoviários. Estes fatores tornam o CS num local de fácil acesso a todos e a acessibilidade é essencial para as famílias e para os trabalhadores do CS.

Assim conclui-se, que o meio que envolve o CS integra variados espaços, que podem ser aproveitados para promover o desenvolvimento das crianças.

## **2.2. Caracterização do contexto socioeducativo (CS)**

A Caracterização do CS, foi elaborada, tendo por base, os dados recolhidos durante a observação, realizada no decorrer do estágio. Estes dados foram,

posteriormente, registados em notas de campo. Para além disto, esta caracterização, também tem por base os dados recolhidos nas conversas informais realizadas com a educadora cooperante e com a Diretora Pedagógica. Por fim, de modo a complementar a caracterização, foi realizada uma análise ao Projeto Educativo (2024/2025) e ao site do CS.

### **2.2.1. Identidade, missão, visão, valores e planeamento**

Através da análise realizada ao Projeto Educativo, verificou-se, que o CS, no qual me encontro a realizar o estágio, que se iniciou no dia 30 de setembro de 2024, é um Estabelecimento de Ensino Particular, que agrega as valências de Creche, Pré-escolar e 1º ciclo (Projeto Educativo, 2024/2025).

O CS foi fundado em 2007 e em setembro de 2021 integrou o Projeto to Be com o intuito de complementar e enriquecer o Projeto Educativo do CS. “O Project To Be privilegia modelos educativos centrados na individualização dos processos de ensino-aprendizagem, na aprendizagem ativa por parte dos alunos e na aprendizagem integrada da língua inglesa” (Projeto Educativo, 2024/2025, p. 2).

É de referir também, que o CS, se caracteriza por ser “uma escola inclusiva, que valoriza o papel das aprendizagens escolares e curriculares, da ética social, da equidade, da participação ativa e do saber viver e aprender em conjunto” (Projeto Educativo, 2024/2025, p. 2).

O CS, orienta-se por “processos de ensino-aprendizagem se devem ajustar às necessidades de aprendizagem únicas de cada aluno, respeitando a sua individualidade” (Projeto Educativo, 2024/2025, p. 10). Neste sentido, dispõem de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), que num trabalho colaborativo “com toda a Comunidade Educativa promove o ensino inclusivo que através da diferenciação pedagógica e da flexibilização em função do perfil de cada aluno (...) contribuem para o desenvolvimento pleno do seu potencial cognitivo, sócio emocional, prático e físico” (Projeto Educativo, 2024/2025, p. 10).

Importa também conhecer a missão, visão e valores, pois são estes os elementos orientadores da prática. Posto isto, no que se refere à missão, a missão do CS é “num ambiente familiar e acolhedor, contribuir para a Educação de crianças completas,

realizadas, orientadas por valores sólidos e implicadas na construção de um futuro melhor” (Plataforma Institucional, 2024). Relativamente, à visão, assume

uma visão global e empreendedora, que procura uma compreensão abrangente e integrada da Educação e do Mundo, considerando diferentes perspectivas e conceitos. Incentivamos o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a proatividade, a tomada de decisão e a resiliência, assim como a capacidade para gerar novas ideias, agir sobre oportunidades e criar valor (Plataforma Institucional, 2024).

No se refere aos valores, os valores que defende são:

- um ensino de qualidade (Projeto Educativo, 2024/2025, p. 2);
- a formação para a cidadania (Projeto Educativo, 2024/2025, p. 3);
- a formação da Comunidade Educativa (Projeto Educativo, 2024/2025, p. 3).

Por fim, no que diz respeito ao Planeamento Anual de atividades, a Diretora Pedagógica e Geral, partilhou, durante uma conversa informal, que não conseguia partilhar o Plano Anual de atividades, porque este estava incompleto, tinha apenas marcado os dias, que estão reservados, para as atividades festivas, como o Halloween, o Natal, o Dia da Mãe, o Dia do Pai, a Páscoa, entre outros. As restantes atividades não estão mencionadas no Plano, porque este é preenchido durante o decorrer do ano letivo, ou seja, as atividades não estão estipuladas, vão surgindo de um processo de construção constante, que ocorre, ao longo do ano.

### **2.2.2. Caracterização do Espaço**

No que diz respeito à caracterização do espaço, o espaço, está organizado em duas partes (I) o espaço interior e (II) o espaço exterior.

No (I) Espaço Interior, o CS possui, doze salas:

- **Cinco para a valência de Creche:** duas salas de Berçário, uma sala de 1 ano, uma sala de transição (1/2 anos) e uma sala de 2 anos.
- **Três para a valência de Pré-escolar:** uma sala para os 3 anos, uma sala de 4 anos e uma sala de 5 anos. No entanto, como cada vez mais existe um misto de idades dentro das salas, os seus nomes em breve serão substituídos por Pré-escolar A, Pré-escolar B e Pré-escolar C.

- **Quatro para a valência de 1º ciclo:** uma sala para o 1º ano, uma para o 2º ano, uma para o 3º ano e, por fim, uma sala para o 4º ano.

Para além das salas destinadas a cada grupo de crianças, o CS detém também um refeitório para as crianças, onde todas as valências almoçam, excetuando o Berçário que almoça na sala. Estão incluídas no espaço, seis casas de banho para as crianças, sendo duas para Creche, duas para o Pré-escolar e duas para o 1º ciclo. Possui, também, uma sala polivalente, uma Ludoteca, uma sala de Música, uma Sala de Informática e um Ginásio. O CS, também, agrega uma sala de equipa, um gabinete de direção, uma sala de reuniões, um gabinete da EMAEI, um gabinete de terapias, uma secretaria, um sanitário para deficientes, três zonas de casas de banho para adultos e uma copa, onde as pessoas que trabalham no CS fazem as suas refeições (pequeno-almoço, almoço e lanche).

Dos espaços anteriormente referidos, destacam-se cinco que são mais frequentemente utilizados pelas crianças do grupo: o refeitório, a casa de banho, o ginásio, a sala de música e a sala de informática.

No que diz respeito ao Refeitório, é neste espaço que as crianças realizam o almoço e o lanche da tarde. O refeitório é um ambiente que está adaptado às necessidades das crianças, promovendo uma maior independência e autonomia. A maioria dos utensílios utilizados pelas crianças são de plástico e de metal, por questões de segurança. As crianças não têm acesso à cozinha, visto que esta pode representar alguns riscos para a sua segurança. As refeições são preparadas na cozinha e transferidas para o refeitório através de uma “janela”, por onde a cozinheira as entrega às crianças, educadoras e auxiliares de ação educativa.

A Casa de banho, assim como o refeitório, é um local que se encontra adaptado às características e necessidades das crianças. Os equipamentos estão colocados à sua altura, o que lhes traz uma maior independência e autonomia.

O Ginásio, a sala de Música e a sala de Informática, são espaços, que estão adaptados às aulas que lá ocorrem. O Ginásio é amplo e agrega diversos materiais, que são utilizados no decorrer das aulas de educação física. A sala de Música, é pequena, não tem mesas nem cadeiras, as crianças realizam as aulas sentadas no chão. A sala também comporta uma variedade de instrumentos musicais, tais como, um piano, xilofones, entre outros. A parede de um dos lados da sala está forrada com bases de esponja, para melhorar

a acústica. Por fim, a sala de informática, tem um tamanho médio, tem mesas e cadeiras. As mesas estão encostadas à parede, cada mesa tem um computador e duas cadeiras, as crianças, no decorrer das aulas, costumam estar aos pares e cada par trabalha com um computador. Portanto observando estas descrições verifica-se que todos estes espaços estão preparados para as aulas que lá ocorrem e detêm os materiais e condições necessárias para realizar as aulas.

No que diz respeito ao (II) Espaço Exterior, este agrega três espaços de lazer, que as crianças frequentam nos momentos de acolhimento e recreio, um destes espaços é frequentado pelo 1º ciclo, o outro pela Creche e o outro pelo Pré-escolar.

No que se refere, especificamente, ao espaço exterior, que é frequentado pelo Pré-escolar, é um espaço amplo, que se encontra dividido em quatro zonas.

A primeira zona, está ligada, à entrada exterior, que dá acesso à sala do Pré-escolar B e C. Nesta zona, é possível visualizar, uma caixa grande em forma de tartaruga, que tem no seu interior cubos de borracha, que as crianças utilizam para realizar diversas brincadeiras, sobretudo, brincadeiras em que atribuem outro significado ao objeto. Esta primeira zona, agrega também, uma casa de plástico, à qual as crianças recorrem muito nos momentos de brincadeira, principalmente as crianças do Pré-Escolar B, que é a sala em que me encontro a realizar o estágio. A segunda zona, é um espaço exterior coberto, que se localiza em frente ao refeitório das crianças. Esta zona tem diversas bicicletas, triciclos e tem também um jogo de raquetes com uma bola de ténis, as crianças não costumam preferenciar esta zona, costumam dirigir-se a esta, para ir buscar as bicicletas e triciclos, quando querem jogar com as raquetes e quando está a chover. As bicicletas, que estão, nesta zona, são um foco de interesse das crianças, principalmente, do Pré-Escolar A e B. A terceira zona localiza-se em frente à segunda zona. Nesta zona, é possível observar um parque com um escorrega, uma rede para trepar e um túnel, esta zona é frequentada com bastante assiduidade por todas as crianças, no entanto, as crianças do Pré-escolar C, costumam utilizá-la com mais frequência. Por fim, a quarta zona, está situada em redor das grades, que separam o CS do meio envolvente. Esta zona comporta árvores de fruto, arbustos de diferentes folhagens e alguns animais que costumam viver perto de plantações e terras húmidas, como por exemplo, as centopeias e os bichos-de-conta. As crianças, gostam muito desta zona, costumam utilizá-la para: observar alguns

animais, que aparecem nas folhas dos arbustos ou árvores; fazer recolhas de materiais naturais, que querem levar para a sala ou para casa; e para explorar as diferentes texturas presentes na natureza.

Portanto, analisando a caracterização deste espaço exterior, verifica-se, que é um espaço, amplo e diverso que oferece diversas possibilidades de brincadeira às crianças.

Deste modo, conclui-se, que a forma como o espaço do CS se encontra organizado, tem em conta, os pontos de interesse das crianças e as suas necessidades. Verifica-se, também, que existe uma preocupação em criar um espaço acolhedor e estimulante para as crianças.

## **2.3. Caracterização da Equipa educativa**

### **2.3.1. Equipa educativa do Contexto Socioeducativo (CS)**

A caracterização da Equipa Educativa do CS, foi construída, tendo por base, os dados recolhidos, nas observações, realizadas no decorrer do estágio. Também, teve por base, os dados recolhidos nas conversas informais realizadas com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa, que acompanha o grupo, com qual me encontro a realizar o estágio, e. Por fim, de modo a complementar a caracterização da Equipa Educativa do CS, foi realizada uma análise a alguns documentos, que pertencem ao CS, tais como, o Projeto Educativo (2024/2025) e ao Regulamento Interno (2024/2025).

A Equipa Educativa, do CS, é constituída por uma Equipa de Diretores, uma Equipa Docente, uma Equipa não Docente, uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e uma equipa de Psicologia (Projeto Educativo, 2024/2025 e Regulamento Interno, 2024/2025).

No que diz respeito à Direção do CS, esta é assegurada por 2 diretores, 1 Diretora Pedagógica e Geral, “a quem cabe a coordenação geral e gestão corrente do Colégio, nos domínios pedagógico, operacional, administrativo e financeiro” (Regulamento Interno, 2024/2025, p. 6) e 1 Diretor Operacional.

Relativamente à equipa Docente, é constituída por 10 pessoas, 6 educadores/as de infância, 3 de Creche e 3 de Pré-escolar e 4 professores, 1 do 1ºano, 1 do 2º ano, 1 do 3º ano e 1 do 4ºano. Ainda, no que diz respeito ao corpo Docente, o CS integra uma equipa

de Docentes de Atividades Curriculares Integradas. Esta equipa é constituída por 6 professores, 1 professor de Educação Musical, 1 professor de Psicomotricidade e Educação Física, 1 professora de TIC, 1 professor de Expressão Dramática e 2 professoras de inglês (Projeto Educativo, 2024/2025).

No que se refere à equipa não Docente, esta é constituída por 12 técnicas/auxiliares de ação educativa, 2 de Berçário, 3 de Creche, 3 de Pré-Escolar, 2 de 1ºciclo e 2 polivalentes. Também faz parte, desta equipa, 1 responsável de sala, 1 responsável administrativa e 1 cozinheira e 1 assistente de cozinha (Projeto Educativo, 2024/2025).

No CS, a Diretora Pedagógica e Geral e as educadoras realizam reuniões quinzenais, que têm por objetivo planear atividades, falar sobre situações pontuais e discutir sobre assuntos relacionados com os objetivos educativos. Já as auxiliares realizam uma reunião mensal, com a Diretora Geral e Pedagógica, que têm por objetivo resolver problemas e informar as técnica/auxiliares de ação educativa.

No que se refere à relação da Equipa Educativa, ao observar o ambiente vivido no CS, verifica-se, que a equipa docente tem a preocupação de trabalhar colaborativamente com outros docentes, incluí-los nos projetos/atividades, que esteja a desenvolver, em sala. A equipa EMAEI, por sua vez, está sempre muito presente nas salas a realizar um trabalho, essencial, junto das crianças, apresentem ou não NE, quando pretendem implementar alguma estratégia com uma criança em específico, conversam com a/o docente responsável pelo grupo, para planear o modo como a estratégia vai ser implementada, quando vai ser implementada e o que é que tem de ser adaptado, a essa estratégia. Por fim, é de referir, também, que a Equipa Educativa do CS, promove o trabalho em equipa, respeitam-se mutuamente e evitam passar por cima da decisão de qualquer colega que envolva as crianças. Quando existe algum aspeto com o qual não concordam, conversam entre si para encontrar um consenso. Portanto, colaboram de forma a proporcionar o melhor ambiente e experiências às crianças.

### **2.3.2. Equipa Educativa de sala**

A Caracterização da Equipa Educativa de sala, que será apresentada, em seguida, foi elaborada, tendo por base, os dados recolhidos durante a observação realizada no

decorrer do estágio. Para além disto, esta caracterização, também, tem por base os dados recolhidos nas conversas informais realizadas com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa. Por fim, também foi realizada uma análise ao Projeto Pedagógico (Pré-Escolar) (2024/2025), que pertence à sala, para complementar a caracterização.

A Equipa Educativa de sala é constituída por dois elementos, a educadora cooperante T e a auxiliar de ação educativa C.

A educadora cooperante T, tem 45 anos, é educadora há 16 anos, formou-se na Faculdade Almeida Garret, na qual realizou a Licenciatura em Educação de Infância Pré-Bolonha. Antes de se formar em Educação de Infância, a educadora cooperante T foi auxiliar de ação educativa durante 9, 8 anos numa IPSS e 1 ano neste CS, onde também acabou por realizar o seu último estágio, antes de se formar como educadora de infância. Desde que se formou que trabalha no CS, em que me encontro a realizar o estágio.

A auxiliar de ação educativa C, tem 26 anos e começou a trabalhar como auxiliar de Ação Educativa em julho de 2024 no CS, formou-se na escola IFP-Reboleira, na qual tirou o curso profissional de auxiliar de ação educativa. A auxiliar de ação educativa, estagiou no CS, durante os 3 anos em que fez o curso. A educadora cooperante T, foi a coordenadora do último estágio da auxiliar de ação educativa. Após terminar o curso começou a trabalhar no CS e ficou com último grupo, com o qual realizou o estágio.

No que diz respeito, especificamente, à relação da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa, durante um diálogo informal, a educadora cooperante, partilhou comigo, que para si a comunicação é essencial, dentro de uma equipa, que gere um grupo de crianças. Neste sentido, a educadora cooperante, sabendo que tem acesso a algumas informações que a auxiliar de ação educativa não tem, preocupa-se em transmitir, à mesma, todas as mensagens que lhe são passadas. Preocupa-se, também, em manter e promover a comunicação fluida e direta, entre si e a auxiliar de ação educativa. No entanto, considera que ainda têm alguns aspetos a melhorar, entre estes aspetos, encontra-se a necessidade de adaptar a comunicação às características de ambas, para que as mensagens sejam transmitidas de forma clara e bem interpretadas, porque a educadora cooperante, sente, por vezes, que a comunicação falha, na forma como é transmitida. A educadora cooperante, no decorrer deste diálogo, referiu ainda outro aspeto, que

considera, que tem a melhorar, na sua relação com a auxiliar de ação educativa, que é incluí-la mais no trabalho que desenvolve com o grupo, contextualizando-a sobre as atividades que realiza com o mesmo e pedindo-lhe sugestões de atividades e dinâmicas, para colocar em prática com as crianças. No fim do diálogo, a educadora cooperante, mencionou que apesar de existirem aspetos a melhorar, considera, que tem uma boa relação afetiva com a auxiliar de ação educativa.

Como a equipa é constituída por dois elementos, procurei também conhecer a perspetiva da auxiliar de ação educativa, sobre a sua relação com a educadora cooperante. Neste diálogo, a auxiliar de ação educativa, partilhou, que considera a comunicação essencial e uma mais-valia, dentro de uma equipa que gere um grupo e considera que entre si e a educadora cooperante existe uma boa comunicação e uma boa relação afetiva.

Portanto, deste modo, conclui-se, que são uma equipa de sala, que se respeita, que tem uma boa relação afetiva, que valoriza a comunicação e que procura trabalhar em equipa, de forma a obter, o bem comum do grupo.

## **2.4. Caracterização do grupo de crianças**

A Caracterização do grupo de crianças que será apresentada, em seguida, foi elaborada, tendo por base, os dados recolhidos durante a observação realizada no decorrer do estágio. Estes dados foram, posteriormente, registados em notas de campo. Para além disto, esta caracterização, também, tem por base uma análise ao Projeto Pedagógico – “Pré-Escolar B” (2024/2025), que pertence à sala, para complementar a caracterização.

Neste sentido, no que diz respeito à caracterização do grupo, este é um grupo da valência de Pré-escolar, constituído por 23 crianças, 8 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Este é um grupo de 4 anos, no entanto, as crianças que pertencem ao grupo têm idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, quando o estágio se iniciou, 6 crianças tinham 3 anos, 16 tinham 4 anos e 1 tinha 5 anos, portanto, a idade predominante era os 4 anos, no fim do estágio, 21 crianças terão 4 anos e 2 terão 5 anos, ou seja, a idade predominante continuará a ser os 4 anos.

Em conversa com a educadora cooperante, esta explicou-me, que todas as crianças, que constituem o grupo têm nacionalidade portuguesa, exceto o AP e o MB, que

são luso-britânicos e o RE, que é iraniano. O AP, está a viver em Portugal à cerca de 6 meses, enquanto que o MB e o RE estão a viver em Portugal à cerca de 2 anos.

Importa ressaltar, que este ano ingressaram 4 crianças na sala, o G, o AP, o VR e a VL, a restantes crianças já pertenciam ao grupo, no ano anterior, na sala dos 3 anos, onde já estavam a ser acompanhados pela educadora cooperante.

Outra das características deste grupo, é que é utilizado o termo “4 anos”, quando este é abordado pela equipa Educativa do CS e pelos colegas. Tal situação ocorre, porque no CS, até ao ano passado, as crianças eram sinalizadas, pela idade representativa da sua sala, ou seja, cada sala tinha o nome da idade para que está destinada. No entanto, essa é uma prática, que o CS está a tentar alterar, porque cada vez existe uma grande heterogeneidade dentro das salas. Tendo estes fatores em conta, atualmente, a sala em que me encontro tem o nome de “Pré-Escolar B”, no entanto, ainda se utiliza o termo “4 anos”, quando se sinaliza o grupo.

Outro aspeto a destacar, é que um dos elementos do grupo, o MV, apresenta Necessidades Específicas (NE), é uma criança que tem Perturbação do Espectro de Autismo (PEA), não verbal. É de ressaltar que o grupo tem plena consciência, de que o MV é uma criança especial, respeitam o facto de ser uma criança especial e fazem questão de passar esta mensagem a quem os rodeia. Quando o MV se encontra num momento de frustração e se dirige a algum membro do grupo, de forma não refletida, para o apertar, a criança em questão estica o braço em frente ao MV para o afastar e diz “MV não”, sem tomar uma atitude agressiva, perante o ato do MV. Quando o MV se aproxima, de forma calma, as crianças não se afastam tentam interagir com o MV e observam as suas ações e reações. Todos estes comportamentos e pensamentos, foram estimulados em sala, pela educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, que se preocuparam, em explicar ao grupo, que o MV é especial e que se preocuparam, também, em ensinar-lhes o tipo de atitudes, que devem tomar perante as ações do MV.

Quando se caracteriza este grupo, é essencial referir a autonomia, que é um processo que se encontra em constante trabalho e evolução neste grupo. Ao observar este grupo de crianças, verifica-se, que é um grupo autónomo e quando encontra desafios, no decorrer do processo de aquisição de autonomia, tenta ultrapassar as suas dificuldades procurando soluções alternativas ou recorrendo a outros membros do grupo.

No que se refere, aos maiores interesses do grupo, este grupo tem preferência por atividades de Expressão Plástica, as crianças fazem do ato de desenhar e colorir uma brincadeira assídua, as atividades, que estão relacionadas com o ato de desenhar e colorir, captam o seu interesse com bastante regularidade, as crianças focam-se com mais facilidade quando realizam atividades desta natureza e demonstram estar felizes com o que estão a criar ou a colorir. Para além das atividades de expressão Plástica, outra das grandes preferências deste grupo é realizar atividades no exterior. Ao observar as crianças, compreendi, que quando estão no exterior, apresentam um grande fascínio pela natureza e pelos elementos que a constituem, por vezes, levam elementos naturais para dentro da sala, para mostrar ao grupo. Quando fazem atividades relacionadas com a natureza e o exterior, têm uma atitude mais participativa, interessada e curiosa. Por fim, outra área de interesse do grupo, é o jogo simbólico, as crianças do grupo privilegiam a brincadeira de faz de conta, gostam de se fantasiar, brincar na cozinha preparando refeições para os colegas e a equipa educativa de sala e gostam de cuidar dos bonecos que se encontram na sala.

É de referir que este grupo, também se caracteriza, por ser sensível em relação a si e ao outro, ou seja, demonstra o que sente e preocupa-se com o que o outro sente, demonstrando empatia pelo sentimento do outro. Também demonstra ser, um grupo, afetuoso e ativo.

Por fim, outro aspeto que caracteriza o grupo é o modo como a educadora cooperante estabelece e organiza a sua ação pedagógica, porque esta é estipulada a partir das características gerais do grupo. Neste sentido, durante uma conversa informal, a educadora cooperante expôs algumas das estratégias pelas quais se rege no trabalho, que desenvolve com o grupo. Primeiramente, referiu que não se guia por nenhum modelo educativo específico, estuda os modelos que existem e retira, de cada um, os aspetos que considera mais indicados para si e para o trabalho que pretende desenvolver com o grupo. Mencionou, ainda, que para si é essencial promover o desenvolvimento da autonomia, neste sentido, estimula a participação do grupo nas tarefas rotineiras e atribui pequenas tarefas às crianças. Procura trabalhar os conteúdos de forma natural tirando proveito dos interesses das crianças. A educadora cooperante, também considera que é essencial manter o contacto com a natureza, os animais e tudo o que o meio exterior acarreta, porque

para além destes serem uns dos grandes pontos de interesse do grupo, o exterior, em si, proporciona diversas experiências únicas, que enriquecem o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Por fim, a educadora cooperante, também referiu que para si é essencial estimular o pensamento reflexivo, porque as crianças ao refletir vão desenvolver a sua capacidade de argumentação, o seu repertório linguístico e irão realizar diversas aprendizagens, essenciais, para si e para o seu desenvolvimento.

No Anexo A é possível visualizar uma Tabela onde se encontra sintetizado alguns aspetos que caracterizam este grupo de crianças.

## **2.5. Caracterização das famílias**

“A família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis” (Homem, 2002, p. 36, citado por Castelão, Fuertes & Pinto, 2015, p.77). Portanto, se a família representa este papel tão demarcado na vida de cada criança, é importante envolvê-la no contexto educativo, em que a criança está inserida e no trabalho que é desenvolvido com a mesma.

Sarmiento e Sousa (2010), complementam estas ideias, referindo que a colaboração da família é essencial para que o contexto educativo possa desempenhar de forma plena o seu papel, visto que a família é quem conhece melhor a criança a todos os níveis. Neste sentido, torna-se essencial que o educador conheça a estrutura familiar, em que cada criança da sua sala cresce e está inserida, assim, irá compreender melhor cada família e perceber como deve agir, perante cada criança e cada família (Silva, Mata, Marques & Rosa, 2016).

Posto isto, em seguida, será apresentada a Caracterização das famílias, que foi elaborada, tendo por base, os dados recolhidos nas conversas informais realizadas com a educadora cooperante. Estas conversas, permitiram reunir dados essenciais para construir a caracterização das famílias. Esta caracterização, também, tem por base uma análise ao Projeto Pedagógico – “Pré-Escolar B” (2024/2025), que pertence à sala, para complementar a caracterização.

Primeiramente, no que diz respeito, às nacionalidades dos pais, a maior parte dos pais têm nacionalidade portuguesa. Excetuando, a mãe da BL e do LR, que têm

nacionalidade brasileira, o pai do AP e do MB, que têm nacionalidade britânica e os pais do RE, que têm nacionalidade iraniana.

No que se refere a irmãos, o LR, o MAB, o OP e o RE, não têm irmãos. O AP, a AS, o AM, a BL, a D, o H, o MV, o VA e o VR, têm um irmão. Já a LS, a MA, o MB, o MM, a RO, o T e a VL, têm uma irmã. O BR tem dois irmãos e o G e BF também têm irmãos, no entanto, não obtive informações sobre quantos irmãos têm. Ao observar estes dados, compreende-se, que maior das crianças que constituem o grupo, têm irmãos. É de ressaltar ainda que entre si e os seus irmãos o AP, a BL, a D, a MA, o MM, o T e a VL, o ocupam a posição de irmão mais velho, o BR, ocupa a posição de irmão do meio e a AS, o AM, o H, a LS, o MV, o MB, o VA e o VR, ocupam a posição de irmãos mais novos.

Importa mencionar, também, que a BF, o LR, o MAB, o OP e o RE, vivem com o pai e a mãe. No caso do AP, da AS, do AM, da BL, da D, do H, do MV, do VA e do VR, estes vivem com o pai a mãe e o irmão. Já o LS, a MA, o MB, o MM, a RO e o T, vivem com o pai a mãe e a irmã. O BR vive com o pai, a mãe e os irmãos, a VL vive com o pai, a mãe, os avós e a irmã e o G vive com a avó materna durante a semana e durante o fim de semana, está com o avô materno ou com o pai, portanto, tem dois lares. Neste contexto, constata-se, que todas as famílias apresentam uma estrutura nuclear, excetuando a família do G.

Relativamente à profissão, não obtive dados suficientes, que permitissem fazer uma análise coesa, às características profissionais das famílias, neste sentido, não será apresentada uma análise a este parâmetro.

No que diz respeito aos encarregados de educação, a educadora cooperante referiu, que apesar de todas as crianças terem um encarregado de educação, não será relevante destacar quem é, porque estas famílias partilham muito a educação dos seus filhos entre si, não existindo de forma visível um que participe ou se preocupe mais que o outro. Portanto, os encarregados de educação das crianças acabam por ser o pai e mãe, excetuando o G, que vive com a avó, no entanto, a avó divide a responsabilidade da educação do G com o avô, que se demonstra muito presente na vida do G e que guia a sua educação, assim como a avó.

No que se refere à caracterização do contacto, envolvimento e comunicação com as famílias, a educadora cooperante, coloca diversas técnicas em prática.

Entre elas está a realização de uma reunião, onde conhece as famílias, mesmo antes de conhecer a criança, que vai receber, na sua sala. Nesta reunião, os pais apresentam a sua criança e ficam a conhecer o modelo de trabalho da educadora cooperante e a organização da sala. A realização desta reunião, é essencial, para criar uma ligação entre a educadora cooperante e as famílias, porque através deste diálogo, a educadora cooperante poderá apresentar-se aos pais e colocá-los a par dos princípios pedagógicos pelos quais rege, o que lhes traz uma sensação de confiança. Esta reunião, também permite que, a educadora cooperante, fique a conhecer a criança que vai receber, percebendo como esta se alimenta, o que mais gosta, o que menos gosta, quais são as suas fragilidades, quais são os seus pontos fortes, entre outros aspetos. Tal como Silva et al. (2016) menciona, ninguém conhece melhor uma criança do que a sua própria família, então torna-se imprescindível que o educador tenha um diálogo com a família da criança, que vai receber.

Outra forma de promover o envolvimento e a comunicação com as famílias, é através da realização de reuniões intercalares, que ocorrem ao longo do ano letivo de forma individual, com cada família. Nestas reuniões, a educadora cooperante descreve como está a correr o ano letivo e referências aspetos em particular referente àquela criança.

As famílias, estão autorizados a entrar no CS, entre as 8h e as 10h, para entregar as suas crianças e depois, podem voltar a entrar no CS, a partir das 16h30, para ir buscar as suas crianças. Este é um aspeto essencial, para a construção de uma boa relação com a educadora e com a auxiliar de ação educativa, que acompanha o grupo, pois com estes momentos os pais sentem-se mais próximos e pertencentes ao ambiente, que as suas crianças frequentam e têm mais oportunidades para comunicar diretamente com quem cuida, diariamente, dos seus educandos, contribuindo assim para a construção de uma boa relação com a equipa educativa, baseada no respeito, na confiança, na comunicação e na partilha.

Outro aspeto, que caracteriza estas famílias, é que a educadora cooperante se preocupa em incluir as famílias no trabalho, que desenvolve em sala com o grupo, neste sentido, vai realizando partilhas sobre o que acontece em sala e, conseqüentemente, os

pais também fazem partilhas sobre os seus conhecimentos e interesses. No decorrer destes diálogos as famílias, por vezes, fazem propostas pedagógicas, que poderiam ser realizadas com o grupo e a educadora cooperante convida a família a dinamizar uma atividade com o grupo e dá total liberdade, para colocarem as suas ideias em prática e também lhes presta apoio no planeamento da atividade, se estas necessitarem. A educadora cooperante, também gosta de trazer para a sala as partilhas, que as famílias fazem, através das crianças, de modo a potenciar o envolvimento da família na escola. No entanto, estes momentos não são tão frequentes, quanto a educadora cooperante gostaria, acabando por ficar a participação das famílias, associada, sobretudo, à proposta de trabalhos, que são enviadas para casa, para realizar em família.

Por fim, é de ressaltar, que a participação e inclusão das famílias, no trabalho desenvolvido com as crianças, é essencial e imprescindível para a educadora cooperante, porque, na sua perspetiva, a escola é vista como uma extensão da família. Os pais conhecem as crianças em contexto externo, enquanto o educador conhece as crianças no interior da escola, em contexto de grupo. Portanto, a família e a escola complementam-se e quando estão em equilíbrio beneficiam e promovem o bem-estar da criança.

No anexo B é possível visualizar uma Tabela onde se encontra sintetizado alguns aspetos que caracterizam as famílias, deste grupo de crianças.

## **2.6. Caracterização do Ambiente Educativo de sala**

A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender (Silva et al., 2016, p. 24).

Neste sentido, torna-se essencial que o/a educador/a planeie e organize o Ambiente Educativo de sala, tendo em consideração, as intencionalidades que planeia colocar em prática e as características e necessidades das crianças que constituem o grupo. No entanto, a organização do Ambiente Educativo de sala, não deve ser fixa e unilateral,

o/a educador/a pode e deve ir adaptando a organização do Ambiente Educativo de sala às necessidades do grupo (Silva et al., 2016).

Tendo estes fatores em consideração, em seguida, será apresentada a caracterização do Ambiente Educativo de sala, que se divide em três partes: a organização do grupo, a organização do espaço e a organização do tempo. Esta caracterização do Ambiente Educativo de sala, foi elaborada, tendo por base, os dados recolhidos durante a observação realizada no decorrer do estágio, que foram, posteriormente, registados em notas de campo. Para além disto, esta caracterização, também, tem por base os dados recolhidos nas conversas informais realizadas com a educadora cooperante. Por fim, para complementar a caracterização do Ambiente Educativo de sala, também foi realizada uma análise ao Projeto Curricular de sala.

### **2.6.1. Organização do grupo**

No que diz respeito, à organização do grupo, manter o grupo organizado é essencial, porque permite agilizar o tempo diário, manter o bom ambiente tanto na sala, como fora dela e contribui para o desenvolvimento do sentido de confiança, segurança e autonomia do grupo. Para construir e manter a organização do grupo, tanto a educadora cooperante, como a auxiliar de ação educativa, preocupam-se em passar às crianças diversos hábitos, que são colocados em prática no seu dia a dia. O modo como o grupo é organizado, é influenciada por diversos fatores, “tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (Silva et al., 2016, p. 24). Portanto, a forma como um grupo é organizado pode variar, de grupo para grupo, dependendo das suas características particulares (Silva et al., 2016).

Neste sentido, em seguida irei discriminar o modo como a Equipa Educativa de sala organiza o grupo, mencionando os métodos que esta coloca em prática.

O primeiro método que a Equipa Educativa de sala utiliza para organizar o grupo é formar um “comboio” (fila unilateral), quando o grupo se dirige a algum local, dentro do CS. Esta estratégia também é utilizada quando o grupo realiza algum passeio fora do CS. Desta forma, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, orientam e

dirigem melhor o grupo, quando este se encontra em ambientes que não são controlados, como a sala.

Outro método, é utilizar uma palavra de comando para captar a atenção do grupo. A palavra de comando deste grupo é “4 anos”, quando o grupo escuta este nome, normalmente, finaliza o que está a fazer, porque reconhecem que ao ouvir esta palavra vão receber uma mensagem de comando vinda da educadora cooperante ou da auxiliar de ação educativa. Para além da palavra de comando, a educadora cooperante também recorre a uma ação, para captar a ação do grupo ou para simbolizar o início da realização de uma tarefa, essa ação é bater palmas. As palmas, são utilizadas sobretudo no refeitório, quando o grupo termina a refeição. a educadora cooperante em vez de chamar o grupo, costuma colocar-se num local onde fica visível a todos e bates palmas, ao fazer este movimento as crianças que terminaram de comer reconhecem que se têm de levantar e ir ter com a educadora cooperante.

A educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, também atribuem pequenas tarefas às crianças, esta colaboração nas tarefas rotineiras, para além de auxiliarem a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, permitem que as crianças tenham uma maior autonomia e é um grande contributivo na manutenção da organização do grupo. O grupo costuma ter tarefas em variados momentos, que ocorrem ao longo do dia, um desses momentos é o lanche da manhã, no decorrer do lanche da manhã uma criança costuma distribuir as frutas, outra as águas e outra os guardanapos. Outro desses momentos ocorre no refeitório, as crianças antes de se sentarem nos seus lugares para almoçar, dirigem-se a um carrinho onde têm facas, garfos, colheres, guardanapos e copos, retiram os utensílios que vão utilizar durante a refeição e sentam-se. Outra tarefa que fica à responsabilidade de cada criança é manter o seu cabide organizado e arrumar as suas coisas no cabide. Na casa de banho, também são atribuídas tarefas às crianças, como por exemplo, puxar o autoclismo, fechar a tampa da sanita e garantir que o espaço que utilizou para fazer as suas necessidades está em condições para receber a próxima criança. Por fim, ainda na casa de banho também é pedido às crianças que se ajudem umas às outras.

Outra estratégia de organização do grupo, a que a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa recorrem, é manter os lugares das crianças fixos no refeitório,

assim as crianças sabem sempre onde se devem sentar, evita-se conflitos sobre os lugares e paragens na entrada do refeitório.

No que diz respeito, especificamente, à organização do grupo dentro da sala, a educadora cooperante, num diálogo informal, destacou duas estratégias, entre elas, o facto de o grupo se sentar em roda ou meia-lua, quando vão realizar atividades/momentos de grande grupo, porque permite visualizar o grupo todo e permite que todo o grupo observe o adulto que está a orientar o momento. O outro aspeto é o modo como organiza as atividades, normalmente, quando as atividades são realizadas em grande grupo a educadora costuma recorrer à organização do grupo em roda, como foi referido anteriormente. Quando realiza as atividades em pequenos grupos ou individualmente, costuma ocupar apenas uma mesa da sala e vai chamando as crianças, enquanto as restantes estão pela sala a brincar, assim evita-se que o grupo permaneça parado ou em espera, enquanto aguarda a sua vez de realizar a tarefa.

Por fim, a organização do grupo, é apoiada em duas ferramentas pedagógicas, que se encontram expostas na sala: (I) a Reta numérica e (II) o Horário Visual (Anexo C).

No que diz respeito à (I) Reta numérica, é um instrumento tem por intuito trabalhar a noção temporal, espacial e numérica com o grupo, tanto em grande grupo, como de forma livre. Esta reta é personalizada com símbolos tais como, casas que são colocadas sobre os dias que as crianças não vão à escola, a seta que é colocada sobre o dia em que nos encontramos diariamente, uma mensagem escrita que diz “dia do brinquedo” que é colocada sobre os dias que representam as sextas-feiras e outros símbolos adicionais, que são utilizados para representar as épocas especiais daquele mês, os aniversários e as atividades especiais que as crianças vão ter naquele mês. No começo de cada mês a educadora cooperante reúne-se com o grupo em frente à reta para organizar os símbolos na reta, de modo a organizar os momentos que vão ter naquele mês. Para além deste momento, que ocorre mensalmente, todos os dias a educadora reúne-se com o grupo em frente à reta para mudarem a posição da seta.

Relativamente ao (II) Horário Visual, este é um instrumento que tem por intuito orientar o grupo em relação à sua rotina e trabalhar a noção temporal e espacial. Observando este Horário Visual as crianças conseguem visualizar as atividades que vão realizar, em cada dia da semana, de manhã e à tarde. No decorrer da roda da manhã, a

educadora cooperante, convida o grupo a observar o Horário Visual, para verificarem as atividades que vão ter naquele dia e em que momentos.

### **2.6.2. Organização do espaço**

No diz respeito, à organização do espaço, este encontra-se dividido em pequenos espaços, que são essenciais para manter e garantir a organização do espaço e dos materiais. No anexo D, encontra-se a planta da sala, que demonstra de forma mais clara e simplificada a forma, como o espaço está organizado.

Primeiramente, a educadora cooperante durante uma conversa informal, partilhou comigo que organizou a sala em 5 espaços: (i) o jogo simbólico, (ii) a natureza/lazer/exploração, (iii) os puzzles e livros, (iv) a construção e expressão e (v) os carros. Cada espaço, agrega um conjunto de recursos bastante diverso, com os quais as crianças podem realizar um conjunto de brincadeiras e atividades variadas. O espaço encontra-se organizado desta forma, para dar às crianças a liberdade de decidir ao que querem brincar, como querem brincar, evitando assim a delimitação da criatividade e imaginação do grupo. Destes 5 espaços, importa referir, que a educadora cooperante privilegia o espaço do jogo simbólico, porque é um dos espaços pelo qual o grupo apresenta maior interesse. Durante este diálogo, a educadora cooperante, também referiu, que coloca na sala apenas os móveis essenciais, dispensando outros, que para a educadora cooperante representem apenas a ocupação do espaço. A educadora cooperante, tomou esta opção, por considerar que a presença de espaço livre é uma mais-valia para o grupo, porque, tendo mais espaço, as crianças não ficam tão congestionadas no espaço e têm mais possibilidades no momento de brincar e de realizar atividades. Para além disso, este grupo é constituído por mais meninos, do que meninas e na perspetiva da educadora os rapazes necessitam de mais espaço para brincar, porque realizam brincadeiras mais enérgicas e expansivas, brincadeiras essas que são realizadas com mais facilidade em locais com espaço. Ainda neste diálogo, a educadora cooperante, mencionou também, que a maior parte dos móveis estão espalhados pela sala, a marcar a divisão dos espaços. Esta estratégia, tem por intuito orientar o grupo, que tendo os espaços divididos pelos móveis, consegue compreender melhor o que cada espaço representa, os recursos que pertencem a cada espaço e as delimitações do mesmo. A educadora cooperante, considera,

que encostar os móveis todos à parede, fará com que as crianças não consigam perceber os limites dos espaços que têm na sala, por não existir um limite físico e visual que diga à criança onde um espaço começa e acaba, incentivando assim a mistura de recursos de uns espaços para os outros.

Ao observar o espaço verifica-se também, que a educadora cooperante, se preocupa em adequar o espaço ao grupo, realizando pequenas modificações sempre que necessário. Durante diversos diálogos informais a educadora cooperante fez menção a diversas situações, em que teve de alterar alguns materiais/recursos de local, por causa da criança com NE, o MV, que costuma colocar à boca todos os materiais, que apresentam texturas, que cativam a sua atenção. No entanto, apesar de os materiais não estarem à vista do MV, as restantes crianças do grupo têm acesso ao móvel em que estes materiais se encontram. Portanto, a educadora cooperante tomou uma opção importante para a segurança do MV, mas tentou manter a liberdade e autonomia do grupo. A educadora cooperante, também tomou outra opção para manter a segurança do grupo, alterou a disposição da cozinha de madeira, que se encontra na sala, porque as crianças começaram a pendurar-se na cozinha e o MV, começou a tentar trepar a cozinha. Então, de forma a garantir a segurança do grupo e a evitar a ocorrência de algum acidente grave, a educadora cooperante, decidiu encostar a cozinha à parede. Ao observar o espaço, verifica-se, também, que a educadora cooperante incluí neste espaço recursos para o MV, tais como, um mordedor, uma chucha, um placar com imagens, que é utilizado para desenvolver a comunicação do MV com o meio, uma cadeira com uma cor diferente, para que o MV possa identificar qual é o seu lugar e uma almofada sensorial.

Observando o modo como espaço está organizado, verifica-se também que este tem trabalhos das crianças expostos em dois grandes placares que podem ser observados, ao entrar na sala, no lado esquerdo. Também se encontra afixado na sala, o desenho de uma girafa em grandes dimensões, esta girafa é um trabalho que o grupo realizou quando estava na sala dos 3 anos, no ano anterior. Estes aspetos demonstram, que quando organizou o espaço a Equipa de sala preocupou-se em representar a identidade do grupo, na sala.

Importa referir, também, que o espaço da sala, incluí um espaço de trabalho para a Equipa de Sala, onde se encontra o computador da sala.

Por fim, conclui-se, que o espaço está adaptado ao grupo e às suas necessidades.

### **2.6.3. Organização do tempo**

No que se refere à organização do tempo do grupo, em seguida, será mencionado de forma descritiva o modo como é organizado o tempo das crianças. No Anexo E encontra-se uma grelha onde está sintetizada a rotina semanal do grupo.

A educadora cooperante às 9h, dirige-se à sala dos 4 anos, com os elementos do grupo que já chegaram, e a partir deste momento inicia-se o período de acolhimento.

A partir das 9h20m a educadora cooperante começa a pedir ao grupo para arrumarem os brinquedos e formarem uma meia-lua, no chão, em frente à reta numérica, que se encontra exposta na sala.

O tempo letivo inicia-se às 9h30m, a partir deste horário a educadora cooperante, senta-se de frente para a meia-lua, que as crianças criaram e dá início ao primeiro momento do dia a “Roda da manhã/Rotina do Pensamento” onde: estabelecem o dia em que se encontram, através da Reta numérica; falam sobre temas que estejam a trabalhar em sala; e fazem partilhas. A “Roda da manhã/Rotina do Pensamento” é finalizada por volta das 10h, em seguida, o grupo senta-se nas mesas e inicia-se a Hora do Lanche da manhã.

A partir das 10h30m, o tempo das crianças é dividido entre o Brincar livre, as atividades de sala e as AEC (Inglês, Música, Educação Física, TIC e Expressão Artística). Importa referir que esta fase da rotina, pode variar, dependendo do horário e da quantidade de AEC, que as crianças têm nesse dia.

Por volta, das 11h45m, o grupo dirige-se à casa de banho para fazer as suas necessidades fisiológicas e lavar as mãos. Às 12h, dirige-se ao refeitório e inicia-se a Hora do Almoço. Esta situação, alterasse à 3ª feira, como as crianças têm uma Atividade de Enriquecimento Curricular que termina às 12h, vão a este horário à casa de banho e dirigem-se ao refeitório, por volta, do 12h10m. Por volta 12h45m, o grupo, dirige-se, novamente, à casa de banho para lavar as mãos e fazer as suas necessidades fisiológicas. Após lavarem as mãos e fazerem as suas necessidades fisiológicas, as crianças dirigem-se à sala, sentam-se nas mesas e aguarda, que os restantes colegas regressem da casa de

banho, para iniciar o recreio, que começa às 13h e termina às 14h. Às 13h as crianças que ainda realizam a sesta, dirigem-se à sala dos 3 anos, para descansar.

A partir das 14h, a educadora cooperante vai buscar as crianças que estavam a fazer a sesta, reúne o grupo e dá-se início à rotina da tarde, que se divide entre o Brincar livre, as atividades de sala e as AEC (Inglês, Música, Educação Física, TIC e Expressão Artística). Tal como ocorre na parte da manhã, na parte da tarde, esta fase da rotina, pode variar, dependendo do horário e da quantidade de AEC, que as crianças têm nesse dia.

Por volta, das 15h30m, o grupo dirige-se à casa de banho para fazer as suas necessidades fisiológicas e lavar as mãos. Às 15h45m, dirigem-se ao refeitório e inicia-se a Hora do Lanche. Após terminarem o lanche, as crianças dirigem-se à casa de banho lavam as mãos e, em seguida, dirigem-se à sala ou ao exterior, para iniciar o último momento do dia, o brincar livre, que se inicia às 16h30m e 18h, importa referir, que no decorrer deste último momento do dia, os pais começam a chegar ao CS para irem buscar os seus educandos.

Esta rotina, normalmente, mantém-se, mas é flexível, ou seja, pode variar de acordo com as necessidades das crianças.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM PRÉ- ESCOLAR

| ' ' | | ' ' |

### **3.1. Intencionalidades Educativas para a ação**

Na prática Pedagógica é, essencial, que um educador de infância defina as suas intencionalidades educativas. Silva et al. (2016) referem que as intencionalidades educativas que o educador/a define e se guia, têm um papel essencial na forma como organiza o trabalho que desenvolve com as crianças. Pois a “intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13).

Portanto, neste sentido, torna-se imprescindível, como futura educadora e, no momento, estagiária na valência de Pré-escolar, definir as Intencionalidades educativas para ação, que pretendo colocar em prática, diariamente, com as crianças, as famílias e a Equipa Educativa.

Neste sentido, em seguida, será apresentado um conjunto de Intencionalidades Educativas para ação, que foram delineadas, tendo por base, as caracterizações apresentadas, anteriormente e as linhas orientadoras presentes nas Orientações Curriculares para o Pré-escolar, Este conjunto de Intencionalidades, encontrasse organizado em três partes: (3.1.1.) as Intencionalidades Educativas para ação com as crianças; (3.1.2.) as Intencionalidades Educativas para a ação com as famílias; (3.1.3.) e as Intencionalidades Educativas para a ação com a Equipa Educativa.

#### **3.1.1. Com as crianças**

Silva et al., 2016 explicita que, que ao definirmos as intencionalidades educativas para ação com as crianças, é importante ter em conta que “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (p. 8). Neste contexto, uma vez que as crianças passam uma grande parte do seu tempo nos contextos educativos, as experiências que vivenciam no mesmo influenciam diretamente o seu desenvolvimento a vários níveis.

Posto isto, é fundamental que o educador crie um ambiente facilitador e promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, a fim de proporcionar às crianças experiências de qualidade contributivas para o seu processo de crescimento. Para alcançar este

objetivo, deve definir as intencionalidades educativas para a ação que pretende colocar em prática com as crianças, tendo em consideração as suas características e procurando ir ao encontro das suas necessidades (Marques, Araújo, Azevedo, Folque & Marques, 2023 e Silva et al, 2018).

Tendo por base, as caracterizações expostas neste relatório e as ideias destacadas anteriormente, defini um conjunto de Intencionalidades Educativas para a ação com as crianças:

- (i) **Construir uma relação com base na segurança, no respeito e no afeto com a criança:** (1) Reconhecendo que cada criança é um ser único; (2) transmitindo através da minha atitude confiança e segurança às crianças; (3) demonstrando que estou disponível e disposta a ser o porto seguro das crianças; (4) garantindo que as suas necessidades básicas são asseguradas; (5) envolvendo-me no seu mundo particular e único; (6) disponibilizando-lhes o meu tempo; (7) e escutando e valorizando o que sentem e como se sentem, ou seja, as suas emoções (Silva et al., 2016 & Sousa, 2018). Sousa (2018), reforça a relevância desta intencionalidade destacando que as crianças que são tratadas, de forma afetuosa, pelos indivíduos do meio em que estão inseridas, como a família e a escola, “tem uma melhor interação no meio em que vive, com certeza terá um melhor desenvolvimento” (p. 82). Silva et al. (2016) complementa referindo que “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (p. 9). Neste sentido, se um educador ou futuro educador, pretende contribuir para o desenvolvimento de uma criança, deve primeiro ter por objetivo, conhecer aquela criança e estabelecer com esta uma relação com base no respeito, na segurança e no afeto.
- (ii) **Respeitar a voz da criança,** escutando-a, permitindo que esta partilhe o seu raciocínio sem ser interrompida e dando-lhe tempo para comunicar. Esta intencionalidade, tem por intuito, transmitir às crianças, que têm voz, que esta é escutada e que para termos voz, devemos, também, respeitar a voz do outro. Marques et al. (2023), complementa esta ideia, referindo que as crianças “precisam que o/a educador/a identifique e interprete os seus sinais para lhes dar

vez e voz (...). Deste modo, as crianças vão-se tornando mais autónomas nas suas escolhas e vão assumindo, progressivamente, a autoria da sua jornada de aprendizagem” (p. 36).

- (iii) **Promover o desenvolvimento da linguagem oral:** proporcionando oportunidades para as crianças se expressarem livremente, utilizando a linguagem oral de forma correta e adequada; questionando as crianças, pois o questionamento “por parte do/a educador/a pode dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas” (Silva et al., 2016, p. 61). Escutando e comunicando com as crianças, “de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo” (Silva et al., 2026, p. 61). **Promover, também, o desenvolvimento da linguagem escrita,** lendo histórias para as crianças, permitindo que observem conteúdo escrito e introduzindo registos escritos nas atividades que desenvolvo com as crianças. “Não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Silva et al., 2016, p. 66). Selecionei esta intencionalidade, porque “estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação” (Silva et al., 2016, p. 60).
- (iv) **Promover o desenvolvimento da autonomia,** permitindo que as crianças realizem tarefas da rotina de forma autónoma, dando-lhes espaço para solucionarem os seus problemas sem a intervenção do adulto, fomentando a colaboração entre as crianças quando precisam de auxílio a realizar alguma tarefa, colocando as crianças à prova numa atividade que desafie as suas capacidades e que as estimule a refletir sobre as possibilidades que têm perante o desafio que enfrentam. O processo de aquisição de autonomia é crucial para o desenvolvimento de uma criança, enquanto individuo integrado numa comunidade, de acordo com Silva et al. (2016) as crianças quando são incentivadas a ser autónomas, tornam-se em pessoas mais capazes de cuidar de si próprias, desenvolvem a sua capacidade de tomar decisões sem necessitar de

terceiros, tornam-se mais responsáveis e conscientes dos perigos que as rodeiam. Em suma, esta intencionalidade, tem por intuito, contribuir para que as crianças se tornem em indivíduos mais seguros, autoconfiantes e independentes.

- (v) **Reconhecer a criança como uma participante ativa da sua aprendizagem,** incluindo as ideias das crianças e os seus principais interesses no trabalho pedagógico, que desenvolvo ao longo da PPS II com as próprias. Esta intencionalidade, tem por objetivo, incluir a crianças no seu processo de aprendizagem e demonstrar que valorizo o papel ativo da criança no seu desenvolvimento (Silva et al., 2016).
- (vi) **Promover o trabalho em equipa e a cooperação entre o grupo,** colocando como prioridade a realização de atividades que envolvam a participação de todo o grupo e o trabalho cooperativo, entre o mesmo. Esta intencionalidade, tem por intuito, transmitir às crianças que quando trabalhamos em grupo, temos de no adaptar aos diferentes modos de realizar as mais variadíssimas tarefas e atividades. Para além disto, tem por objetivo, demonstrar às crianças que existem diferentes formas de realizar as mesmas tarefas ou atividades e que todas são validas (Silva et al., 2016).
- (vii) **Promover a exploração livre do espaço exterior,** comunicando com as crianças enquanto estão no exterior, valorizando os comentários e as partilhas que as crianças fazem enquanto estão no exterior, demonstrando às crianças as diferentes riquezas, que o exterior nos pode oferecer e proporcionando mais oportunidades para explorar o exterior. Esta intencionalidade, tem por objetivo, proporcionar às crianças a aquisição de diferentes aprendizagens, num espaço diferente do comum e de uma forma diferente do comum. Silva et al. (2016), completa esta perspetiva, referindo que o exterior é também um espaço educativo e que oferece às crianças oportunidades de aprendizagem diversificadas. Neste sentido, seleccionei esta intencionalidade, porque considero que o exterior é um grande promotor de aprendizagens, que por vezes é desvalorizado de forma não intencional.
- (viii) **Promover a inclusão de uma criança com PEA no ambiente de grupo, nas atividades e rotina,** adaptando o ambiente educativo, as rotinas e as atividades às necessidades daquela criança, conciliando com as necessidades do grupo em que

está inserido. Esta intencionalidade tem por intuito desenvolver a minha capacidade, enquanto educadora estagiária, de adequar a minha prática a todas as crianças que pertencem ao grupo, mesmo que estas apresentem PEA e promover a inclusão para todos que tão essencial é no ambiente educativo (Galvão, 2015 & Decreto-Lei n.º 54/2018). Importa explicitar, que selecionei esta intencionalidade, visto que o grupo com o qual estou a realizar o estágio, no âmbito da PPS II, tem como integrante uma criança com PEA.

### **3.1.2. Com as famílias**

Definir as Intencionalidades Educativas para ação com as famílias, é crucial, visto que “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 9). Neste sentido, estabelecer uma boa relação e comunicação entre as famílias e o CS em que a criança está inserida é essencial (Silva et al., 2016). Para além disto, para definir as suas intencionalidades educativas, um educador ou futuro educador, tem e deve conhecer muito bem cada criança do grupo, individualmente, e tal só é possível recorrendo às famílias que são o principal porto seguro da criança e as pessoas com as quais convivem diariamente (Silva et al., 2016).

Neste sentido, tendo em consideração, a importância e relevância que as famílias têm na vida da criança e as caracterizações expostas neste relatório, defini um conjunto de Intencionalidades Educativas para a ação com as famílias:

- (i) **Estabelecer uma relação de proximidade, confiança e respeito com as famílias**, desenvolvendo uma boa comunicação com as famílias, demonstrando simpatia e empatia, procurando acolhê-las e demonstrando que sou uma pessoa de confiança que protege, cuida e acarinha as suas crianças. Esta intencionalidade, tem por intuito, desenvolver uma proximidade com as pessoas que melhor conhecem as crianças e ainda reconhecer e valorizar a importância do seu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Sarmiento & Sousa, 2010 & Loureiro, 2017).

- (ii) **Desenvolver uma boa comunicação com as famílias**, demonstrando interesse pelas suas partilhas e comentários, quando vão levar e buscar as crianças, promovendo o diálogo entre mim e as famílias e realizando partilhas com as famílias. “Criar um clima de comunicação, ético e responsivo, que valorize a diversidade e potencie a participação, a inclusão e a corresponsabilização de todos pelo bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (Marques et al., 2023, p. 41). Esta intencionalidade, tem por objetivo, transmitir às famílias confiança, segurança e liberdade para realizarem partilhas, relativas às suas crianças e para comunicarem abertamente comigo.
- (iii) **Expor e partilhar o trabalho pedagógico que realizo com o grupo às Famílias**, pedindo à educadora cooperante que partilhe na plataforma do CS, as atividades e dinâmicas que vou realizando com as crianças, expondo algumas das atividades realizadas no placar da sala e realizando conversas informais com as famílias nas quais faço referência ao trabalho que desenvolvo com o grupo. Esta intencionalidade, tem por intuito, fortalecer a relação entre a escola e a família, promover um ambiente de partilha e confiança e envolver as famílias no trabalho que é desenvolvido com os seus educados em sala (Sarmiento & Sousa, 2010 & Loureiro, 2017).
- (iv) **Incluir as famílias no trabalho pedagógico que desenvolvo com o grupo**, propondo que participem nas atividades e dinâmicas que desenvolvo com as crianças e propondo que as crianças tragam, de casa, recursos que podem ser incluídos nas atividades, que estamos a desenvolver em sala. Esta intencionalidade, tem por objetivo, enriquecer o trabalho pedagógico com o contexto familiar das crianças e transmitir às famílias a sensação de pertença, inclusão e segurança que tão importante é para um bom desenvolvimento das crianças (Loureiro, 2017).

### 3.1.3. Com a Equipa Educativa

A comunicação entre a equipa educativa da sala (educador/a e auxiliar(es) da ação educativa) e a reflexão sobre o quotidiano pedagógico e sobre as experiências e aprendizagens proporcionadas às crianças, (...),

permitem a articulação e a coerência entre as práticas destes/as profissionais com impacto nas relações e interações com as crianças (Marques et al., 2023, p. 43).

Neste contexto, partindo do que foi exposto nas caracterizações apresentadas neste relatório e do conhecimento que detenho sobre a Equipa Educativa de sala que acompanha o grupo diariamente e participa ativamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, defini como Intencionalidades Educativas para a ação com a Equipa Educativa:

- (i) **Cooperar com a Equipa Educativa.** O sucesso, desta intencionalidade, pode ser alcançado (1) demonstrando iniciativa em realizar tarefas de rotina e atividades, (2) expondo propostas de atividades ou temas, que considero enriquecedores para o grupo, (3) auxiliando a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, no trabalho que vão desenvolvendo diariamente com as crianças e (4) oferecendo o meu apoio na realização de uma alguma atividade, em que verifico, que a educadora cooperante ou auxiliar de ação educativa, precisam de ajuda. Esta intencionalidade, tem por objetivo, demonstrar que estou disponível para colaborar e cooperar com a Equipa Educativa (Silva et al., 2016).
- (ii) **Estabelecer uma relação de proximidade comunicativa e respeitosa.** Demonstrando interesse em conhecer mais profundamente a Equipa educativa com a qual colaboro, fazendo partilhas pessoais ou profissionais, sendo empática e boa colega. Esta intencionalidade, tem por intuito, promover um bom ambiente entre a Equipa Educativa, que é um aspeto essencial, porque o ambiente vivido no CS afeta, diretamente, as crianças. O estabelecimento de uma boa relação, também é essencial para os elementos, que constituem a Equipa Educativa, porque se nos sentirmos bem com quem trabalhamos, o trabalho torna-se mais prazeroso e menos exaustivo (Silva et al., 2016).

### **3.2. Avaliação das intencionalidades Educativas para a ação**

Neste ponto será apresentada a avaliação realizada, às intencionalidades Educativas, que foram definidas, para colocar em ação, com as crianças, com as famílias e com a Equipa Educativa, no decorrer do estágio.

Esta avaliação é crucial, pois tal como Silva et al. (2016) refere, “a autoavaliação da intervenção do/a educador/a e a avaliação do desenvolvimento do processo é essencial numa perspetiva de avaliação formativa, em que a avaliação é reinvestida na ação” (p. 18). Tendo estes aspetos em consideração, as intencionalidades educativas para a ação foram colocadas em prática e, posteriormente, avaliadas. A avaliação das intencionalidades educativas, foi realizada, tendo por base, a análise pessoal que realizei à minha ação, durante o estágio.

Neste contexto, em seguida, será apresentada a avaliação das intencionalidades Educativas para a ação, que se encontra organizada em três partes: (3.2.1.) Avaliação das intencionalidades Educativas para a ação com as crianças; (3.2.2.) Avaliação das intencionalidades Educativas para a ação com as famílias; (3.2.3.) Avaliação das intencionalidades Educativas para a ação com a Equipa Educativa.

### **3.2.1. Com as crianças**

Neste sentido, tendo por base, o que foi referindo anteriormente no tópico 3.1., neste ponto, será apresentada a avaliação realizada às Intencionalidades Educativas definidas para a ação com crianças.

Considero, que no decorrer da PPS II, consegui colocar em prática as intencionalidades, que tinham sido definidas para a ação com as crianças, apesar de nem todas terem atingido os objetivos esperados.

Primeiramente, importa relembrar que as intencionalidades postas em ação foram: (i) Construir uma relação com base na segurança, no respeito e no afeto com a criança; (ii) Respeitar a voz da criança; (iii) Promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita; (iv) Promover o desenvolvimento da autonomia; (v) Reconhecer a criança como uma participante ativa da sua aprendizagem; (vi) Promover o trabalho em equipa e a cooperação entre o grupo; (vii) Promover a exploração livre do espaço exterior; e (viii) Promover a inclusão de uma criança com PEA no ambiente de grupo, nas atividades e rotina.

Na minha perspetiva, estabeleci uma relação de qualidade com as crianças. As crianças, procuravam-me, quando precisavam de algo, quando se sentiam inseguras, quando estavam tristes e quando queriam fazer partilhas. Convidavam-me para brincar,

pediam-me para fazer jogos, atividades e ler histórias, vivemos muitos felizes, repletos de ternura e afeto. Chamavam-me para pedir abraços e carinho e quando não estava, sentiam a falta da minha presença, o que na minha perspectiva, também reflete a qualidade da relação que foi desenvolvida. Durante os diversos momentos que partilhámos, também foi desenvolvida uma relação de respeito, em que as crianças demonstravam compreender os meus limites e eu demonstrava compreender os delas.

Procurei respeitar a voz das crianças, quando tínhamos momentos de diálogo. As crianças, mostravam-se seguras quando tinham de falar comigo seja durante uma atividade, seja em momentos de lazer ou na resolução de conflitos. Explicava que tínhamos de escutar os outros, para também sermos escutados e quando as crianças pediam para falar procurava dar-lhes esse espaço, permitindo que estas se expressassem sem interrupções e evitando a invalidação da expressão da criança, perante o adulto.

Também considero que procurei proporcionar diversas oportunidades ao grupo para desenvolver a linguagem oral, permiti que as crianças se expressassem quando era essa sua vontade, proporcionando momentos de diálogo e promovendo as interações entre adulto-criança e entre criança-criança. Também procurei proporcionar momentos que contribuíssem para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças, uma das atividades de lazer que mais realizava com o grupo, era contar histórias e fazia questão de incluir a linguagem escrita nas atividades que desenvolvia com o grupo. Este é um grupo, que se mostra muito motivado em aprender a escrever, apesar de ser um grupo muito jovem, portanto acabaram por apresentar uma grande receptividade a todas as atividades que envolviam a escrita, as próprias das crianças pediam para realizar atividades deste teor, assim como as histórias, este é um grupo que se mostra muito interessado em ouvir histórias.

No que diz respeito à promoção da autonomia, considero, que proporcionei ao grupo diversas oportunidades para colocar a sua autonomia em prática, tanto nas atividades, como no ambiente de grupo e na rotina.

Ao longo de toda a minha ação pedagógica, preocupei-me em reconhecer que a criança é uma participante ativa da sua aprendizagem e considero que fui bem-sucedida nesta tarefa. Preocupei-me em incluir as ideias das crianças e os seus principais interesses no trabalho pedagógico que desenvolvi ao longo do estágio.

A maioria das atividades e momentos que desenvolvi com o grupo, foram realizados em pequenos grupos e em grande grupo, o que poderá ter contribuído para a promoção do trabalho em equipa e a cooperação entre o grupo. As crianças demonstraram que conseguiam e que estavam acostumadas a trabalhar em equipa e também colaboraram com os colegas nas atividades, tanto na execução como no auxílio das tarefas, se fosse necessário. Demonstraram ter espírito de grupo e de equipa preocupavam-se com o sucesso do seu grupo e ajudavam os seus colegas sempre que necessário. Também demonstraram facilidade em adaptar-se aos diferentes métodos de trabalho utilizados por cada colega do grupo e estas diferenças nunca foram uma questão entre o grupo.

Preocupei-me em proporcionar, às crianças, oportunidades para explorar o espaço exterior, tanto em atividades, executadas no exterior. Como no tempo de lazer e brincadeira livre, em que incentivava as crianças a explorar aquilo, que o espaço lhes oferecia, valorizando as suas partilhas e fazendo comentários sobre o que o espaço exterior nos oferecia. No entanto, considero, que poderia ter-me dedicado mais a esta intencionalidade, realizando mais atividades no exterior e aproveitando mais o que este nos oferece.

Por fim, procurei promover a inclusão de uma criança com PEA no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina. No entanto, agora numa perspetiva afastada, considero que relativamente às atividades poderia ter sido mais inclusiva, adaptando mais atividades às potencialidade e interesses do MV. De qualquer modo, foi uma aprendizagem e no futuro, considero, que terei uma maior capacidade de adaptar o meu trabalho às necessidades de cada criança, promovendo assim a sua inclusão.

### **3.2.2. Com as famílias**

Neste sentido, tendo por base, o que foi referindo anteriormente no tópico 3.1., neste ponto, apresentada a avaliação realizada às Intencionalidades Educativas definidas para a ação com famílias.

As intencionalidades colocadas em ação com as famílias foram: (i) Estabelecer uma relação de proximidade, confiança e respeito com as famílias; (ii) Desenvolver uma boa comunicação com as famílias; (iii) Expor o trabalho pedagógico que realizo com o

grupo às Famílias; (iv) Incluir as famílias no trabalho pedagógico que desenvolvo com o grupo.

Considero, que no decorrer da PPS II, consegui colocar em prática as intencionalidades, que tinha definido para a ação com as famílias.

Na minha perspetiva, estabeleci uma boa relação com as famílias. Considero, que tal foi possível, porque desde o início do estágio, preocupei-me em mostrar às famílias que podiam confiar em mim, que era uma pessoa compreensiva, empática e simpática, sinto que fui bem-sucedida no decorrer deste processo e as famílias perceberam que eu estava disponível para o que precisassem, começaram a ver-me como uma figura de referência para as suas crianças e confiavam-me os seus educandos. Também começaram a demonstrar abertura para fazer partilhas sobre os seus educandos, seja de situações engraçadas que ocorreram em casa, como de comentários interessantes que as crianças fizeram, como de recados que tinham de ser transmitidos à educadora cooperante. Assim constatasse que desenvolvi uma boa relação com as famílias, que tão importante é para as crianças, pois a família é a base do desenvolvimento da criança e é o primeiro contacto que a criança tem com o mundo.

Quando surgiam oportunidades para conversar com as famílias, realizava partilhas sobre interações, que tinha tido com as crianças. Desta forma, partilhava algum do trabalho, que tinha desenvolvido com o grupo, e comunicava com as famílias num momento de partilha que se torna, essencial, para desenvolver uma relação de proximidade e confiança com as pessoas que cuidam das suas crianças.

Consoante ia desenvolvendo alguma atividade ou trabalho com o grupo, este era exposto na sala ou transmitido através de diálogos e do educa bis, às famílias. As famílias, mostravam-se satisfeitas e felizes, por acompanharem de perto o trabalho que estava a desenvolver com as suas crianças, no decorrer do estágio, chegando mesmo a fazer partilhas, que refletiam o seu contentamento.

Por fim, considero, que me preocupei em incluir as famílias no trabalho pedagógico que desenvolvi com o grupo. Pedi às famílias para trazerem de casa brinquedos sobre o tópico do Projeto, que também foram utilizados em algumas atividades que desenvolvi com o grupo. No entanto, considero que poderia ter incluído

mais as famílias, fazendo mais propostas, que incentivassem a sua participação, no trabalho pedagógico que desenvolvi com o grupo.

### **3.2.3. Com a Equipa Educativa**

As intencionalidades colocadas em ação com a Equipa Educativa foram: (i) Cooperar com a equipa Educativa; (ii) Estabelecer uma relação de proximidade comunicativa e respeitosa.

Considero, que no decorrer da PPS II, consegui colocar em prática as intencionalidades, que tinham sido definidas para a ação com a equipa educativa, atingindo assim os objetivos esperados com a definição desta intencionalidade.

Quando me era proposto participar em alguma atividade ou trabalho relacionado com o CS ou com o grupo de sala, demonstrava-me apta e aberta a colaborar oferecendo apoio na construção do trabalho, que estava a ser desenvolvido. A Equipa Educativa, começou a procurar-me quando precisava de apoio, para realizar alguma tarefa e também começou a incluir-me no trabalho que desenvolvia, fazendo-me propostas ou pedindo-me sugestões, para determinadas tarefas, atividades ou situações, com as quais estavam a lidar. Portanto, a Equipa Educativa, incluiu-me no trabalho que desenvolvia e valorizava a minha voz.

Por fim, relativamente à relação que desenvolvi com a Equipa Educativa, considero, que procurei estabelecer uma relação de proximidade comunicativa e respeitosa. A Equipa Educativa, começou a desenvolver uma relação de confiança, respeito e afeto comigo, passando a existir, entre nós, não só partilhas profissionais, mas também pessoais. No que se refere à Equipa Educativa de sala, em particular, desenvolvi uma relação na qual existia abertura para a partilha de preocupações, dúvidas e ideias, relacionadas ou não com o âmbito profissional, se por algum motivo o ambiente estivesse menos bem, entre a equipa, existia abertura para dialogar sobre o assunto, chegar a um consenso e resolver o ocorrido, ou seja, desenvolveu-se uma relação de amizade, baseada na confiança, no respeito, no afeto, na partilha, na procura do outro e no diálogo.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM PRÉ- ESCOLAR

| ' ' | | ' ' |

#### **4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática**

Neste ponto será apresentado o tema da Investigação, que irei realizar no âmbito do estágio da PPS II, e também serão apresentadas as motivações, que levaram à seleção do tema.

No início do estágio, fui informada, que uma das crianças que constituía o grupo, o MV, tinha PEA não-verbal. A partir do momento que esta informação foi partilhada comigo e que conheci a criança em questão, comecei a levantar variadas questões internas, sobre a minha preparação para atuar junto de crianças que têm PEA.

Posto isto, comecei a observar o MV com mais atenção, o que fazia durante a sua rotina e como fazia, o que fazia durante as atividades de grupo e individuais e como fazia, como interagia com o meio e com os outros, o que gostava e não gostava, o que compreendia e não compreendia.

Baseado nesta observação, comecei a refletir sobre o facto de não deter conhecimento suficiente, que me permita saber como agir em diversas situações, que ocorrem com o MV. Compreendi, também, que enquanto futura educadora não sei como incluir uma criança com PEA, no ambiente de sala e grupo. Posto isto, selecionei um conjunto de curiosidades e questões, que detinha sobre as particularidades do MV.

Em seguida, reuni com a educadora cooperante, que me auxiliou na organização das ideias, para chegar ao tema da Investigação. Neste diálogo, partilhei com educadora cooperante, que o tema que tinha despertado mais o meu interesse, até ao momento, era a NE e, conseqüentemente, a PEA.

Partindo desta proposta de tema, como um foco de interesse, começámos a elaborar uma teia de ideias. A educadora cooperante, colocou no centro da teia o tema “NE” e, em seguida, perguntou-me o que é que eu gostava de aprender sobre o tema. Enquanto respondia à questão, a educadora cooperante, foi acrescentado na teia os tópicos, que eu, estagiária, ia mencionando. Durante a elaboração da teia, compreendi que os principais aspetos que gostaria de trabalhar nesta investigação, estariam relacionadas com a forma como se pode promover a inclusão de uma criança com PEA no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina.

Face ao exposto, defini a seguinte Questão de Partida, para esta Investigação: “*De que modo é possível promover a inclusão de uma criança com PEA, tanto no ambiente de grupo, como nas atividades e no decorrer da rotina?*”.

Com base nesta questão estabeleci como Objetivo Geral “*Estudar de que modo se pode promover a inclusão de uma criança com PEA, no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina*”. Este, por sua vez, orientou a formulação dos seguintes objetivos específicos: (a) Descrever as potencialidades da criança com PEA; (b) Descrever as fragilidades da criança com PEA; (c) Conhecer estratégias para integrar a criança com PEA no ambiente de grupo; (d) Conhecer estratégias para integrar a criança com PEA nas atividades; (e) Conhecer estratégias para integrar a criança com PEA na rotina.

## **4.2. Revisão da literatura**

### **4.2.1. Educação Inclusiva**

A declaração de Salamanca, reforça que os contextos educativos regulares devem ter condições para receber crianças que têm Necessidades Educativas Especiais (NEE). Também refere que se devem adequar a estas, desenvolvendo uma prática que coloque a criança no centro do seu processo educativo, esta ação permitirá responder de forma adequada às suas necessidades (UNESCO, 1994).

Esta atitude promoverá a inclusão, reduzindo a exclusão, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e menos discriminatória, na qual o direito à educação é garantido a todos (UNESCO, 1994).

Madureira e Nunes (2016) contribuem para a compreensão do conceito de NEE. Mencionam que as crianças que apresentam NEE, são aquelas que apresentam alguma dificuldade que afeta diretamente a sua capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento. Estas dificuldades podem ter um carácter temporária e permanente. Estes autores referem ainda que estas crianças recebem apoios especializados que têm por intuito promover o seu desenvolvimento e aprendizagem e conseqüente a sua inclusão no sistema educativo.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, verifica-se, um abandono implícito do termo ‘NEE’, que se associa a um grupo restrito de crianças e dá-se pela presença de

uma visão mais centrada na inclusão para todos, independentemente das características ou necessidades que apresentam. Esta nova visão procura responder às necessidades de todas as crianças. Segundo o Conselho Nacional de Educação (2018), a abolição do termo NEE “implica assumir que todos os alunos têm necessidades educativas diferentes e que mesmo que essas necessidades sejam menos habituais e específicas para algum deles, este facto não deve ser objeto de uma categorização distinta” (p. 8).

Desta forma, no Decreto-Lei nº 54/2018, em vez de ser utilizado o termo “NEE”, é utilizado o termo ‘Educação Inclusiva’, na qual se incluem as crianças que podem apresentar Necessidades Específicas (NE), temporária ou contextual, ao nível da saúde, cognitivo, social, físico, entre outros.

Amstrong e Rodrigues (2014), ajudam-nos a compreender o conceito de Educação Inclusiva. Referem que esta se baseia “na crença de que todos os membros da comunidade têm o direito de participar e aceder à educação de igual modo” (p. 13). Para complementar, é de mencionar ainda, que a inclusão reconhece que existe diversidade entre os vários indivíduos da sociedade, procura a igualdade de direitos e acredita que todos têm o direito de ser quem são.

No entanto, os mesmos autores, também explicam, que se trata “de um conceito evasivo porque é alvo de muitas interpretações diferentes, dependendo de quem utiliza o termo, em que contexto e com que finalidade” (Amstrong & Rodrigues, 2014, p. 13). O termo inclusão, por vezes, é utilizado para representar apenas um grupo de crianças específico, sendo que “a utilização da expressão “educação inclusiva” reflecte o princípio que inclusão se refere a todos” (Amstrong e Rodrigues, 2014, p. 14).

Portanto, o termo inclusão refere-se a todas as crianças e não apenas a um grupo restrito, porque todas as crianças carregam diversidade e características únicas dentro de si, logo deve-se promover e procurar a inclusão para todos.

Tendo em consideração o que foi referido anteriormente, para promover a educação inclusiva importa conhecer as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão estipuladas no Decreto-Lei 54/2018. Estas medidas organizam-se em três níveis: (i) medidas universais, (ii) medidas seletivas e (iii) medidas adicionais (Decreto-Lei n.º 54/2018).

As (i) medidas universais, são as medidas que o estabelecimento educativo disponibiliza para todas as crianças e têm por intuito “promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2921).

As (ii) medidas seletivas, por sua vez, procuram suprir as necessidades, que as medidas universais não supriram.

Por fim, as (iii) medidas adicionais, “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2921) e costumam ser utilizadas como recurso, quando as medidas universais e seletivas, se mostram insuficientes.

Como caracterizado anteriormente, as medidas universais, seletivas e adicionais, apresentam objetivos específicos, pelo que devem ser selecionadas e aplicadas, tendo em vista as necessidades da criança. A definição das medidas a aplicar pode sofrer alterações ao longo do percurso educativo da criança e são definidas através de uma monitorização e avaliação constante, realizada pelo docente que acompanha a criança, pela respetiva família e pelos técnicos, que trabalham diretamente com ela. Importa referir, ainda, que as medidas universais, seletivas e/ou adicionais podem ser utilizadas em simultâneo (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Portanto, com base no que foi referido anteriormente, compreende-se, que todas as crianças têm o direito à educação e à inclusão. Para que esse direito se concretize, é essencial conhecer e compreender as características, necessidades e especificidades que cada criança apresenta.

#### **4.2.2. Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)**

As crianças com PEA são crianças que apresentam uma NE e, assim como todas as outras, têm direito à educação e à inclusão. Neste sentido, é fundamental compreender o significado da PEA e identificar as suas principais características. Só deste modo será possível definir e selecionar as estratégias mais adequadas às necessidades das crianças com PEA.

Picas e Sánchez-Cano (2007) explicam que a PEA, é uma condição que nasce com a criança, ou seja, é transmitida geneticamente. O diagnóstico é realizado através da

observação direta da criança e da sua conduta. Importa mencionar também, que “não se trata de uma doença, mas de um conjunto de transtornos em que coexistem diversos tipos de manifestações” (p. 542).

Borba e Faria (2024) mencionam que a PEA “é um transtorno do neurodesenvolvimento, (...) cujas principais características são a dificuldade de comunicação e de interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (p. 4101). Referem ainda que a PEA surge na primeira infância e limita o desenvolvimento e a qualidade de vida da pessoa.

Gaspar e Serrano (2011) complementam esta definição, explicitando que uma criança com PEA “pode apresentar alterações ao nível do comportamento, aprendizagem e desenvolvimento” (p. 68).

Ao nível da comunicação, dentro da PEA, dá-se pela presença de crianças que “podem apresentar dificuldades que vão desde a ausência total de comunicação verbal, à presença de discurso fluente, apenas com lacunas ao nível da componente pragmática da linguagem” (Gaspar & Serrano, 2011, p. 68). Neste seguimento, as pessoas com PEA, podem ser agrupadas em verbais, que se expressam por meio da fala, e não verbais, que não conseguem produzir um discurso oralmente (Carvalho, Correia, Gonçalves, Lobo, Miguel, Monteiro, Mota & Soares, 2008).

Ao nível social, “os indivíduos diagnosticados com PEA demonstram comportamentos que vão desde alheamento completo, a activo envolvimento social, com limitações qualitativas” (Murdock, Cost, & Tieso, 2007, citados por Gaspar & Serrano, 2011, p. 68).

Segundo Borba e Faria (2024), atualmente, são identificados 3 níveis de suporte dentro da PEA. O Nível 1 de suporte (autismo leve), o Nível 2 de suporte (autismo moderado) e o Nível 3 de suporte (autismo severo).

As pessoas que têm PEA de Nível 1 de suporte, são independentes e autónomas. Apresentam sinais da condição muito discretos, ao ponto de, por vezes, os sinais da condição passarem tão despercebidos, que nem são identificados. Podem apresentar fragilidades ao nível da comunicação, como por exemplo, dificuldade em expressarem-se, empregar palavras de forma adequada, construir frases e um discurso coerente e dificuldade em comunicar com os outros. Ao nível social, podem apresentar algumas

“dificuldades para se relacionar com outras pessoas, dificuldades para fazer amigos, para iniciar ou manter uma conversa ou mesmo olhar nos olhos de outra pessoa” (Borba & Faria, 2024, p. 4103). Por fim, ao nível comportamental, poderão apresentar um “padrão repetitivo de movimento e fixação por determinados objetos” (Borba & Faria, 2024, p. 4103). Apesar da PEA, de nível 1 de suporte, ser considerado um nível leve, é importante que estas crianças sejam acompanhadas e apoiadas, para que possam colmatar as dificuldades, que poderão apresentar, ao nível comunicacional, social ou comportamental.

As pessoas que têm PEA de nível 2 de suporte, costumam apresentar algumas fragilidades ao nível da autonomia, precisando de auxílio em algumas tarefas básicas, como comer, trocar de roupa e tomar banho, entre outras. Apresentam ainda dificuldades ao nível da comunicação, que consequentemente poderão afetar as interações sociais, destes indivíduos. “Os comportamentos restritos e repetitivos aparecem com maior frequência. Caso tenham o apoio necessário, poder ter certa independência e funcionamento regular da vida” (Borba & Faria, 2024, p. 4103). Por fim, é de referir, que também precisam de ser acompanhados, através de terapia.

As pessoas que têm PEA de nível 3 de suporte, necessitam de um apoio continuado. Apresentam fragilidades ao nível da autonomia e dependem dos outros para a realização de um diverso conjunto de tarefas. Ao nível da comunicação, também costumam apresentar “muita dificuldade de fala ou até a ausência dela. Quando são não verbais já são caracterizados como nível 3 de suporte” (Borba & Faria, 2024, p. 4104). Ao nível social, costumam isolar-se e evitam o contacto social, perante o stresse e a frustração, “podem apresentar agressividade contra si ou contra os outros. Mesmo com acompanhamento terapêutico, têm pouca autonomia e podem, inclusive, chegar a ser considerados juridicamente incapazes” (Borba & Faria, 2024, p. 4104).

Segundo Picas e Sanchez-Cano (2007), o tratamento da PEA é, “fundamentalmente, um tratamento educativo, com a finalidade de desenvolver as funções alteradas e diminuir os comportamentos que dificultam a capacidade adaptativa e a interação social” (p. 542). O que não significa que o tratamento da PEA se limite ao meio educativo, na verdade, demonstra que este tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança com PEA. Logo, é essencial que exista uma atuação

articulada entre o meio educativo e outras áreas do conhecimento, de forma a promover o desenvolvimento e inclusão da criança.

Assim sendo, ao reconhecer-se o contexto educativo como um espaço fundamental para o desenvolvimento das crianças que têm PEA, torna-se indispensável adotar práticas pedagógicas que sejam adaptadas e adequadas às suas características e NE.

Almeida, Pereira e Reis (2016), mencionam um “conjunto de práticas que devem constituir-se como colunas dorsais a todo o processo de apoio a crianças com PEA” (p. 332). Primeiramente, é essencial, construir uma equipa especializada e consistente, formada por profissionais de diferentes áreas (educador, psicólogo e terapeutas) e pela família da criança. Esta equipa, deve trabalhar, em conjunto, de forma a garantir o bem-estar da criança e é a principal responsável por todo o trabalho que é desenvolvido com a mesma no ambiente educativo. A equipa, deve ainda, definir o Plano Individual de Intervenção Precoce, envolvendo e valorizando a participação de todos os membros da equipa, desde os profissionais especializados à família. É de referir, também, que a igualdade de responsabilidades nas decisões tomadas por todos os membros da equipa, é essencial para que as famílias compreendam plenamente o trabalho que é desenvolvido com os seus educandos. “A colaboração entre a família e profissionais deverá ser efetiva e constante para que os objetivos e os resultados pretendidos possam ser alcançados” (Reis, Pereira & Almeida, 2016, p. 333). É relevante mencionar, ainda, que “as práticas de intervenção deverão ser individualizadas e sensíveis às prioridades e diversidade de cada família” (Almeida, Pereira & Reis, 2016, p. 333).

Posto isto, compreende-se, que para garantir uma intervenção de qualidade que favoreça o desenvolvimento integral da criança com PEA, é essencial que exista um trabalho contínuo e colaborativo entre o educador, os restantes profissionais especializados e a família.

Neste sentido, tendo em conta que o educador e a família têm uma presença assídua na vida da criança – a família porque vive e convive diariamente com a criança, e o educador porque fica responsável por ela durante a semana, entre 6 a 8 horas por dia – torna-se essencial compreender o papel que ambos desempenham no processo de desenvolvimento da criança. Consequentemente, importa também compreender o papel

que o ambiente educativo de sala assume, visto que é neste que se desenrola o plano de ação definido para a criança.

No que diz respeito ao papel do educador, Silva et al. (2016) explicam que este tem como prioridade desenvolver um plano de ação no qual defina as suas intencionalidades, adequando-as ao grupo pelo qual é responsável. Ao fazê-lo, é fundamental que o educador reconheça a heterogeneidade do seu grupo e que cada criança é um ser único, com características e necessidades particulares. Desta forma, será possível elaborar estratégias educativas que respondam adequadamente às especificidades de cada criança.

Ainda segundo Silva et al. (2016), como as crianças não se desenvolvem apenas no contexto educativo que frequentam, mas também noutros contextos sociais – “nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al. 2016, p. 9) –, torna-se parte do papel do educador desenvolver uma relação de qualidade, baseada no respeito e na comunicação com a família. O estabelecimento de uma relação cooperativa entre o educador e a família pode ter um impacto positivo no percurso de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Galvão (2015) menciona ainda que um dos grandes objetivos de um educador é promover e impulsionar o desenvolvimento de todas as crianças que constituem o grupo pelo qual é responsável, apresentem estas ou não alguma NE.

Neste contexto, se um educador integra no seu grupo uma criança com PEA, terá de adaptar as suas práticas pedagógicas a essa criança, elaborando estratégias que promovam a sua inclusão e desenvolvimento. Oliveira (2021), explicita que o educador responsável por promover a inclusão e desenvolvimento de uma criança com PEA

tem papel fundamental pois ele é quem estabelece o primeiro contato com a criança, independente de positivo ou negativo, tornando-se o grande responsável por de fato fazer com que o processo de inclusão ocorra, com possibilidades de desenvolvimento para todos seus alunos. A adequação de metodologias é fundamental e necessária para o êxito da inclusão com resultados favoráveis (p. 8).

Menezes e Silva (2022), corroboram e complementam esta explicação, mencionando que o educador deve criar um ambiente que promova o desenvolvimento da criança com PEA, adequando-o às suas características e necessidades, procurando realçar as suas potencialidades e combater o preconceito, “oferecendo ao aluno autista todo o amparo para que este se desenvolva” (p. 235).

Relativamente à família, esta desempenha um papel muito importante na vida da criança. Sendo que é através desta que a criança tem o seu primeiro contacto com o mundo. É em contexto familiar, que a criança se começa a formar enquanto indivíduo e onde realiza as suas primeiras aprendizagens (Homem, 2002, citado por Castelão, Furtos & Pinto, 2015). A família, “apresenta-se como a matriz da aprendizagem humana, repleta de significados e práticas culturais singulares, geradoras de modelos de relação interpessoal e de construção individual e colectiva” (Loureiro, 2017, p. 104). Sarmiento e Sousa (2010), aprofundam e complementam esta perspectiva, ao referirem que é no seio familiar que se desenvolvem competências essenciais, que influenciam a forma como a criança vê o mundo e interage com ele. Posto isto, para os autores, a colaboração entre escola e a família é indispensável, uma vez que é esta quem melhor conhece as crianças e que “os pais continuam a ser os primeiros, permanentes e mais importantes professores das crianças” (Sarmiento & Sousa, 2010, p. 148).

Neste contexto, uma vez que a família é quem melhor conhece a criança e que desempenha um papel único e particular na sua vida, torna-se não apenas uma mais-valia, mas também uma necessidade, construir uma relação estável e de qualidade entre o contexto educativo e a família. Esta relação deve basear-se na comunicação, no respeito mútuo e na cooperação. A construção de relações estáveis e seguras entre os adultos que são, diariamente, responsáveis pela educação da criança, nomeadamente, familiares, educadores e professores, irá promover o bom desenvolvimento da criança. Loureiro (2017) explica, que a escola e a família, complementam-se, e desempenham um papel essencial na vida da criança, portanto para garantir o bom desenvolvimento da criança é importante que a escola e a família trabalhem em equipa. “Ambas são agentes de educação do mesmo sujeito, mas cada uma tem a sua especificidade, quer nos conteúdos da educação, quer nos métodos utilizados” (Teixeira, 2006, citado por Loureiro, 2017, p. 103-104).

Torna-se, assim, evidente que o envolvimento ativo da família no trabalho desenvolvido com o seu educando em sala é ainda mais relevante no caso das crianças com PEA. Só através de uma colaboração próxima e contínua entre a família, o contexto educativo e o educador, será possível assegurar respostas verdadeiramente ajustadas às características e necessidades da criança. Neste sentido, é fundamental que se estabeleça uma relação colaborativa, em que a família partilhe com o educador informações essenciais sobre a criança, informações que só esta detém, por ser quem melhor a conhece.

Por fim, o ambiente educativo da sala também ocupa um papel importante no processo de desenvolvimento da criança que tem PEA, assim como no de todas as crianças. O papel do ambiente educativo de sala é fundamental, visto que a forma como o tempo, o grupo e o espaço são organizados é diretamente influenciada pelas características das crianças que compõem o grupo. Ou seja, a organização do ambiente educativo de sala deve ser adaptada às suas necessidades (Silva et al., 2016).

Assim sendo, se um determinado grupo integrar uma criança com PEA, a organização do espaço, do tempo e do grupo também deverá ser ajustada de acordo com as características e necessidades dessa criança.

### **4.3. Roteiro metodológico e ético**

Neste ponto, serão apresentadas as Opções Metodológicas e Éticas selecionadas, para esta Investigação, tendo por base a experiência vivenciada no estágio. Primeiramente, será apresentado o roteiro metodológico, no qual será mencionado e discriminado (i) a Natureza da Investigação, (ii) o Método, (iii) as Técnicas, (iv) os Instrumentos de recolha, (v) os Métodos de Análise, entre outros aspetos essenciais e cruciais numa Investigação. Na Tabela 1 apresenta-se uma síntese do Desenho da Investigação, onde estão englobados estes elementos, pertencentes ao Roteiro Metodológico da Investigação.

**Tabela 1***Desenho da Investigação da PPS II*

<b>Desenho da Investigação PPSII</b>						
<b>Questão de partida</b>	De que modo é possível promover a inclusão de uma criança com PEA, tanto no ambiente de grupo, como nas atividades e no decorrer da rotina?					
<b>Natureza da Investigação</b>	Abordagem Qualitativa					
<b>Método</b>	Estudo de Caso					
<b>Objetivo Geral</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos de Recolha</b>	<b>Métodos de Análise</b>	<b>Participantes</b>	<b>Resultados Esperados</b>
Estudar de que modo se pode promover a inclusão de uma criança com PEA, no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina	- Descrever as potencialidades da criança com PEA	Observação direta (sistemática)	Grelha de registo de observações, notas de campo e ecomapa	Análise de conteúdo	Criança MV	- Identificar as potencialidades da criança com PEA
	- Descrever as fragilidades da criança com PEA					- Identificar as fragilidades da criança com PEA
	- Conhecer estratégias para integrar a criança com PEA no ambiente de grupo	Observação Indireta: Entrevistas (semi-diretiva)	Guiões de entrevista		Educadora cooperante e Técnica de Educação Especial	- Identificar estratégias para integrar a criança com PEA no ambiente de grupo
	- Conhecer estratégias para integrar a criança com PEA nas atividades					- Identificar estratégias para integrar a criança com PEA nas atividades
	- Conhecer estratégias para integrar a criança com PEA na rotina					- Identificar estratégias para integrar a criança com PEA na rotina

*Nota.* Elaborada por Telma Rato (2024)

No que diz respeito à Natureza da Investigação, esta caracteriza-se por ser **Qualitativa**. A abordagem Qualitativa “orienta-se por uma perspectiva mais interpretativa e construtivista” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50), em que o investigador está mais presente em todo o processo investigativo.

A presente Investigação é um **Estudo de caso**. O Estudo de caso “é uma metodologia de pesquisa qualitativa amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento (...). Esta abordagem permite uma análise aprofundada de um fenómeno específico, com o objetivo de compreender as nuances e complexidades do mesmo” (Brasil, Camba, Costa, Guerra, Júnior, Júnior, Lunetta & Stroparo, 2024, p. 7). “Rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da Investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos” (Latorre et al., 2003, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 52).

De acordo com Hamel (1997), citado por Meirinhos e Osório (2010) “o estudo de caso faz recurso a uma diversidade de formas de recolha de informação” (p. 62). Existem diversos Instrumentos de recolha de informação, tais como, questionário, entrevista, diário, grelhas de observação, fontes documentais, grelhas de registo “e outros registos que as modernas tecnologias da informação e comunicação nos permitem obter” (Meirinhos e Osório, 2010, p. 62).

Meirinhos e Osório (2010), destacam ainda que o investigador tem de definir de forma coesa e clara, o modo como pretende obter os dados, selecionando as formas de recolha de informação adequadas à sua Investigação. Posto isto, partindo dos objetivos que se pretendem alcançar seleccionei como técnicas de recolha de informação a **Observação direta (sistemática e naturalista) e a Observação Indireta**.

No que diz respeito à **Observação direta (sistemática e naturalista)**, serão utilizados como Instrumentos de recolha de Informação **Grelhas de registo de observações e Notas de campo** que “permitem detalhar as informações, observações e reflexões sugeridas no decorrer da investigação ou momento observado” (Agar, 1980 & Lopes, 1993, citados por Sapeta & Simões, 2018, p. 52). Também será elaborado um **ecomapa**, que se define por um diagrama, onde é possível observar as ligações e apoios que uma determinada família tem e a intensidade de cada relação (Hartman, 1978).

Relativamente à **Observação Indireta**, esta será utilizada, partindo da realização de entrevistas. Considerarei pertinente realizar **Entrevistas**, visto que é “um óptimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62).

A entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido estrito de construção de conhecimento sobre determinado objeto, é a técnica mais utilizada no processo de trabalho qualitativo empírico. Constitui-se como uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa de um entrevistador e destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação (Costa & Minayo, 2018, p. 141).

Importa ainda salientar que se tratam de entrevistas semiestrutaradas, sendo constituídas por “questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados” (Costa & Minayo, 2018, p. 142).

Para orientar a realização das entrevistas serão elaborados **guiões de entrevista**, que englobam um conjunto de questões sequenciais e lógicas realizadas aos entrevistados com o intuito de complementar o conhecimento do entrevistador, acerca de um determinado tema/tópico (Batista, Moreira, Rodrigues, & Silva, 2021).

De forma a analisar os dados recolhidos, será utilizado como método a **análise de conteúdo**. Esta é uma “técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos” (Fossá & Silva, 2015, p. 2).

No que diz respeito à amostra, este estudo caso tem como participante principal, a criança MV. Esta decisão teve por base o facto da Investigação que se irá desenvolver, apresentar uma problemática bastante específica, na qual não seria adequado envolver outros membros do grupo. Para além do MV, este estudo de caso, também terá como participantes a educadora cooperante e a Técnica de Educação Especial que acompanha

o processo educativo do MV no CS. A estas participantes serão realizadas entrevistas afim de complementar esta investigação, dando resposta à problemática inicialmente definida.

Em relação aos aspetos éticos da investigação, o roteiro ético foi delineado tendo por base os princípios com os quais me identifico e que se encontram explicitados na “Carta de Princípios para a Ética Profissional” da APEI (2011) e os Princípios Éticos e Deontológicos explicitados nos “Princípios Éticos e Deontológicos” de Tomás (2011) (Anexo F). Estes documentos orientaram a atuação durante o estágio, assegurando o respeito pelos direitos, dignidade e confidencialidade dos participantes envolvidos.

## **4.4. Resultados**

No presente capítulo serão apresentados e, posteriormente, discutidos os resultados obtidos através da análise realizada aos dados recolhidos, no decorrer da PPS II. A apresentação, análise e discussão dos resultados tem por intuito dar resposta à Questão de Partida desta Investigação e também, compreender e alcançar os objetivos tanto geral como específicos definidos para a mesma.

### **4.4.1. Apresentação dos resultados**

#### **4.1.1.1. Síntese dos gostos/interesses, potencialidades, dificuldades/fragilidades, necessidades, recursos, estratégias usadas pela família, ambições e curiosidades sobre o MV**

No decorrer do estágio, foram reunidas diversas informações sobre o MV, que contribuíram para identificar os seus gostos/interesses, as suas potencialidades, as suas dificuldades/fragilidades, as suas necessidades e os seus recursos do MV. Assim como, as estratégias usadas pela família, as ambições de quem rodeia o MV e algumas curiosidades sobre o mesmo. Estas informações foram recolhidas a partir de observação direta da rotina do MV e de diálogos informais realizados com diversos intervenientes, que participam diretamente na vida e dia à dia do MV (Equipa de sala/Técnica de Educação Especial/família). Posteriormente, toda esta informação foi registada em notas de campo (Anexo K) e convertida numa tabela (tabela 2). A realização destes registos, teve por objetivo caracterizar o MV de forma metódica e atenta.

**Tabela 2***Conversão dos dados registados nas notas de campo*

<b>Gostos/Interesses</b>	<b>Potencialidades</b>	<b>Dificuldades/Fragilidades</b>	<b>Necessidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar no exterior;</li> <li>- Natureza;</li> <li>- Brincar com as figuras de referência;</li> <li>- Pintar com tintas;</li> <li>- Aulas de Educação Física;</li> <li>- Aulas de Música;</li> <li>- Passear de autocarro;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhece as figuras de referência;</li> <li>- Interage com o adulto;</li> <li>- Procura o adulto;</li> <li>- Dá sinal quando quer ir ao recreio.</li> <li>- Meigo;</li> <li>- Afável;</li> <li>- Trabalho intensivo por parte da educadora;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia;</li> <li>- Autorregulação;</li> <li>- Comunicação;</li> <li>- Evita a interação com os pares;</li> <li>- Foco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encontrar estratégias para facilitar/melhorar a comunicação;</li> <li>- Encontrar estratégias para facilitar/auxiliar a compreensão das rotinas.</li> </ul>
<b>Estratégias usadas pela família</b>	<b>Recursos</b>		<b>Curiosidades</b>
	<b>Humanos</b>	<b>Materiais</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Terapias: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicomotricidade;</li> <li>• Terapia da fala;</li> <li>• Terapia ocupacional;</li> <li>• Hidroterapia.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora cooperante;</li> <li>- Auxiliar de ação educativa;</li> <li>- Professor de música;</li> <li>- Professor de Educação Física;</li> <li>- Técnica de Educação Especial;</li> <li>- Psicomotricista;</li> <li>- Terapeuta ocupacional;</li> <li>- Terapeuta da fala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mordedor;</li> <li>- Chucha;</li> <li>- Almofada sensorial;</li> <li>- Cadeira verde;</li> <li>- Tabela de comunicação aumentativa;</li> <li>- Tabuleiro;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza o tato e o paladar para explorar os objetos em seu redor (sensorial);</li> <li>- Apresenta perturbações de sono;</li> <li>- A temperatura corporal é mais elevada;</li> <li>- A sua alimentação é adaptada (seletividade alimentar).</li> </ul>

*Nota.* Elaborada por Telma Rato (2024/2025).

Através dos registos escritos, que foram convertidos na tabela, foi possível reunir um diverso conjunto de informações sobre o MV, que contribuíram para o caracterizar e para guiar-nos na forma como devemos atuar perante esta criança.

A informação recolhida, ao ser convertida para a tabela, foi organizada em 8 tópicos: (i) gostos/interesses; (ii) potencialidades; (iii) dificuldades/fragilidades; (iv) necessidades; (v) estratégias usadas pela família; (vi) recursos; (vii) ambições; (viii) curiosidades.

No que diz respeito aos **(i) gostos/interesses**, ao observar o MV, verificou-se, que tem um gosto particular pelo **espaço exterior**, quando o grupo se dirige ao recreio, o MV, mostra um semblante feliz e é o primeiro a dirigir-se à porta. Enquanto está no recreio, apresenta um ar apaziguador e demonstra alguma resistência na hora de regressar à sala. Nos dias em que o grupo não vai ao recreio, verifica-se, que o MV fica mais agitado e fica junto à janela de onde o consegue (De acordo com as notas de campo nº 23, 25 de outubro de 2024 e nº 24, 28 de outubro de 2024). Ainda no exterior, foi possível identificar o gosto pela **natureza**, pois, enquanto está no recreio, o MV, mantém-se junto das árvores e passa o tempo todo a explorar as suas texturas, através do tato, paladar e visão (De acordo com a nota de campo nº 24, 28 de outubro de 2024). A educadora cooperante, durante um diálogo informal, também partilhou que o MV gosta de **andar de autocarro**, que mais uma vez, é um gosto interligado ao exterior (De acordo com a nota de campo nº 17, 18 de outubro de 2024). O MV, também gosta de **pintar**, as atividades que envolvem o ato de pintar, captam a sua atenção com mais facilidade e a educadora cooperante, partilhou que esta é uma das atividades da sua preferência (De acordo com a nota de campo nº 5, 2 de outubro de 2024). Constatou-se, também, que **brincar com os adultos de referência** é um gosto do MV. Estas figuras de referência incluem a educadora, a auxiliar de ação educativa, a Técnica de Educação Especial, eu (estagiária) e o professor de educação física. Quando estas figuras estão a brincar com o MV, ele corresponde à brincadeira, sorri, pede-lhes para brincar da forma que consegue e sabe (De acordo com as notas de campo nº 13, 9 de outubro de 2024 e nº 22, 25 de outubro de 2024). Foram observadas, ainda, diversas situações que demonstraram que o MV tem um grande interesse pelas **aulas de Educação Física**, quando o professor de educação física vai buscar o grupo à sala, o MV, sorri para o professor, vai ter com ele, dá-lhe a mão e direciona-o para a porta da sala, de forma a dar entender que quer ir para o ginásio. Ao chegar ao ginásio o MV sorri, corre pelo ginásio e costuma fazer isto, sempre que se dirige ao ginásio (De acordo com as notas de campo nº 9, 7 de outubro de 2024 e nº 12, 9 de

outubro de 2024). Por fim, ao analisar a atitude do MV durante a aula de música, constatou-se, que este mantém o olhar atento sobre o professor de música e os colegas, enquanto estes tocam algum instrumento ou cantam, mas quando param de tocar ou cantar, o MV, dispersa, levanta-se, vaguei-a pela sala e fica mais agitado, estes comportamentos mostraram que o MV também gosta muito das **aulas de música** (De acordo com a nota de campo nº 37, 16 de janeiro de 2025).

Relativamente às **(ii) potencialidades**, ao observar diversos momentos da rotina, constatou-se, que o MV tem o potencial de **reconhecer figuras de referência**. Quando vê a educadora cooperante ou outra figura de referência, o MV, sorri e mostra estar confortável e seguro. É de mencionar, que o MV também **interage com o adulto**, esta é uma potencialidade muito importante, demonstra, que esta criança, procura interagir com o outro e não se isola totalmente. Ainda, mostrou ter o potencial de ser **meigo e afável**, o MV, é uma criança que pede colo, faz carinhos aos adultos de referência e pede carinhos. Acedendo às notas de campo nº 8 e nº 9, 7 de outubro de 2024, nº 13, 9 de outubro de 2024, nº 19, 18 de outubro de 2024 e nº 20, 21 de outubro de 2024, nº 22, 25 de outubro de 2024, é possível observar a descrição de diversas situações, que comprovam o que foi mencionado anteriormente. O MV, também apresenta como potencialidade, o facto de **procurar o adulto**. Quando precisa de alguma coisa, dirige-se ao adulto, dá-lhe a mão e direciona-o para aquilo que pretende, como se verifica, na nota de campo nº 23, 25 de outubro de 2024. Nos momentos em que quer interagir, procura as figuras de referência e tenta chamar a atenção destas, sorrindo, pedindo colo, tocando-lhes ou esticando os braços (De acordo com as notas de campo nº 13, 9 de outubro de 2024 e nº 22, 25 de outubro de 2024). Observou-se, também, que o MV **dá sinal quando quer ir ao recreio**, esta potencialidade, está interligada com a anterior, ou seja, o MV, procura o adulto e através dos gestos, tenta levá-lo a compreender que quer ir ao recreio (De acordo com a nota de campo nº 23, 25 de outubro de 2024). Por fim, ao observar o ambiente vivido em sala, verificou-se, que a **educadora cooperante trabalha intensivamente** para promover o desenvolvimento e integração do MV, como se pode constatar nas notas de campo nº 4, 1 de outubro de 2024, nº 26, 29 de outubro de 2024 e nº 30, 11 de novembro de 2024.

No que se refere às **(iii) fragilidades/dificuldades** do MV, ao longo da PPS II, foram observadas diversas situações, nas quais se verifica, que o MV necessita de apoio

para realizar a maioria das tarefas de necessidade básica como comer, ir à casa de banho, lavar a mãos, entre outras, logo apresenta fragilidades ao nível da **autonomia** (De acordo com as notas de campo nº 18, 19, 18 de outubro de 2024). É de referir, ainda, que o MV é uma criança com PEA, não verbal, o que torna a **comunicação** num desafio e, conseqüentemente, numa fragilidade, que afeta a criança, que se expressa da forma que conhece e, por vezes, não é compreendida e para o adulto que quer compreender o que a criança sente e fazê-la sentir-se bem, como se constata na nota de campo nº 14, 13 de outubro de 2024. Verificou-se, também, que o MV costuma apresentar alguma dificuldade a **autorregular-se**, quando se encontra em momentos de grande frustração, o MV, demonstra dificuldade em acalmar-se, começa a apertar-se ou aperta algo que se encontre ao seu alcance. Quando está nestes momentos de grande frustração a única coisa que o costuma acalmar é a chucha (De acordo com as notas de campo nº 8, 7 de outubro e nº 25, 28 de outubro de 2024). Apesar de procurar e interagir com os adultos, o mesmo não ocorre com os colegas, o MV **evita**, na maioria das vezes, **interagir com os colegas**, não os olha nos olhos e não é recetivo às tentativas de aproximação dos mesmos (De acordo com a nota de campo nº 11, 8 de outubro de 2024). Por fim, no decorrer de uma conversa informal, com a Técnica de Educação Especial, esta partilhou que o MV, também tem dificuldade em estabelecer o **foco** e referenciou que o MV é um criança que mantém a atenção sobre algo, durante períodos de tempo muito reduzidos e que devido a esta características, temos de comunicar muito com ele através do toque, para o ajudar a manter o foco, visto que o MV não demonstra reação se o chamarmos pelo nome e evita o contacto visual direto (De acordo com a nota de campo nº 10, 7 de outubro de 2024).

Partindo das dificuldades/fragilidades anteriormente descritas, foram identificadas algumas **(iv) necessidades**, sendo as principais **encontrar estratégias para facilitar/melhorar a comunicação e para facilitar/auxiliar a compreensão das rotinas**. Para além desta existem outras necessidades, no entanto, as necessidades referidas são neste momento prioritárias, quando comparados com outras possíveis necessidades.

Em relação às **(v) estratégias usadas pela família**, num diálogo informal, a mãe do MV, referiu que utilizam como estratégia as terapias, complementou este depoimento mencionando que o MV tem terapia da fala, terapia ocupacional, hidroterapia e

psicomotricidade, como se constata nas notas de campo nº 16, 15 de outubro de 2024 e nº 31, 11 de novembro de 2024.

Relativamente aos **(vi) recursos**, constatou-se, que o MV dispõe de um diverso conjunto de recursos tanto humanos como materiais. Os **recursos humanos**, são representados, por todos aqueles que apoiam e auxiliam o MV no seu dia há dia e no seu desenvolvimento. Posto isto, os recursos humanos são a **educadora cooperante** e a **auxiliar de ação educativa**, que acompanham o grupo diariamente e orientam o MV. Nas notas de campo, é possível observar pequenos exemplos que refletem o papel da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa, como recursos humanos essenciais. A **Técnica de Educação Especial**, que também acompanha o MV e avalia o seu percurso no contexto. O professor de **Educação Física** e o de **Música**, que também dão aulas semanalmente ao MV e procuram auxiliá-lo como podem e conseguem. Por fim, **a terapeuta ocupacional, a terapeuta da fala, psicomotricista e a professora de nataçã**o com quem o MV tem sessões semanais, também são um recurso humano. No que se refere aos recursos materiais, são todos aqueles materiais que são utilizados unicamente pelo MV e que têm uma função particular. Ao observar o ambiente educativo, verificou-se, que na sala o MV tem uma **chucha** e um **mordedor**. Em conversa com a educadora cooperante, esta referiu que estes recursos têm uma função autorreguladora e servem para trazer conforto ao MV, quando se encontra em momentos de maior frustração (De acordo com as notas de campo nº1, 30 de setembro de 2024, nº 6, 2 de outubro de 2025 e nº 25, 28 de outubro de 2024). Também tem uma **almofada sensorial**, é um objeto que é utilizado para referenciar o lugar do MV, quando se senta no chão (De acordo com as notas de campo nº6, 2 de outubro de 2024 e nº 21, 22 de outubro de 2024). Ainda na sala, enquanto todas as crianças se sentam em cadeiras azuis, o MV tem uma **cadeira verde**, a educadora cooperante, explicou que a cadeira de o MV tem uma cor diferente para o ajudar a identificar o seu lugar de forma visual (De acordo com a nota de campo nº 6, 2 de outubro de 2024). A sala, tem também, uma **tabela de comunicação aumentativa**, que tem por intuito promover a melhoria a da comunicação entre o MV e o meio (De acordo com a nota de campo nº 15, 14 de outubro de 2024). Para finalizar, no refeitório, o MV, é única criança que tem um **tabuleiro** no seu lugar, que tem por função marcar o

local onde o MV almoça, tendo o tabuleiro, o MV tem uma orientação visual (De acordo com a nota de campo nº 27, 29 de outubro de 2024).

Por fim, ao observar o MV, também foram identificadas diversas **(vii) curiosidades** sobre esta criança, que contribuem para compreender quem é e quais são as suas particularidades. Ao longo da PPS II, verificou-se, que o **MV utiliza o tato e o paladar para explorar os objetos em seu redor**, portanto é uma criança ainda muito sensorial, que precisa de sentir os objetos que explora, para poder explorar por completo (De acordo com a nota de campo nº 28, 29 de outubro de 2024). Também apresenta **perturbações de sono**, num diálogo informal, a educadora cooperante partilhou, que o MV tem dificuldade em dormir e que nos dias em que não descansa da forma adequada, acaba por estar mais agitado, cansado, frustrado e esta particularidade, acaba por afetar o desempenho e desenvolvimento do MV (De acordo com a nota de campo nº 2, 1 de outubro de 2024). O MV, também costuma ter mais calor que as restantes crianças, em diálogo, a educadora cooperante explicou, que o MV, tem a **temperatura corporal mais elevada**, que as restantes crianças, devido a este fator acaba por ter mais calor. Em consequência, desta particularidade, o MV, desenvolveu o hábito de descalçar os sapatos e tirar as meias quando sente calor, tal como se constata ao consultar a nota de campo nº 7, 7 de outubro de 2024. É de referir, ainda ao observar o momento de refeição do grupo, constatou-se que na maior parte das refeições o MV não come o mesmo que os colegas, logo, tem uma **alimentação adaptada**. Em diálogo, a educadora cooperante referiu que a alimentação do MV é adaptada, porque apresenta uma seletividade alimentar, como se pode verificar na nota de campo nº 3, 1 de outubro de 2024.

#### **4.1.1.2. Entrevistas**

Neste tópico será apresentada a análise realizada às entrevistas, que tiveram como participantes a educadora cooperante e a Técnica de Educação Especial, que acompanham o MV, no CS. Estas entrevistas foram orientadas por guiões semiestruturados, que foram construídos, tendo em conta, os objetivos da Investigação e as características de cada participante (anexo L e M). A realização das entrevistas, teve por objetivo complementar a caracterização do MV com o conhecimento das entrevistadas e ficar a conhecer estratégias que podem ser utilizadas com uma criança que apresenta NE, que promovam

a sua inclusão no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina. As entrevistas foram gravadas em áudio, posteriormente, foram transcritas (anexo N e O) e de forma a simplificar a análise, foi elaborada uma tabela categorial, onde se encontra organizado em temas, categorias e subcategorias a informação recolhida nas entrevistas e, será partindo desta tabela, que será realizada a análise (Tabela 3).

**Tabela 3**

*Tabela categorial – Síntese da informação registada nas entrevistas*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Incidências</b>
<b>Caracterização do perfil do entrevistado</b>	<i>Percurso Profissional</i>	Auxiliar de ação Educativa	EC - “Trabalho há 24 anos com crianças, no direto, 9 dos quais como auxiliar e os restantes como educadora (...).	1
		Educadora	EC - “Ao fim de 5 anos de estar a trabalhar com crianças, como auxiliar, decidi que era isto que queria fazer”.	1
		Psiquiatra	TEE - “(...) trabalhei na área da psiquiatria com adultos (...)”.	1
		Psicomotricidade	TEE - “(...) comecei a trabalhar aqui na área da Psicomotricidade, para todas as crianças (...)”.	1
		Técnica de Educação Especial	TEE - “(...) Neste momento (...) sou Técnica de Educação Especial, aqui no CS”.	1
	<i>Tempo que exerce funções</i>	Educadora	EC – “Há 16 anos.”	1
		Técnica de Educação Especial	TEE - “Há 25 anos”.	1
	<i>Aspetos essenciais da profissão</i>	Ser sensível ao outro	EC - “(...) ser educadora é muita coisa, mas acima de tudo é ter sensibilidade (...)”.	1
		Ser desconstruída	EC - “(...) ser aberta, porque todos eles são diferentes, não há uma criança igual, (...)”.	1
		Estar disponível para a mudança,	EC - “(...) ser educadora é tudo e não pode ser estanque, isso não pode ser, porque as crianças não são estanques, a	1

		visto que a educação não é estanque	educação não é estanque, o mundo não é estanque, temos de estar sempre atentos e abertos à mudança”.	
		Ser capaz de olhar para a criança de forma global	TEE - “É ter a capacidade de olhar para as crianças numa perspetiva global, em que o desenvolvimento é importante, as aprendizagens são importantes, a adaptação, a rotina, tudo isso é importante e o mais importante, ainda, é ser capaz de perspetivar a funcionalidade desta criança (...)”.	1
<b>Caracterização do MV</b>	<i>Tipo de NE</i>	Autismo	EC - “O MV é autista”.  TEE - “Está dentro do Espetro, tem perturbação do Espetro de autismo, (...)”.	2
		Não-verbal	TEE - “(...) não verbal”.	1
	<i>Sinais de alerta</i>	Reconheceram que o MV apresentava NE	EC – “(...) quando chegou ao colégio, tinha quase dois anos, e já se via, claramente, que era um menino especial e já era acompanhado por uma psicóloga”  TEE – “(...) mas penso que entrou nesta escola com 1 ano e já vinha com sinais de alerta bem acentuados, para a escola”.	2
		Não sabem com que idade o MV foi diagnosticado	EC – “Não sei (...)”. TEE – “Eu não sei (...)”.	2
	<i>Acompanhamento</i>	Terapia Ocupacional	EC - “(...) tem terapia (..) ocupacional (...)”. TEE - “(...) terapia ocupacional (...)”	2
		Terapia da Fala	EC - “(...) tem terapia da fala (...)”. TEE - “(...) terapia da fala (...)”.	2
		Psicomotricidade	EC - “(...) psicomotricidade.” TEE - “(...) tem psicomotricidade (...)”.	2
		Técnica de Educação Especial	EC - “Aqui (CS), tem um acompanhamento semanal, da Técnica de educação especial R (...)”.	1

		Hidroterapia	TE - “(...) hidroterapia”.	1
	<i>Potencialidades</i>	Responde positivamente aos estímulos transmitidos pelos adultos	EC – “Ele tem potencialidades, para nos responder de forma positiva, perante as necessidades dele (...) por exemplo, quando ele chegou à sala, ele comia com as mãos (...), mas com o tempo eu fui introduzindo a colher e aos poucos ele ganhou o hábito de comer com a colher”.	1
		Apresenta um bom desenvolvimento motor	TEE - “Essencialmente motor, tem grandes capacidades motoras, é uma criança ativa, que corre, salta, trepa, rasteja”.	1
	<i>Dificuldades / Fragilidades</i>	Hipersensibilidade e alimentar	EC – “Ele tem uma hipersensibilidade alimentar, tem dificuldades na alimentação”.	1
		Problemas de Comunicação	EC - “Saber o que ele está a sentir (...), o que ele precisa (...) depois da convivência com ele e consegue perceber, mas há outros que não. (...) porque ele não nos consegue dizer o que sente”.  TEE - “A comunicação, nas suas várias vertentes, na parte de receção e compreensão do que é pedido, assim como na sua exteriorização”.	2
	Problemas de atenção	TEE - “Não mantém o foco durante muito tempo numa tarefa”.	1	
	<i>Necessidades</i>	Estabelecer uma rotina	EC - “Criar rotinas”.	1
		Estratégias para trabalhar as fragilidades	EC – “Trabalhar nas áreas que são o forte dele, porque isso pode ajudar-nos a entrar nas áreas que são a fragilidade dele.”	1
		Estratégias para aprender a comunicar	TEE - “(...) estratégias para aprender a comunicar, por isso é que nós estamos a fazer este esforço, ao nível da comunicação aumentativa, para tentarmos com que esta estratégia ele consiga chegar além”.	1
	<i>Recursos</i>	Mordedor	EC - “Temos o mordedor (...)”.	1

		Tabela de comunicação	EC - “(...) temos a tabela da comunicação (...)”.	1
		Bola	EC - “(...) temos a bola, (...)”.	1
		Chucha	EC - “(...) a chucha, que o acalma”.	1
		Almofada	EC - “A almofada, que é para ele se manter sentado na roda”.	1
		Cadeira verde	EC - “Tem a cadeira verde, para identificar com mais facilidade o lugar dele (...)”.	1
		Tabuleiro	EC - “(...) na mesa do almoço, tem o tabuleiro, para identificar com mais facilidade o lugar dele”.	1
		Fotografia dos sapatos	EC - “(...) fotografia dos sapatos, para ele colocar lá os sapatos”.	1
		Cartas com imagens	TEE - “(...) estou a utilizar cartas com imagens, em que ele tem de associar a carta que lhe dou ao par igual”.	1
	<i>Gostos/Interesses</i>	Natureza	EC - “(...) natureza (...)”.	1
		Pintura	EC - “(...) ele gosta de tintas, de pincel, de pintar com os lápis, toda essa parte de pintura é prazeroso para ele (...)”.	1
		Atividade física	EC - “(...) adora ginástica, correr, saltar, subir, descer, tudo o que é físico, que é motor (...)”.	1
		Água	EC - “(...) Água, adora atividade com água, por isso é que sugeri à mãe que fizesse natação e ele adora (...)”.	1
		Recreio	TEE - “O MV, gosta do recreio (...)”.	1
		Ar livre	TEE - “(...) gosta de ar livre (...)”.	1
		Frutos	TEE - “(...) gosta dos frutos do arbusto (...)”.	1
		Plástico	TEE - “(...) gosta de material de plástico”.	1

<b>Estratégias utilizadas com o MV</b>	<i>Geral</i>	Conhecer bem a criança com a qual se está a trabalhar	“O importante é conhecermos muito bem quem está a nossa frente, não é como é, quem ele é, como é que não é, não é isto, é no dia há dia (...)”.	1
		As estratégias não são fixas	“(.) não há uma estratégia fixa, porque todos os dias ele vem diferente, é ser sensível e perceber quais são as áreas que ele tem potencial e tentar ir sempre por aí, mas com estes miúdos não há nada fixo”.	1
	<i>Ambiente de grupo</i>	Apelar à colaboração do grupo	EC - “(...) Explicar ao grupo as necessidades do MV e apelar à colaboração das outras crianças, no cuidado do MV (...)”.	1
		Promover a participação	TEE - “(...) tentar mantê-lo no grupo sempre que possível (...) com o meu apoio ele vai tentando repetir o que os colegas fazem”.	1
	<i>Atividades</i>	Recorrer aos Gostos e interesses	EC - “Ir ao encontro daquilo que ele gosta, ou seja, podermos trabalhar, nas áreas que são o forte dele, para melhorar as outras”.	1
		Priorizar as atividades sensoriais	EC - “(...) procurar sempre a parte mais sensorial”.	1
		Adequar as atividades	EC - “Adequar (...)”.	1
	<i>Rotina</i>	Adaptar a rotina às suas características e necessidades	EC - “(...) nos cabides, fizemos aquela atividade de escolher a imagem que mais gostavam, mas no caso dele, como não consegue escolher no computador, foi colocada a fotografia, porque facilita a identificação dele, utilizar sempre a fotografia (...)”.	1
		Incluir o MV na rotina de grupo	EC - “O objetivo é que ele acompanhe a rotina dos colegas, o importante é que ele acompanhe a rotina, nos momentos que o grupo a faz, para que facilite esta integração, esta estruturação interna, se é tão importante	1

			para os outros, também é muito importante para ele, adaptando (...)”.	
	<i>Interação</i>	Manter o contacto com o MV através do toque	TEE - “(...) é importante que haja sempre comunicação de algum toque, para que ele compreenda que está em relação, mesmo que não esteja ativamente a olhar para mim. Do toque surgem muitas coisas, surge a brincadeira das cócegas que ele gosta, o trazê-lo a mim o afastá-lo de mim, que são na realidade pequenos atos de comunicação, (...). Por exemplo, se ele tiver longe e chamar MV, ele não vai, portanto, eu tenho sempre de ter uma ligação de toque com ele, se não já não estou com ele (...)”.	1

*Nota.* Elaborada por Telma Rato (2025).

Com análise realizada às entrevistas foi possível ficar a conhecer um pouco do percurso profissional das entrevistadas, complementar a caracterização do MV e apreender algumas das estratégias que tanto a educadora cooperante, como a Técnica de Educação Especial utilizam com o MV.

Neste sentido, a informação recolhida nas entrevistas foi organizada em três temas: (I) Caracterização do perfil do entrevistado, (II) Caracterização do MV e (III) Estratégias utilizadas com o MV.

No que se refere ao tema **(I) «Caracterização do perfil do entrevistado»**, verificou-se, que as entrevistadas têm percursos profissionais bastante distintos. A educadora cooperante iniciou o seu percurso profissional como auxiliar de ação educativa e, posteriormente, complementou a sua formação, tornando-se educadora. Enquanto a Técnica de Educação Especial, trabalhou inicialmente na área da Psiquiatria com adultos, depois como psicomotricista com crianças e, por fim, assumiu o cargo de Técnica de Educação Especial do CS, sendo esta a função que desempenha atualmente.

No que diz respeito, ao tempo que exercem funções, a educadora cooperante, exerce a sua profissão há 16 anos, enquanto a Técnica de Educação Especial, o faz há 25 anos. Portanto, ambas já trabalham há um tempo considerável nas suas áreas profissionais, no entanto, a Técnica de Educação Especial já exerce funções há mais tempo.

No decorrer da entrevista, também foi feita a seguinte questão às entrevistadas “*O que significa, para si, ser educadora de infância? / O que significa, para si, ser Técnica de Educação Especial?*”. Perante esta questão, as entrevistadas enumeraram aspetos distintos, no entanto, verifica-se, que ambas têm como maior preocupação valorizar as crianças e focar-se nas suas capacidades, interesses e necessidades. Quando confrontada com esta questão, a educadora cooperante, referiu que para si ser educadora de infância é ter sensibilidade e ser desconstruída, visto, que na sua perspetiva, as crianças sentem as coisas de forma diferente, lidam com as situações de forma diferente e são diferentes umas das outras. Para finalizar, mencionou ainda, que ser educadora é estar disponível para aceitar as constantes mudanças, que acontecem no mundo da educação, visto que esta não é estanque. Por sua vez, a Técnica de Educação Especial, referiu que para si é muito importante, enquanto Técnica de Educação Especial, ser capaz de olhar para a criança de forma global, valorizando todo o seu percurso seja ao nível do desenvolvimento ou a outros níveis.

No que diz respeito ao tema **(II) «Caracterização do MV»**, constatou-se que tanto a educadora cooperante como a Técnica de Educação Especial conhecem bem o MV e forneceram informações bastante pertinentes e essenciais que nos dão a conhecer quem é esta criança. De forma a caracterizar o MV, foram realizadas diversas questões, que tinham por intuito ficar o conhecer o tipo de NE que o MV tem, os sinais de alerta que apresenta, os acompanhamentos que tem, as suas potencialidades, dificuldades/fragilidades, necessidades, recursos e gostos/interesses.

Quando questionadas sobre o tipo de NE, que o MV apresenta, ambas as entrevistadas, referiram que o MV tem PEA, no entanto, a Técnica de Educação Especial mencionou um aspeto complementar muito importante, que é o facto de o MV não falar, ou seja, é uma criança não-verbal.

Relativamente aos sinais alerta, tanto a educadora cooperante, como a Técnica de Educação Especial, identificaram sinais de alerta no MV, desde o momento em que entrou no CS e têm conhecimento que está diagnosticado com PEA. No entanto, não têm conhecimento da idade que tinha, quando lhe foi atribuído o diagnóstico clínico.

Ambas as entrevistadas, mencionaram que o MV recebe um acompanhamento bastante regular e diversificado, referiram que o MV tem Terapia ocupacional, Terapia

da fala e Psicomotricidade. A educadora cooperante, valorizou ainda o facto de o MV ser acompanhado no CS, mencionando que este é acompanhado pela Técnica de Educação Especial semanalmente. Por fim, a Técnica de Educação Especial mencionou que o MV faz hidroterapia, enquanto a educadora cooperante também a referiu durante a entrevista, mas considerou-a mais uma atividade de lazer do que uma terapia.

No que diz respeito às potencialidades do MV, as entrevistadas referiram potencialidades distintas. A educadora cooperante, referiu que uma das potencialidades do MV é responder positivamente aos estímulos transmitidos pelos adultos, ou seja, a educadora cooperante, considera, que o MV tem como potencialidade o facto de conseguir moldar os seus comportamentos com treino e acabou por dar um exemplo, quando o MV chegou à sala comia com as mãos, após alguma insistência, acompanhamento e treino, o MV começou a comer com a colher. A Técnica de Educação Especial, por sua vez, referiu que uma das grandes potencialidades do MV é o facto de apresentar grandes capacidades motoras e ser ativo.

Quando questionadas sobre possíveis dificuldades/fragilidades, que tivessem identificado no MV, tanto a educadora cooperante, como a Técnica de Educação Especial, fizeram menção à comunicação, referindo-a como grande fragilidade, visto que o MV não fala verbalmente, o que torna a comunicação num desafio, a todos níveis. A educadora cooperante, também mencionou que o MV apresenta fragilidades ao nível da alimentação, referindo que este apresenta uma hipersensibilidade alimentar. Por fim, a Técnica de Educação Especial, ainda fez referência a uma terceira fragilidade, relacionada com a capacidade de atenção do MV, que é bastante reduzida.

Relativamente às necessidades do MV, a educadora cooperante e a Técnica de Educação Especial, identificaram algumas. A educadora cooperante referiu, que uma das grandes necessidades do MV é estabelecer uma rotina, porque considera que o estabelecimento de uma rotina estável e de qualidade é essencial para o bem-estar do MV e para o seu desenvolvimento. Mencionou, também, que outra grande necessidade, é implementar estratégias, para trabalhar as fragilidades do MV, complementou, referindo, que partir das suas potencialidades e gostos, poderá ser uma boa estratégia para trabalhar as áreas em que o MV apresenta fragilidades. Por fim, a Técnica de Educação Especial, referiu que o maior desafio, que enfrentam com o MV, é o facto de este ser uma criança

não-verbal, logo, considera, que é uma grande necessidade implementar estratégias, que auxiliem o MV no desenvolvimento do ato comunicativo, utilizando, por exemplo, a comunicação aumentativa, que já foi implementada em sala.

Relativamente aos recursos, a educadora cooperante referiu inúmeros recursos que utiliza com o MV no dia a dia e que considera indispensáveis. Relatou que, em sala, têm um mordedor e uma chucha, que têm como função acalmar o MV. Também mencionou que têm uma tabela de comunicação e uma fotografia dos sapatos do MV, que têm por intuito ajudá-lo a desenvolver o ato comunicativo, através imagens. Ainda na sala, têm também uma bola, uma almofada que ajuda o a manter-se sentado e uma cadeira verde, para o MV identificar com mais facilidade o seu lugar. Para finalizar, referiu que, no refeitório, utiliza também um recurso – um tabuleiro – que tem por objetivo ajudar o MV a identificar qual é o seu lugar no refeitório. No que se refere à Técnica de Educação Especial, como esta não interage com o MV diariamente em ambiente de sala, mencionou apenas um recurso que utiliza nas sessões que tem com o MV – cartas com imagens – que utiliza para trabalhar a comunicação através da imagem.

Por fim, quando foi feita a seguinte questão “*Quais são os gostos e interesses do MV?*”, as entrevistadas referiram diversos gostos/interesses, que o MV detém. A educadora cooperante, mencionou que o MV gosta da natureza, de pintura, segundo a educadora cooperante todo o ato de pintar deixa o MV feliz. Ainda referiu que o MV, também gosta de atividade física, desde ginástica, a correr, saltar, etc. Por fim, referiu que o MV gosta muito de atividades onde está envolvido o uso da água. A Técnica de Educação Especial, referiu que o MV gosta muito do recreio, de ar livre, dos frutos que se encontram nos arbustos do recreio e que gosta de materiais de plástico.

No que se refere ao tema **(III) «Estratégias utilizadas com o MV»**, constatou-se, que a educadora cooperante e a Técnica de Educação Especial, fazem uso de diversas estratégias, que têm por intuito promover a inclusão do MV. Para ficar a conhecer estas estratégias, foram realizadas, à educadora cooperante, questões que tinham por intuito ficar a conhecer as estratégias que utiliza com o MV para promover a sua inclusão no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina. Como a Técnica de Educação Especial, não interage com o MV em ambiente de sala, diariamente, só apenas esporadicamente, a esta

foi apenas questionado o tipo de estratégias que utiliza para promover a inclusão do MV, no ambiente educativo.

A educadora cooperante, quando questionada, sobre o tipo de estratégias que utiliza para promover a inclusão do MV, no ambiente de grupo, referiu que costuma utilizar como estratégia apelar à colaboração do grupo, ou seja, a educadora cooperante preocupa-se em explicar ao grupo as necessidades do MV e procura, junto deste, apoio para cuidar do MV. A Técnica de Educação Especial, por sua vez, como costuma prestar apoio ao MV, na aula de educação física, que ocorre à segunda-feira, mencionou uma estratégia que costuma utilizar no decorrer dessa aula, para promover a inclusão do MV no ambiente de grupo, que é promover a participação do MV na aula, procurando que este se mantenha no ambiente de grupo e tentando que este reproduza as atividades, que o restante grupo está a realizar, sempre com o seu apoio.

No que se refere às estratégias utilizadas nas atividades, quando questionada, a educadora cooperante, mencionou, que costuma utilizar como estratégia, recorrer ao gostos e interesses do MV, para melhorar as áreas em que o MV apresenta fragilidades, porque é uma forma de o cativar. Outra estratégia, que costuma priorizar, é recorrer à parte mais sensorial nas atividades, que realiza com o MV. Por fim, mencionou, que costuma adequar as atividades que desenvolve, às necessidades e características do MV.

Quando questionada, sobre as estratégias, que costuma utilizar, para promover a inclusão do MV, na rotina, a educadora cooperante, relatou que se preocupa em adaptar a rotina às necessidades e características do MV e deu um exemplo. Neste exemplo, referiu, que nos cabides todas as crianças têm a imagem de uma personagem escolhida por si, excetuando o MV, que não consegue escolher uma imagem de forma autónoma, então como o MV está a aprender a associar imagens aos objetos, a educadora cooperante, optou por colocar no cabide uma fotografia do MV, para que ele comece a associar aquela fotografia a si próprio. Ainda relatou, que também costuma utilizar como estratégia, incluir o MV na rotina do grupo. A educadora cooperante, considera, que incluir o MV na rotina do grupo é essencial para promover a sua integração e para estabelecer uma organização interna, que tão importante é, mas sempre adaptando às necessidades e características do MV.

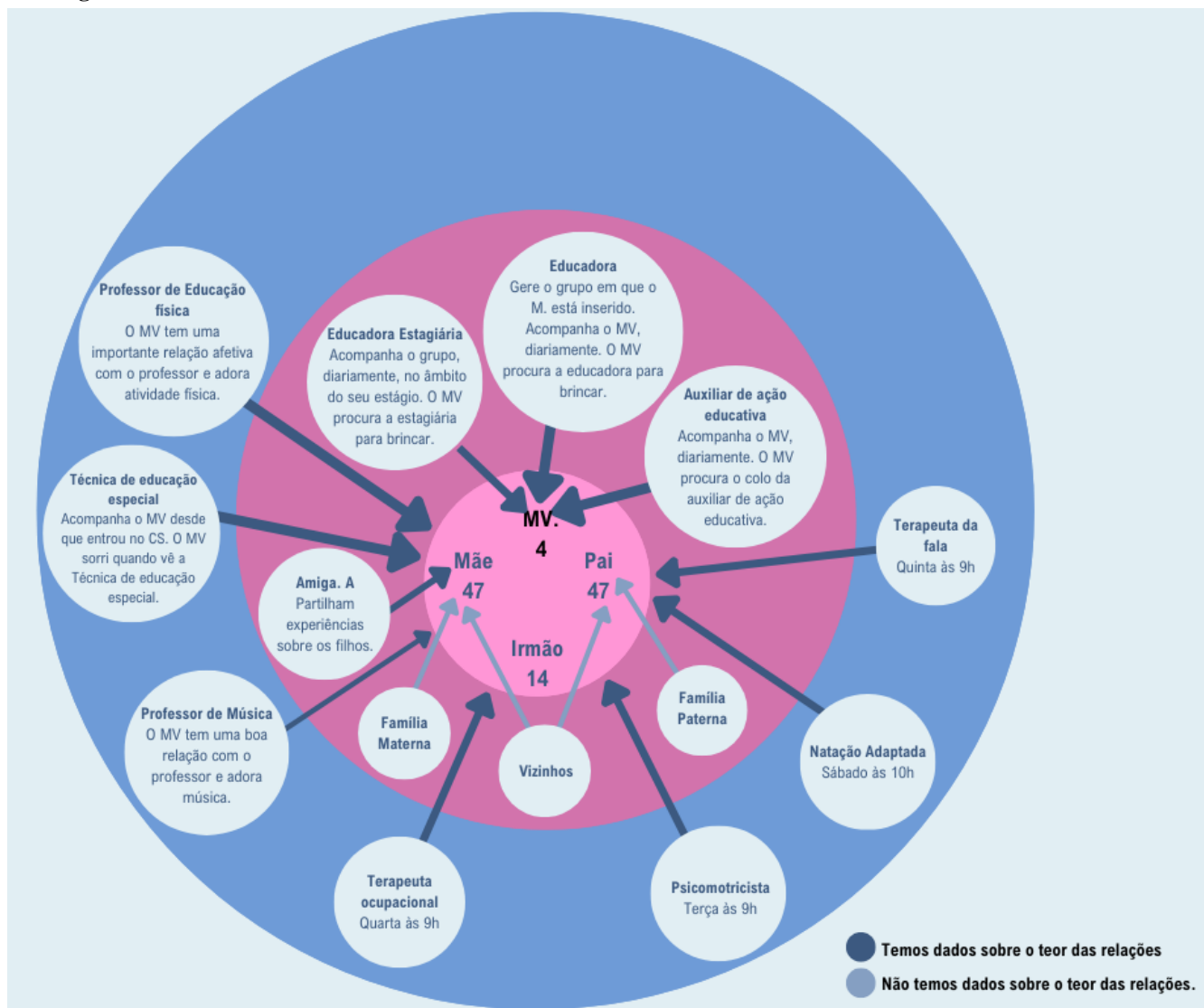
Para finalizar, a Técnica de Educação Especial mencionou uma estratégia que utiliza para promover a interação entre si e o MV. Relatou que costuma tentar manter o contacto com o MV através do toque, pois, na sua perspectiva, através apenas do diálogo o MV acaba por não estar presente, necessitando de uma interação direta e de toque, para compreender que está a interagir com o outro. Referiu, ainda, um exemplo, no qual explicou que se chamarmos o MV pelo nome, ele não tem nenhuma reação responsiva, se lhe fizermos um pedido verbalmente, também não se obtém nenhuma reação, logo, o toque e os gestos, são essenciais, para se manter uma interação com o MV.

Para concluir, a educadora cooperante, no fim da entrevista, fez referência a dois aspetos essenciais, que poderão ser considerados como estratégias gerais de promoção de inclusão. A educadora cooperante, relatou, que considera essencial conhecer bem a criança, acompanhá-la no seu dia há dia e ir compreendendo a suas mudanças, referiu ainda que as estratégias não são fixas que podem variar de acordo com os dias e com as necessidades da criança.

#### **4.4.1.3. Ecomapa**

Neste tópico será apresentada a análise realizada ao ecomapa do MV. Neste caso, como o ecomapa é sobre o MV, neste serão apresentadas as ligações e apoios, que o MV tem e o papel que cada um destes agentes desempenha. A construção deste ecomapa, teve por intuito ficar a conhecer melhor o ciclo relacional do MV, complementado assim a sua caracterização. Na figura 1, apresentada em seguida, pode-se observar o ecomapa do MV.

**Figura 1**



*Ecomapa*

*Nota.* Elaborado por Telma Rato (2024).

Ao observar o ecomapa, verifica-se, que este está organizado em três círculos, cada um representado com uma cor, rosa, lilás e azul. O círculo rosa, representa o núcleo mais próximo do MV, a sua família. O círculo lilás e o círculo azul, representam as fontes que prestam apoio ao MV e à sua família. O círculo lilás, representa a relações e o círculo azul, representa outros apoios e apoios especializados.

No ecomapa, também é possível dar pela presença de setas, representadas com duas cores, azul-claro e azul-escuro. As setas azuis-claras, representam as relações, sobre as quais, não se obteve informação sobre a força e teor da relação. As setas azuis-escuras, por sua vez, representam as relações, sobre as quais, se obteve informação sobre o teor e força destas relações. Importa, ainda, explicar que as setas azuis-escuras, apresentam grossuras distintas, quanto mais grossa for a seta, mais importante e próxima é a relação que este elemento detém do MV e/ou da sua família.

Posto isto, observando o círculo rosa, constata-se, que a família do MV é a mãe, o pai e o irmão e é com estes parentes que o MV vive. Constata-se, também, que tanto a mãe como o pai têm 47 anos e o irmão tem 14, logo o MV é o irmão mais novo.

Observando o círculo lilás, dá-se pela presença de algumas relações, que acabam por ser uma mais-valia para o MV e para a sua família. Neste seguimento, neste círculo, dá-se pela presença da família materna, paterna e dos vizinhos, que estão ligados a setas azuis-claras, logo, não se obteve informações sobre a força e teor destas relações. Ainda neste círculo, encontra-se, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, que apresentam relações de maior força com o MV, estando assim, ligadas as setas azuis-escuras, que estão bastante destacadas, em comparação com as restantes. A educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, gerem e acompanham o grupo diariamente. O MV, demonstra nutrir-lhes afeto, visto que as procura quando precisa de algo, pede-lhes colo, carinho, atenção e chama-as para brincar. Também se encontra, neste círculo, a educadora estagiária (eu), que também estabeleceu uma relação significativa com o MV, estando assim, ligada a uma seta azul-escura. O que poderá ter contribuído, para a força desta relação, foi o facto, da educadora estagiária acompanhar o grupo diariamente e acabou por estabelecer uma ligação com o MV. Este procurava-a quando precisava de algo, quando não estava bem e chamava-a para brincar. Para finalizar, no círculo lilás, também se encontra a amiga A, que é uma pessoa, que assim como a mãe do MV tem o filho com NE, ambas costumam partilhar experiências sobre os seus filhos, acabando assim, por estabelecerem uma relação com alguma força considerável.

Analisando o círculo azul, dá-se pela presença de diversos apoios, que são essenciais para o MV e para a sua família. Entre estes, encontra-se, a Psicomotricista, a Terapeuta ocupacional, a Terapeuta da fala e a Hidroterapia. Normalmente, o MV tem

psicomotricidade todas as terças às 9h, terapia ocupacional todas as quartas às 9h, terapia da fala todas as quintas às 9h e natação adaptada todas as sextas às 17h. Visto que estas terapeutas, prestam um apoio regular e constante ao MV, têm uma relação de alguma força com o mesmo, estando assim ligada a setas azuis-escuras, que apresentam algum destaque. Ainda neste círculo, encontra-se, a Técnica de Educação Especial, que acompanha o caso do MV desde que entrou no CS e estabeleceu uma relação de afeto e cumplicidade com o mesmo, quando a vê o MV sorri. Encontra-se, também, o Professor de Educação Física, dá aulas ao grupo 3 vezes por semana, o MV estabeleceu com este uma importante relação afetiva, sorri quando o vê e costuma pedir-lhe colo. É de referir também, que o MV adora atividade física, o que poderá ter contribuído para o importante laço, estabelecido entre o professor e o MV. Tanto a Técnica de Educação Especial, como o Professor de Educação Física, apresenta uma relação de força com o MV, estando assim ligados com setas azuis-escuras, que estão bastante destacadas, em comparação com outras. Por fim, no círculo azul, também se dá pela presença do professor de música, que dá aulas ao grupo 1 vez por semana, o MV tem uma boa relação com o professor de música e adora as aulas de música. Apesar de ter uma boa relação com o MV, quando comparado com os restantes elementos referenciados no ecomapa, a sua relação não apresenta tanta força. Logo, encontra-se, ligado a uma seta azul-escura, pouco destacada, quando comparada com as restantes setas apresentadas no mapa.

#### **4.4.2. Discussão dos resultados**

A PEA é uma perturbação do desenvolvimento, cuja etiologia é desconhecida e tende a prevalecer ao longo da vida. As pessoas com PEA, podem apresentar dificuldades a vários níveis – comunicação, social, cognitivo, entre outros. Estas dificuldades variam de pessoa para pessoa, acarretando diferentes níveis de apoio (leve, moderado ou grave) e das suas características únicas (Gaspar & Serrano, 2011; Borba & Faria, 2024).

No nosso estudo caso, o MV é não verbal, com uma ausência total de comunicação verbal (Carvalho et al., 2008). Importa referir que, embora várias dificuldades e potencialidades tenham sido identificadas na apresentação dos resultados, nesta discussão serão abordadas apenas aquelas que se mostraram mais significativas para os objetivos deste estudo, de modo a garantir uma análise mais aprofundada e relevante.

Analisando os dados registados nas notas de campo e nas entrevistas foi possível identificar as **fragilidades** do MV. Na prática verifiquei que conhecê-las, é importante, principalmente para que o educador consiga elaborar um plano de ação verdadeiramente ajustado à criança, procurando colmatar essas dificuldades.

A principal dificuldade identificada ao longo do estágio e também mencionada pelas entrevistadas, foi a **comunicação**. De acordo com Gaspar e Serrano (2011), a comunicação é uma dificuldade central e comum em crianças com PEA, sobretudo se estas forem não-verbais, como é o caso do MV.

No meu entender, o facto do MV ser uma criança não-verbal, gera-lhe imensos desafios diários significativos, que passam pela dificuldade em expressar-se, que pode gerar em si frustração e a sensação de incompreensão. Gorril, Paasche e Strom (2010) reforçam esta ideia, referindo que a criança com PEA pode “sentir-se facilmente frustrada (...) pela sua incapacidade de comunicar claramente os seus desejos e necessidades” (p. 62).

Esta ausência de comunicação verbal também representa um desafio para a educadora cooperante e para a restante equipa educativa do CS, que nem sempre conseguem compreender o que a criança sente, acabando a tomar, por vezes, decisões baseadas em suposições. A educadora cooperante confirmou esta dificuldade, referindo que a sua maior dificuldade é identificar aquilo de que o MV precisa, visto que ele não consegue expressar oralmente as suas necessidades e vontades.

O MV não demonstrou apenas dificuldade em expressar mensagens verbais, mas também em compreendê-las – por exemplo quando se transmite uma mensagem verbal ao MV, ele não tem nenhuma reação ao pedido se este não for acompanhado de gestos e orientação.

Na entrevista a Técnica de Educação Especial também mencionou este aspeto, referindo que o MV apresenta dificuldades comunicativas ao nível da receção, compreensão e na sua exteriorização. Num diálogo informal, também explicitou que o MV não compreende claramente todas as mensagens faladas que lhe são transmitidas e que precisa que a comunicação verbal seja acompanhada pelo movimento e pelos gestos. Esta dificuldade está igualmente associada à PEA, uma vez que, como referem Gorril, Paasche e Strom (2010), estas crianças podem “ter dificuldade em perceber ou

compreender a palavra falada, em responder a perguntas, seguir instruções e/ou fazer escolhas verbais” (p. 62).

Todos os fatores aqui mencionados demonstram que as dificuldades comunicativas afetam o desenvolvimento do MV e a sua inclusão no ambiente educativo e na sociedade. Neste contexto, ficou evidente que existe uma grande necessidade em implementar estratégias que promovam a comunicação entre a criança e os outros, necessidade esta que também foi destacada pela Técnica de Educação Especial.

Uma forma de o fazer, é recorrendo à Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA). De acordo com Silva (2021), a CAA “é um tipo de sistema que auxilia pessoas com alguma dificuldade de fala ou escrita, a fim de facilitar essa interlocução prejudicada, funciona como uma alternativa para a comunicação inclusiva no autismo não-verbal” (p. 2). Trata-se de uma estratégia versátil, que pode ser aplicada tanto na rotina, como nas atividades e no ambiente de grupo.

Lacerda (2020) explica, ainda, que existem dois sistemas comunicativos os assistidos e não assistidos. Os sistemas de comunicação não assistidos, não fazem uso de recurso materiais e tecnológicos, costumam recorrer aos gestos e à linguagem gestual, como forma de substituir a linguagem verbal. Por sua vez, os sistemas de comunicação assistidos, fazem uso de recursos materiais, tais como, objetos e imagens, que podem ser trocados com a criança num momento de comunicação. Também podem ser utilizados recursos tecnológicos como aparelhos geradores de voz. As crianças com as quais foi utilizada a CAA “passaram a responder mais às interações iniciadas pelos adultos e também passaram a iniciar interações com os adultos com muito maior probabilidade, configurando um exemplo claro de efeito positivo sobre a comunicação destas crianças” (Lacerda, 2020, p. 36).

Ao observar os dados recolhidos, verifica-se que em sala, já foram implementadas estratégias que têm a intenção de promover a comunicação entre o MV e os outros. Para esse fim, foi implementada uma tabela de comunicação alternativa e recorre-se à comunicação por imagens.

Ou seja, em sala é utilizada o Picture Exchange Communication System (PECS), que é um tipo de sistema de comunicação assistido, que tem por intuito promover o desenvolvimento da comunicação de crianças não verbais “através da troca de figuras

pelo objeto desejado, passando por etapas, podendo chegar à formulação de frases inteiras por meio de ilustrações e, inclusiva, incentivar a vocalização” (Silva, 2021, p. 2).

Atualmente, a tabela é usada apenas para promover o reconhecimento e compreensão da rotina. No entanto, o esperado é que, futuramente, o MV consiga expressar-se através deste sistema de imagens em variadas situações, como no caso das atividades e do ambiente de grupo.

No que refere a eficácia desta estratégia, por enquanto não apresenta resultados evidentes. Penso que se pode dever ao facto do MV ter a necessidade de desenvolver outras capacidades comunicativas como a compreensão, para conseguir interpretar estes sistemas mais complexos, como o PECS nomeadamente para que consiga associar a imagem ao seu significado (Silva, 2021).

Neste momento, considero que os sistemas de comunicação não assistidos, que também são utilizados diariamente com o MV no CS, se mostram mais eficazes e adequados neste momento. Na minha experiência ao longo do estágio, esta estratégia revela-se funcional, facilitando e contribuindo para a compreensão das mensagens transmitidas à criança.

Para além das dificuldades comunicativas, foram identificadas outras ao nível do **foco**. O MV não mantém contacto visual durante muito tempo enquanto interage com os outros, não demonstra qualquer reação quando é chamado pelo nome e mostra ter uma capacidade de atenção reduzida enquanto realiza alguma atividade, vá esta ou não ao encontro dos seus gostos e interesses.

Foi possível perceber que a Técnica de Educação Especial também identifica o foco como algo a trabalhar e mencionou as situações aqui descritas como as principais razões pelas quais considera o foco uma fragilidade, reforçando que através apenas do diálogo o MV não está presente.

Neste contexto, tendo em conta que o MV tem estas dificuldades ao nível do foco, torna-se importante colmatá-las, uma vez, que a falta de foco pode afetar negativamente a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Na entrevista a Técnica de Educação Especial, partilhou algumas das estratégias que utiliza. Mencionou que costuma recorrer à comunicação através do toque e dos gestos

para captar a atenção do MV, para complementar a comunicação verbal e para fazer com que o MV perceba que estão a interagir com ele.

Gorril, Paasche e Strom (2010), fazem menção a estas estratégias e ainda referem outras, como a utilização de brinquedos que façam barulho e da movimentação de objetos como técnicas que podem captar e resgatar a atenção da criança. Os mesmos autores, também mencionam, que é importante tentar manter o contacto visual, enquanto se comunica com a criança, mas este não deve ser forçado.

Na minha ótica, estas estratégias podem ser utilizadas tanto nas atividades – que é o caso da Técnica de Educação Especial e da Educadora cooperante, que fazem uso destas estratégias para captar a atenção do MV enquanto interagem com ele – como na rotina e no ambiente de grupo, algo que as crianças do grupo já fazem autonomamente, quando a educadora lhes pede para irem buscar o MV, as crianças dirigem-se a ele tocam-lhe, dão-lhe a mão e dizem “temos de ir para a sala”, pois já identificam que apenas falando o MV não os compreende.

Foram também identificadas dificuldades na **interação com os colegas**. Numa fase inicial do estágio, verificou-se que o MV não respondia à interação dos colegas e que não os procurava. No entanto, esta é uma fragilidade que se foi atenuando a longo do tempo. Atualmente, o MV já interage com um ou outro colega de forma esporádica e responde positivamente às tentativas de interação. De qualquer forma, continua a preferir estar sozinho, o que Gorril Paasche e Strom (2010) mencionam como uma característica das crianças que têm PEA.

Apesar do MV apresentar melhorias ao nível da interação com os colegas, tal não invalida a necessidade de aplicar estratégias que as promovam, visto que estas interações se mostram essenciais à sua inclusão. Oliveira (2021) reforça esta ideia, mencionando que “acaba sendo durante o processo de socialização que se desenvolve a aprendizagem na infância” (p. 8).

Oliveira (2021) destaca ainda que o educador tem um papel muito importante no processo de socialização da criança. Neste sentido, é essencial que este se apoie em estratégias que favoreçam o desenvolvimento das suas competências sociais.

Denotou-se que em ambiente de grupo, a educadora cooperante, aplica estratégias eficazes que na minha perspetiva têm contribuído bastante para esta evolução

significativa e visível da relação do MV com os seus colegas. A educadora cooperante, explicitou que se preocupa em incluir o MV na rotina do grupo, em explicar ao grupo as necessidades e especificidades do MV e em procurar junto deste apoio para orientar o MV. Acredito, que estas estratégias promovem não só a ocorrência de interações entre o MV e os seus colegas, como também contribuem para a igualdade de oportunidades no grupo, favorecendo assim a inclusão do MV no contexto educativo.

A Técnica de Educação Especial, por sua vez, procura incluir o MV nas atividades de grupo, incentivando a sua participação e colaboração, o que também poderá contribuir para o aumento de interações entre as crianças.

No entanto, existem outras estratégias que poderão ser aplicadas com o MV, uma das estratégias que se tem revelado eficaz neste domínio é o modelo DIR (Modelo baseado no Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação). Este modelo é descrito por Cardoso e Ribeiro (2014) como uma importante estratégia que procura promover “as interações interpessoais precoces, cruciais para o desenvolvimento saudável do cérebro e, conseqüentemente, das habilidades de processamento sensorial, planeamento motor e de interações sociais. Ele entende a criança como um ser único e, na sua individualidade” (p. 402).

Dentro do modelo DIR, encontra-se a abordagem Fllortime. Esta foi criada “com o objetivo de aumentar a socialização, melhorar a linguagem e diminuir os comportamentos repetitivos (...) bem como facilitar a compreensão das crianças e de suas famílias, identificando, sistematizando e integrando as funções essenciais às capacidades de desenvolvimento” (Greenspan & Wieder, 1997, citados por Cardoso & Ribeiro, 2014, p. 402). Esta é uma importante abordagem que pode ser aplicada com o MV no ambiente educativo, a fim de promover a sua integração social.

As estratégias aqui explicitadas são utilizadas tanto nas atividades, como na rotina e no ambiente de grupo, ou seja, são versáteis e adequadas a diversas situações e momentos distintos. Tal pode dever-se ao facto de o grupo permanecer junto durante a maior parte do tempo, ou seja, as interações estão constantemente presentes em diversos momentos do dia da criança.

O MV também apresentou fragilidades ao nível da sua capacidade de **autorregulação**. Foi observado que o MV entra em estado de frustração com alguma

regularidade e apresenta dificuldade em sair do mesmo. Nos momentos de frustração o MV costuma chorar sem uma motivação clara e costuma apertar-se a si próprio. Gorril, Paasche e Strom (2010), mais uma vez, confirmam os aspetos aqui descritos, apontando que as crianças com PEA podem realmente entrar em estado de frustração com mais regularidade, apresentando reações intensas perante o confronto com a frustração.

Tendo em conta, esta dificuldade torna-se uma necessidade colmatá-la, visto que esta fragilidade pode dificultar a interação da criança com os outros, gerar desafios ao seu desenvolvimento e, conseqüentemente, um obstáculo à sua inclusão.

Em sala, verificou-se, que são utilizadas algumas estratégias, para promover a autorregulação do MV, estratégias estas que se mostram eficazes e interessantes.

A educadora cooperante, dispõe de alguns recursos, como a chucha e o mordedor, quando o MV está fora do seu ambiente de conforto ou apresenta alguma instabilidade emocional, estes recursos são lhe disponibilizados e mostram-se eficazes, o MV esboça uma feição de conforto e gradualmente diminui o estado de frustração.

Para além dos recursos, a educadora cooperante, também costuma promover a estabilidade do MV, recorrendo aos seus gostos, principalmente ao seu gosto pelo exterior. Ou seja, quando o MV está mais frustrado a educadora cooperante adapta os momentos de grupo, para permitir que o MV vá um pouco para o exterior, porque sabe que este momento de exploração promove a sua estabilidade emocional.

É de mencionar ainda que na entrevista a educadora cooperante referiu que desenvolver uma rotina estável e de qualidade é essencial, para promover o bem-estar e o desenvolvimento do MV. Destaquei este aspeto por considerar que o estabelecimento de uma rotina estável, também poderá ser uma importante estratégia promotora da autorregulação da criança, visto que através da rotina pode antecipar acontecimentos, diminuindo a ocorrência de possíveis frustrações que a destabilizem emocionalmente.

Excetuando a última estratégia aqui descrita, que diz respeito mais especificamente à rotina, as restantes estratégias podem ser aplicadas tanto na rotina da criança, como nas atividades e no ambiente de grupo. Faz todo o sentido desenvolver estratégias autoregulativas que se adaptem a variados ambientes, visto que o estado de frustração pode surgir em variadas situações que a criança vivencie no seu dia a dia.

Para fechar a análise das dificuldades, importa referir ainda, que ao longo do estágio, foi possível verificar que o MV também apresenta dificuldades ao nível da **autonomia**. A autonomia mostrou-se uma dificuldade, visto que o MV é uma criança que realiza toda e qualquer tarefa apenas com orientação. É de destacar também que as dificuldades autónomas acabam por estar relacionadas com as restantes dificuldades explicitadas anteriormente, pois se a criança apresenta dificuldades ao nível da comunicação, do foco, da interação com os colegas e da autorregulação, é expectável que também apresente dificuldades ao nível da autonomia, tal como se verificou.

Esta dificuldade, por sua vez, irá representar um obstáculo à inclusão do MV, surgindo assim a necessidade de colocar em prática estratégias que promovam a aquisição de autonomia e consequentemente a aquisição de alguma independência.

Observando o ambiente educativo constatou-se que a educadora cooperante faz um trabalho neste sentido, neste momento mostra-se focada em trabalhar com o MV a alimentação autónoma, faz este trabalho orientando a refeição do MV e incentivando-o a comer sozinho dando-lhe o espaço que este precisa, para se tornar mais autónomo.

Uma estratégia que se mostra bastante adequada e que poderá ser uma mais valia para ajudar o MV a ultrapassar as suas dificuldades autónomas e também autorregulativas é recorrer ao TEACH, que em português significa “Tratamento e Educação para Crianças com Autismo ou Desordens Relacionadas à Comunicação” (Cunha e Lira, 2021, p. 3).

De acordo com Carvalho et al. (2008), “a filosofia deste modelo tem como objectivo principal ajudar a criança com PEA a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida” (p. 17). Ainda segundo os mesmos autores, o TEACH foca-se “no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social” (Carvalho et al., 2008, p. 17). Tem em consideração, as áreas fortes das crianças com PEA e é uma estratégia, que se adapta às características da criança e às suas necessidades.

Portanto, é uma estratégia flexível, moldável e adaptável, que tem em consideração, que cada criança é um ser único e individual, que apresenta necessidades específicas e únicas (Carvalho et al., 2008).

Esta poderá ser uma importante estratégia, porque “a criação de situações de ensino/aprendizagem estruturadas minimiza as dificuldades de organização e

sequencialização, proporcionando segurança, confiança e ajuda a criança/jovem com PEA a capitalizar as suas forças” (Carvalho et al., 2008, p. 18).

As estratégias aqui mencionadas podem ser aplicadas sobretudo na rotina da criança. No entanto, nada invalida que não possam ser utilizadas tanto nas atividades como no ambiente de grupo.

Portanto, através da análise realizada às dificuldades do MV, constatou-se que este apresenta dificuldades diversas e que estas podem ser colmatadas recorrendo a um conjunto muito variado de estratégias que levam à promoção da sua inclusão e que se tornam uma grande ferramenta para o educador se as conhecer e souber aplicar.

Também se verificou que as estratégias são bastante moldáveis, o que significa que a mesma estratégia pode ser aplicada tanto na rotina, como nas atividades e no ambiente de grupo, existindo raras exceções.

Confirmou-se também que no ambiente educativo já foram aplicadas muitas estratégias para combater as dificuldades do MV, que se mostram muito interessantes, sendo umas mais eficazes que as outras.

No entanto estas não são as únicas estratégias que podem ser aplicadas com o MV, existe uma importante estratégia que foi muito destacada ao longo de todo o meu estágio pela educadora cooperante e sobre a qual refleti considerando-a imprescindível, mas antes de analisar esta estratégia, importa primeiro analisar as potencialidades do MV, que irão contribuir para a compreensão desta grande estratégia geral.

No que diz respeito às **potencialidades**, ao analisar os dados recolhidos nas notas de campo e nas entrevistas, verificou-se, que o MV é portador de um conjunto de potencialidades, que se mostram uma mais valia, trazem imensos benefícios à promoção da sua inclusão no ambiente educativo e devem ser utilizadas pelo educador como uma ferramenta para combater as suas dificuldades (Milan & Silva, 2023).

As potencialidades identificadas demonstraram que o MV, apesar de não comunicar verbalmente, não se isola totalmente, **procura e interage com o adulto**, principalmente com as **figuras de referência**. Estes factos contrapõem-se ao que Borba e Faria (2024) explicitam. Estes autores, referem que as crianças com PEA de suporte nível 3 - que possivelmente é o nível de suporte que o MV tem visto que é aquele que engloba as crianças não verbais – costumam evitar o contacto social e isolar-se (Borba &

Faria, 2024). Gaspar e Serrano (2011), por sua vez, mencionam que as crianças com PEA tanto podem ser muito sociáveis, como podem evitar todo e qualquer contacto social.

É de explicitar ainda que o facto do MV interagir com as figuras de referência e procurar o adulto é algo que contribui para a sua inclusão e socialização que tão importante se mostra no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira, 2021). Nas suas interações o MV, utiliza diversas formas de comunicação não verbais como gestos, toques físicos, condução do adulto até ao objeto ou local que pretende alcançar – como por exemplo, dar sinal quando quer ir ao recreio – e expressões faciais, o que demonstra que a comunicação pode e é muito mais que apenas a expressão verbal e que existem imensas formas de expressarmos as nossas mensagens ao outro (Lacerda, 2020).

Observou-se, ainda, que o MV é uma criança **afetiva**, que demonstra carinho e procura afeto nas interações com o outro. Esta característica pode facilitar a construção de uma relação estável e próxima entre a criança e os outros o que, por sua vez, beneficia a sua inclusão e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento (Sousa, 2018).

Neste sentido, “a ideia de que a criança com autismo não demonstra afeto e é inquestionavelmente distante e não-comunicativa, não tem sido respaldada por evidências empíricas” (Bosa, 2002, citado por Bosa & Sanini, 2015, p. 174), o que reforça a importância de reconhecer as características da criança e combater os estereótipos que ainda persistem.

Portanto ao contrário do que é supostamente expectável, o MV interage com os outros principalmente adultos, demonstra um certo apego às figuras de referência e é afetuoso.

Durante a entrevista, a educadora cooperante, também mencionou que uma das grandes potencialidades do MV é **responder positivamente aos estímulos transmitidos pelos adultos**. Esta potencialidade é essencial para promover o seu desenvolvimento e a aprendizagem.

Verificou-se, também, que outra grande potencialidade presente no ambiente educativo que influencia diretamente o MV, é o facto de existir um **trabalho intensivo e constante por parte da educadora** para promover o desenvolvimento e inclusão do MV.

A educadora aplica diversas estratégias, demonstra preocupar-se em incluí-lo, tendo sempre em consideração que ele é um membro tão importante do grupo como os restantes e a sua ação enquanto educadora já demonstrou contribuir para o desenvolvimento do MV a diversos níveis destacados ao longo desta discussão. Contudo, este é processo de **tentativa-erro, não existe um manual de instruções. Cada criança é única, e cada criança está em mudança, em contextos em mudanças com profissionais em mudança. Aprendemos com cada criança e com cada grupo, a encontrar melhores estratégias e a desenvolver materiais adaptados.**

De acordo com a perspectiva Silva et al. (2016), Galvão (2015) e Oliveira (2021), constatou-se ainda que a educadora cooperante conhece bem o MV e que procura usar o que sabe sobre esta criança, para desenvolver um plano de ação adaptado que vá ao encontro das suas necessidades. Em suma, através desta análise foi possível identificar as diversas potencialidades do MV. Verificou-se ainda que conhecê-las bem, pode ser uma mais valia para o trabalho que o educador desenvolve com a criança, pois estas apresentam-se como uma importante ferramenta que pode auxiliar a colmatação das dificuldades da criança (Milan & Silva, 2023).

No decorrer da entrevista, a educadora cooperante dá destaque à importância das potencialidades, referindo que conhecê-las pode ser uma importante estratégia, para colmatar as dificuldades do MV. Esta declaração e tudo o que foi referido anteriormente ao longo da análise das potencialidades, reforça o papel destas na promoção da inclusão da criança.

Em síntese, através desta análise foi possível identificar as dificuldades do MV, bem como as suas potencialidades e um diverso conjunto de estratégias que podem ser utilizadas para colmatar estas dificuldades, promovendo assim a sua inclusão no ambiente educativo.

Estas constatações levam-nos a reconhecer que se o educador pretende promover a inclusão da criança no ambiente educativo, a estratégia mais importante que deve colocar em prática é **conhecer e caracterizar a criança, só conhecendo a criança profundamente desde as suas principais necessidades aos seus gostos é que o educador poderá ter uma ação verdadeiramente inclusiva**, desenvolvendo assim um trabalho educativo centrado na criança (UNESCO, 1994). Também só desta forma é que

o educador poderá desenvolver **um ambiente verdadeiramente inclusivo, que promova a participação e o desenvolvimento de todas as crianças**, o que vai ao encontro do princípio estabelecido no Decreto-Lei nº 54/2018.

A identificação desta estratégia – **conhecer a criança profundamente** –, justifica a necessidade que senti em identificar não só as potencialidades e dificuldades do MV, mas também os seus gostos/interesses, as suas necessidades, os recursos que são utilizados com o mesmo no CS, as estratégias que a família utiliza e as suas curiosidades, que me ajudaram a conhecê-lo melhor e a compreender quem esta criança é. É de referir, ainda, que foi necessário identificar todos estes fatores porque apresentam uma forte ligação entre si.

Esta justificação aplica-se também à elaboração do ecomapa que foi essencial para conhecer a força das relações da criança, compreendendo o papel que cada uma representa na vida do MV e de que forma podem ser uma ferramenta para a promoção da sua inclusão. Estes dados permitiram **planear estratégias e articular profissionais na tentativa de responder às necessidades educativas do MV**.

Destaco aqui um exemplo interessante, que reforça e justifica o que foi referido anteriormente. Na tabela de comunicação alternativa que é aplicada com o MV em sala, são utilizados momentos da rotina, mas momentos específicos que têm uma ligação com esta criança seja por fazerem referência aos seus gostos, como é o caso da imagem do recreio e à força e importância das suas relações, como é o caso da imagem do MV com o professor de educação física. Cabe ao **profissional não desistir de encontrar formas de comunicar e estabelecer uma relação afetiva, mas também educativa com todas as crianças**.

**Para finalizar, a maior conclusão que se retira com a realização deste estudo, é que se o educador pretende ser inclusivo, tem de ser também sensível ao outro e às suas necessidades, só deste modo é que conseguirá conhecer bem a criança e tirar partido deste conhecimento para promover a sua inclusão, tanto no ambiente de grupo, como nas atividades e na rotina.**

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

A experiência que vivenciei durante o mestrado e, sobretudo, no decorrer dos estágios, que realizei no âmbito da PPS I e da PPS II, foi crucial para o meu crescimento e formação enquanto futura educadora de infância. Realizei imensas aprendizagens a nível formativo, mas também a nível pessoal, que terão uma grande influência no modo como irei desempenhar o meu papel enquanto educadora.

Enfrentei imensos desafios, que ponderei não ser capaz de ultrapassar e fiz imensas aprendizagens que intensificaram a minha perspetiva sobre alguns aspetos e alteram-na em relação a outros. Para além das experiências que vivi na PPS I e na PPS II, também passei por outras, tanto em sala de aula, como noutros estágios ou a título pessoal, que contribuirão para a visão que detenho hoje sobre a educação.

Neste sentido, no presente tópico, irei procurar expor o impacto que toda esta experiência teve na construção da minha profissionalidade docente.

Enquanto futura educadora, um dos meus principais objetivos sempre foi desempenhar uma função verdadeiramente inclusiva e respeitadora. Para o atingir, tornou-se uma mais valia reconhecer que as crianças são seres únicos com características e histórias próprias, que irão influenciar diretamente a forma como organizo e estruturo a minha ação enquanto educadora (Silva et al., 2016). Só reconhecendo que as crianças são seres únicos, é que conseguirei desenvolver uma prática verdadeiramente inclusiva e respeitadora, pois a base do respeito está no reconhecimento da diferença.

Adquiri também a capacidade para reconhecer que as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, estão presentes em diversos contextos do quotidiano das crianças. Ou seja, verifiquei, que as crianças, assim como os adultos, estão em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento, e que até nos momentos considerados pouco significativos estão a aprender algo novo.

Constatar que o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorre de forma contínua e em diversos contextos, também me levou a refletir sobre a influência da minha ação no seu processo de crescimento, reconhecendo que a minha postura terá uma influência significativa na forma como ocorre o desenvolvimento da criança (Silva et al., 2016). Este aspeto reforça o quão importante é o educador reconsiderar constantemente as suas ações, reconhecendo-se como um modelo para as crianças e, também, como um

profissional em constante evolução, que aceita a mudança como parte essencial do processo de aprendizagem.

Chegar ao entendimento que o educador tem um papel bastante ativo no desenvolvimento da criança, consciencializou-me para a importância de estabelecer relações afetivas de qualidade. Durante a minha prática, constatei que o estabelecimento de relações afetivas fortes é o ponto de partida para qualquer aprendizagem: sem relação afetiva, não há entendimento entre o educador e a criança, não há confiança e, conseqüentemente, não há segurança, criando-se assim desafios ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Portanto, isto leva-nos à compreensão de que, para promover o desenvolvimento de crianças felizes e seguras, é importante que se estabeleça entre o educador e a criança uma relação afetiva de qualidade, baseada no respeito, na confiança, no carinho e na brincadeira. De acordo com Sousa (2018), “a criança assimila o que aprende com satisfação se o afeto estiver bem desenvolvido na sua relação com a aprendizagem” (p. 81). Refere ainda que o “sujeito que é tratado com afeto pela família e pelas demais instituições que lhe cercam, tem uma melhor interação no meio em que vive, com certeza terá um melhor desenvolvimento” (Sousa, 2018, p. 82).

Todas as experiências vividas demonstraram-me, igualmente, o quão importante é saber observar e escutar as crianças. Reconheci que a observação e a escuta são capacidades muito importantes que permitem ao educador ver as crianças por completo, compreender alterações no seu comportamento, avaliar as suas necessidades e valorizar as suas partilhas, reconhecendo-as também como construtoras do seu processo de aprendizagem.

Importa destacar ainda que todo o processo vivido ao longo dos estágios, fez-me considerar o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e da capacidade de gerir de conflitos, como imprescindíveis no processo de crescimento da criança. Neste contexto, enquanto futura educadora, irei procurar promover o desenvolvimento destas três áreas por as considerar fulcrais, adaptando este interesse pessoal às características do grupo pelo qual sou responsável.

Autores como Matos (2016), Silva et al. (2016) e Chrispino (2007), ajudam-nos a compreender a relevância destas áreas para o desenvolvimento da criança. Silva et al.

(2016) destacam que crianças autónomas mostram-se mais capazes de cuidar de si próprias e, conseqüentemente, mais independentes, sendo este um aspeto essencial na vida de qualquer pessoa. Matos (2016), por sua vez, menciona que crianças com maiores capacidades autorregulatórias apresentam uma maior capacidade de adaptação quando confrontadas com a frustração e os imprevistos. Por fim, Chrispino (2007) explica que o desenvolvimento da capacidade de gerir conflitos contribui para a aquisição do pensamento crítico e reflexivo. Portanto, é possível compreender algumas das vantagens inerentes ao desenvolvimento destas capacidades.

Apesar de considerar o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e da capacidade de gerir conflitos essenciais para o desenvolvimento da criança, enquanto futura educadora, reconheço que ainda apresento dificuldades em fazê-lo. Por vezes, o meu cuidado com as crianças, acaba por limitá-las, retirando-lhes assim a oportunidade de serem autónomas, de se autorregularem e gerirem os seus conflitos. Neste contexto, considero, que sendo algo que pretendo promover em sala e trabalhar, tenho de reconsiderar as minhas ações e modificar a minha prática, tentando equilibrar a minha necessidade de cuidar, com a necessidade de dar espaço às crianças precisam.

A Investigação que desenvolvi no âmbito da PPS I, também me permitiu ampliar as minhas conceções, compreendendo que o espaço exterior é rico de possibilidades de aprendizagem, algo que já sabia, mas que nunca tinha experienciado de forma direta.

Quero ainda destacar uma grande aprendizagem que adquiri no âmbito da PPS II. A experiência que vivi, demonstrou-me que apesar de não o reconhecer, subestimava as capacidades das crianças que apresentam alguma NE, neste caso, em particular, PEA. Enquanto futura educadora, reconheci que são muito mais capazes do que aquilo que imaginava e pretendo ter um olhar mais amplo, inclusivo e livre preconceitos, valorizando as potencialidades destas crianças.

Para finalizar, é de referir que esta experiência, trouxe-me toda uma nova perspetiva e olhar sobre a educação – uma perspetiva mais humana, mais reflexiva, mais adaptável, mais disponível, mais feliz, **mais criança**. Este último aspeto é, para mim, o mais importante de todos, pois acredito que é muito difícil contribuir verdadeiramente para a educação de uma criança, sem, antes, nos permitirmos reencontrar com a criança que já fomos.

Ao longo deste percurso, constatei também que um profissional que intervém diretamente na educação de crianças deve ser moldável, capaz de lidar com o imprevisto e, acima de tudo, interessado em aprender continuamente, porque o mundo da educação está sempre em constante evolução, desenvolvimento e, conseqüente, mudança.

Assim considero que ser educador é estar sempre disponível para aprender e para se adaptar, de forma a garantir que acompanhamos as mudanças do mundo e que oferecemos o nosso melhor às crianças que confiam em nós.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Com o término da PPS II e do presente relatório, assinala-se também o fim da minha formação acadêmica. Assim sendo, apresenta-se neste tópico uma síntese de todo o trabalho desenvolvido no presente relatório, destacando as principais aprendizagens realizadas, as dificuldades enfrentadas e o impacto que a Investigação desenvolvida teve no meu percurso formativo e profissional.

No que diz respeito à Investigação, esta foi uma grande fonte de aprendizagem e conhecimento, adquiri um leque de ferramentas úteis e versáteis das quais poderei fazer uso futuramente a nível profissional.

A Investigação desenvolvida, ensinou-me também, que um educador que procura promover a inclusão de uma criança com PEA – no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina –, a maior estratégia que tem em mãos é o conhecimento que detém sobre a criança e a força da relação que estabelece com a mesma. Através do conhecimento que detém sobre a criança e do estabelecimento de uma relação de confiança e afetiva, o educador poderá construir intencionalidades educativas adaptadas às suas necessidades, que visem colmatar as suas dificuldades, tirando partido dos seus gostos e potencialidades.

Esta experiência, mostrou-me ainda, que as NE são muito distintas entre si, logo as estratégias para promover a inclusão de uma criança com PEA não-verbal, poderão não se adequar a outra criança que tenha outro tipo de NE ou até mesmo outro tipo de PEA.

Considero que a realização desta Investigação foi muito importante para o meu processo de aprendizagem, influenciou a forma como vejo e compreendo as crianças. Também influenciou as perspetivas da educadora que pretendo ser e, possivelmente, acabou ainda por influenciar as minhas escolhas académicas e profissionais futuras, dando-me o desejo de complementar mais tarde a minha formação, realizando o Mestrado em Educação Especial.

Em suma, a Investigação permitiu-me entrar num mundo até então desconhecido, ao qual estava completamente alheia e ao descobrir o quão belo e rico é este mundo, percebi que nunca mais o quero deixar.

Ao longo do processo de construção e elaboração do relatório, também enfrentei algumas dificuldades, sendo que a principal acabou por dar origem a outras. A principal

dificuldade enfrentada foi a de gerir a minha própria exigência, que, conseqüentemente, influenciou o olhar que detinha sobre o meu trabalho, colocando-me numa busca incessante pela perfeição. Busca esta que me afastou mais da perfeição do que me aproximou dela.

Identificar esta dificuldade levou-me a refletir sobre a importância e necessidade de trabalhar a capacidade de confiar mais em mim própria e na qualidade do trabalho que desenvolvo. Considero que desenvolver estas capacidades, será essencial para reduzir as frustrações e a presença de entraves, que, por vezes, eu própria coloco ao meu processo de crescimento pessoal e profissional. Enquanto educadora iriei gerir uma sala e é muito importante que o saiba fazer com segurança e confiança plena no meu trabalho, a exigência é importante, mas em excesso pode acabar por atrapalhar o caminho que percorro até aos meus objetivos, tanto pessoais como profissionais.

Para concluir, considero que a PPS II foi muito importante para o meu percurso profissional e representou a finalização de uma grande etapa, assinalando-se assim, o fim de uma grande experiência, repleta de tantas e ricas aprendizagens.

## 7. REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

[...]¹ (2024/2025). Projeto Educativo.

[...]² (2024/2025). Projeto Pedagógico – “Pré-Escolar B”.

[...]³ (2024/2025). Regulamento Interno.

APEI. (2011). Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada.

Almeida, L., Pereira, A. & Reis, A. (2016). Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(3), 325-336.

Amstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *Questões-Chave da Educação: A Inclusão nas escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Batista, B., Moreira, E., Rodrigues, D. & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?, *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. (pp. 13-36). UA Editora - Universidade de Aveiro.

Borba, M. & Faria, M. (2024). Autismo: sinais, níveis de suporte e diagnóstico – Uma revisão sistemática de estudos recentes. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(6), 4100-4112.

Bosa, C. & Sanini, C. (2015). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*, 20(3), 173-183.

Brasil, M., Camba, M., Costa, M., Guerra, A., Júnior, F., Júnior, O., Lunetta, A. & Stroparo, T. (2024). Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. *Revista de Gestão e Secretariado*, 15(7), 01-15.

---

<sup>1</sup> Por direito de confidencialidade, a entidade do autor não será mencionada.

<sup>2</sup> Por direito de confidencialidade, a entidade do autor não será mencionada.

<sup>3</sup> Por direito de confidencialidade, a entidade do autor não será mencionada.

- Cardoso, A. & Ribeiro, L. (2014). Abordagem Floortime no tratamento da criança autista: possibilidades de uso pelo terapeuta ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional*, 22(2), 399-408.
- Carvalho, A., Correia, M., Gonçalves, A., Lobo, C., Miguel, T., Monteiro, P., Mota, C. & Soares, R. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo - Normas orientadoras*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Castelão, A., Fuertes, M. & Pinto, D. (2015). O impacto do Modelo Touchpoints – das representações do educador de infância à construção de uma parentalidade confiante. *Atas do II encontro de mestrados em educação da escola superior de educação de lisboa* (pp. 76-94). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Concelho Nacional de Educação - CNE. (2018). *Parecer - Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinamentos básico e secundário*. CNE.
- Costa, A. & Minayo, M. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativas. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 139-153.
- Chripino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 15(54), 11-28.
- Cunha, E. & Lira, M. (2021). *O método teacch e suas técnicas para o desenvolvimento das habilidades comunicativas em estudantes autistas*. UPE /Mata Norte.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129.
- Fossá, M. & Silva, A. (2015). Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas – Revista Eletrônica*, 17(1), 1-14.

- Galvão, C. (2015). O Autismo na Educação Infantil. *IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação*.
- Gaspar, A. & Serrano, A. (2011). Interações sociais e comunicativas entre uma criança com perturbação do espectro do autismo e os seus pares sem necessidades educativas especiais: Estudo de caso. *Análise Psicológica, 1* (XXIX), 67-82.
- Gorril, L., Paasche, C. & Strom, M. (2010). *Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância*. Porto Editora.
- Hartman, A. (1978). Diagrammatic assessment of family relationships. *Social Casework, 59*, 465-476.
- Lacerda, L. (2020). Práticas baseadas em evidências e o autismo. *Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências, 27-59*.
- Loureiro, M. (2017). Relação família-escola: educação dividida ou partilhada? *International Journal of Developmental and Educational Psychology - Revista de Psicología, 3*(1), 103-114.
- Madureira, I. & Nunes, C. (2016). Crianças com Necessidades Educativas Especiais. *Educação em Loures – Revista dirigida à comunidade, 1*, 20-22
- Marques, A. (Coord.), Araújo, S., Azevedo, A., Folque, M. & Marques, L. (2023). *Orientações Curriculares para Creche*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação, Inovação, Investigação em Educação, 2*(2), 49-65.
- Menezes, A. & Silva, A. (2022). O Papel da Família do Aluno Autista no Processo de Inclusão Escolar. *Revista de Psicologia, 16*(64), 227-240.

- Milan, D. & Silva, E. (2023). O papel do professor na inclusão de alunos com autismo na educação infantil: uma análise dos desafios e das possibilidades. *Revista Educação Especial em Debate*, 8(16), 18-35.
- Oliveira, J. (2021). O docente e a inclusão da criança autista. *Revista Científica Multidisciplinar: O Saber*, 6, 1-11.
- Picas, J. & Sánchez-Cano, M. (2007). *Manual de Assessoramento Psicopedagógico*. Editorial Graó.
- Sapeta, A. & Simões, A. (2018). Entrevista e Observação. Instrumentos Científicos em Investigação Qualitativa. *Revista Investigación Cualitativa*, 1(1), 43-57.
- Sarmento, T. & Sousa, M. (2010). Escola – Família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Silva, M. 2021. O uso do Picture Exchange Communication System (PECS) na promoção da Comunicação Inclusiva de crianças com Autismo: Uma Revisão Integrativa. *Brazilian Medical Students Journal*, 5 (8), 1-8.
- Sousa, M. (2018). A influência da afetividade na aprendizagem significativa: uma abordagem na educação infantil. *Afluente: Revista de letras e linguística*, 3(7), 77-93.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo»: Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças. Edições Afrontamento.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

## ANEXO A

Características do grupo de  
crianças

| ' ' | | ' ' |

**Tabela A1***Características do Grupo de crianças*

<b>Nome</b>	<b>Género</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Idade no início da PPS II (30 de setembro de 2024)</b>	<b>Idade no fim da PPS II (24 de janeiro de 2025)</b>	<b>Freq. JI na sala</b>
AP	Masculino	Portuguesa/Britânica	29 de março de 2020	4 anos e 6 meses	4 anos e 9 meses	1ª vez
AS	Feminino	Portuguesa	25 de novembro de 2020	3 anos e 10 meses	4 anos e 1 mês	2ª vez
AM	Masculino	Portuguesa	1 de setembro de 2020	4 anos	4 anos e 4 meses e 24 dias	2ª vez
BR	Masculino	Portuguesa	7 de janeiro de 2021	3 anos e 9 meses	4 anos	2ª vez
BF	Feminino	Portuguesa	16 de março de 2020	4 anos e 6 meses	4 anos e 10 meses	2ª vez
BL	Feminino	Brasileira	29 de agosto de 2020	4 anos e 1 mês	4 anos e 4 meses	2ª vez
D	Feminino	Portuguesa	16 de maio de 2020	4 anos e 4 meses	4 anos e 8 meses	2ª vez
G	Masculino	Portuguesa	24 de setembro de 2019	5 anos	5 anos e 4 meses	1ª vez
H	Masculino	Portuguesa	14 de setembro de 2020	4 anos	4 anos e 4 meses	2ª vez
LR	Masculino	Portuguesa	13 de fevereiro de 2020	4 anos e 7 meses	4 anos e 11 meses	2ª vez
LS	Feminino	Portuguesa	9 de novembro de 2020	3 anos e 10 meses	4 anos e 2 meses	2ª vez
MV	Masculino	Portuguesa	13 de dezembro de 2019	4 anos e 9 meses	5 anos e 1 mês	2ª vez
MAB	Masculino	Portuguesa	30 de abril de 2020	4 anos e 5 meses	4 anos e 8 meses	2ª vez
MA	Feminino	Portuguesa	20 de julho de 2020	4 anos e 2 meses	4 anos e 6 meses	2ª vez

MB	Masculino	Portuguesa/Britânica	14 de julho de 2020	4 anos e 2 meses	4 anos e 6 meses	2ª vez
MM	Masculino	Portuguesa	18 de fevereiro de 2020	4 anos e 7 meses	4 anos e 11 meses	2ª vez
OP	Masculino	Portuguesa	27 de março de 2020	4 anos e 6 meses	4 anos e 9 meses	2ª vez
RO	Feminino	Portuguesa	14 de dezembro de 2020	3 anos e 9 meses	4 anos e 1 mês	2ª vez
RE	Masculino	Iraniana	22 de abril de 2020	4 anos e 5 meses	4 anos e 9 meses	2ª vez
T	Masculino	Portuguesa	13 de abril de 2020	4 anos e 5 meses	4 anos e 9 meses	2ª vez
VL	Feminino	Portuguesa	17 de abril de 2020	4 anos e 5 meses	4 anos e 9 meses	1ª vez
VA	Masculino	Portuguesa	3 de novembro de 2020	3 anos e 10 meses	4 anos e 2 meses	2ª vez
VR	Masculino	Portuguesa	26 de outubro de 2020	3 anos e 11 meses	4 anos e 2 meses	1ª vez

*Nota.* Tabela elaborada por Telma Rato (2024).

## ANEXO B

Característica das famílias do  
grupo de crianças

| ' ' | | ' ' |

**Tabela B1***Características das famílias do grupo de crianças*

Nome da criança	Nacionalidade		Profissão		Com quem vive	Nº de irmãos	Posição que ocupa entre o(s) irmão(s)
	Mãe	Pai	Mãe	Pai			
AP	Portuguesa	Britânica	-----	-----	mãe, pai e irmão	1 irmão	mais velho
AS	Portuguesa	Portuguesa	-----	-----	mãe, pai e irmão	1 irmão	mais nova
AM	Portuguesa	Portuguesa	Consultora da TAP	Consultor da Renager	mãe, pai e irmão	1 irmão	mais novo
BR	Portuguesa	Portuguesa	-----	-----	mãe, pai e irmãos	2 irmãos	do meio
BF	Portuguesa	Portuguesa	-----	-----	mãe, pai e tia	----- <sup>4</sup>	-----
BL	Brasileira	Portuguesa	-----	-----	mãe, pai e irmão	1 irmão	mais velha
D	Portuguesa	Portuguesa	Responsável adjunta	Funcionário Público	mãe, pai e irmão	1 irmão	mais velhas
G	Portuguesa	Portuguesa	-----	-----	avó/avô	----- <sup>5</sup>	-----
H	Portuguesa	Portuguesa	Designer	Analista informático	mãe, pai e irmão	1 irmão	mais novo
LR	Brasileira	Portuguesa	Empresária	Informático	mãe e pai	-----	-----
LS	Portuguesa	Portuguesa	Técnica de tesouraria	Engenheiro mecânico	mãe, pai e irmã	1 irmã	mais nova
MV	Portuguesa	Portuguesa	-----	-----	mãe, pai e irmão	1 irmão	mais novo
MAB	Portuguesa	Portuguesa	-----	-----	mãe e pai	-----	-----

---

<sup>4</sup> Tem irmãos, no entanto, não obtive dados sobre estes irmãos

<sup>5</sup> Tem irmãos, no entanto, não obtive dados sobre estes irmãos

MA	Portuguesa	Portuguesa	Consultora financeira	Arquiteto de redes	mãe, pai e a irmã	1 irmã	mais velha
MB	Portuguesa	Britânica	Professora de Inglês	Informático	mãe, pai e a irmã	1 irmã	mais novo
MM	Portuguesa	Portuguesa	-----	-----	mãe, pai e irmã	2 irmã	mais velho
OP	Portuguesa	Portuguesa	Operadores de loja	Operadores de loja	mãe e pai	-----	-----
RO	Portuguesa	Portuguesa	Coordenadora de tesouraria	Gestor de finanças	mãe, pai e irmã	1 irmã	mais nova
RE	Iraniana	Iraniana	-----	-----	mãe e pai	-----	-----
T	Portuguesa	Portuguesa	Analista financeira	Tax menager	mãe, pai e irmã	1 irmã	mais velho
VL	Portuguesa	Portuguesa	-----	-----	mãe, pai, avô, avó e irmã	1 irmã	mais velhas
VA	Portuguesa	Portuguesa	Médica	Engenheiro civil	mãe, pai e irmão	1 irmão	mais novo
VR	Portuguesa	Portuguesa	-----	-----	mãe, pai e irmão	1 irmão	mais novo

*Nota.* Tabela elaborada por Telma Rato (2024).

ANEXO C

Ferramentas Pedagógicas

| ' ' | | ' ' |

**Figura C1**  
*Reta Numérica*



*Nota.* Fotografia tirada por Telma Rato (2024).

**Figura C2**  
*Horário Visual*

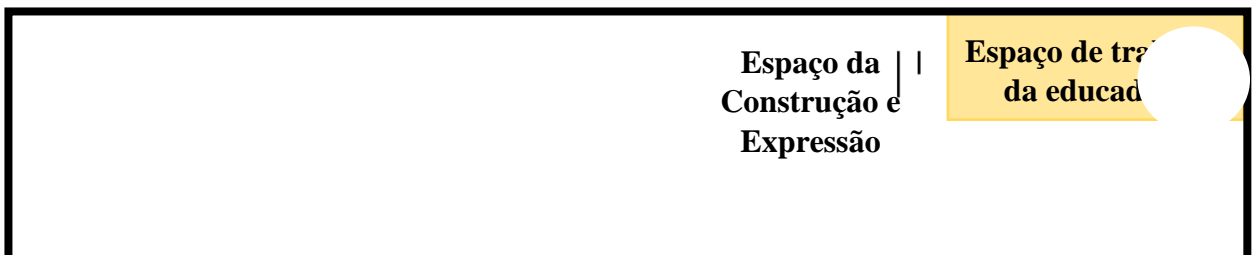


*Nota.* Fotografia tirada por Telma Rato (2024).

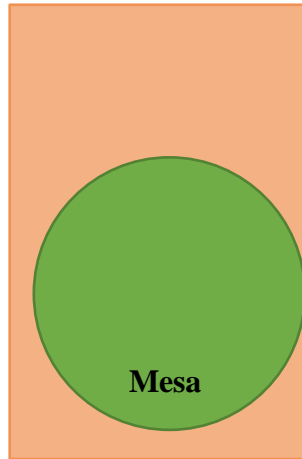
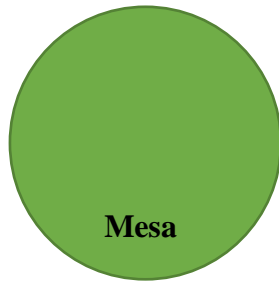


## ANEXO D

### Planta da sala



**Espaço do  
jogo  
Simbólico**



**Lavatório da sala**

**Espaço dos carros**

**Porta int.**

**Espaço de  
lazer/natureza/  
exploração**

**Espaço  
dos  
Puzzles  
e  
Livros**



ANEXO E  
Rotina diária do Grupo

**Tabela F1**

*Rotina diária do Grupo*

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
09.00 - 09.15					
09.15 - 09.30					
09.30 - 09.45					
09.45 - 10.00					
10.00 - 10.15					Expressão Dramática
10.15 - 10.30					
10.30 - 10.45	Inglês				
10.45 - 11.00			Inglês		
11.00 - 11.15		TIC / inglês	Inglês		
11.15 - 11.30					
11.30 - 11.45		TIC/ inglês			
11.45 - 12.00					
12.00 - 12.15					
12.15 - 12.30					
12.30 - 12.45					
12.45 - 13.00					
13.00 - 13.15					
13.15 - 13.30					
13.30 - 13.45					
13.45 - 14.00					
14.00 - 14.15	Educação Física				
14.15 - 14.30					
14.30 - 14.45			Educação Física	Música	
14.45 - 15.00					
15.00 - 15.15					
15.15 - 15.30					
15.30 - 15.45					
15.45 - 16.00					
16.00 - 16.15					
16.15 - 16.30					
16.30 - 16.45					
16.45 - 17.00					
17.00 - 17.15					

17.15 – 17.30	
17.30 – 17.45	
17.45 – 18.00	
Acolhimento	
Roda da manhã/Rotina do Pensamento	
Almoço	
Brincadeira Livre ou Atividades de sala	
Atividades de Enriquecimento Curricular	
Recreio	
Rotina de Higiene	
Lanche	
Brincadeira Livre e Entrega das crianças às famílias	

*Nota.* Tabela elaborada por Telma Rato.

## ANEXO F

### Roteiro ético da Investigação

| ' ' | | ' ' |

**Tabela G1**

*Roteiro Ético na Investigação*

<b>Princípios éticos e deontológicos na Investigação com crianças Tomás (2011)</b>	<b>Princípios para uma Ética Profissional APEI (2011)</b>	<b>Prática Profissional Supervisionada II</b>
<b>1. Objetivos do trabalho</b>	<b>Compromisso com as crianças:</b> - “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1); - “Responder com <b>qualidade</b> às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1); - “Promover a aprendizagem e a socialização numa <b>vida de grupo</b> cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).	Torna-se imprescindível no decorrer da prática profissional, informar todos os intervenientes (Equipa Educativa, Família e Crianças) sobre os objetivos do trabalho que me encontro a realizar, este “constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p. 160). Neste sentido, no que diz respeito, às <b>crianças</b> , no primeiro dia de estágio, a educadora cooperante apresentou-me ao grupo e informou-os que ia estar com eles até janeiro. Referiu também, que os iria acompanhar, no âmbito do estágio, que estou a realizar, no decorrer da minha formação académica, para ser educadora de infância. Em seguida, a

	<p><b>Compromisso com a Equipa Educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2).</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição” (p.2);</li> <li>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2).</li> </ul> <p><b>Compromisso pessoal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva (p.2);</li> <li>- “Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (p.2).</li> </ul>	<p>educadora cooperante, deu-me a palavra, reforcei as ideias que a educadora cooperante tinha transmitido. Durante este diálogo, apresentei-me às crianças, mencionei que estava lá para aprender coisas novas com elas, para as acompanhar diariamente e para realizar e desenvolver atividades com o grupo e, em seguida, o grupo apresentou-se também.</p> <p>No que se refere às <b>famílias</b>, para lhes apresentar os objetivos do trabalho, elaborei uma carta de apresentação (anexo G), com a orientação e apoio da educadora cooperante. «Hoje, conversei com a educadora cooperante e perguntei-lhe se achava uma boa ideia apresentar-me às famílias, através de uma carta de apresentação, a educadora cooperante concordou. Em seguida, expliquei à educadora cooperante, os tópicos que tinha incluído na carta, no ano anterior, no âmbito da PPSI, a educadora cooperante, considerou que faziam sentido, disse apenas que era importante manter a formalidade na carta, porque vai ser entregue às famílias e mencionou que gostava de ler a carta antes desta ser partilhada com as famílias» (30.09.2024 –</p>
--	--	---

		<p>Registo 14). Depois de revista pela educadora cooperante, a carta foi partilhada com as famílias na reunião de pais, que foi realizada no dia 9 de outubro de 2024. Nesta carta, mencionei o meu nome, idade, o local onde estudo, a duração do estágio e explicitarei os objetivos gerais do estágio. Para além de recorrer à carta de apresentação, também me apresentei pessoalmente, durante a reunião de pais, mencionei o meu nome, idade, o local onde estudo, a duração do estágio e explicitarei os objetivos gerais do estágio. Por fim, deixei claro, que estava aberta a escutar qualquer dúvida ou questão, que surgisse sobre a PPSII.</p> <p>Para informar a <b>Equipa Educativa</b> dos objetivos do trabalho, recorri a conversas informais. Nas conversas, tidas com a <u>educadora cooperante</u>, explicitarei que ia desenvolver uma investigação, partindo de um tema, que me suscitasse curiosidade, durante a PPSII. Mencionei também, que esta investigação, seria incluída no meu Relatório Final de estágio. Para além do relatório, informei a educadora cooperante, que também ia criar um portfólio de aluno, onde</p>
--	--	---

		<p>seriam incluídas reflexões semanais, panificações de atividades e um portfólio da criança. Nestes diálogos informais, referi também, que ia desenvolver um Projeto, em conjunto com o grupo, do qual irá resultar um Relatório, que irei realizar no âmbito da cadeira de Conhecimento de Docência em Educação de Infância. Por fim, demonstrei predisposição para ouvir a educadora cooperante e o que esta tinha para me ensinar, procurei aconselhar-me junto dela e preocupei-me em pedir sugestões e incluí-la ao longo de todo o trabalho desenvolvido, respeitando o seu ponto de vista e considerando as suas propostas como uma possibilidade. Posteriormente, realizei um diálogo informativo com a <u>auxiliar de ação educativa</u>, onde lhe expliquei os objetivos do trabalho, tal como tinha explicado à educadora cooperante e preocupei-me em mantê-la a par de todo o trabalho que me encontrava a desenvolver ao longo da PPS II.</p>
--	--	--

<p><b>2. Custos e benefícios</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição” (p. 2);</li> <li>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p. 2).</li> </ul> <p><b>Compromisso com a Equipa Educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2);</li> </ul>	<p>Quando delineamos os objetivos de uma Investigação, devemos ter sempre em consideração os possíveis custos, danos e benefícios que estas acarretam (Tomás, 2011).</p> <p>Posto isto, no que se refere aos benefícios, considero, que todo o trabalho que realizei durante o estágio trouxe possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento às crianças, principalmente no decorrer do desenvolvimento do Projeto, que elaborámos em conjunto. Projeto este, que deu às crianças a oportunidade de ampliarem os seus conhecimentos, desenvolver a sua autonomia e brincar, partindo dos seus gostos e interesses.</p> <p>No que diz respeito à Investigação, considero que um dos maiores benefícios que esta trouxe irá refletir-se no meu futuro enquanto educadora, visto que através desta realizei um diverso conjunto de aprendizagens que poderão ser uma mais valia para as crianças com NE, que se cruzarem comigo. Também trouxe benefícios ao MV, pois permitiu-me desenvolver com este uma ação mais adequada às suas necessidades e características.</p>
--------------------------------------	--	---

		<p>No que diz respeito aos riscos e custos associados, considero que todo o trabalho desenvolvido, no geral, e a Investigação, em particular, não apresentaram custos e riscos, tanto para as <b>crianças</b>, como para as <b>famílias</b> e para a <b>Equipa Educativa</b>.</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> - “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a Equipa Educativa:</b> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>Segundo Tomás (2011), o respeito pela privacidade e confidencialidade “deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores” (p. 161), estes têm o direito de decidir as informações que podem ser divulgadas e têm direito à confidencialidade dos seus dados pessoais.</p> <p>Neste sentido, procurei garantir tanto às famílias, como à Equipa Educativa, que todos os dados que iria recolher no âmbito do estágio, iriam ser utilizados apenas para fins académicos.</p> <p>Também procurei transmitir às <b>famílias</b> confiança, assegurando a confidencialidade de todos os dados pessoais das crianças e das famílias. De forma a colocar esta intenção em prática tomei as seguintes opções éticas: (1) substitui os</p>

	<p><b>Compromisso pessoal:</b></p> <p>- “Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (p.2).</p>	<p>nomes das crianças por siglas, nos registos escritos, ao longo de todo o trabalho desenvolvido; (2) desfoquei a face das crianças e os nomes, em todos os registos fotográficos; (3) ocultei a identidade dos familiares, das crianças pertencentes ao grupo, quando me referia aos familiares utilizava expressões, tais como, «irmão de...», «mãe de...», entre outras.</p> <p>Relativamente à <b>Equipa Educativa</b>, garanti a confidencialidade dos dados pessoais das constituintes da equipa educativa e dos dados pessoais da Organização Socioeducativa Cooperante. De forma a colocar esta intenção em prática tomei as seguintes opções éticas: (1) ocultei as identidades das constituintes da equipa educativa, referindo-me a estas, utilizando os seguintes termos, «educadora cooperante» e «auxiliar de ação educativa»; (2) ocultei a localização do CS; (3) ocultei o nome do CS.</p>
--	---	--

<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1).</li> </ul> <p><b>Compromisso pessoal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (p. 2).</li> </ul>	<p>“É necessário discutir e justificar os processos de seleção e exclusão de crianças de crianças na Investigação” (Tomás, 2011, p.162).</p> <p>Tendo em consideração a Questão inicial definida para este Estudo de Caso, optei por incluir apenas a criança MV na Investigação. Visto que é a única criança do grupo que apresenta NE, mais precisamente PEA não-verbal, no grupo. O MV, foi incluído na Investigação, após ser concedida a autorização por parte da família, através de um protocolo de consentimento informado.</p>
<p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da Investigação</b></p>	<p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Fornecer às famílias informações (...)” (p. 2);</li> <li>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2);</li> <li>- “Promover a <b>participação</b> e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p. 2).</li> </ul>	<p>“As crianças e os adultos envolvidos na Investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da Investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (Tomás, 2011, p. 163).</p> <p>Relativamente às <b>crianças</b>, não as informei acerca dos objetivos da Investigação, por considerar que não faria sentido, visto que a Investigação, abrange apenas uma das crianças do grupo, o MV, e não afeta o ambiente educativo.</p>

	<p><b>Compromisso com a Equipe Educativa:</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).</p>	<p>No que se refere, ao MV, em particular, este não foi informado, porque não iria compreender o intuito da Investigação, visto que é uma criança que tem PEA não-verbal e apresenta algumas fragilidades ao nível da comunicação, que por consequência gera fragilidades ao nível da expressão verbal e compreensão da mensagem oral. No que diz respeito, às <b>famílias</b>, apresentei o tema da Investigação e explicitiei quais eram os objetivos da Investigação, apenas à família do MV, através de um diálogo informal. Neste diálogo, expliquei à mãe do MV qual era o tema da Investigação, os seus objetivos e o que pretendia com esta Investigação, também deixei claro que seria garantida a confidencialidade da sua identidade. No fim do diálogo, apresentei-lhe um protocolo de consentimento informado, que apresenta por escrito, o que lhe expliquei oralmente, para garantir que tinha uma autorização escrita da família. Importa referir ainda que ao longo da Investigação tive pequenas conversas informais com a mãe do MV onde lhe fui referindo, de forma sintetizada, como se</p>
--	--	--

		<p>estava a desenvolver a Investigação e nas quais aproveitava para fazer questões pertinentes que fossem contributivas para o trabalho que estava a desenvolver.</p> <p>No que se refere à <b>Equipa Educativa</b>, apresentei os objetivos da Investigação, através de diálogos informais. Realizei uma conversa informal com a <u>educadora cooperante</u>, na qual apresentei a proposta do tema, que pretendia investigar e os objetivos que pretendia alcançar com essa Investigação, a educadora cooperante, considerou o tema interessante, o que influenciou a minha decisão final na escolha do tema para a Investigação. Quando realizei este diálogo, a educadora cooperante, já tinha uma pequena noção do tema que iria investigar, porque já tínhamos elaborado, em conjunto, um esquema com os temas que eram do meu interesse e que pretendia investigar. Também, recorri às conversas informais, para apresentar o tema da Investigação e os seus objetivos, à <u>auxiliar de ação educativa</u>. Neste diálogo, também pedi uma opinião sobre a escolha do tema a investigar. Ao longo de todo o processo</p>
--	--	--

		<p>investigativo, mantive a educadora cooperante a par do trabalho que estava a realizar. Para além disto, também inclui, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, no processo investigativo, pedindo que partilhassem comigo aspetos específicos sobre o MV, características, gostos, interesses, estratégias, etc.</p> <p>Pala além da Equipa Educativa de sala, também informei a <u>Técnica de Educação Especial</u>, que acompanha o MV no CS, do tema da Investigação, mantive-a a par das reflexões que ia retirando no decorrer da mesma e incluía na Investigação realizando-lhe uma entrevista.</p>
<p><b>6. Consentimento informado</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1);</li> <li>- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos</li> </ul>	<p>O Consentimento informado é essencial para garantir uma boa ética profissional (Tomás, 2011).</p> <p>Relativamente às <b>crianças</b>, não pedi o consentimento às crianças para as integrar no trabalho desenvolvido, porque devido à tenra idade que as crianças que constituem o grupo apresentam, considereei que não iriam compreender o que lhes estava a pedir. No entanto, quando tirava fotografias às crianças pedia-lhes autorização para tirar fotografias e se</p>

e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p.1);

- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).

**Compromisso com as famílias:**

- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2);

- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p.2).

não se demonstrassem predispostas, respeitava a sua decisão.

Neste sentido, de forma a obter o consentimento das **famílias** para incluir as crianças, no trabalho que iria desenvolver, criei um protocolo de consentimento informado (Anexo H). No qual pedi consentimento às famílias para incluir os seus educandos no trabalho que estava a desenvolver e para tirar fotografias às crianças. No consentimento, também deixei claro, que estava disponível a responder a qualquer dúvida e a prestar algum esclarecimento se necessário. Elaborei também, um protocolo de consentimento informado, para a família da criança, sobre a qual pretendia realizar o Portfólio da criança (anexo I). Por fim, elaborei outro protocolo de consentimento informado, para a família da criança, que pretendia incluir na Investigação, que ia desenvolver, ao longo do estágio (anexo J).

No que se refere à **Equipa Educativa**, o consentimento foi solicitado através de um diálogo informal no qual perguntei

		<p>à educadora cooperante e a auxiliar de ação de ação educativa, se a podia incluir no trabalho que estava a desenvolver. Para além disto, cada vez que pretendia tirar uma fotografia, em que um dos membros da equipa educativa aparecia, pedia autorização ao lesado para tirar a fotografia.</p>
<p><b>7. Informação, uso e relato das conclusões às crianças e adultos/as envolvidos/as</b></p>	<p><b>Compromisso com a Equipa Educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</li> </ul> <p><b>Compromisso Pessoal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p.2).</li> </ul>	<p>No que diz respeito, à informação, uso e relato das conclusões aos envolvidos, estas não serão partilhadas com as <b>crianças</b>, nem com as suas <b>famílias</b>, foram e serão apenas partilhas com a <b>Equipa Educativa</b>.</p> <p>Durante a Investigação, mantive a <b>Equipa Educativa</b>, a par das conclusões, que ia retirando ao longo de toda a Investigação. Para além disto, envolvi a educadora cooperante na Investigação, realizando-lhe uma entrevista que tinha por objetivo aprofundar o meu conhecimento a cerca do MV e sobre possíveis estratégias, que poderiam ser utilizadas com este, para promover a sua inclusão no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina. Por fim,</p>

		quando o Relatório Escrito da PPS II estiver concluído será partilhado com educadora cooperante.
<b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Responder com <b>qualidade</b> às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <p>- “Colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa” (p.2).</p> <p><b>Compromisso Pessoal:</b></p> <p>- <b>Trabalhar em equipa</b>, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p.2).</p>	<p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na Investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (Tomás, 2011, p.166).</p> <p>A Investigação desenvolvida acabou por gerar um maior impacto na minha aprendizagem em particular, trazendo-me novos conhecimentos e perspetivas que desconhecia sobre a PEA. Por sua vez, gerou impacto no MV, visto que o facto de estar a desenvolver um Estudo de caso sobre a problemática em questão, fez com que adquirisse novas competências para atuar com esta criança, adequando minha atuação às suas necessidades, promovendo assim o seu bem-estar e inclusão.</p> <p>A Investigação desenvolvida também gerou impacto na <b>Equipa Educativa</b>, mais especificamente, na educadora cooperante, fê-la refletir sobre o trabalho que desenvolve com o MV e ao fazê-lo percebeu o quanto contribuí para o</p>

		<p>seu desenvolvimento e percurso no CS. A educadora cooperante, também identificou que utiliza com o MV um diverso conjunto de estratégias, que não identificava como estratégias e que não considerava assim tão impactantes no seu crescimento e desenvolvimento. Portanto, esta Investigação fez com que a educadora cooperante refletisse sobre o trabalho intensivo que desenvolve com o MV, identificando a importância de todo o tempo que dedica ao MV e ao seu desenvolvimento.</p>
<p><b>9. Tratamento dos dados</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p>	<p>Por fim, no que se refere ao tratamento de dados, mantive a confidencialidade e o anonimato de todos os dados recolhidos da forma que foi mencionada, anteriormente, no ponto “3. Respeito pela privacidade e confidencialidade”. Garanti, também, que a recolha de todos os dados reunidos era consentida. Por fim, após finalizar o Relatório e o Portfólio de aluno, que estou a desenvolver, no âmbito da PPS II, iriei eliminar todos os dados confidenciais obtidos, tais como, informações pessoais e fotografias das crianças e da Equipa Educativa.</p>

	<b>Compromisso com a Equipa Educativa:</b> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).	
--	--	--

*Nota.* Elaborada por Telma Rato (2024).

## ANEXO G

Carta de apresentação

| ' ' | | ' ' |

## Figura H1

### Carta de apresentação



#### **Olá, famílias!**

O meu nome é Telma Rato, sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2024/2025, a realizar o 2º ano Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Neste âmbito, irei estagiar na valência de Jardim de Infância, na sala B do Pré-escolar, entre o dia 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025, onde me proponho a desenvolver um trabalho que proporcione às vossas crianças uma experiência rica e completa.

Durante este estágio irei observar, acompanhar e participar na rotina e no dia a dia do grupo. Também irei realizar registos, que serão somente utilizados para fins académicos, com o intuito de serem integrados no Relatório Final de estágio que irei construir, no decorrer do estágio. Neste sentido, é de referir que a ocultação da identidade das crianças é garantida.

Durante este percurso, estarei disponível não só para as crianças, como para as suas famílias, que tão importantes se revelam.

*Nota.* Elaborado no Canva por Telma Rato (2024).

## ANEXO H

Protocolo de consentimiento  
informado - Famílias

| ' ' | | ' ' |

## CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Telma Catarina Martins Castro Rato, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2024/2025, a realizar o 2º ano Mestrado em Educação Pré-Escolar, encontrando-me assim na última etapa da minha formação académica. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 30 de setembro de 2024 até ao dia 24 de janeiro de 2025 a realizar o meu estágio no [REDACTED] na sala B do Pré-escolar.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias do/a seu/sua educado/a em atividades realizadas no jardim de infância para que possam ser integradas no Relatório de estágio.

Será garantida a ocultação de dados de identificação sobre o seu educando, neste sentido, ao longo do processo de construção do relatório o/a seu/sua educado/a será identificado com a inicial do seu nome. No caso de recurso à fotografia, terei especial atenção em proteger a identidade das crianças, não exibindo a face das mesmas. Os dados recolhidos não serão partilhados com ninguém, exceto com a equipa educativa, da sala B do Pré-escolar, e com a supervisora da Escola Superior de Educação de Lisboa, Marina Fuertes. É, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser recusada ou retirada, em qualquer momento se assim o desejar.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografado é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada, será respeitada a sua vontade.

**Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.** Caso tenha alguma questão sobre a PPS e/ou o Relatório da PPS II por favor contate a estudante-estagiária: Telma Rato – 916839829.

**Assinatura do/a Encarregado de Educação:**

---

## ANEXO I

Protocolo de consentimento  
informado - Portfólio da  
criança

| | ' ' | | ' ' |

## **PORTFÓLIO DA CRIANÇA - CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, Telma Catarina Martins Castro Rato, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2024/2025, a realizar o 2º ano Mestrado em Educação Pré-Escolar, encontrando-me assim na última etapa da minha formação académica. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 30 de setembro de 2024 até ao dia 24 de janeiro de 2025 a realizar o meu estágio no [REDACTED], na sala B do Pré-escolar.

Venho por este meio solicitar que me seja dada autorização para realizar um portfólio sobre o [REDACTED]. Neste portefólio serão integrados pequenos relatos de situações que ocorrem com o seu educando, assim como fotografias e vídeos desses momentos. Gostaria também de solicitar autorização para exibir a face do seu educando nas fotografias e para o identificar, ao longo do Portfólio, pelo seu primeiro nome. Caso não autorize, não será exibida a face do seu educando, assim como o seu nome. Os dados recolhidos não serão partilhados com ninguém, exceto com a equipa educativa, da sala B do Pré-escolar, e com a supervisora da Escola Superior de Educação de Lisboa, Marina Fuertes. É, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser recusada ou retirada, em qualquer momento se assim o desejar.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografado é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada, será respeitada a sua vontade.

**Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.** Caso tenha alguma questão sobre os objetivos e o conteúdo do Portfólio por favor contate a estudante-estagiária: Telma Rato – 916839829.

**Assinatura do/a Encarregado de Educação:**

---

## ANEXO J

Protocolo de consentimento  
informado - Investigação

| ' ' | | ' ' |

## INVESTIGAÇÃO - CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Telma Catarina Martins Castro Rato, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2024/2025, a realizar o 2º ano Mestrado em Educação Pré-Escolar, encontrando-me assim na última etapa da minha formação académica. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 30 de setembro de 2024 até ao dia 24 de janeiro de 2025 a realizar o meu estágio no [REDACTED], na sala B do Pré-escolar.

Venho por este meio solicitar, que me seja dada autorização para recolher dados sobre o [REDACTED] e incluí-lo na Investigação, que me encontro a realizar, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II. Nesta Investigação serão integradas descrições nas quais caracterizo o [REDACTED] e onde menciono de forma sumariada a sua rotina e o trabalho que é desenvolvido com o [REDACTED], em contexto de sala.

Será garantido total anonimato pela ocultação de dados de identificação sobre o seu educando, neste sentido, ao longo do processo de construção do relatório o [REDACTED], será identificado com a inicial do seu primeiro e último nome. No caso de recurso à fotografia, terei especial atenção em proteger a identidade da criança, não exibindo a face da mesma. Os dados recolhidos não serão partilhados com ninguém, exceto com a Equipa Educativa, da sala B do Pré-escolar, e com a supervisora da Escola Superior de Educação de Lisboa, Marina Fuertes. É, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser recusada ou retirada, em qualquer momento se assim o desejar.

**Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.** Caso tenha alguma questão sobre os objetivos e o conteúdo do Portfólio por favor contate a estudante-estagiária: Telma Rato – 916839829.

**Assinatura do/a Encarregado de Educação:**

---

## ANEXO K

Notas de Campo incorporadas na  
Investigação

| ' ' | | ' ' |

**Tabela K***Notas de campo***30.09.2024**

<b>Nº registo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Tema</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
<i>1</i>	<i>Sala de atividades</i>	<i>Recursos</i>	Enquanto brincava com as crianças, reparei que o MV, não saía de perto do cesto das frutas de plástico da sala e que as estava a roer. A educadora cooperante, reparou que eu estava a observar o MV e partilhou comigo, que o MV roí muitos dos objetos que se encontram na sala, sobretudo os de plástico e que por esse motivo, é que ele tem o mordedor, que para além de ter como intuito ajudá-lo a acalmar, serve também para atenuar, a necessidade que ele tem de roer outros objetos.	

**01.10.2024**

<b>Nº registo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Tema</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
<i>2</i>	<i>Sala de atividades</i>	<i>Curiosidades</i>	O MV, passou grande parte da manhã agitado e a chorar e eu perguntei à educadora cooperante, se havia algum motivo em particular que o deixava tão alterado e a educadora cooperante, disse-me, que a mãe do MV, a informou, que ele acordou às 3 da manhã e que não dormiu mais, portanto possivelmente estaria cansado. Em seguida, perguntei à educadora cooperante se era comum isso acontecer e esta explicou-me que o MV tem muita dificuldade para dormir e que	

			até já teve fases piores em que passava a noite em branco. Referiu também, que o MV toma mediação, para conseguir dormir.	
3	<b>Refeitório</b>	<i>Curiosidades e Recursos humanos</i>	A educadora cooperante foi buscar o prato do MV, quando a educadora se sentou ao lado do MV, com o prato, percebi que o MV, estava a comer uma refeição diferente, da dos restantes colegas. Ao observar este momento, perguntei à educadora cooperante, porque é que a refeição do MV era diferente e esta explicou-me, que o MV recusa bastantes alimentos, porque tem seletividade alimentar. A educadora cooperante também explicou que o MV, normalmente, só come sopa, arroz, frango, peixe cozido, banana, maçã e pera, sendo que o frango, o peixe e a pera, são alimentos que ele ainda come com alguma dificuldade, mostrando uma preferência por banana, maçã e arroz.	
4	<b>Sala de atividades</b>	<i>Potencialidades e Recursos humanos</i>	O MV estava frustrado, dirigiu-se ao AP apertou-o e a reação do AP foi esticar a mão para o afastar. Em seguida, descrevi a situação que observei à educadora cooperante e esta explicou-me que o grupo sabe que o MV é especial e ensinou-lhes que quando o MV tem uma	

atitude reflexiva que os assusta, devem afastá-lo esticando o braço.

**2.10.2025**

<i>Nº registo</i>	<i>Espaço</i>	<i>Tema</i>	<i>Descrição</i>	<i>Inferências</i>
5	<i>Sala de atividades</i>	<i>Gostos/interesses e Recursos humanos</i>	A educadora cooperante, chamou as crianças, à vez, para realizar uma atividade, na qual tinham de realizar um desenho com tintas, com os olhos vendados. Quando chegou a vez do MV, a educadora cooperante, pediu-me para ir buscar. Fui buscá-lo e levei-o para junto da educadora cooperante. Esta colocou-lhe um pincel nas mãos, direcionou as mãos do MV para a folha. O MV começou a pintar, enquanto pintava, sorria e manteve-se focado na tarefa. Ao observar esta situação, perguntei à educadora se o MV gostava de pintar e esta explicou-me, que pintar é uma das atividades que o MV mais gosta de realizar.	
6		<i>Recursos materiais</i>	Durante uma conversa informal, em que o tema era a organização do espaço da sala, a educadora cooperante, referiu que na sala tem alguns objetos, que são exclusivamente para o MV. Mostrou-me uma almofada sensorial e explicou-me que aquela almofada, serve para sinalizar o lugar do MV, quando se sentam no chão em roda, porque o MV,	

			segundo a educadora cooperante, não compreende mensagens de comando básicas, então um primeiro passo para desenvolver esta compreensão, é comunicar de forma visual com o MV. Para o mesmo efeito, tem também uma cadeira na sala, que tem uma cor diferente das restantes, para que o MV, saiba que aquele é o seu lugar. Por fim, também me mostrou uma mica que se encontra afixada na parede e que tem lá dentro alguns objetos que pertencem ao MV, tais como, uma chucha e um mordedor.	
--	--	--	---	--

07.10.2024

<b>Nº registo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Tema</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
7	<i>Sala de atividades</i>	<i>Curiosidades</i>	Enquanto as crianças estavam a brincar, reparei que o MV tirou os sapatos e já não era a primeira vez, que observava esta situação. Fui ter com a educadora cooperante e perguntei-lhe se o MV costuma tirar os sapatos, por algum motivo em particular, e esta explicou-me que o MV tira os sapatos, porque tem uma temperatura corporal mais elevada que a nossa, logo sente mais calor que nós e quando está com calor acaba por tirar os sapatos.	Já tinha observado o MV a tirar os sapatos enúmeras vezes, no entanto, desconhecia que o motivo pelo qual ele os tirava, era por sentir calor.
8	<i>Refeitório</i>	<i>Dificuldades/fragilidades e Potencialidades</i>	A educadora cooperante, perguntou-me se queria tentar dar de almoço ao MV e	

			<p>eu disse que sim. Prontamente, sentei-me ao lado do MV e comecei a dar-lhe a sopa. O MV comeu as primeiras duas colheres, mas a partir deste momento recusou-se a comer o resto da sopa, inicialmente, estava calmo, mas depois começou a ficar agitado. A auxiliar de ação educativa, apercebeu-se que estava com dificuldade em dar de almoço ao MV e que ele estava a ficar alterado, então veio ter comigo e perguntou-me se eu queria que fosse ela a dar de almoço ao MV. Como eu não estava a conseguir acalmar o MV, aceitei a troca. Depois fiquei a observar e vi que a auxiliar de ação educativa acalmou o MV, fazendo-lhe carinhos no rosto e dando-lhe colo e que, em seguida, voltou a tentar dar-lhe a sopa, o MV, começou a comer a sopa e depois comeu o prato.</p>	
9	<i>Sala de atividades</i>	<i>Potencialidades, Gostos/interesses e Recursos Humanos</i>	<p>O professor de Educação física foi buscar o grupo à sala, para o levar para o ginásio, ao vê-lo, o MV, começou a sorrir, foi ter com o professor, abriu os braços, o professor baixou-se e abraçou-o.</p>	<p>O MV demonstra ter muita cumplicidade com o professor de educação física e quando o vê tem, normalmente, uma reação</p>

				alegre e entusiasmada.
<b>10</b>	<b>Ginásio</b>	<i>Dificuldades/fra gilidades e Recursos Humanos</i>	<p>Durante a aula de Educação Física a terapeuta R esteve a trabalhar com o MV. Durante este momento estive a assistir à sessão enquanto conversava com a terapeuta R. No decorrer deste diálogo, a terapeuta R, partilhou comigo que como o MV é uma criança que tem dificuldade a estabelecer o foco e a atenção, utiliza algumas técnicas que ajudam o MV a estabelecer o foco. Entre estas técnicas encontra-se o toque. A terapeuta R mencionou, que quando queremos que o MV se foque numa tarefa ou num momento, devemos tocar-lhe, com a palma da mão, nos braços e nas pernas. A terapeuta R referiu, também, que uma criança com o MV, também precisa que lhe passem mensagens utilizando os movimentos repetidos e a ação do corpo e, em seguida, deu um exemplo, dizendo “Por exemplo eu quero que o MV segure esta bola, se eu lhe disser segura à bola, o MV, não vai segurar, porque não compreende, claramente, todas as mensagens faladas. No entanto, se lhe disser segura a bola MV, apontando para a bola e direcionando o corpo dele, o MV, vai perceber a mensagem que lhe</p>	

			estou a passar e vai agarrar a bola, ou seja, com o MV torna-se muito importante que haja repetição e movimento (Enquanto dava este exemplo, a terapeuta R demonstrou-me como utilizava a técnica na prática).	
<b>8.10.2024</b>				
<b>Nº registo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Tema</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
<i>11</i>	<i>Sala de atividades</i>	<i>Dificuldades/fra gilidades</i>	A VL foi ter com o MV, abraçou-o e ele afastou-a, depois a VL fez-lhe uma festinha, o MV não olhou para a VL e foi-se embora.	O MV não responde às interações dos colegas e afastasse quando esta estão a ocorrer.
<b>9.10.2024</b>				
<b>Nº registo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Tema</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
<i>12</i>	<i>Ginásio</i>	<i>Gosto/interesses</i>	O MV, quando entrou no ginásio começou a correr, depois olhou para a educadora cooperante e sorriu.	
<i>13</i>		<i>Potencialidades, Gostos/Interesses e Recursos humanos</i>	O professor de Educação Física, colocou música e o MV, ao ouvir a música, dirigiu-se à educadora cooperante e esticou os braços, a educadora cooperante deu-lhe colo e começaram a dançar. Enquanto dançavam o MV estava a sorrir.	
<b>13.10.2024</b>				

<b>Nº registo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Tema</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
<i>14</i>	<i>Sala de atividades</i>	<i>Dificuldades/fra gilidades, Gostos e e Recursos humanos</i>	O MV, passou a manhã toda a chorar e perguntei à educadora cooperante o que costuma fazer quando ele está assim e a educadora referiu, que lhe costuma fazer carinhos, visto que o MV gosta, para o tentar acalmar. Em seguida, perguntei-lhe se ela sabia o que o MV tinha e ela disse que infelizmente não e que ele poderia estar a chorar por imensos motivos. A educadora cooperante tirou-lhe a febre, deu-lhe colo e pediu à auxiliar de ação educativa, para levar o MV a dar uma volta pelo CS, mas o MV, acalmava por uns minutos e depois voltava a ficar nervoso e a chorar. Ao fim da manhã, a educadora cooperante, estava ao meu lado e referiu, que um grande desafio, para si, é não compreender o que pode fazer quando o MV está frustrado, choroso e alterado, porque há uma infinidade de possibilidades e ele não as consegue comunicar.	
<b>14.10.2025</b>				
<b>Nº registo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Tema</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
<i>15</i>	<i>Sala de atividades</i>	<i>Recursos materiais</i>	A educadora cooperante pediu-me para ir buscar uma caneta, ao seu estojo, que se encontrava sobre o móvel, que está ao lado do computador da sala. Quando	

			olhei para o móvel vi que estava uma fotografia do MV a almoçar e por curiosidade, perguntei à educadora cooperante, que finalidade tinha aquela fotografia e esta explicou-me que andava a tirar fotografias do MV, nos momentos que marcam mais o seu dia, que são o almoço, o recreio e as aulas de educação física, porque ia criar na sala, em conjunto com terapeuta R, uma tabela de comunicação aumentativa para o MV.	
--	--	--	--	--

15.10.2024

<i>Nº registo</i>	<i>Espaço</i>	<i>Tema</i>	<i>Descrição</i>	<i>Inferências</i>
16	<i>Sala de atividades</i>	<i>Recursos humanos e estratégias da família</i>	No decorrer de um diálogo informal, perguntei à educadora cooperante, porque é o que o MV chegava mais tarde ao CS, às terças e quartas e a educadora cooperante, disse-me que o MV, tem terapias todas as terças, quartas e quintas de manhã e que por esse motivo chega mais tarde. De seguida, perguntei-lhe que tipo de terapias tem o MV e a educadora cooperante, disse que ele tem terapia da fala, psicomotricidade e terapia ocupacional.	

18.10.2024

Nº registo	Espaço	Tema	Descrição	Inferências
17	<i>Autocarro</i>	<i>Gostos/interesses</i>	Quando nos dirigimos ao autocarro, para ir para o canil, o MV, sentou-se na cadeira da frente e durante a viagem, esteve sempre muito sossegado a olhar pela janela, de uma forma muito atenta e estava a sorrir. Durante este momento, a educadora cooperante referiu, que o MV, adora tudo o que tem a ver com o exterior, neste seguimento, adora andar de autocarro, porque pode observar a rua pela janela. Mencionou também, que noutras visitas que já realizou com o MV, percebeu que quando este está a entrar no autocarro começa a sorrir e começa a andar mais rápido, para poder entrar no autocarro.	
18	<i>Casa de banho</i>	<i>Dificuldades/fraquezas e Recursos humanos</i>	Antes de almoçar, a auxiliar de ação educativa, foi ter com o MV, chamou-o e dirigiu-se com ele à casa de banho, levando-o, pela mão. Sentou-o na sanita, de seguida, trocou-lhe a fralda e lavou-lhe as mãos. Depois da rotina de higiene, a auxiliar de ação educativa, disse ao MV para ir buscar um papel, apontando para o local onde este se encontra, o MV, dirigiu-se ao dispensador de papel, tirou uma folha amachucou-a e colocou-a no lixo. Fui ter com ele, retirei outro papel	O MV, realiza poucas tarefas autonomamente, não pede para ir à casa de banho, nem se dirige à mesma se não for orientado.

			do dispensador e ajudei-o a limpar as mãos.	
<b>19</b>	<b>Refeitório</b>	<i>Dificuldades/Fr agilidades, Potencialidades e Recursos humanos</i>	Terminada a rotina de higiene, a auxiliar de ação educativa, chamou o MV, deu-lhe a mão e disse-lhe que iam almoçar, depois dirigiram-se ao refeitório. Ao chegar ao refeitório, a auxiliar de ação educativa, levou o MV até ao seu lugar, apontou para a cadeira e pediu-lhe para se sentar, depois foi buscar a sopa do MV e começou a dar-lhe a sopa. Durante a refeição, o MV, ficou chateado, porque se queria levantar e a auxiliar de ação educativa não deixou, o MV começou a chorar e ficou alterado. A auxiliar de ação educativa, tentou acalmá-lo dando-lhe colo e fazendo-lhe carinhos na cara, o MV, mostrou-se recetivo aos atos de afeto, acalmou-se, sentou-se na cadeira e terminou a refeição. No entanto, não comeu nem a sopa, nem o prato todo, depois a auxiliar de ação educativa levantou-se e o MV ficou a comer a fruta, passado alguns minutos levantou-se e ficou ao pé da janela, onde consegue ver o recreio.	Apesar de saber comer sozinho, as refeições do MV, normalmente, são acompanhadas pelo adulto, porque ele levanta-se e se não for orientado, acaba por não almoçar.
<b>21.10.2024</b>				
<b>Nº registo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Tema</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
<b>20</b>	<b>Refeitório</b>	<i>Potencialidades</i>	Eu (estagiária) e a auxiliar de ação educativa, levámos as crianças que já	

			<p>tinham lavado as mãos para o refeitório, ao lá chegar, perguntei à auxiliar de ação educativa se podia dar o almoço ao MV e ela disse que sim. O MV, inicialmente, recusou a sopa, mas à terceira tentativa da minha parte, aceitou, comeu cerca de metade da sopa e depois começou a recusá-la, novamente. Passado alguns minutos começou a chorar, levantou-se da cadeira e recusava sentar-se, tentei acalmá-lo fazendo-lhe carinhos na cara e massagens nas mãos. Quando o MV parou de chorar, tentei encaminhá-lo para o seu lugar, mas sem sucesso. A educadora cooperante, foi ter com o MV e conseguiu levá-lo até ao seu lugar. O MV sentou-se, em seguida, a educadora cooperante, disse para tentar dar-lhe o prato e explicou, que como o MV mostra naturalmente alguma resistência à sopa é normal que por vezes se recuse a comê-la. Tentei dar-lhe o arroz, no entanto, o MV comeu duas colheres e voltou a recusar, dei-lhe a colher para a mão e tentei levá-lo a comer sozinho, visto que é algo, que a educadora cooperante, se encontrava a trabalhar. O MV, comeu ainda entre duas ou três colheres sozinho, mas depois não quis mais e voltou a levantar-se, fui buscá-lo e levei-o para o lugar, o MV sentou-se, mas</p>	
--	--	--	--	--

			<p>mostrou estar nervoso. A auxiliar de ação educativa, passou pela mesa e perguntou-me se estava tudo bem, expliquei que o MV estava a recusar o prato, a auxiliar de ação educativa, aproximou-se do MV tentou acalmá-lo fazendo-lhe carinhos e conversando com ele e depois tentou dar-lhe o prato, no entanto, como o MV continuou a recusar, levantou o prato e deu-lhe a fruta.</p>	
<b>22.10.2024</b>				
<b>Nº registo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Tema</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
<b>21</b>	<b>Recreio (exterior)</b>	<i>Recursos materiais</i>	<p>A sala do Pré-escolar B e C, sentam-se debaixo do telheiro, do recreio, para realizar uma atividade, quando as crianças se sentaram, a educadora cooperante, foi buscar o MV. Quando chegou ao pé do grupo, lembrou-se que não tinha trazido a almofada, em que o MV se senta e eu fui à sala buscá-la.</p>	
<b>25.10.2024</b>				
<b>Nº registo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Tema</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
<b>22</b>	<b>Sala de atividades</b>	<i>Potencialidades, Gostos/interesses e Recursos humanos</i>	<p>A educadora cooperante estava a realizar uma atividade com o H, o MV foi ter com a educadora, apertou-lhe o braço e sorriu, a educadora cooperante fez-lhe cócegas e o MV começou a rir, depois voltou a apertar o braço da</p>	<p>Durante este momento o MV apertou a educadora cooperante, no entanto, é um</p>

			educadora cooperante e subiu para o seu colo, a educadora cooperante, fez-lhe carinhos no rosto e o MV sorriu.	apertar com um intuito carinhoso.
23		<i>Potencialidades e Gostos/interesses</i>	Enquanto o grupo estava a brincar, o MV veio ter comigo (estagiária), deu-me a mão e direcionou-me para a porta da sala, que dá acesso ao recreio exterior, de seguida, tentou colocar a minha mão em cima da maçaneta, para que eu abrisse a porta.	
<b>28.10.2024</b>				
<b>Nº registo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Tema</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
24	<b>Recreio (exterior)</b>	<i>Gostos/interesses e Recursos humanos</i>	O MV, ficou ao pé das árvores, puxou os ramos e arrancou folhas. Depois colocou as folhas na boca e cuspiu. Em seguida, fez o mesmo com os frutos das árvores. Esteve o tempo todo ao pé das árvores e quando chegou a altura de entrar na sala, começou a chorar e atirou-se ao chão. A auxiliar de ação educativa foi buscá-lo e ele veio sem recusar, no entanto, entrou na sala a chorar e deu murros na porta quando esta se fechou.	O MV, costuma ficar alterado quando entende que tem de sair do recreio. Enquanto está no recreio, costuma aparentar tranquilidade e fica com bastante frequência perto das árvores e das zonas com terra e frutas.
25	<b>Sala do grupo</b>	<i>Dificuldades/fraquezas: autorregulação,</i>	O MV, estava a chorar e apertar-se, porque queria ir para o recreio, como o MV estava muito frustrado, a educadora	O MV, costuma apresentar alguma

		<i>Recursos materiais</i>	cooperante, dirigiu-se ao local, onde se encontra a chucha e o mordedor, que pertencem ao MV, pegou no mordedor e entregou-o ao MV, ele colocou o mordedor na boca, e de forma faseada, foi-se acalmando, parou de chorar e de se apertar.	dificuldade a autorregular-se e acaba por se apertar ou apertar algo quando está mais alterado. Neste sentido, para que este se acalme, por vezes, é necessário dar-lhe o mordedor ou a chucha.
--	--	---------------------------	--	---

**29.10.2024**

<b>Nº registo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Tema</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
<b>26</b>	<b><i>Sala de atividades</i></b>	<b><i>Potencialidades e Recursos humanos</i></b>	O MV tinha os imanes de brincar na mão e atirou-os ao chão, a educadora cooperante, foi ter com ele e disse apontando para o chão “apanha as peças, temos que arrumar”, depois acompanhou o MV até à caixa dos imãs e disse, apontando para a caixa “temos que arrumar aqui” e fez o mesmo com as restantes peças que estavam no chão, até ficarem todas arrumadas.	
<b>27</b>		<b><i>Recursos materiais</i></b>	Mostrei à educadora cooperante uma tabela, que estava a preencher, sobre o MV, a fim de complementar a informação que estava a recolher para um trabalho de grupo, com o	

			conhecimento da educadora cooperante. Ao observar o que já tinha colocado na coluna dos “recursos”, a educadora cooperante, sugeriu acrescentar o tabuleiro. Em seguida, explicou-me que o tabuleiro é um recurso porque serve para sinalizar o lugar do MV no refeitório.	
28	<i>Copa</i>	<i>Curiosidades</i>	Mostrei à Técnica de Educação Especial uma tabela, que estava a preencher, sobre o MV, a fim de complementar a informação que estava a recolher para um trabalho de grupo, com o conhecimento da Técnica de Educação Especial. Ao observar o que já tinha colocado na tabela, referiu que poderia adicionar à coluna das “curiosidades” que o MV ao contrário das outras crianças da idade dele, que já exploram muito com a visão e audição, o MV, ainda utiliza e precisa do tato e do paladar, para explorar os objetos em seu redor	
<b>08.11.2025</b>				
<b>Nº registo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Tema</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
29	<i>Refeitório</i>		Após o momento de higiene que ocorre antes do almoço, a educadora cooperante, pediu-me para levar o MV para o refeitório e perguntou-me se lhe poderia dar de almoço, disse-lhe,	

			<p>prontamente, que sim e em seguida dirigi-me com o MV ao refeitório. Quando chegámos ao refeitório, eu (estagiária) e o MV, fomos buscar a colher da sopa e a sopa. Depois direcionei o MV para o seu lugar e comecei a dar-lhe a sopa, o MV recusou a sopa e esperei uns minutos, voltei a tentar dar-lhe a sopa, mas sem sucesso, o MV virava a cara, sempre que via a colher a aproximar-se. A educadora cooperante passou pela mesa e perguntou-me se precisava de alguma coisa, eu (estagiária) expliquei que o MV estava a recusar a sopa, a educadora cooperante, explicou-me que não tinha problema e que existem dias em que o MV pode comer melhor ou pior. De seguida, a educadora cooperante, foi buscar o prato do MV, colocou sobre a mesa, disse-me para tentar dar-lhe o prato e levantou a sopa. O MV começou a comer o arroz, ora autonomamente, ora com o meu apoio, comeu apenas o arroz e um pouco de peixe, como o MV demonstrou que não queria comer mais, a educadora cooperante, entregou-lhe a fruta e disse-me que podia levantar o prato.</p>	
--	--	--	---	--

11.11.2024

<b>Nº registo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Tema</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
<b>30</b>	<b><i>Sala de atividades</i></b>	<b><i>Potencialidades e Recursos humanos</i></b>	Quando o MAB foi entregar a banana ao MV, no lanche da manhã, a educadora abriu o canto da banana e entregou-a ao MV. O MV, abriu a banana sozinho e começou a comer, quando acabou a banana levantou-se e atirou a casca para o chão, a educadora cooperante foi ter com ele, apontou para a bana e disse “temos de colocar a bana no lixo”, o MV apanhou a bana e a educadora cooperante, direcionou-o até ao caixote do lixo e disse “a casca da banana é para colocar no lixo”.	
<b>31</b>		<b><i>Estratégias da família e recursos humanos</i></b>	Numa conversa informal, perguntei à mãe do MV, que estratégias utiliza com o MV e esta referiu, que em casa, não utiliza nenhuma estratégia em específico, no entanto, foram de casa utiliza como recursos as terapias, tais como, Psicomotricidade, Terapia da fala, Terapia ocupacional e natação.	

*Nota.* Elaborado por Telma Rato (2024/2025).

## ANEXO L

Guião de Entrevista -  
Educadora Cooperante

| ' ' | | ' ' |

## Guião de Entrevista

**Destinatária:** Educadora Cooperante (PPS II 2024/2025)

**Tema:** Perceções e Estratégias Educativas para a Inclusão de uma criança com PEA, em contexto Pré-escolar

**Objetivo:** - Caracterizar a criança MV

- Ficar a conhecer estratégias para utilizar com uma criança com PEA de modo a promover a sua inclusão no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p><b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<p>- Informar que me encontro a realizar uma Investigação, na qual tenho como Objetivo “<i>Estudar de que modo se pode promover a inclusão de uma criança com NE, no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina</i>”.</p> <p>- Referir que os objetivos da entrevista se centram em “Adquirir informação que complemente o meu conhecimento relativamente à criança MV e Ficar a conhecer estratégias para utilizar com uma criança com PEA no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina”.</p> <p>- Assegurar que o carácter da entrevista é confidencial e garantir o anonimato dos dados recolhidos.</p>	
<p><b>B.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</li> </ul>	<p>B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce função como educadora?</p> <p>B3. O que significa, para si, ser educadora de infância?</p>	

<p><b>C. Criança MV</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a criança MV</li> </ul>	<p>C1. Qual é o tipo de NE que o MV tem?</p> <p>C2. Com que idade foi descoberto que o MV era uma criança com NE?</p> <p>C3. O MV é acompanhado? Se sim, que tipo de terapias tem o MV?</p> <p>C4. Quais são as maiores potencialidades da criança MV?</p> <p>C5. Quais são as maiores dificuldades/fragilidades da criança MV?</p> <p>C6. Quais são as maiores necessidades do MV?</p> <p>C7. Que recursos utiliza com o MV?</p> <p>C8. Quais são os gostos e interesses do MV?</p>	
<p><b>D. Estratégias para a inclusão do MV</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as estratégias, que a educadora cooperante coloca em prática com o MV</li> </ul>	<p>D1. Quais são os tipos de estratégias que utiliza com o MV para o incluir no ambiente de grupo?</p> <p>D2. Quais são os tipos de estratégias que utiliza com o MV para o incluir nas atividades?</p> <p>D3. Quais são os tipos de estratégias que utiliza com o MV para o incluir na rotina?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

## ANEXO M

Guião de Entrevista - Técnica  
de Educação Especial

| ' ' | | ' ' |

## Guião de Entrevista

**Destinatária:** Técnica de Educação Especial (PPS II 2024/2025)

**Tema:** Perceções e Estratégias Educativas para a Inclusão de uma criança com PEA, em contexto Pré-escolar

**Objetivo:** - Caracterizar a criança MV

- Ficar a conhecer estratégias para utilizar com uma criança com PEA de modo a promover a sua inclusão no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<p>- Informar que me encontro a realizar uma Investigação, na qual tenho como Objetivo “<i>Estudar de que modo se pode promover a inclusão de uma criança com NE, no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina</i>”.</p> <p>- Referir que os objetivos da entrevista se centram em “Adquirir informação que complemente o meu conhecimento relativamente à criança MV e Ficar a conhecer estratégias para utilizar com uma criança com PEA no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina”.</p> <p>- Assegurar que o carácter da entrevista é confidencial e garantir o anonimato dos dados recolhidos.</p>	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</li> </ul>	<p>B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce função como Técnica de Educação Especial?</p> <p>B3. O que significa, para si, ser Técnica de Educação Especial?</p>	

<p><b>C. Criança MV</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a criança MV</li> </ul>	<p>C1. Qual é o tipo de NE que o MV tem?  C2. Com que idade foi descoberto que o MV era uma criança com NE?  C3. O MV é acompanhado? Se sim, que tipo de terapias tem o MV?  C4. Quais são as maiores potencialidades da criança MV?  C5. Quais são as maiores dificuldades/fragilidades da criança MV?  C6. Quais são as maiores necessidades do MV?  C7. Que recursos utiliza com o MV?  C8. Quais são os gostos e interesses do MV?</p>	
<p><b>D. Estratégias para a inclusão do MV</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender estratégias, para colocar em prática com uma criança com NE</li> </ul>	<p>D1. Quais são os tipos de estratégias que utiliza com o MV, para promover a sua inclusão?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?  - Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar  - Agradecer a disponibilidade</p>

## ANEXO N

Respostas da entrevista  
realizada à educadora  
cooperante, no âmbito da  
Investigação

| ' ' | | ' ' |

A. Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização de uma Investigação, na qual o objetivo é *“Estudar de que modo se pode promover a inclusão de uma criança com PEA, no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina”*, para o relatório da PPS II.

O Objetivo desta entrevista, centra-se em *“Adquirir informação que complemente o meu conhecimento relativamente à criança MV e Ficar a conhecer estratégias para utilizar com uma criança com PEA no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina”*.

Por fim, é de referir, que caráter da entrevista é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

### **B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?**

Trabalho há 24 anos com crianças, no direto, 9 dos quais como auxiliar e os restantes como educadora. Fiz o meu curso em pós-laboral. Ao fim de 5 anos de estar a trabalhar com crianças, como auxiliar, decidi que era isto que queria fazer. Trabalhei numa IPSS enquanto auxiliar. Depois, quando mudei para o colégio, estou aqui desde o primeiro ano colégio, ainda fiz o primeiro ano como auxiliar, concluí aqui o estágio e fui convidada a ficar no colégio, como educadora e fiquei até hoje.

### **B2. Há quanto tempo exerce função como educadora?**

Há 16 anos.

### **B3. O que significa, para si, ser educadora de infância?**

Enquanto educadora, fui construindo uma identidade, foi muito importante o meu trabalho ao nível do conhecimento pessoal, do que é que gosto, quais são os meus valores, quais são os meus princípios, como é que eu apreendo a informação e todo esse conhecimento pessoal, que acho tão importante termos, beneficiou a construção da minha identidade como educadora. Não é fácil definir, porque ser educadora é muita coisa, mas acima de tudo é ter sensibilidade, ser aberta, porque todos eles são diferentes, não há uma criança igual, ser consistente, ou seja, há um conjunto de aspetos que têm de ser equilibrados, para não ofender ninguém, nem a criança que recebes, nem a ti educadora enquanto pessoa e individuo, que também tens um papel importante. Portanto, no fundo

ser educadora é tudo e não pode ser estanque, isso não pode ser, porque as crianças não são estanques, a educação não é estanque, o mundo não é estanque...temos de estar sempre atentos e abertos à mudança.

**C1. Qual é o tipo de NE que o MV tem?**

O MV é autista.

**C2. Com que idade foi descoberto que o MV era uma criança com NE?**

Eu não sei, mas penso que entrou nesta escola com 1 ano e já vinha com sinais de alerta bem acentuados, para a escola.

**C3. O MV é acompanhado? Se sim, que tipo de terapias tem o MV?**

Sim, tem terapia da fala, ocupacional e psicomotricidades. Três vezes por semana, ou seja, terças, quartas e quintas, ele tem essas terapias. Aqui (CS), tem um acompanhamento semanal, da Técnica de educação especial R, que é coordenadora da Equipa da EMAI.

**C4. Quais são as maiores potencialidades da criança MV?**

Ele tem potencialidades, para nos responder de forma positiva, perante as necessidades dele. Em termos de potencialidades, é um pouco difícil de saber, depende das necessidades dele. O que ele precisa muito é de consistência e coerência e um exemplo que te posso dar, que é o meu ponto de vista, por exemplo, quando ele chegou à sala, ele comia com as mãos (...), mas com o tempo eu fui introduzindo a colher e aos poucos ele ganhou o hábito de comer com a colher, não quer dizer que tendencialmente, não vá sempre com as mãos, mas se nós formos mais assertivas e coerentes neste tipo de estratégias, acho que conseguimos sempre bons resultados.

**C5. Quais são as maiores dificuldades/fragilidades da criança MV?**

Ele tem uma hipersensibilidade alimentar, tem dificuldades na alimentação. Outra dificuldade é saber o que ele está a sentir naquele momento, o que ele precisa naquele momento, há pequenos comportamentos que tu já conheces depois da convivência com ele e consegues perceber, mas há outros que não. Por exemplo, hoje ele não conseguiu

sentar-se na cadeira, porquê...a mãe disse que ele passou a noite com cólicas, estará maldisposto? Doí-lhe a barriga? Estará a fazer birra, porque quer ir lá para fora e não foi?...Acho que é a maior dificuldade, chegar e perceber o que ele precisa naquele momento, porque ele não nos consegue dizer o que sente.

#### **C6. Quais são as maiores necessidades do MV?**

Criar rotinas.

Trabalhar nas áreas que são o forte dele, porque isso pode ajudar-nos a entrar nas áreas que são a fragilidade dele. Por exemplo, a tabela de comunicação aumentativa, que está na sala, tem lá três imagens a do recreio que ele adora, as aulas de educação física que ele também gosta muito e a alimentação, que apesar de ele não adorar é um momento chave do seu dia. Portanto, são três coisas que ele gosta, por isso vai facilitar a introdução deste instrumento, que temos agora, ou seja, estamos a introduzir algo que é difícil para ele, mas baseado no que ele gosta.

#### **C7. Que recursos utiliza com o MV?**

Temos o mordedor, temos a tabela da comunicação, temos a bola, porque ele está numa fase de maior frustração, para ele apertar, a chucha, que o acalma. A almofada, que é para ele se manter sentado na roda. Tem a cadeira verde, para identificar com mais facilidade o lugar dele e na mesa do almoço, tem o tabuleiro, para identificar com mais facilidade o lugar dele. Na sala, também temos a fotografia dos sapatos, para ele colocar lá os sapatos.

#### **C8. Quais são os gostos e interesses do MV?**

Então natureza, ele gosta de tintas, de pincel, de pintar com os lápis, toda essa parte de pintura é prazeroso para ele e adora ginástica, correr, saltar, subir, descer, tudo o que é físico, que é motor. Água, adora atividade com água, por isso é que sugeri à mãe que fizesse natação e ele adora, mas aqui não é terapêutico, quer dizer ele tem aula com um professor só, mas faz a aula, porque se percebia que ele tinha um gosto por água incrível. Então é natureza, água, atividade física, piscina e pintura, desenho e é muito organizado a desenhar.

**D1. Quais são os tipos de estratégias que utiliza com o MV para o incluir no ambiente de grupo?**

Explicar ao grupo as necessidades do MV e apelar a colaboração das outras crianças, no cuidado do MV. Por exemplo, quando a bola do MV entrou na sala, eu expliquei-lhes, que aquela bola, não era um brinquedo da sala e expliquei porque é que ela estava sala, porque tinha como objetivo ajudar o MV, a lidar com a sua frustração, quando estivesse muito zangado, para apertar e libertar a frustração. E o que senti, é que assim que o grupo encontra a bola fora do sítio e vê que já não está na mão do MV, ou que caiu ao chão, eles trazem a bola e ontem a BL disse algo que foi muito giro, foi ter comigo e disse “eu acho que o MV estava frustrado, precisa da bola”. Portanto, eles perceberam para que serve a bola, porque explicaste. Portanto, eles respeitam e ajudam e acho que também é desta forma, que se pode envolver o MV no grupo.

**D2. Quais são os tipos de estratégias que utiliza com o MV para o incluir nas atividades?**

Ir ao encontro daquilo que ele gosta, ou seja, podermos trabalhar, nas áreas que são o forte dele, para melhorar as outras.

Adequar, procurar sempre a parte mais sensorial. Por exemplo, quando tivemos a desenhar o ramo do castanheiro, ele fez uma pintura livre, mas com as cores, que nós estávamos a utilizar, então pintou livremente, que é aquilo que ele sabe fazer, mas com cores ... aí o adulto orientou... que foram utilizadas, nas pinturas, dos seus colegas.

**D3. Quais são os tipos de estratégias que utiliza com o MV para o incluir na rotina?**

Por exemplo, nos cabides, fizemos aquela atividade de escolher a imagem que mais gostavam, mas no caso dele, como não consegue escolher no computador, foi colocada a fotografia, porque facilita a identificação dele, utilizar sempre a fotografia, como fizemos com a tabela de comunicação.

O objetivo é que ele acompanhe a rotina dos colegas, não é porque ele não quer. que podemos aceitar que faça a rotina como quer. Por exemplo, à bocado ele queria comer a fruta à frente da porta e eu sei que se ele ficasse à porta à comer ficava calmo, mas eu acho que também é importante, para o integrar, inclui-lo, é neste momento que estamos a comer e é aqui que estamos a comer, então é aqui que vamos, depois passado um tempo, deixamo-lo ir. Portanto, o importante é que ele acompanhe a rotina, nos momentos que o grupo a faz, para que facilite esta integração, esta estruturação interna, se é tão importante para os outros, também é muito importante para ele, adaptando.

**De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

O importante é conhecermos muito bem quem está a nossa frente, não é como é que ele é, como é que não é, não é isto, é no dia à dia, não há uma estratégia fixa, porque todos os dias ele vem diferente, é ser sensível e perceber quais são as áreas que ele tem potencial e tentar ir sempre por ai, mas com estes miúdos não há nada fixo.

**Obrigada pela disponibilidade!**

## ANEXO 0

Respostas da entrevista  
realizada à Técnica de  
Educação Especial, no âmbito  
da Investigação

| ' ' | | ' ' |

A. Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização de uma Investigação, na qual o objetivo é “*Estudar de que modo se pode promover a inclusão de uma criança com PEA, no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina*”, para o relatório da PPS II.

O Objetivo desta entrevista, centra-se em “Adquirir informação que complemente o meu conhecimento relativamente à criança MV e Ficar a conhecer estratégias para utilizar com uma criança com PEA no ambiente de grupo, nas atividades e na rotina”.

Por fim, é de referir, que o caráter da entrevista é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

**B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?**

A minha formação é Educação Especial e reabilitação, que é um curso que já não existe, na faculdade de Motricidade Humana, ou seja, existe, mas tem outro nome.

O meu primeiro trabalho foi numa Instituição de freiras, que tinham meninas institucionalizadas, com deficiências variadas.

Depois, entretanto, trabalhei na área da psiquiatria com adultos, e depois, ao mesmo tempo, comecei a trabalhar aqui na área da Psicomotricidade, para todas as crianças. Agora ocupo um lugar de atenção sobre todas as crianças do CS, tenham deficiência ou não, ou seja, neste momento, tal como já te tinha dito, sou uma Técnica de Educação Especial, aqui no CS.

**B2. Há quanto tempo exerce função como Técnica de Educação Especial?**

Há 25 anos.

**B3. O que significa, para si, ser Técnica de Educação Especial?**

É ter a capacidade de olhar para as crianças numa perspetiva global, em que o desenvolvimento é importante, as aprendizagens são importantes, a adaptação, a rotina, tudo isso é importante e o mais importante, ainda, é ser capaz de perspetivar a funcionalidade desta criança, ou seja, todos os objetivos para mim são importantes, sejam grandes ou pequenos. Eu não penso só na aprendizagem, penso em algo mais amplo,

aprendizagem, desenvolvimento e a funcionalidade, e por isto se torna tão importante olhar funcionalmente, para a criança.

**C1. Qual é o tipo de NE que o MV tem?**

Está dentro do Espetro, tem perturbação do Espetro de autismo, não verbal.

**C2. Com que idade foi descoberto que o MV era uma criança com NE?**

Não sei, mas quando chegou ao colégio, tinha quase dois anos, e já se via, claramente, que era um menino especial e já era acompanhado por uma psicóloga.

**C3. O MV é acompanhado? Se sim, que tipo de terapias tem o MV?**

Sim, tem psicomotricidade, terapia ocupacional, terapia da fala e hidroterapia.

**C4. Quais são as maiores potencialidades da criança MV?**

Essencialmente motor, tem grandes capacidades motoras, é uma criança ativa, que corre, salta, trepa, rasteja.

**C5. Quais são as maiores dificuldades/fragilidades da criança MV?**

Não mantem o foco durante muito tempo numa tarefa.

A comunicação, nas suas várias vertentes, na parte de receção e compreensão do que é pedido, assim como na sua exteriorização.

**C6. Quais são as maiores necessidades do MV?**

O MV tem um quadro de necessidades de aprendizagem global, em que a comunicação é o primeiro ponto chave, ou seja, comunicar ou aprender a comunicar, é talvez o mais importante, para depois ele aprender outras coisas. Precisa muito de trabalhar a comunicação e a linguagem.

Ele precisa de estratégias para aprender a comunicar, por isso é que nós estamos a fazer este esforço, ao nível da comunicação aumentativa, para tentarmos com que esta estratégia ele consiga chegar além.

### **C7. Que recursos utiliza com o MV?**

Utilizo consoante a necessidade dele, neste momento como estamos a trabalhar a comunicação através da imagem, nas sessões que realizo com ele, estou a utilizar cartas com imagens, em que ele tem de associar a carta que lhe dou ao par igual.

### **C8. Quais são os gostos e interesses do MV?**

O MV, gosta do recreio, gosta de ar livre, gosta dos frutos do arbusto, gosta de material de plástico.

### **D1. Quais são os tipos de estratégias que utiliza com o MV, para promover a sua inclusão?**

Estou a utilizar cartas com imagens, em que ele tem de associar a carta que lhe dou ao par igual e ele tem vindo a compreender positivamente, ou seja, compreende o jogo e compreende o que tem de fazer, o que é importante, porque é uma atividade que precede a possibilidade de utilizar os cartões como comunicação aumentativa.

Em ambiente de grupo, quando estamos na aula de Educação Física, a estratégia que utilizo é tentar mantê-lo no grupo sempre que possível. Na roda inicial em que se houve as músicas, ele está lá também e com o meu apoio ele vai tentando repetir o que os colegas fazem. Depois há a proposta da gincana e nós ficamos na gincana, enquanto o MV se mantém interessado e focado nos desafios, a partir do dado momento em que já não está, não insistimos muito e deixamo-lo estar um bocadinho do seu espaço. Mas a ideia é esta, é que pelo menos no início e no fim da aula de Educação Física, em que há uma instrução para o grupo inteiro o MV esteja, também presente nesses momentos.

Tentar que ele esteja o mais virado para mim possível, naturalmente, ele foge muito ao contacto frente a frente, ou seja, se às vezes ele quer ficar de costas fica de costas, mas é importante que haja sempre comunicação de algum toque, para que ele compreenda que está em relação, mesmo que não esteja ativamente a olhar para mim. Do toque surgem muitas coisas, surge a brincadeira das cócegas que ele gosta, o trazê-lo a mim o afastá-lo de mim, que são na realidade pequenos atos de comunicação, a proximidade, o afastamento, o trazer ao colo, o balançar. Por exemplo, se ele tiver longe e chamar MV,

ele não vai, portanto, eu tenho sempre de ter uma ligação de toque com ele, se não já não estou com ele. Se eu tiver do outro lado da sala e disser “MV atira ai uma bola”, isso não acontece, porque ele não percebe essa brincadeira.

**De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

O MV, é um miúdo, que parece que não, mas já evoluiu muitíssimo desde que já entrou no CS. Tem tido grandes questões ao nível do sono, que lhe têm dificuldade a evolução, em alguns aspetos. Quando está cansado, está muito reativo e não consegue estar um bocado sequer em contacto connosco.

**Obrigada pela disponibilidade !**