

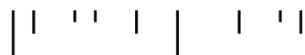


INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE PACS1 NO JARDIM DE INFÂNCIA

Leonor Bispo

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2023-2024



INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE PACSL NO JARDIM DE INFÂNCIA

Leonor Bispo

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II,
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Joana Dias

Júri

Presidente: Marina Fuertes

Arguente: Clárisse Nunes

Orientadora: Joana Dias

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| " | | " |

Um agradecimento especial...

À minha família, que me apoia em todas as fases da minha vida, que me faz refletir, que se preocupa e acredita em mim. Em especial à Tia Sofia, em quem me inspiro para querer fazer mais e melhor.

À que foi o meu braço direito durante todo o percurso nesta instituição, que debateu todos os temas comigo, que trabalhou em equipa e que fez questão de me lembrar que eu era capaz. Foi mais fácil contigo.

Às amigas que levo depois destes cinco anos, que me deram força para continuar e tornaram este percurso mais bonito. Foi mais divertido com vocês.

Às educadoras e auxiliares que me orientaram neste caminho e me permitiram aprender com elas. Em especial à Catarina, que me viu como igual e me desafiou a explorar e aproveitar todos os momentos.

A todas as crianças com as quais tive a oportunidade de aprender e me incentivaram a ser uma profissional mais consciente e apaixonada.

RESUMO

| " | | | " |

O presente relatório emerge no âmbito da Prática Profissional II, incluída no plano de estudo do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Esta Prática foi realizada num Jardim de Infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social em Lisboa com um grupo de crianças de 3 a 6 anos.

O estudo, denominado *Inclusão de uma criança com síndrome de pacs1 no jardim de infância*, tem como objetivos específicos: i) Conhecer a visão da equipa educativa sobre a inclusão de crianças com necessidades de saúde especiais; ii) Analisar as relações da criança com Síndrome de Pacs1 com os seus pares e iii) Identificar estratégias e recursos para a inclusão da criança com Síndrome de Pacs1 na sala de atividades.

A abordagem metodológica da investigação, de natureza qualitativa, associa-se a um estudo de caso que visa compreender o processo de inclusão de uma criança com Síndrome de Pacs1 no jardim de infância. Para isso, foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados como a observação participante, a consulta documental, a sociometria e entrevistas semiestruturadas à equipa educativa de sala, à educadora de educação especial da instituição e aos pais da criança alvo de estudo.

Os resultados obtidos revelam, em primeiro lugar, a significância da individualidade de cada criança e da uma consequente implementação de uma prática refletida e adequada. Para além das suas fragilidades e potencialidades, de modo a compreender o nível de inclusão de uma criança com necessidades de saúde especiais no ensino regular, é necessário avaliar a sua envolvimento na rotina da sala e nas relações sociais do grupo.

Após a apresentação do estudo de caso e respetivas conclusões, é feita uma reflexão da influência dos contextos de práticas profissionais ao longo da formação docente para a construção da profissionalidade.

Palavras-chave: Inclusão; Jardim de Infância; Necessidades de saúde especiais; Síndrome de PACS1.

ABSTRACT

| " | | " |

The present report emerges within the scope of Professional Practice II, included in the study plan for the 2nd year of the Master's degree in Preschool Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Lisbon. This practice was carried out in a Kindergarten of a Private Institution of Social Solidarity in Lisbon with a group of children aged 3 to 6.

The study, titled Inclusion of a child with PACS1 syndrome in kindergarten, has the following specific objectives: i) To understand the educational team's perspective on the inclusion of children with specific educational needs; ii) To analyze the relationships of the child with PACS1 syndrome with their peers; and iii) To identify strategies and resources for the inclusion of the child with PACS1 syndrome in the activ

The methodological approach of the research, which is qualitative in nature, is associated with a case study aimed at understanding the inclusion process of a child with PACS1 syndrome in kindergarten. To achieve this, different data collection techniques were used, such as participant observation, document consultation, sociometry, and semi-structured interviews with the classroom educational team, the institution's special education teacher, and the parents of the child under study.

The results obtained reveal, firstly, the significance of each child's individuality and the consequent implementation of a thoughtful and adequate practice. Beyond their weaknesses and potentialities, in order to understand the level of inclusion of a child with special educational needs in regular education, it is necessary to evaluate their involvement in the classroom routine and in the group's social relationships.

After presenting the case study and its respective conclusions, a reflection is made on the influence of professional practice contexts throughout teacher training on the construction of professionalism.

Keywords: Inclusion; Kindergarten; PACS1 syndrome; Special educational needs.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	4
2.1 O Meio	5
2.2 Organização Socioeducativa.....	5
2.3 O Ambiente Educativo.....	6
2.4 A Equipa Educativa	8
2.5 As Crianças	10
2.6 As Famílias	12
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	15
3.1 Intenções para a Ação	16
3.1.1 Com as crianças	16
3.1.2 Com a equipa educativa.....	19
3.1.3 Com as famílias	20
3.2 Processo de planeamento e avaliação	21
4. INVESTIGAÇÃO	24
4.1 Problemática emergente.....	25
4.2 Revisão de literatura sobre a problemática identificada	25
4.2.1 Síndrome de PACS1	26
4.2.2 Integração e Inclusão numa perspetiva educativa.....	26
4.2.3 O papel do educador na inclusão	28
4.2.4 Relevância das interações entre pares.....	29
4.3 Roteiro metodológico e ético	30
4.4 Apresentação e discussão dos resultados.....	33
4.5 Principais conclusões do estudo	40
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	43

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	51
ANEXOS	57
ANEXO A. PORTEFÓLIO INDIVIDUAL	58
ANEXO B. ROTEIRO ÉTICO	60
ANEXO C. ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	67
ANEXO D. NOTAS DE CAMPO	81
ANEXO E. PLANTA DA SALA.....	87
ANEXO F. DIA TIPO	89
ANEXO G. ENTREVISTA À AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA	93
ANEXO H. CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	97
ANEXO I. CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS	100
ANEXO J. CARTA DE APRESENTAÇÃO	102
ANEXO K. GUIÕES DAS ENTREVISTAS.....	104
ANEXO L. OBJETIVOS DO ESTUDO E TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS.....	120
ANEXO M. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS REGISTOS DE OBSERVAÇÃO....	123
ANEXO N. ANÁLISE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS.....	129
ANEXO O. ENTREVISTA À PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	143
ANEXO P. ENTREVISTAS AOS PAIS DO J.	150
ANEXO Q. MATRIZES DO TESTE SOCIOMÉTRICO	167
ANEXO R. SOCIOGRAMAS DO TESTE SOCIOMÉTRICO.....	170
ANEXO S. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA AS FOTOGRAFIAS	177
ANEXO T. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A FAMÍLIA DO HS.	179
ANEXO U. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A FAMÍLIA DO J.	181

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Little Room</i> construída para o J.	38
Figura 2. Exploração do recurso por parte do J.	38

Lista de abreviaturas:

AAE Auxiliar de Ação Educativa

NC Nota de Campo

NSE Necessidades de Saúde Especiais

PSS I Prática Profissional Supervisionada I

PSS II Prática Profissional Supervisionada II

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Prática Profissional II (PPS II), enquadrada no plano de estudo do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar em contexto de Jardim de Infância. A PPS II ocorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social, de 17 de outubro de 2023 até 16 de fevereiro de 2024, com um grupo de crianças de 3 a 6 anos e procurou o desenvolvimento de atitudes investigativas.

A presente investigação recai sobre a compreensão do processo de inclusão de uma criança com Síndrome de Pacs1 no jardim de infância, uma vez que o contacto com o J., a primeira criança diagnosticada com este síndrome em Portugal, me despertou o interesse e a necessidade de adaptar a minha prática às suas potencialidades e fragilidades. Para o efeito, o estudo de caso foi implementado segundo os seguintes objetivos específicos: i) Conhecer a visão da equipa educativa sobre a inclusão de crianças com necessidades de saúde especiais; ii) Analisar as relações da criança com Síndrome de Pacs1 com os seus pares e iii) Identificar estratégias e recursos para a inclusão da criança com Síndrome de Pacs1 na sala de atividades. Adicionalmente, foi elaborado um portefólio (*cf.* Anexo A) que traduz as vivências e todo o trabalho desenvolvido ao longo destes meses, acabando por sustentar a construção deste relatório e da investigação em causa.

Ao longo do período em que integrei o grupo, em especial na concretização dos objetivos referidos, preconizei uma lista de preocupações éticas (*cf.* Anexo B) tanto no contacto com as crianças como com a equipa educativa e famílias. De modo a seguir os princípios definidos por Tomás (2011), respeitei a privacidade e o anonimato de todos os intervenientes, ocultando os nomes dos participantes e da organização socioeducativa e desfocando os rostos e os elementos representativos da instituição nas fotografias.

No que diz respeito à organização do documento, depois desta introdução, o mesmo organiza-se em cinco capítulos que se relacionam e completam entre si: (i) Caracterização do contexto socioeducativo, onde apresento uma descrição do contexto que me acolheu, nomeadamente da organização socioeducativa, do ambiente educativo, da equipa educativa, do grupo de crianças e respetivas famílias; (ii) Análise reflexiva da intervenção, onde defino as intenções para a minha ação com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias, bem como uma avaliação da implementação das mesmas; (iii) Investigação em jardim de infância, onde é referida a problemática emergente e

apresentada uma revisão de literatura, o roteiro metodológico e ético e, tanto os dados resultantes como as conclusões do estudo (iv) Construção da profissionalidade, onde reflito sobre o meu percurso enquanto estudante estagiária e o seu contributo para a minha futura prática (v) Considerações finais, referentes à intervenção educativa e à problemática identificada.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Silva et al. (2016) salientam a importância da caracterização do contexto socioeducativo para a formulação de intenções educativas, planeamento da intervenção e elaboração de um currículo adequado às necessidades do contexto. Desta forma, e referente ao contexto onde estive inserida na Prática Profissional II, ao longo deste capítulo apresentarei a caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças e das suas famílias.

2.1 O Meio

As crianças, através da sua relação com o meio, aprendem a defender as suas ideias e a respeitar os outros e cabe ao educador tirar partido dele (Silva et al. 2016). Deste modo, torna-se importante caracterizar o meio em que se inserem as crianças com as quais contactei, recorrendo, para tal, à observação realizada na prática, ao Projeto Educativo (2021-2024) da instituição e à entrevista feita à Educadora.

A Organização Socioeducativa, de acordo com o Projeto Educativo (2021-2024), pertence ao concelho de Lisboa e situa-se numa freguesia essencialmente composta por jovens e adultos, onde predomina o setor terciário e existe facilidade de mobilidade devido ao número e diversidade de transportes públicos.

De acordo com a Educadora (*cf.* Anexo C), a instituição e, principalmente, a equipa de educadores, promovem iniciativas de relação com o meio envolvente, na medida em que são organizadas saídas para visitar o comércio local e planificadas atividades com a intenção de explorar o meio envolvente e relacionar conteúdos trabalhados na sala de atividades com a vida quotidiana. As seguintes notas de campo dão conta de saídas realizadas neste âmbito: (i) “O grupo, na rua, mede o comprimento de muros, cancelas, carros, etc. Para medir o carro, as crianças unem os seus fios de forma a obter um valor aproximando do perímetro do mesmo” (*cf.* Anexo D, NC, 25 de outubro de 2023) e (ii) “Logo ao sair da instituição, algumas crianças vêm a parte de trás de um sinal. Enquanto o grupo avança, a estagiária vai com elas descobrir que sinal é” (*cf.* Anexo D, NC, 24 de novembro de 2023).

2.2 Organização Socioeducativa

A Organização caracteriza-se como uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) que, segundo o Projeto Educativo (2021-2024), dá resposta desde o berçário até ao primeiro ciclo, centrando-se no modelo High-Scope, no Modelo de Pedagogia de Projeto e no Movimento de Escola Moderna consoante as valências.

De acordo com o Projeto Educativo (2021-2024), a missão da Organização prende-se com a mensagem de Educar Incluindo, tendo em vista ser reconhecida como instituição de referência ao nível da educação e da inclusão. Os seus objetivos, descritos no mesmo documento, centram-se no desenvolvimento de competências afetivas, culturais e sociais enriquecedoras, bem como cognitivas, motoras e emocionais. Pretende, também, promover uma relação aberta com as famílias, contribuir para uma inserção social de crianças e adultos e desenvolver uma relação ativa com a comunidade educativa.

A Organização Socioeducativa intitula-se como uma escola inclusiva e integra um Departamento de Educação Especial (D.E.E.) que se rege por um regime próprio de funcionamento e oferece os seguintes serviços: fisioterapia, hidroterapia, nutrição, educação especial, psicologia, terapia da fala e terapia ocupacional.

2.3 O Ambiente Educativo

De acordo com Hank e Brancher (2006), o ambiente educativo deve ser um lugar acolhedor e prazeroso, mas, acima de tudo, estimulante. Deve, segundo os mesmos autores, propor desafios cognitivos e motores, proporcionar o desenvolvimento de relações entre pares e contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia. Bento e Portugal (2016), valorizando o espaço exterior como uma extensão do ambiente interior de brincadeira, referem que a exploração do meio permite à criança uma maior perceção do seu corpo e o desenvolvimento de mapas mentais que são relevantes para o raciocínio espacial. O seguinte registo vai ao encontro desta informação: “A estagiária vai ter com as crianças ao recreio, algumas vêm na sua direção e interagem consigo. O HS. levanta os dois polegares e exclama “a minha primeira [letra] necessita de três paus” (cf. Anexo D, NC, 18 de outubro de 2023).

Torna-se, então, crucial abordar a organização do tempo, espaço e respetivos materiais através da observação direta, das respostas à entrevista feita à educadora e à consulta documental do Plano de Grupo (2023/2024) e do Projeto Educativo (2021-2024).

De acordo com o Projeto Educativo (2021-2024), a organização socioeducativa conta com as valências de creche, pré-escolar e primeiro ciclo, oferecendo espaços comuns a todas estas como a biblioteca, as casas de banho, o ginásio e o refeitório. Segundo o mesmo documento, a valência de educação Pré-Escolar conta com 6 salas organizadas segundo áreas de trabalho e tem acesso a recreios exteriores e interiores. No Plano de Grupo (2023/2024) é referido um espaço onde são desenvolvidos apoios e terapias, o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), onde os profissionais têm recursos necessários para as suas sessões.

Por sua vez, a sala de atividades é espaçosa e a área é iluminada pela luz natural que as quatro janelas fornecem. As mesas e cadeiras são de tamanhos adequados às crianças que as utilizam e a porta de entrada dá, também, acesso a uma casa de banho anexa. Os brinquedos e materiais encontram-se organizados, seja nas áreas correspondentes, seja em armários de arrumação cuja equipa educativa orienta, uma vez que, em entrevista, a Educadora menciona considerar relevante a rotatividade e a diversificação dos materiais ao longo do ano. Nas paredes estão dispostos instrumentos de regulação utilizados diariamente, como o mapa das presenças, do tempo, e o “quero mostrar, contar ou escrever”, ou semanalmente, como o diário de grupo e o mapa das tarefas. Para além destes, estão expostos resultados das atividades realizadas pelas crianças. Importa, ainda, frisar que o espaço educativo não termina na sala de atividade e estende-se ao longo dos recreios, do ginásio onde realizam sessões de educação física e das salas que frequentam noutros momentos da rotina.

No que diz respeito à organização da sala de atividades, em entrevista a Educadora explica que a sua intencionalidade se prende na apropriação de cada uma das áreas e dos materiais disponíveis nas mesmas por parte das crianças, procurando, sempre, apresentar a sala da forma mais sugestiva. De acordo com o Projeto Educativo da Instituição (2021-2024), a sala de atividades encontra-se dividida em várias áreas fundamentais: (i) as áreas do faz-de-conta - onde as crianças desenvolvem competências ao nível da comunicação, autoestima e autonomia - onde está englobada a área da casinha, a área da garagem e das construções; (ii) as áreas dos jogos - que desafiam as crianças a ser criativas e a desenvolver noções ligadas ao raciocínio lógico-matemático - incluindo a área dos legos pequenos e a área dos jogos de mesa; (iii) a área da criatividade, que desafia o sentido

estético e artístico do grupo; (iv) a área do escritório, onde estão materiais como um teclado, um furador, letras e números; (v) a área das ciências e matemática, com lupas, materiais de medição e elementos da natureza à disposição; (vi) a área dos livros, onde, para além de livros, estão expostos os correios semanais enviados às famílias e (vii) a área da roda, local de reunião em grande grupo onde se preenchem os instrumentos de pilotagem e se ouve, conversa e canta (*cf.* Anexo E). Para além destas áreas, existe, ainda, a zona do computador, utilizada, maioritariamente, para pesquisas relacionadas com projetos.

É através da repetição diária de ações que a criança se torna capaz de se orientar e, sentindo-se segura, de prever o que pode suceder (Bilória & Metzger, 2013). A rotina da sala Berlim, presente no Plano de Grupo (2023/2024), tem em conta o ritmo das crianças, podendo ser flexível, e é apresentada como organizada e consistente, possibilitando que a criança faça as suas próprias escolhas, tome decisões e resolva problemas.

A Educadora, em entrevista, descreve a rotina do grupo, que inicia com o momento de acolhimento e, já na sala, a roda da manhã segue-se depois da marcação das presenças. Nesse momento, iniciam o dia de diversas formas e recorrem ao instrumento “quero mostrar contar ou escrever” num momento de partilha. Depois do preenchimento dos restantes instrumentos de pilotagem, seguem-se as atividades e projetos ou um momento de brincadeira livre. Posteriormente, segue-se um momento de higiene, que prepara o grupo para lanchar, indo, depois, para o recreio. Após um segundo momento de higiene, as crianças almoçam e dividem-se consoante as suas idades: as crianças de 3 anos fazem a sesta, enquanto as de 4 e 5 anos voltam para o recreio durante algum tempo. Ainda durante o descanso das crianças mais novas, dá-se início à “hora dos 4 anos” e à “hora dos 5 anos”, onde todas as crianças do jardim de infância se juntam com os pares da mesma idade e realizam atividades de acordo com a respetiva faixa etária. O momento que se segue é, já de volta à sala de atividades, de brincadeira livre e pode, ou não, incluir atividades extracurriculares. Por último, e após um momento de higiene, o grupo volta a lanchar e fica no recreio até ao momento de saída (*cf.* Anexo F). Para além disto, estão contemplados tempos de atividades curriculares como educação física, inglês e música.

2.4 A Equipa Educativa

De acordo com a informação presente no Plano de Grupo (2023/2024), a equipa pedagógica da sala Berlim é composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, sendo que, em períodos específicos, é apoiada pela docente de educação especial da valência de educação pré-escolar. Este documento diz-nos, ainda, que, na instituição, exercem funções 16 educadores e 27 auxiliares de ação educativa. No entanto, na valência de Pré-Escolar, a equipa educativa é composta por 6 educadores e 6 auxiliares que estabelecem relações com as crianças que a integram, um auxiliar polivalente e uma docente de Educação Especial.

A educadora da sala Berlim, em resposta à entrevista semiestruturada que lhe foi feita, menciona que se formou em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Setúbal e que conta com experiência no berçário, creche e pré-escolar. A mesma refere que ingressou na instituição há três anos, sendo este o primeiro contacto com uma IPSS. Assume que as crianças são a sua paixão e que a relevância da profissão se relaciona com o compreender o desenvolvimento e apoiar o crescimento da criança, vendo-a como um ser capaz. Apesar de caracterizar a sua prática como “eclectica”, tem vindo a interessar-se mais pelo Movimento da Escola Moderna, utilizando ferramentas associadas a este modelo pedagógico. A Auxiliar de Ação Educativa, também em resposta a uma entrevista semiestruturada (*cf.* Anexo G), partilha que se formou em Letras e Língua Estrangeira no Brasil, onde também tirou duas Pós-Graduações em Psicopedagogia e em Atendimento Especializado. Acrescenta, ainda, que é o segundo ano que exerce funções de auxiliar de ação educativa em Portugal.

A equipa educativa de sala trabalha em conjunto pelo segundo ano consecutivo e mantém uma relação de entreajuda e confiança mútua (“As crianças entram na sala com a auxiliar e começam a realizar os momentos da rotina. (...) A educadora auxilia algumas crianças a encontrar o seu nome ou a marcar a presença no quadrado correto”, *cf.* Anexo D, NC, 17 de outubro de 2023). A Educadora refere que, por vezes, existe dificuldade na comunicação devido à barreira linguística, uma vez que a auxiliar é de nacionalidade brasileira. No entanto, acrescenta que encontram estratégias para que essa dificuldade se desvança. No que diz respeito ao trabalho realizado com os restantes profissionais, a Docente de Educação Especial, em entrevista, menciona o trabalho colaborativo, nomeadamente a formulação de objetivos em conjunto de modo a trabalhar para o mesmo

fim. No entanto, a Educadora refere que, no que diz respeito aos terapeutas, apesar de existir partilha de informação e abertura para discutir fragilidades e estratégias dentro de uma especialidade, o trabalho colaborativo não é levado a cabo.

2.5 As Crianças

De modo a caracterizar o grupo de crianças, optei por recorrer a técnicas e instrumentos de recolha de dados como a observação participante, sustentada a partir das notas de campo recolhidas, uma entrevista semiestruturada realizada à Educadora e a análise documental, a partir de documentos fornecidos pela organização socioeducativa como o Plano de Grupo (2023/2024) e o Projeto Educativo (2021-2024).

O grupo é composto por 24 crianças, dos 2 aos 6 anos no início da minha prática, e com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos no final da mesma (*cf.* Anexo H). Todas as crianças são portuguesas, 11 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Importa referir que a maioria do grupo já acompanha a educadora desde o ano anterior (12 elementos) ou pelo terceiro ano consecutivo (7 elementos). Assim, apenas 5 crianças integraram o grupo no presente ano letivo, sendo que uma delas entrou, apenas, no início do ano de 2024. Apesar disto, a criança recém-chegada é bastante comunicativa e a adaptação correu de forma positiva, tendo-se, rapidamente, envolvido nas relações sociais e rotinas do grupo.

O grupo integra uma criança de cinco anos, o J., a qual, ao nível da autonomia, precisa de acompanhamento extra em todos os momentos da rotina, devido ao Síndrome de Pacs1 que o impossibilita de realizar diversas atividades sozinho. Esta criança comunica de forma não verbal e ainda não é capaz de fazer escolhas. Tem tendência a levar todos os objetos à boca e acaba por encontrar conforto numa posição em que, sentado, deixa o seu corpo cair para a frente. Ao nível do controlo dos esfíncteres, ainda não tem domínio sobre os mesmos, usando fralda durante o dia e a noite. Ao nível da alimentação, consegue comer alimentos sólidos, mas precisa da presença de um adulto. O menino não manifesta ter perceção dos momentos da rotina, do tempo e do espaço e precisa de um adulto para conseguir participar nas atividades realizadas pelos seus pares na sala de atividades. No momento em grande grupo, o J. fica sentado ao colo de um adulto, que corrige a sua postura. Quando está no recreio, permanece muito tempo

sozinho, levantando-se, apenas, quando alguma criança interage com ele, sendo que ele não inicia interações entre pares.

O grupo inclui, ainda, uma criança que, por ter ficado em casa com condições desfavorecidas até uma idade mais avançada, apresenta alguns constrangimentos na interação com os seus pares. A criança comunica verbalmente, mas, devido a uma dificuldade auditiva, por vezes não compreende as instruções orais e a sua fala não é entendida na totalidade. Após ter realizado uma operação aos ouvidos, apresenta uma evolução significativa no desenvolvimento do discurso oral. Apesar de continuarem a existir partes impercetíveis do discurso, a clareza do mesmo melhora substancialmente. No entanto, não apresenta dificuldades na realização das atividades diárias da sala.

No Plano de Grupo (2023/2024) fornecido pela Educadora, o grupo é descrito como comunicativo e com facilidade de criar relações entre pares, mencionando a transmissão de novos saberes dos mais velhos para os mais novos. Na entrevista feita à Educadora, a mesma reforça esta característica, referindo as relações fortes entre pares que formam um grupo coeso e descreve-o como dinâmico, curioso, ativo e enérgico, para além de respeitador. Quando questionada sobre as potencialidades do grupo, a Educadora menciona a curiosidade e a clareza na expressão artística, na medida em que as crianças são capazes de retratar os seus pensamentos, sentimentos, gostos e interesses. No seguimento das questões, a Educadora refere que a maior fragilidade do grupo se prende no cumprimento de regras nos diferentes espaços da instituição.

No que diz respeito à capacidade de resolução de conflitos, apesar da heterogeneidade referente à idade que faz variar o modo como os elementos do grupo se envolvem, a maioria das crianças consegue resolver conflitos de forma autónoma, como podemos verificar neste registo de observação:

A L. brinca com umas peças de um jogo e o G. tira algumas. A L. volta a retirá-las bruscamente, exclamando que são suas. A estagiária, que observava, chama pelo seu nome para ajudar a resolver o conflito. No entanto, a S. aproxima-se e conversa com a L. explicando calmamente que tem de partilhar com os amigos. (*cf.* Anexo D, NC, 30 de outubro de 2023).

No entanto, os momentos em que recorrem ao adulto para auxiliar nesta tarefa ainda ocorrem com alguma frequência:

A LA. (...) começa a desmanchar a construção (...). O HS. deita-se no chão, com as lágrimas nos olhos. (...) A estagiária (...) pede ao HS. para conversar sobre o que o deixou triste. A LA. diz-lhe ficar triste porque precisa de peças. A estagiária pede ajuda à S. para ir buscar mais peças com a LA. e todos terem peças para brincar. O HS. volta a construir. (cf. Anexo D, NC, 21 de novembro de 2023)

Ao longo do período de prática assisti a variadas interações positivas entre pares que surgiam em contexto de brincadeira (“Quando são distribuídas as bananas, por instantes, o R. e o HS. simulam que as frutas são batons. A brincadeira termina quando o R. questiona «não são, pois não»”, cf. Anexo D, NC, 27 de outubro de 2023) ou companheirismo (“Ao ver o HS. a agarrar na tesoura para recortar, a LF. explica que o está a fazer incorretamente e mostra como o faz. O HS. olha para ela e copia os seus movimentos.”, cf. Anexo D, NC, 17 de novembro de 2023). No entanto, estes últimos momentos eram mais recorrentes quando se tratava de uma das crianças mais novas (“A CA., depois de marcar a sua presença, fica para ajudar a H. a marcar a sua. Usa uma voz calma e guia-a no processo. Quando termina, o MP. leva-a até à roda para que esta se sente.”, cf. Anexo D, NC, 5 de dezembro de 2023) ou da criança com NSE (“O J. não realiza a atividade, ficando sentado com a cabeça no chão. A CA. aproxima-se dele, ajudando-o o endireitar-se e, ao reparar que tem as jardineiras desapertadas, aperta-as por ele.”, cf. Anexo D, NC, 17 de outubro de 2023).

No que concerne à autonomia, à exceção da criança com NSE, o grupo é capaz de, de forma consciente, realizar as atividades inerentes à rotina da sala e de desempenhar as tarefas semanais atribuídas em grande grupo. No entanto, as crianças mais novas ainda procuram a validação do adulto e necessitam de ser relembradas sobre que tarefa lhe foi assignada.

2.6 As Famílias

De acordo com Biet e Soares (2017), a família é o "primeiro segmento social que permite o progresso da criança" (p.4), uma vez que é onde cria os primeiros laços afetivos e retém valores éticos e morais que determinarão o seu comportamento nos diversos contextos sociais onde conviverá, como é o caso das organizações socioeducativas.

Assim, as autoras afirmam que a participação da família na escola se relaciona diretamente com a aprendizagem escolar da criança.

Deste modo, para caracterizar as famílias do grupo de crianças com quem interagi durante a minha prática, recorri à informação partilhada pelas mesmas num breve formulário enviado por email e às partilhas da Educadora aquando da sua entrevista. Utilizei, ainda, notas de campo e documentos fornecidos pela organização socioeducativa para recolher informação pertinente.

A maioria das crianças do grupo integra uma família com estrutura nuclear, sendo apenas uma monoparental. No que diz respeito a irmãos, 11 crianças apresentam 1 ou 2 irmãos, sendo, as restantes, filhas únicas. As idades dos pais que cederam tal informação encontram-se dentro do intervalo entre os 33 e os 53 anos e compreendem várias áreas profissionais como marketing, saúde, informática, publicidade, advocacia, educação e economia (*cf.* Anexo I).

O Projeto Educativo (2021-2024) refere a promoção de uma relação aberta em que as famílias são envolvidas no processo de desenvolvimento das crianças como um dos objetivos da organização socioeducativa. Em entrevista, a educadora de sala refere que as famílias das crianças do grupo que gere são bastante interessadas e colaborativas, estando em constante partilha através do correio semanal, “o correio de Berlim, ficheiro semanalmente enviado às famílias com registos das atividades da semana. Nele, inclui a primeira apresentação da estagiária, mencionando que chegou à sala Berlim” (*cf.* Anexo D, NC, 20 de outubro de 2023). Esta partilha também acontece através de mensagens enviadas à educadora sobre comentários ou ações das crianças em casa. A seguinte citação retrata este facto:

A educadora partilha com a estagiária um email que a família da MF. enviou. No email, mencionam que a menina está bastante interessada no tema do projeto e que tenta ensinar a todos o que significam os sinais que vê ao passear de carro. Dizem, ainda, que verão se têm algum material sobre o tema para emprestar à sala. (*cf.* Anexo D, NC, 29 de novembro de 2023).

A educadora acrescenta que é claro que a maioria das famílias é ativa na vida dos filhos, tem gosto em estar presente na sala de atividades e menciona que, pontualmente,

cria vias de comunicação com algumas famílias que possam precisar de conforto em alguns momentos, como foi o caso da adaptação de uma nova criança no grupo: “A educadora envia uma fotografia à família da LC. no momento que esta adormece, uma vez que havia sido demonstrada preocupação relativa à adaptação ao momento da sesta da menina” (cf. Anexo D, NC, 15 de janeiro de 2024).

No Plano de Grupo (2023/2024) é referido que a avaliação, do trabalho realizado, com as famílias é feita através das interações informais que acontecem nos momentos de acolhimento ou de recados e mensagens enviados após esta hora. Para além do correio, descrito pela Educadora como ferramenta vital para a relação com as famílias, esta menciona, ainda, uma estratégia que parte do projeto anual da organização socioeducativa, “Grandes Sonhos, Grandes Exemplos”, que pretende trabalhar personalidades que contribuíram para mudar o mundo. A partir deste, as famílias são convidadas a inscrever-se e planear, em conjunto com a equipa educativa da sala, ateliês de música, moda, pintura e histórias: “Ontem tivemos cá uma mãe no primeiro atelier de Berlim e ela disse... a primeira coisa, quando entrou na sala, que estava muito contente de estar ali connosco...” (Entrevista à Educadora).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

3.1 Intenções para a Ação

O educador possui, segundo Prette e Prette (2003), um leque de valores e crenças que o leva a definir um conjunto de objetivos que orienta a sua prática educativa. No entanto, para os mesmos autores, estes objetivos não podem surgir desprovidos de relação com as características do contexto onde é exercida a ação educativa, na medida em que a sua pertinência e eficácia serão afetadas. Neste sentido, de acordo com Silva et al. (2016), a intervenção profissional é caracterizada pela intencionalidade do educador, que é definida segundo a reflexão sobre o contexto a que pertence e atribui sentido à ação.

Desta forma, ao longo deste capítulo procuro explicitar as intenções para a ação definidas no início da PPS II a nível do grupo de crianças, da equipa educativa e das famílias. Para além disso, reflito sobre o alcance dos objetivos traçados, mencionando em que medida foram cumpridos e sobre o modo como foi feito o planeamento e avaliação, abordando a avaliação individual de uma criança através de um portefólio individual.

3.1.1 Com as crianças

Uma vez que, como descrito no capítulo anterior, a maioria das crianças do grupo já convivia com as restantes há algum tempo e as relações estabelecidas eram bastante coesas, tornou-se importante para mim adquirir uma postura que me permitisse entrar num mundo onde elas já vivam. Desta forma, **a criação de uma relação afetiva de segurança e confiança** foi a primeira intencionalidade definida para com as crianças.

A criação de uma relação afetiva com as crianças é, para mim, bastante importante na medida em que será a base para poder trabalhar com elas de forma a regular as suas necessidades básicas, garantir a sua segurança e torná-las confiantes progressivamente mais autónomas. (Reflexão Semanal, semana de 30 de outubro).

A afetividade presente nas relações condiciona a autoestima, a memória e motivação no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, o que torna crucial a presença de um educador afetuoso para o desenvolvimento seguro e feliz das crianças (Martins & Santos, 2020). Assim, comecei por observar o comportamento das crianças, a forma como se relacionavam entre pares e como manuseavam os objetos com que

brincavam e desenvolviam atividades. Depois, comecei por me ir aproximando, baixando-me ao seu nível, tentando conversar com elas sobre as ações que desempenhavam. Desta forma, as crianças permitiram que fizesse parte das suas brincadeiras e, após estarem confortáveis com a minha presença na sala, a criação de uma relação de confiança passou, também, por auxiliar nos momentos de refeição, respeitando os seus gostos e tempos, nos momentos de higiene e da sesta. Tentei, também, priorizar momentos de atenção individualizada e mostrar-me disponível para conversar, brincar e ajudar sempre que necessário. Desta forma, considero que fui capaz de desenvolver a relação afetiva idealizada e que as crianças recorriam à minha ajuda, companhia ou aprovação:

- “A educadora pousa o J. no chão e menciona que começou a andar há pouco tempo. A estagiária baixa-se ao nível do menino, que se inclina como se pedindo por um abraço.” (cf. Anexo D, NC, 17 de outubro de 2023);

- “A MF. diz não querer brincar e senta-se ao colo da estagiária, que lhe pergunta se não quer ler um livro. A menina vai buscar o livro que trouxe de casa. (...) A estagiária e a menina conversam sobre a capa do livro e a MF. questiona “os gatos também usam cintos?”. (cf. Anexo D, NC, 3 de novembro de 2023);

- “a BV vê a estagiária, estende os braços e diz estar triste. Ao passar para o colo da estagiária, partilha que tem saudades da C. (...). A estagiária conversa com ela e, depois de uns minutos, exclama estar mais feliz.” (cf. Anexo D, NC, 8 de novembro de 2023);

- “O L. aproxima-se com um ar triste e, quando a estagiária lhe pergunta o que se passa, o menino responde “estou aborrecido”. A estagiária pergunta o que pode fazer para melhorar o seu estado e o menino responde “miminhos”. (cf. Anexo D, NC, 27 de novembro de 2023).

A base de qualquer relação humana é o respeito pelo outro e, assim, surge a minha segunda intencionalidade associada ao **respeito pela criança como ser único com interesses, ritmos e necessidades**, fugindo à tendência, descrita por Prange e Bragagnolo (2012), de homogeneizar os indivíduos segundo o padrão imposto pela sociedade. Durante a minha prática, e após conversar com a educadora, especialmente sobre as capacidades e dificuldades da criança com NSE, procurei conhecer as particularidades de

cada criança e relacionar-me com elas a partir desse conhecimento, como podemos observar no seguinte registro: “O A. começa a escrever o seu nome como se tratasse de uma imagem em espelho e pede ajuda a meio do seu nome. A estagiária escreve as letras que faltam no seu caderno e o menino copia.” (cf. Anexo D, NC, 20 de outubro de 2023).

Na seguinte citação, a abordagem foi distinta:

“A CA. senta-se na cadeira da educadora e (...) pede à estagiária (...) para escrever o seu nome. A estagiária diz-lhe precisar da sua ajuda e a menina (...) dirige-se ao mapa de tarefas e procura a tarefa desempenhada pelo par que tem o mesmo nome que a estagiária. (cf. Anexo D, NC, 7 de janeiro de 2024).

Por fim, procurei, também, **planear a minha prática tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças**, atribuindo-lhes um papel ativo e dinâmico enquanto agentes do processo educativo. Desta forma, tinha em vista ser capaz de proporcionar experiências significativas para todas as crianças. Ao refletir sobre a aplicação desta intencionalidade destaco, essencialmente, a capacidade de escutar o grupo que levou ao levantamento de um tema de projeto interessante para o mesmo, os diálogos com a criança com quem realizei um portefólio individual e a construção de um recurso para ser utilizado com a criança com NSE que procurava responder à sua necessidade de exploração sensorial:

O HS. para a trotinete ao lado da estagiária e questiona “Leonor, porque é que há muitos semáforos na cidade?” (...) A estagiária mostra-se interessada na pergunta levantada e desafia-o a fazê-la na sala para descobrir se os amigos sabem a resposta. O HS. exclama “oh, que boa ideia!” e vai dar mais uma volta de trotinete. (cf. Anexo D, NC, 6 de novembro de 2023).

A estagiária pergunta ao HS. se tem alguma ideia para o portefólio e relembra que consiste num livro sobre ele. A criança exclama “pode ter morangos!”. A estagiária pergunta “onde na capa?” e a criança responde “sim! E mirtilos!”. A estagiária valida e pergunta se tem mais ideias. “Podemos fazer uma laranja!... e uma banana!”. (cf. Anexo D, NC, 21 de novembro de 2023).

A estagiária leva a *Little room* para uma sala do andar de cima e vai buscar o J. num segundo momento. (...) O menino (...) Mostra bastante interesse pelos materiais de madeira, especialmente as colheres. Gosta, também, da relva sintética e dos copos de plástico, chegando a pressioná-lo e dobrá-los por instantes. (cf. Anexo D, NC, 3 de janeiro de 2024).

Ao ler o Plano de Grupo (2023/2024) fornecido pela educadora, confirmo que as intencionalidades por mim definidas vão ao encontro de alguns dos princípios de ação descritos. Neste tópico do documento é mencionado que os projetos de estudo são desenvolvidos de acordo com o interesse ou consoante as necessidades das crianças e é feita referência ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, que envolve a criança na gestão do currículo.

3.1.2 Com a equipa educativa

A equipa educativa deve orientar os seus esforços individuais para o aprimoramento do serviço de educação concedido às crianças e à comunidade educativa (Machado & Formosinho, 2016), de modo que o contributo de cada elemento seja valorizado (Matos et al., 2015). Assim, para os mesmos autores, importa que trabalhem em conjunto definindo linhas orientadoras para os mesmos objetivos e que as visões de criança e de creche coincidam ou se complementem.

Desta forma, comecei por definir **conhecer a equipa educativa, as suas práticas e visões**, de modo a respeitá-las e seguir a sua linha de trabalho. Deste modo, comecei por observar atentamente a prática da educadora da sala, procurando relacionar as suas ações com a teoria estudada. Em momentos posteriores, existiram variadas conversas com a mesma sobre as intencionalidades e objetivos definidos para atividades, seja pela educadora ou pela estagiária. Procurei demonstrar-me disponível para colaborar com a equipa e várias vezes foram partilhadas experiências e ideias. As entrevistas feitas à educadora e à auxiliar também contribuíram para esta intencionalidade, na medida em que forneceram bastante informação útil a relacionar com a observação diária.

A partir da primeira intencionalidade procurei, então, **desenvolver uma relação de parceria nos cuidados prestados**, respeitando o trabalho desenvolvido pela equipa

educativa e colaborando com a mesma em todos os momentos da rotina. Com esta intenção pretendia que a minha presença na sala fosse benéfica para mim, para a equipa de sala e para as crianças, de modo a aprendermos umas com as outras. Considero que, apesar de ter dialogado mais com a educadora, uma vez que, na instituição, é esta que tem a função de planificar e avaliar, procurei conversar com a auxiliar de ação educativa sobre as minhas ideias e implementações. Desta forma, a partir do momento que integrei o grupo, organizei, planifiquei, refleti e agi em equipa:

Na hora pedagógica, a estagiária e a educadora conversam sobre a organização das próximas duas semanas, até ao dia do pijama. Até essa data, a educadora tem em vista trabalhar os direitos das crianças. Juntas definem que direitos abordar, sugerem atividades e estratégias para os desenvolver. Em conjunto, é feito o planeamento das atividades dessas semanas. (cf. Anexo D, NC, 31 de outubro de 2023)

A estagiária partilha com a educadora a data da entrega do relatório do projeto e, juntas, olham para o calendário para organizar as semanas seguintes. Ficam definidos os dias para fazer a lembrança de Natal e os dias para trabalhar no projeto até janeiro. Discutem ideias para a realização da lembrança e relembram a troca de ideias que tinham tido para as atividades do projeto. (cf. Anexo D, NC, 17 de novembro de 2023).

3.1.3 Com as famílias

Uma relação de interação e complementaridade entre escola-família é considerada condição fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Delgado, et al., 2022). Segundo a Carta de Princípios da Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011), cabe ao educador respeitar as famílias, promover a sua participação e acolher os seus contributos.

Neste sentido, durante a minha prática, procurei **criar uma relação transparente de confiança, respeito e disponibilidade**, uma vez que a promoção do envolvimento e participação parte da existência de canais de comunicação regulares e sistemáticos (Mata & Pedro, 2021). Para isso, comecei por conhecer as famílias e fazer com que as mesmas

me conhecessem, elaborando uma carta de apresentação (*cf.* Anexo J) que foi enviada por email a todas. Nos dias em que as famílias podiam deixar as crianças na sala, interagi com alguns familiares, assim como nos momentos em que a família estava presente para celebrar o aniversário das crianças. Os dias temáticos, como a festa de Natal ou a festa da família, foram cruciais para conhecer as famílias com quem ainda não tinha contactado e transmitir respeito e disponibilidade.

Durante a minha prática procurei, ainda, **partilhar e envolver as famílias nas propostas** apresentadas, uma vez que, segundo Silva et al. (2016), as famílias têm o direito de se envolverem no percurso pedagógico e, para Mata e Pedro (2021), este envolvimento aumenta o seu sentido de pertença e o estabelecimento de parcerias. Para além de entregar as fotografias das atividades elaboradas à educadora para que a mesma as disponibilizasse às famílias, planifiquei uma atividade ao ar livre, no âmbito do projeto que desenvolvi, em que as famílias foram convidadas a participar. No final deste projeto, elaborei um correio especial que foi para casa de todas as crianças com o objetivo de mostrar o que foi feito em sala e recolher partilhas sobre o impacto em casa. Envolvi, ainda, família da criança sobre a qual a investigação se debruça e a família da criança com quem realizei o portefólio individual, o que gerou partilhas como esta: “A mãe do HS. partilha com a estagiária o momento em que o filho lhe contou que esta tinha integrado o grupo de sala. O pai agradece o carinho para com o filho” (*cf.* Anexo D, NC, 10 de novembro).

3.2 Processo de planeamento e avaliação

Segundo Cardona et al. (2021), o processo de planear, agir e avaliar através da observação, registo e documentação é imprescindível para uma prática pedagógica de qualidade. Assim, durante a minha prática, comecei por observar as crianças e a equipa educativa da sala para poder planear consoante as características individuais dos elementos do grupo e segundo as características da prática da educadora e auxiliar presentes.

Cardona et al. (2021) definem a caracterização do grupo como a base do trabalho pedagógico, sendo necessário adquirir uma atitude de escuta face ao que as crianças

fazem e dizem nas suas interações diárias. Desta forma, estive extremamente atenta aos interesses demonstrados, verbalmente ou não, pelas crianças, assim como as suas facilidades e dificuldades nas propostas de atividades da educadora. Durante esta fase, a educadora deu-me abertura para intervir nos diálogos em grande grupo guiados por ela e conversámos sobre as propostas que implementava. Neste seguimento, passámos a debater ideias, perspetivas de atividades e temas que iam ao encontro dos desejos das crianças. Aqui surgiu a atividade relacionada com os direitos humanos, no âmbito do Dia do Pijama. Foram estas partilhas que levaram, então, ao tema do projeto desenvolvido com o grupo sobre os sinais de trânsito.

Foi um olhar atento que focou a sua atenção no J. e os momentos ricos de diálogo que me levaram a perceber a necessidade que sentia em realizar a presente investigação, uma vez que apesar de querer incluir esta criança nas propostas de atividades, questionava-me sobre o significado que teriam para ela. A esta necessidade juntaram-se as observações de comentários negativos proferidos pelos pares e a perceção de que o menino não demonstrava acompanhar a rotina de forma consciente. Neste sentido, a implementação da *Little room* surgiu como tentativa de oferecer um estímulo significativo para a criança e os resultados da sua aplicação foram partilhados, não só com a equipa educativa como com a família.

As planificações das atividades eram entregues à educadora para confirmar a pertinência dos objetivos e indicadores de avaliação traçados. Depois da aplicação das propostas, refletia sobre o modo como a mesma ocorreu, a adesão do grupo e as minhas dificuldades na implementação para avaliar o cumprimento dos objetivos. Existia, ainda, um diálogo num momento posterior em que conversávamos sobre o meu desempenho e como poderia melhorar a minha interação com o grupo.

Paralelamente ao descrito acima, desenvolvi um portefólio com uma das crianças do grupo que pretendia avaliar o seu desenvolvimento durante os meses em que estaria a exercer a minha prática na instituição. Segundo a informação que conta nos Cadernos de Infância da APEI de agosto de 2008, o portefólio permite organizar elementos significativos que reportam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Para a mesma fonte, o portefólio é um veículo de comunicação que privilegia a comunicação entre a educadora e a criança na tomada de decisões sobre o mesmo, entre a educadora e

os pais na partilha de informações sobre a avaliação e entre a criança e os pais, estimulando a conversar sobre as vivências representadas. Neste caso, estive em constante diálogo com a criança em questão, que se envolveu na proposta com bastante entusiasmo, partilhando várias ideias e dedicando muito do seu tempo na realização das mesmas.

4. INVESTIGAÇÃO

| " | | " |

4.1 Problemática emergente

De acordo com Seltiz (1967, citado por Gil, 2002), a pesquisa científica inicia-se com a adequada formulação do problema, que deve ser apresentado de forma clara e precisa, a partir do estudo da literatura existente, da discussão sobre a temática com quem possui muita experiência prática sobre a mesma e da imersão sistemática no objeto. Segundo Creswell (2017), prende-se, então, com a clarificação do problema que criou a necessidade do estudo e relaciona-se com a elucidação das questões às quais se espera dar resposta com a investigação.

A problemática emergente surge do reconhecimento da importância da adaptação da prática pedagógica em função das particularidades de cada criança após interagir com o J. na sala Berlim, a primeira criança diagnosticada com Síndrome de PACS1 em Portugal. Neste seguimento, o interesse em conhecer mais sobre a doença, as potencialidades e dificuldades do J. e qual o melhor papel que poderia desempenhar na promoção da inclusão desta criança deu origem a este trabalho. Desta forma, esta investigação pretende compreender o processo de inclusão de uma criança com Síndrome de Pacs1 no jardim de infância, sendo este o seu objetivo geral. Para isso, defini os seguintes objetivos específicos: i) Conhecer a visão da equipa educativa sobre a inclusão de crianças com necessidades de saúde especiais; ii) Analisar as relações da criança com Síndrome de Pacs1 com os seus pares e iii) Identificar estratégias e recursos para a inclusão da criança com Síndrome de Pacs1 na sala de atividades.

4.2 Revisão de literatura sobre a problemática identificada

De acordo com Amado (2014), a revisão de literatura deve ser organizada por temas que enquadrem o trabalho empírico a partir de conclusões teóricas relevantes para a tese em causa. Este subcapítulo será, então, dedicado ao enquadramento teórico sobre a temática da investigação a que este trabalho se dedicou. Desta forma, o quadro conceptual divide-se segundo os seguintes tópicos: i) Síndrome de PACS1; ii) Integração e Inclusão numa perspetiva educativa; iii) O papel do educador na inclusão; iv) Relevância das interações entre pares e v) Pertinência da rotina.

4.2.1 Síndrome de PACS1

O Síndrome de PACS1, também conhecido como Síndrome de Schuurs-Hoeijmakers, é uma doença genética extremamente rara originada por uma alteração específica num dos blocos de construção do gene PACS1 que integra o código do ADN (Unique, 2020). Segundo o mesmo autor, estas mutação ocorrem naturalmente, não tendo a ver com o estilo de vida ou condições da gravidez e a probabilidade de ter outro filho com a mesma alteração genética é muito baixa. Tenorio-Cataño (2021) descreve esta variante como patogénica, uma vez que impede a produção saudável de uma proteína essencial para o organismo.

Todas as crianças diagnosticadas com Síndrome de PACS1 têm características craniofaciais semelhantes e deficiência intelectual com graus variáveis no atraso do neuro desenvolvimento (Tenorio-Cataño, 2021). Normalmente, nestes casos, a linguagem e o desenvolvimento motor são gravemente afetados e podem existir dificuldades a nível da alimentação e do comportamento, podendo situar-se no espectro do autismo (Unique, 2020). Para além disso, os mesmos autores apresentam-nos, ainda, características atípicas que vão desde problemas oculares a cardíacos.

Os estudos realizados sobre a temática ainda são reduzidos, no entanto, Tenorio-Cataño (2021) afirma que está a ser desenvolvida um tipo de terapia que atua sobre o RNA que para a produção da proteína tóxica. Nuland et al. (2021) apresentam um estudo em que as famílias descrevem os resultados da terapia de análise comportamental e da terapia de integração sensorial como excelentes e Lucena et al. (2022) descrevem uma criança em estudo com acentuada procura sensorial, incluindo experimentação oral de objetos, e movimentos repetitivos disfuncionais. O grupo de apoio às perturbações raras (Unique, 2020) também menciona que a maioria das crianças prefere estímulos sensoriais e beneficiam de um programa de dia estruturado.

4.2.2 Integração e Inclusão numa perspetiva educativa

Freire (2008) refere que a integração, apesar de ser um direito, é posta em prática consoante o julgamento profissional dos indivíduos envolvidos e tem em vista a criação de currículos diferenciados para alunos com necessidades de saúde especiais, reduzindo as expectativas face às suas capacidades. Segundo o modelo baseado na integração, para

a mesma autora, as dificuldades de aprendizagem são justificadas a partir de um problema da criança, da família ou do meio onde está inserido. Desta forma, a integração escolar é associada a uma pedagogia centrada na criança em que a mesma se tem de adaptar ao currículo da instituição (Freire, 2008). No entanto, Bénard da Costa (1999) menciona que, a partir das perspectivas defendidas na Conferência Mundial de Salamanca em 1994, é dada relevância a uma pedagogia centrada na escola, que inverte os papéis e passa a ser esta a ter de se adequar à diversidade das crianças. Uma vez que o problema passa a residir no modo como a escola está organizada, esta deve ajustar-se a todas as crianças (Silva, 2009) e as equipas são desafiadas a derrubar as barreiras que existam à aprendizagem (Freire, 2008).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) prescreve, então, uma educação inclusiva que pretende combater atitudes discriminatórias e criar sociedades inclusivas. O modelo baseado na inclusão, uma vez que se rege pelo respeito e celebração da diferença, pretende que todas as crianças, a partir da criação de condições promotoras de equidade, acedam ao mesmo currículo (Freire, 2008). A inclusão baseia-se na premissa de que todas as crianças têm o direito de desenvolver competências e aprimorar potencialidades a partir de uma educação de qualidade que se rege pelas suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008). Para Amiralian (2005), o termo que surge complementa o anterior, uma vez que a inclusão implica uma compreensão da criança com deficiência, quais as suas limitações e capacidades, para que ela possa ser parte integrante da instituição.

Desta forma, a educação inclusiva foca-se em garantir um bom nível de educação para todos através de uma boa organização escolar, de currículos adequados, de cooperação com a comunidade e da aplicação de estratégias e recursos pedagógicos (Bénard da Costa, 1999) a partir de uma aprendizagem em conjunto, sempre que possível (Madureira & Leite, 2003). Desta forma, Freire (2008) refere que o caminho para atingir uma escola inclusiva exige mudanças a diferentes níveis do sistema educativo como a gestão da sala, do currículo, dos agentes educativos e do processo de ensino-aprendizagem. Assim, segundo a mesma autora, os constrangimentos curriculares e organizacionais, a falta de formação e as crenças dos agentes educativos que divergem

dos princípios que se pretendem implementar são algumas barreiras ao desenvolvimento de sistemas educativos inclusivos.

O Decreto-Lei n-º54/2018 organiza medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão em três níveis de intervenção que podem ser aplicadas em simultâneo: (i) medidas universais, relacionadas com respostas que promovam a aprendizagem de todas as crianças, como as acomodações curriculares e a diferenciação pedagógica; (ii) medidas seletivas, recorrendo a práticas dirigidas a crianças em situação de insucesso escolar, como os percursos curriculares diferenciados e o apoio tutorial e (iii) medidas adicionais, referindo-se a intervenções consoante as necessidades de cada criança, como as adaptações curriculares significativas e o plano individual de transição (Pereira *et al.* 2018).

4.2.3 O papel do educador na inclusão

Para Brandão e Ferreira (2013), o educador deve repensar e modificar parâmetros como a quantidade de informação a reter, o tempo necessário para cada tarefa, o nível de apoio fornecido, o tipo de instrução dada e a forma como responde à mesma, o grau de dificuldade das atividades e o tipo de participação na tarefa tendo em vista uma participação mais ativa da criança na sala. Os autores mencionam que as modificações que são implementadas no contexto físico da sala de atividades ditam a diferença entre a criança estar fisicamente presente ou ativamente envolvida nas atividades. Estas alterações prendem-se na iluminação do espaço, no *in-put* auditivo, nos materiais didáticos e respetiva organização e podem incluir a introdução de Tecnologias da Informação e Comunicação para garantir a participação de todas as crianças (Brandão & Ferreira, 2013). Desta forma, e uma vez que numa sala inclusiva o docente planifica abrangendo todas as crianças, utiliza os recursos humanos existentes, que incluem as próprias crianças, e improvisa em função de acontecimentos ou comportamentos inesperados (Madureira & Leite, 2003), o educador cria ambientes de aprendizagem de entreajuda onde o respeito e a confiança são fulcrais para o desenvolvimento (Brandão & Ferreira, 2013).

Madureira e Leite (2003) referem, ainda, que, por vezes, a inclusão gera sentimentos de frustração e insegurança aos profissionais, o que Silva (2009)

complementa com a necessidade de formação que contribui para enfraquecer receios e fornecer segurança no que diz respeito às práticas implementadas.

Brandão e Ferreira (2013) mencionam a individualização, a intervenção integrada nas rotinas, os modelos de trabalho diferenciados e a flexibilidade dos membros da equipa como fatores fundamentais para o sucesso da inclusão. Cabe ao educador criar condições de aprendizagem adequadas a todas as crianças, sendo que os profissionais de educação especial aconselham e colaboram na procura das estratégias educativas que o permitam. (Bernárd da Costa, 1998 citado por Freire, 2008). Deste modo, a colaboração entre os diferentes intervenientes do processo educativo é uma condição necessária para o sucesso da inclusão (Brandão & Ferreira, 2013), sendo que a responsabilidade pelo percurso das crianças com necessidade educativas especiais não se prende apenas no educador e no profissional de educação especial (Madureira & Leite, 2003). De acordo com as mesmas autoras deve, então, existir partilha de responsabilidade, partilha de informações, nomeadamente sobre o processo de avaliação contínua, e apoio na tomada de decisões de modo a melhorar a qualidade da aprendizagem, articular competências e reduzir as incertezas a nível pedagógico. Nesta linha de raciocínio, também é fundamental manter um sistema aberto de comunicação com a família, que deve fornecer informações sobre a criança, nomeadamente sobre necessidades e progressos, e receber informações e estratégias adequadas (Brandão & Ferreira, 2013). Madureira e Leite (2003) realçam que a escola e a família possuem áreas de sobreposição no que diz respeito à intervenção e que a colaboração tem implicações positivas no aproveitamento e comportamento das crianças.

4.2.4 Relevância das interações entre pares

Dale (2005) afirma que o princípio de inclusão de crianças com necessidades de saúde especiais rege-se pelos benefícios que as interações com pares com desenvolvimento típico oferecem e Diamon e Huang (2003, citado por Brandão & Ferreira, 2003) referem que estas interações podem ser guiadas por educadores, que realçam as semelhanças e capacidades de ambos. Os mesmos autores acrescentam que estas interações permitem que as crianças que não apresentam um desenvolvimento

atípico desenvolvam atitudes positivas com as restantes crianças de forma a, segundo Batista e Enumo (2004), evitar o isolamento social e diminuir o preconceito.

No entanto, Dale (2005) explica que quando estas interações são negativas e são criadas raízes de rejeição, podem interferir com os objetivos educativos. O mesmo autor clarifica que a capacidade de interagir harmoniosamente com pares exige um conjunto de habilidades emocionais, cognitivas e comportamentais, como é o caso da regulação de emoções, da inibição de impulsos, da compreensão de relações de causa-efeito e da competência linguística. Uma vez que as crianças com problemas de desenvolvimento não têm tantas oportunidades de praticar as competências sociais, acabam por ter uma menor probabilidade de desenvolver amizades (Batista & Enumo, 2004) e uma maior probabilidade de se sentirem rejeitados (Guralnick & Neville, 1999 citado por Brandão & Ferreira, 2003) por se incluírem fisicamente, mas não social e emocionalmente (Batista & Enumo, 2004).

4.2.5 Pertinência da rotina

A rotina, segundo Bilória e Metzner (2013), é uma categoria pedagógica que descreve as atividades diárias em função do tempo e deve ser adequada à realidade das crianças e do trabalho desenvolvido pelo educador. Para as mesmas autoras, é fundamental que exista uma rotina para que a criança se sinta segura, seja capaz de desenvolver a sua autonomia e, através da repetição de ações, identifique cada momento ao longo do dia, conseguindo prever o que poderá acontecer. Desta forma, de acordo com Bramão et al. (2006), os adultos e as crianças investem a sua energia criativa nos trabalhos que realizam sabendo o que farão em seguida. Para além disso, permite que a criança se oriente no tempo e no espaço, reconheça o seu ritmo e proponha mudanças (Bilória & Metzner, 2013). Quando a criança é incluída na rotina da sala, a aprendizagem mecânica, em que a criança se limita a cumprir tarefas organizadas pelo adulto, é substituída pela aprendizagem ativa, crucial no processo de desenvolvimento das crianças (Bramão et al., 2006).

4.3 Roteiro metodológico e ético

A presente investigação, de natureza qualitativa, corresponde a uma metodologia de estudo de caso, na medida em que consiste num estudo exaustivo de um indivíduo e que tem em vista um conhecimento detalhado sobre o mesmo (Gil, 2002). O autor refere que esta metodologia é utilizada para estudos exploratórios e descritivos e Meirinhos e Osório (2010) apresentam as etapas de recolha, análise e interpretação dos dados. Mendonça (2014) afirma que uma pesquisa qualitativa procura conhecer as concepções dos intervenientes sobre a situação problema através de instrumentos de recolha de dados para, posteriormente, categorizá-las.

Esta investigação centrou-se, principalmente, numa das crianças do grupo da Sala Berlim, o J. No entanto, uma vez que foram analisadas as interações do J. com os seus pares, todas as crianças foram alvo de estudo. Para além destas, a equipa educativa de sala, nomeadamente a Educadora C. e a Auxiliar de Ação Educativa, também participaram no estudo, bem como a Educadora A., profissional de Educação Especial na instituição em causa. O psicólogo e coordenador da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, que demonstrou interesse em participar, acabou por não integrar o estudo uma vez que não obtive resposta do mesmo. Os pais do J. também foram envolvidos e, apesar da intenção inicial, não foi possível integrar a Equipa da Unidade de Técnicas Alternativas e Aumentativas de Comunicação da Gulbenkian, que desenvolve sessões com a criança central da investigação.

No seguimento da menção aos envolvidos na investigação, importa referir que a minha prática, ao longo de toda a investigação, se regeu por um conjunto de princípios éticos descritos no roteiro ético (*cf.* Anexo B) que salvaguardaram todos os envolvidos, tendo como base uma atuação respeitadora e responsável. Neste documento constam os princípios éticos e deontológicos descritos por Tomás (2011), nomeadamente no âmbito dos objetivos do trabalho, dos custos e benefícios, do respeito pela privacidade e confidencialidade, do envolvimento das crianças, da planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação, do consentimento informado, das conclusões, do impacto e informação aos intervenientes e do tratamento de dados.

De modo a recolher e tratar os dados para o desenvolvimento da investigação, recorri a um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. Desta forma, importa afirmar que utilizei técnicas de recolha de dados como a observação

participante, a consulta documental, a sociometria e as entrevistas semiestruturadas aos profissionais e à família e instrumentos de recolha como as notas de campo, os testes sociométricos e os guiões das entrevistas (*cf.* Anexo K). No que diz respeito ao tratamento dos dados recolhidos, refiro tanto a análise de conteúdo das notas de campo como das respostas às entrevistas e a análise estatística das matrizes e sociogramas. A utilização de diferentes técnicas e instrumentos permite a triangulação de informação, especialmente importante nos estudos de caso para confirmar as informações que convergem a partir de diferentes fontes (Sarmiento, 2011).

A observação participante é frequente nos estudos de caso, referindo-se a um determinado grupo ou contexto, e baseia-se na interação do observador com os observados (Amado, 2014). Assim, a mesma implica o envolvimento do investigador enquanto participante, assumindo um duplo papel na investigação (Meirinhos e Osório, 2010), mas a sua participação é variável ao longo do estudo, aumentando quando são desenvolvidas relações (Bogdan & Biklen, 1994). Para os mesmos autores, o resultado desta observação é baseado em notas de campo detalhadas, precisas e extensas. No que concerne à consulta documental, Sá-Silva et al. (2009) referem que o seu uso permite a ampliação do esclarecimento de questões que necessitam de contextualização e adiciona a dimensão temporal à compreensão de questões, levando o investigador a interpretar informação e fazer inferências.

Os testes sociométricos fornecem informações acerca da estrutura social de um grupo e das relações sociais dos seus constituintes, conseguindo identificar crianças populares, isoladas ou grupos fechados (Northway & Weld, 1999). Este instrumento, para a mesma fonte, consiste no levantamento de questões às crianças do grupo sobre quem escolheriam para se associar em determinada situação. Os resultados permitem-nos conhecer os amigos de cada criança e a estrutura do grupo como um todo, para além de, ao contar o número de vezes que certa criança é escolhida, permitir descobrir em que grau é aceite pelo grupo (Northway & Weld, 1999), indicando a sua posição social (Bonito, 2018). Segundo as mesmas autoras, quando as perguntas são feitas na negativa, avaliamos o grau de rejeição de determinada criança através da sua posição sociométrica.

A entrevista semiestruturada possibilita que o investigador conduza uma linha de questionamento tendo em conta a informação que é dada nas respostas às questões

anteriores (Creswell, 2007). Neste sentido, elaborei guiões para as entrevistas (*cf.* Anexo J-L), organizando-os por blocos temáticos e definindo objetivos específicos para cada uma. Assim sendo, foi fundamental conhecer a visão dos entrevistados sobre a inclusão de crianças com necessidades de saúde especiais, conhecer o J. e o trabalho realizado com ele na instituição, assim como os apoios e terapias que procuram dar resposta às limitações implicadas pelo Síndrome de PACS1. Neste sentido, para além de entrevistar os profissionais que trabalham com o J., Madureira e Leite (2003) realçam a importância de conhecer as características das famílias que influenciam a capacidade de resposta às necessidades da criança.

4.4 Apresentação e discussão dos resultados

O presente subcapítulo procura analisar os dados recolhidos a partir dos objetivos traçados (*cf.* Anexo L), recorrendo à revisão de literatura sobre a temática. Desta forma, recorro à análise de conteúdo das notas de campo selecionadas sobre o tema de investigação (*cf.* Anexo M), à análise de conteúdo entrevistas realizadas (*cf.* Anexo N) à Educadora C. (*cf.* Anexo C), à Auxiliar de Ação Educativa (*cf.* Anexo G), à Educadora A. (*cf.* Anexo O), à mãe e ao pai do J. (*cf.* Anexo P). Para além disso, foco-me, também, na matriz do teste sociométrico implementado (*cf.* Anexo Q) e no Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) do J., partilhado pela equipa educativa.

De modo a dar início à análise de resultados, importa referir que foi importante a revisão de literatura sobre o Síndrome de PACS1, na medida em que, como mencionado pela Educadora A., nos permite saber o que é expectável, o que sabe e o que foi desenvolvido sobre. No entanto, é crucial entender que as características do Síndrome não definem o J. e a mãe, concordando, refere ser necessário conhecer a criança para perceber como trabalhar com ela. Esta perspetiva é defendida, também, por Freire (2008) que nos diz que a inclusão encara a diferença como um fator intrínseco de todos os indivíduos, partindo do princípio de que cada criança tem necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.

De forma a poder dar resposta aos objetivos definidos, foi essencial, então, procurar conhecer mais sobre o J., os seus interesses, as suas potencialidades e fragilidades. O J. é descrito pelos pais como um menino risonho e ambos mencionam o

facto de viver “no mundo dele”, sendo caracterizado, pelo pai, como egocêntrico. A mãe enfatiza o perfil bem-disposto e afetivo do filho e o pai refere a sua imaturidade e baixa capacidade de concentração. O RTP descreve que, em contexto de trabalho individualizado, o J. consegue estar focado numa tarefa curta e simples se a mesma lhe despertar interesse. Quanto aos seus interesses, ambos referem que o J. gosta de ver televisão e que, relacionando em certa parte, os objetos que produzem luz e som captam a sua atenção. Este interesse é demonstrado ao longo das notas de campo, que relatam que o menino fixa o olhar nas luzes da festa de Natal e mantém-se concentrado com uma postura correta durante toda a duração dos espetáculos assistidos. Para além disso, a mãe menciona o jogo com bola como um interesse do J. e o pai acrescenta, ainda, que o menino gosta de andar de baloiço. Este gosto é, também, comprovado pelas notas de campo que relatam a felicidade demonstrada nestes momentos de brincadeira acompanhados pela terapeuta ocupacional.

O J. teve um desenvolvimento atípico que originou dificuldades a nível motor e intelectual. Desta forma, e uma vez que se encontra no período sensório-motor, é através da exploração sensorial que descobre o mundo e a maioria dos entrevistados refere a frequente exploração tátil e oral. O J. não comunica verbalmente, segundo o RTP vocaliza alguns sons, utilizando maioritariamente o choro ou riso para comunicar, sofre de uma patologia vascular e de baixa visão, devido aos colobomas que afetam a sua visão periférica e noção de profundidade. A família e a Educadora C. referem, ainda, problemas ao nível do sono, que, apesar de ser um aspeto também mencionado na evolução alcançada, ainda afeta a proatividade do J. durante o dia, como podemos verificar na Nota de Campo de 23 de outubro de 2023 (*cf.* Anexo M): “O J. adormece na roda encostado à estagiária. Quando o vão chamar à sala, continua a dormir e acaba por não ir ao apoio”.

Apesar de já ter frequentado terapias como a fisioterapia, terapia da fala, terapia ocupacional, *Tomatis* e *PediaSuit*, neste momento apenas realiza sessões de *NeuroMovement* e de exploração de comunicação aumentativa e alternativa. Desde que iniciou estas terapias, a família e a Auxiliar de Ação Educativa abordam as notórias evoluções a nível pessoal, no que diz respeito à sua autonomia, independência e consciência e a nível social, procurando mais interações com outros indivíduos e começando a ser capaz de manter o contacto visual. Para além disso, a maioria dos

entrevistados menciona, ainda, as conquistas a nível motor, nomeadamente a capacidade de andar sozinho mantendo o equilíbrio, sentando-se e levantando-se quando desejado e, ainda, dizendo respeito à motricidade fina, a tentativa de agarrar na colher para se alimentar (“O auxiliar (...) chama à atenção da educadora, auxiliar e estagiária para mostrar que o J. está a realizar os movimentos sozinho. O auxiliar ajuda a colocar comida na colher e o J. leva, sem ajuda, a colher à boca”, *cf.* Anexo M, NC, 24 de novembro). No entanto, de acordo com o RTP, ainda é necessária ajuda dos adultos para concretizar os momentos da rotina diária.

No perfil dos professores inclusivos, publicado pela Agência Europeia para o desenvolvimento da educação especial em 2012, são identificados valores fundamentais para o trabalho em contextos inclusivos, como é o caso da valorização da diversidade. Este refere que a diferença é considerada um recurso e menciona as conceções de educação inclusiva e as perspetivas sobre a diferença como áreas de competência. Quando questionada sobre a perspetiva da inclusão de crianças com necessidades de saúde especiais, a equipa de sala refere conceções associados a esta.

A Auxiliar de Ação Educativa menciona a limitação das crianças com NSE e a educadora de sala refere a individualidade de cada criança e as suas necessidades educativas associadas. Tanto a mãe do J. como a AAE mencionam a relação entre pares como um benefício da inclusão, uma vez que a socialização tem grande relevância e as restantes crianças são afetivas e prestam bastante cuidado e atenção. Brandão e Ferreira (2013) descrevem que os pares se mostram muito prestáveis e apresentam vantagens como o facto de as crianças com NSE poderem aprender através da imitação, viver experiências realísticas e desenvolver amizades com pares que promovem a aquisição de novas competências sociais e comunicativas. No entanto, a AAE considera que as crianças com NSE necessitam de uma sala especializada onde são realizadas atividades específicas tendo em conta as suas necessidades e o desenvolvimento da sua autonomia.

No que diz respeito aos benefícios para as crianças com um desenvolvimento normativo, a mãe do J. e a educadora de sala referem a sensibilização e o contacto com a diversidade como benefício. Brandão e Ferreira (2013) mencionam, ainda, a possibilidade de desenvolverem perspetivas mais realistas sobre a deficiência, atitudes positivas face à

diferença e o reconhecimento do sucesso em determinados domínios, apesar das dificuldades.

A Educadora C. menciona, também, que considera que a escola em Portugal não está preparada para esta inclusão e os pais do J. mencionam a dificuldade que sentiram ao procurar instituições com capacidade de acolher verdadeiramente o filho. Por último, a Educadora C. refere, ainda, que considera que esta inclusão a partir do primeiro ciclo já corresponde a uma resposta insuficiente devido à exigência do mesmo.

No que concerne ao processo de inclusão do J. na instituição onde está inserido, a equipa educativa referiu dificuldades como a organização do tempo, o pensamento de grupo, a comunicação, a gestão do grupo e o respeito pela individualidade. Freire (2008) refere, ainda, as atitudes dos diferentes agentes educativos e os constrangimentos curriculares e organizacionais como principais barreiras ao desenvolvimento de um sistema inclusivo. Silva (2009) partilha que uma das atitudes de receio dos profissionais é, exatamente, a planificação de sessões tendo em conta as crianças que seguem o currículo comum e as que têm adaptações dos mesmos. Brandão e Ferreira (2013) adicionam, ainda, o elevado rácio criança-técnico e a falta de preparação dos docentes. Madureira e Leite (2003) afirmam que uma prática inclusiva pode levar a um aumento da quantidade de trabalho e da dificuldade na organização do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente na planificação para grupos heterogéneos, na seleção de atividades e recursos diferenciados, bem como na gestão do tempo.

Enquanto estratégias utilizadas, os entrevistados mencionam a atenção redobrada, as atividades sensoriais, de causa-efeito e de atenção e concentração, a utilização de cores escuras, a realização de passeios, a planificação da intervenção a partir de uma sequência de atividades que são, ou não, do seu gosto e, uma vez que prescrever uma escola inclusiva não significa que todas as crianças devam participar no currículo comum (Madureira & Leite, 2003), as adaptações curriculares.

No RTP, assinado pela Educadora C., Educadora A., Coordenador da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, pelo Encarregado de educação e pela Presidente do conselho pedagógico, são referidas medidas universais (incluindo a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares e a promoção do comportamento pró-social), medidas seletivas (referindo-se à antecipação e reforço das aprendizagens

pela educadora especializada em ensino especial) e medidas significativas, que correspondem adaptações curriculares significativas. De acordo com o Programa Educativo Individual do J., as adaptações curriculares significativas “incluem conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social, dando prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida e na comunicação” (p.1).

A Educadora A. refere, ainda, relativamente às estratégias utilizadas, que a utilização de imagens reais e o acesso pelo olhar não tiveram resultados positivos. Pelo contrário, no que diz respeito a recursos que originaram resultados positivos, são referidas peças de silicone, peças de lego, imagens de alto contraste, objetos reais, brinquedos de causa-efeito e bolas sensoriais. Através da análise das notas de campo, posso referir, também, a fibra ótica, a espuma de barbear e a digitinta. Enquanto estagiária, adiciono, ainda, a *Little Room*, que foi explorada pela criança originando resultados positivos (“A partir desse momento, não está mais ausente. Mostra bastante interesse pelos materiais (...)”, cf. Anexo M, NC, 3 de janeiro). Brandão e Ferreira (2013), descrevem a criação de contextos lúdicos, acessíveis e flexíveis, com variados materiais pedagógicos e adaptados às necessidades de crianças com deficiência como primordial.

Araujo e Klauss (2022) explicam a Integração sensorial como um processo neurológico inato que supõe a receção, modulação e interpretação dos estímulos que provêm do ambiente. Desta forma, segundo os mesmos autores, o modo como é processada a informação sensorial dita as respostas adaptativas que proporcionam participação ativa das crianças. Lili Nielsen (citada por Schulik, 2022) apresenta a *Little Room* como um recurso que pretende desenvolver habilidades funcionais através da exploração sensorial dos objetos suspensos à parte superior da estrutura e das texturas e estímulos nas paredes da mesma. Assim, para a mesma fonte, através da exploração das propriedades dos objetos, da sua comparação e da perceção espacial relacionada com a posição dos mesmos, este recurso oferece uma resposta à carência de estimulação sensorial das crianças. A *Little Room* é um dos recursos que vai ao encontro do conceito de aprendizagem ativa que Lili Nielsen defende, em que, através da brincadeira, a criança atribui sentido ao mundo em seu redor (Schulik, 2022). Esta abordagem, segundo a mesma fonte, permite a exploração de objetos e da relação causa-efeito, originando

progressos ao nível da comunicação, interação social e diminuição de comportamentos atípicos.

Figura 1

Little Room construída para o J.



Nota. Fonte própria.

Figura 2

Exploração do recurso por parte do J.



Nota. Fonte própria.

No perfil dos professores inclusivos (Agência Europeia para o desenvolvimento da educação especial, 2012) é descrito outro valor essencial que corresponde ao trabalho em equipa com as famílias e restantes profissionais de educação. Em respostas às entrevistas, a Educadora A. menciona trabalhar em equipa com a Educadora C., que refere reunir com a mesma para conversar sobre a avaliação do J. e realizar um balanço entre o que foi conquistado e alguma regressão que poderá ter acontecido. Madureira e Leite (2003), afirmam que o docente especializado deve apoiar na conceção e implementação de estratégias que facilitem a gestão do grupo tendo em conta as crianças com NSE e da avaliação de processos individualizados. De acordo com Brandão e Ferreira (2013), uma equipa que promove a inclusão planifica o currículo, o espaço e os apoios especializados em reuniões que acontecem de forma regular. Para além da colaboração entre as educadoras, o pai menciona ainda a colaboração com a equipa de UTAAC, que reúne na instituição.

Centrando-me, por fim, nas relações entre pares da sala Berlim, importa analisar os resultados do teste sociométrico realizado, percebendo que tanto as meninas como os meninos referem preferir brincar com pares do mesmo sexo. Apenas uma das meninas é constantemente mencionada ao nível de aceitação dos meninos. Percebemos, também, que referem maioritariamente nomes do sexo oposto quando as questões são feitas na negativa. No entanto, esta preferência de sexo é mais evidente na matriz de aceitação face à de exclusão. Através destas tabelas é possível, ainda, perceber que a BV. e o D. são, claramente, os líderes do grupo, seguidos da H. No entanto, o alto nível de aceitação da H. é apenas referente às meninas, uma vez que é mencionada, nas respostas de exclusão, pela maioria dos meninos. As respostas revelam um nível de exclusão bastante alto do M., sendo mencionado 26 vezes pelos colegas, provavelmente pela dificuldade em comunicar verbalmente com os mesmos.

Relativamente ao J., nas respostas do teste sociométrico, o menino é mencionado, em termos de exclusão, oito vezes, com justificações como “muda todas as coisas”, “porque baba as minhas coisas” ou “porque vai por tudo na boca”. Em termos de aceitação, apenas é mencionado uma vez. De acordo com Bonito (2018), uma vez que o grupo é composto por mais de 20 elementos e o J. não obteve mais do que uma escolha positiva, consideramo-lo como isolado. Batista e Enumo (2004) referem, a partir do seu

estudo, que os resultados dos testes sociométricos podem demonstrar que as crianças com NSE são mais rejeitadas pelos seus pares e essa rejeição está relacionada com a percepção que estes têm dos comportamentos que observam.

Apesar de, no início da investigação estar mais focada nos comentários negativos que surgiam sobre o J., ao longo da prática fui-me inteirando das interações positivas que também ocorriam. Como mencionado no RTP, embora não interaja por iniciativa própria com o grupo de pares, não os rejeita e é uma criança muito acarinhada e procurada. Desta forma, as interações entre pares acontecem, sempre, por iniciativa de outra criança. Nas notas de campo são mencionadas mais interações positivas do que negativas, centrando-se, as primeiras, em momentos de ajuda, quer seja para se levantar ou ficar mais confortável (registadas 5 vezes), de brincadeira (registadas 3 vezes) e de companheirismo com exclamações como “Eu gosto do J.!” , “O J. esta cá!” e “O J. é meu amigo!” (registadas 3 vezes). Relativamente às interações negativas, 6 dos registos são elaborados em momentos de comportamentos vistos como errados, como colocar os brinquedos da boca e apenas um registo surgiu num contexto de receio à aproximação do J.

4.5 Principais conclusões do estudo

De acordo com Madureira e Leite (2003), por vezes, a utilização de categorias ou classificações no processo de desenvolvimento de uma intervenção com o objetivo de minimizar ou ultrapassar problemas, pode levar a um processo de despersonalização das crianças, enfatizando as suas dificuldades e reduzir as expectativas face à aprendizagem. Desta forma, o estudo das características do Síndrome de PACS1 serve, apenas, para fornecer uma indicação geral do rumo do estudo.

O J. é uma criança de 6 anos, com um atraso global no desenvolvimento, porém risonho e afetivo. De acordo com a educação inclusiva, as práticas desenvolvidas com e para ele são sustentadas na equidade, nos direitos humanos e na democracia para a promoção do seu sucesso escolar (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012). A equipa educativa da sala Berlim, apesar de apresentar conceções diferentes no que concerne à inclusão de crianças com NSE, tanto a educadora como a auxiliar mencionam o contacto com a diversidade e a sensibilização para a diferença como benefícios.

No que diz respeito a estratégias que promovam a inclusão do J., estas passam por ensinar através de abordagens multissensoriais e de estimulação da motricidade fina, apresentar materiais distintos, oferecer um apoio pedagógico diferenciado baseado num encadeamento progressivo e promover as relações pessoais. Os recursos são, então, maioritariamente, objetos que possam ser levados à boca e que sejam apresentados como estímulos, seja sensorial, seja de causa-efeito.

Apesar do resultado do teste sociométrico, segundo Bonito (2018), afirmar que o J. está isolado das relações sociais do grupo, foram observadas e registadas mais interações positivas do que negativas. No entanto, para além das estratégias que estão a ser desenvolvidas, no âmbito de atuar sobre os resultados do teste sociométrico, creio ser essencial a promoção de situações positivas de interações entre pares, estabelecendo relações amigáveis e tornando-se um elemento com maior destaque nas relações sociais da sala. O estudo de Cross et al. (2004, citado por Brandão & Ferreira, 2013) mostra que o trabalho realizado por terapeutas dentro da sala comum, não retirando a criança do contexto, faz com que a mesma tenha maior gosto pela sessão e, conseqüentemente, o seu esforço aumenta. Deste modo, esta seria uma potencial estratégia que faria com que o J. passasse mais tempo com os seus pares e estes passariam a conhecer o trabalho realizado com o mesmo. Para além disto, a criação de uma caixa com recursos que pudesse ser transportada para o recreio permitia, ao J., brincar sozinho ou acompanhado nesses momentos e aumentaria as interações positivas com os restantes elementos do grupo, nomeadamente em situações de jogo. Batista e Enumo (2004) afirmam, ainda, que a intervenção junto das crianças com NSE deve ser complementada com uma intervenção junto dos seus pares e que a análise destas interações contribui, ainda, para produzir um esboço de uma prática educacional inclusiva.

Para além dos recursos que estão a ser utilizados, e uma vez que o J. não demonstra ter perceção da organização do tempo e dos momentos da rotina do grupo, considero relevante a utilização de recursos estruturantes que permitem esta consciencialização e inclusão. Assim, novos recursos poderiam passar por um quadro de presenças diário estruturado com imagens de alto contraste que faria movimentar uma imagem da criança de casa à instituição através de uma ação que a criança é capaz de realizar. Passaria, ainda, por um horário 3D através de uma caixa com divisórias e objetos de referência que

estruturará os momentos do dia e dará a sensação de passagem do tempo e sucessão de acontecimentos. Na implementação de ambos os recursos, os momentos de utilização seriam, sempre, guiados pela educadora que atribui significado à ação.

Madureira e Leite (2003) referem que a avaliação implica uma observação e análise tendo como referência uma situação ideal e tendo como finalidade a tomada de decisões sobre as estratégias educacionais adequadas às necessidades da criança. Neste sentido, afirmo ser imprescindível avaliar recorrentemente a aplicação destas estratégias e recursos, para além de voltar a realizar o teste sociométrico, elaborando um relatório das dificuldades e competências, planeando uma prática refletida e adequada.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | ' ' | | ' ' |

Ao refletir sobre a construção da profissionalidade, enquanto futura Educadora de Infância, apercebo-me do impacto que tanto a Prática Profissional I (PPS I) como a Prática Profissional II, nas valências de Creche e Pré-Escolar respetivamente, tiveram na etapa de desenvolvimento da educadora que idealizo ser. Desta forma, considero relevante fazer um balanço destas duas experiências, refletindo sobre o modo como o percurso realizado em cada uma delas influenciou a minha identidade profissional.

Após refletir sobre as principais diferenças relativas às práticas realizadas, surge a elaboração do portefólio individual, tendo sido realizado para a criança na valência de creche e com a criança na valência de Pré-Escolar. No caso da primeira criança, uma vez que ainda não era capaz de participar num diálogo e a capacidade de fazer escolhas ainda não tinha sido adquirida, não foi possível decidir em conjunto o que seria incluído no seu portefólio. Neste caso, estive extremamente atenta aos seus principais interesses, interações e conquistas, bem como no desempenho nos momentos da rotina, de forma a integrar todas as informações pertinentes (“A menina demonstra alguma dificuldade ao nível do equilíbrio, precisando de alguma concentração e auxílio dos braços afastados para passar por cima dos troncos que vedem a área.”, *cf.* Anexo D, NC, 24 de fevereiro de 2023) ou “A O. não é capaz de identificar os olhos, nariz e boca no seu reflexo. No entanto, é capaz de localizá-los no seu corpo, ainda que com alguma confusão.”, *cf.* Anexo D, NC, 3 de março de 2023). Por outro lado, a segunda criança, que frequentava a valência de educação pré-escolar, já apresentava uma ótima capacidade de diálogo que permitiu o levantamento de diversas ideias e representações das suas vontades, o que levou a uma entrega e interesse máximo em elaborar o portefólio (“No recreio, o HS. diz à estagiária que teve uma ideia para o portefólio: representar o que tem em casa, no seu quarto e dos pais.”, *cf.* Anexo D, NC, 15 de novembro). Neste segundo momento, a postura adotada surgiu apenas num sentido de orientar e organizar as propostas da criança.

Enquanto a educadora com quem contactei no primeiro ano de mestrado se regia por uma prática eclética sem destacar nenhum modelo específico pelo qual demonstrava mais apreço (“Cada pessoa, cada personalidade encaixa-se naquilo que achava melhor. Em termos profissionais e sobretudo, em benefício da criança, eu identifico-me com isso.”, Entrevista à Educadora Cooperante da valência de creche), no segundo ano de mestrado trabalhei com uma educadora que fazia ressaltar as evidências do Movimento

da Escola Moderna. Apesar de adequar a sua prática de acordo com o que considera de maior relevância de cada modelo pedagógico, começa a aprofundar o interesse demonstrado relativo a este e aplica vários instrumentos de regulação na sua sala (“Portanto, as influências maiores que tenho neste momento é em relação mesmo ao Movimento da Escola Moderna”, *cf.* Anexo C, Entrevista à Educadora). Neste modelo, segundo Serralha (2009), as aprendizagens tornam-se significativas uma vez que apropriação dos conhecimentos surge do envolvimento das crianças em projetos sobre problemas vividos pelas mesmas. A autora refere os produtos das crianças e os instrumentos de pilotagem, afixados nas paredes da sala, que servem de cenário pedagógico. Ao observar a praticidade e facilidade com que estes instrumentos realçam a autonomia, exposição e poder de decisão das crianças fiquei, também, mais interessada em realizar formações especializadas.

Neste seguimento, a estruturação e organização da equipa educativa de sala também diferiu bastante nos dois contextos socioeducativos, na medida em que a primeira equipa com que me cruzei foi modificada diversas vezes durante o período em que presenciei as dinâmicas. Este facto ocorreu após uma baixa médica da auxiliar de ação educativa da sala que originou momentos em que a educadora ficou sozinha com o grupo, momentos em que as restantes auxiliares assistiam em momentos específicos da rotina ou momentos em que existiu uma tentativa de integração de novas auxiliares. Esta alternância não permitia uma organização clara por parte da educadora, que alternava, constantemente, entre realizar o papel de uma ou duas profissionais (“Entra na sala a auxiliar que esteve de baixa e agora está de volta à sala do B3. A presença de uma AAE na sala tem sido instável, o que dificulta a perceção da dinâmica entre esta e a educadora”, *cf.* Anexo D, NC, 17 de abril de 2023). Para além disto, diminuía o tempo dedicado a cada criança, tendo de pensar em toda uma logística sozinha. A segunda equipa manteve-se estável durante o período em que estive presente e, uma vez que não era o primeiro ano em que trabalhavam juntas, referiam ser um par coeso. Desta forma, a logística era pensada para dois adultos em sala que trabalhavam em equipa para alcançar os seus objetivos (“As crianças entram na sala com a auxiliar e começam a realizar os momentos da rotina.”, *cf.* Anexo D, NC, 17 de outubro de 2023). Esta discrepância demonstra a importância de garantir uma equipa educativa organizada e que tenha em vista um

trabalho conjunto, indo ao encontro de Basseadas et al. (1999) que referem que apenas é possível proporcionar um projeto educativo coeso através do trabalho em equipa.

É na perspectiva apresentada que refiro a significância da reflexão sobre todas as temáticas, não apenas numa visão singular em que a educadora avalia a sua prática, mas numa visão de debate. Após sair de uma licenciatura em que a maioria das propostas foi pensada e elaborada em grupos, senti bastante dificuldade em dar um passo em frente para, no mestrado, me apresentar de forma individual. Isto aconteceu porque senti a falta da discussão de ideias, estratégias e recursos mais adequados. No entanto, foi a partir dessa dificuldade que percebi que não era esperado que me apresentasse de forma individualizada e que as profissionais com quem me cruzei estavam disponíveis para dialogar, refletir e planear em conjunto. A verdade é que, apesar de terminar a etapa enquanto estagiária, enquanto futura educadora procurarei continuar este trabalho com as equipas educativas com quem me cruzarei porque acredito vivamente que a introspeção não é uma condição suficiente e é na expressão em voz alta, no diálogo e troca de ideias e experiências que se encontra a solução.

Contudo, destaco o elemento comum em ambos os contextos socioeducativos onde estive inserida: a entrega e o carinho das crianças com quem contactei, que me permitiram entrar na sua sala e nos seus corações, que se mostraram disponíveis a aprender comigo e me ensinaram tanto. Este aspeto remete-me para a relevância da definição das intencionalidades que me fez refletir sobre a postura que quero adotar enquanto futura educadora, que relação quero criar com as crianças, com a equipa educativa, com as famílias, que profissional quero ser.

Relembro um momento que me marcou de uma aula teórica a que assisti durante o mestrado, em que um docente nos alertou para o facto do amor sentido pelas crianças ser independente da qualidade da prática profissional oferecida. Tais palavras ecoam na minha cabeça desde esse dia. Hoje sei que vou procurar demonstrar-me presente, disponível, afetuosa e prestável às crianças que por mim passarem, trabalhando para criar uma relação afetiva de confiança e segurança. No entanto, o meu papel não terminará aí. Para além disso, procurarei planear a minha ação tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, promovendo aprendizagens significativas, priorizarei o

contacto com as famílias e, acima de tudo, não terei medo da mudança e continuarei a aprender com cada criança e profissional com quem me relacionarei.

Desta forma, e em tom de conclusão, menciono a evolução pessoal e profissional que ocorreu ao longo destes anos, que me tornou capaz de acreditar no meu potencial e valorizar o meu trabalho. Hoje consigo afirmar que a estudante receosa, mas desejosa, que entrou na licenciatura se tornou na educadora segura que sai do mestrado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Terminada esta etapa deveras importante da formação, considero pertinente fazer um balanço deste percurso académico na instituição onde pertenci durante os últimos cinco anos. Para isto, é imprescindível fazer referência à PPS I, que me fez aprender muito sobre a valência de creche, e a PPS II, que me ofereceu diversas ferramentas a utilizar na valência de Pré-Escolar.

Considero que a formação dada a nível da Licenciatura em Educação Básica é mais generalizada e dá mais enfoque à valência de Pré-Escolar, acabando por descuidar, ligeiramente, os conteúdos associados à creche. Este fator fez com que iniciasse as práticas neste contexto bastante insegura. No que diz respeito às práticas seguintes, e uma vez que integrei o grupo mais tarde do que as restantes estagiárias da instituição, a insegurança continuava presente. No entanto, nos dois casos consegui envolver-me nos grupos, trabalhar com as profissionais e relacionar-me com as famílias em questão.

A partir destas experiências desenvolvi duas investigações que considero pertinentes para a minha futura profissão e que vão ao encontro de valores e intencionalidades que, pessoalmente, considero cruciais para a vida em sociedade: o respeito pela individualidade de cada um, a expressão dessa mesma individualidade e a promoção de momentos significativos para todos. Desta forma, desenvolvi os seguintes estudos de caso: (i) O Jogo simbólico na formação da identidade de género e (ii) Inclusão de uma criança com Síndrome de PACS1 no jardim de infância.

A vertente investigativa interessou-me bastante e fez-me ponderar que temas gostaria de ter abordado ou teria curiosidade de investigar num futuro próximo. Estes prendem-se, essencialmente, com a extensão do primeiro tema a um contexto de valência de pré-escolar, podendo comparar resultados obtidos nas duas investigações ou com a abordagem do Movimento da Escola Moderna, uma vez que a educadora cooperante com quem tive o prazer de trabalhar começava a integrar recursos do mesmo na sua sala. Para além desses, apesar de não surgir de nenhum contexto onde estive inserida durante as práticas, teria um gosto e interesse imenso em estudar o impacto da institucionalização das crianças nas suas relações sociais e na sua vivência em contexto escolar.

Em tom de conclusão, gostaria apenas de ressaltar a importância da reflexão e da avaliação de todo o trabalho realizado enquanto profissional para poder realizar uma prática adequada e significativa para todas as crianças do grupo. Para Silva et al. (2016),

o planeamento e avaliação do processo educativo de acordo com o que o educador observa e regista é condição necessária para, através da consequente adequação aos resultados obtidos, seja possível promover aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2.^a ed). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amiralian, M. L. T. M. (2005). *Desmistificando a Inclusão*. Revista Psicopedagogia.
- APEI. (2008). *Cadernos de Educação de Infância*. (84), 18-21.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*.
- Araujo, D.L.S. & Klauss, J. (2022). Os benefícios da terapia de integração sensorial no tratamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista: revisão integrativa de literatura. *Autismo: avanços e desafios*, 2(8), 104-116.
- Basseadas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Artmed.
- Batista, M.W. & Enumo, S.R.F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 101-111.
- Bénard da Costa, A.M. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação. pp.25-36.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Biet, B.P. & Soares, H.C.C. (2017). *A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança*. Faculdade Atenas.
- Bilória, J. F & Metzner, A.C. (2003). A importância da rotina na educação infantil. *Revista Fafibe On-line*, (6), 1-7.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (1.a ed.). Coleção Ciências da Educação.
- Bonito, J. (2018). *Sociometria*. Universidade de Évora.
- Bramão, B., Gonçalves, D. 2 Medeiros, P. (2006). *Rotinas na Aprendizagem*. 23-29
- Brandão, M.T. & Ferreira, M. (2013). Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. *Inclusão na educação infantil*, 19 (4), 48-502.
- Cardona, M. J.; Silva, I. L.; Marques, L.; & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*.
- Dale, F. (2005). Relações entre pares na infância e seu impacto sobre o desenvolvimento das crianças. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*, 18-23.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.a série — N.º 129.
- Delgado, C., Matos, M.M. & Pinto, M. (2022). Perceções sobre a relação escola-família na educação de infância – um estudo na formação inicial de educadores e professores. *Medi@ções*, 10 (2), 103-120.
- Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. Revista da Educação, 16(1), 5-20.
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. (4.ª ed). Editora Atlas.
- Hank, V.L.C. & Brancher, E.A. (2006). *O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Centro Universitário Leonardo da Vinci.
- Lucena, P.H., Nonaka, C., Armani-Franceschi, G., Carneiro, P., Sales, H., Lucena, M., Bandeira, I., Solano, B. & Lucena, R. (2022). *A Novel PACSI Variant*

Associated With Schuurs-Hoeijmakers Syndrome Phenotype in na Indigenous Descendant in Brazil: A Case Report. Cureus, 14 (10).

Machado, J. & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista portuguesa de investigação educacional*, 16, 11-31.

Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta. Lisboa.

Martins, A. C. A., & Santos, R. O. F. (2020, 17 de novembro). Afetividade nas relações educativas: uma abordagem da Educação Infantil. *Revista Educação Pública*, 20 (44), 1-6.

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos se Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Matos, C., Vicente, L. & Alves, R. (2015). O Trabalho em Equipa numa Creche em Setúbal. *Medi@ções*, 3(1). 19 – 27.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.

Mendonça, A.W. (2014). *Metodologia para Estudo de Caso*. UnisulVirtual

Northway, M.L. & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Livros Horizonte.

Nuland, A. V., Reddy, T., Quassem, F., Vassalli, J. & Berg, A. T. (2021). *PACSI – Neurodevelopmental disorder: clinical features and trial readiness*. Orphanet Journal of Rare Diseases.

Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Brecia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação (DGE).

- Prange, B. & Brangagnolo, R.I. (2012) As singularidades das crianças pequenas expressas nas suas brincadeiras. *Educação & Realidade*, 37 (1), 251-271.
- Prette, Z.A.P. & Prette, A. (2003). Consciência, intencionalidade e compromisso na ação educativa do professor. *Ícone Educação*, 9 (1), 101-210.
- Sarmiento, M. J. (2011). “O Estudo de Caso Etnográfico em Educação”. *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*, 137-179.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história & ciências sociais*, 1 (1), 1-15.
- Schulik, C. (2022). *Active Learning and Its Impact on Skill Development of Students with Visual Impairments and Significant Disabilities*. Texas Tech University.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5(35), 5-50.
- 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.
- Silva, M, O, E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. 51-60.
- Tenorio-Cataño, J., Morte, B., Nevado, J., Martinez-Glez, V., Santos-Simarro, F., García-Miñaur, S., Palomares-Bralo, M., Pacio-Míguez, M., Gómez, B., Arias, P., Alcocheas, A., Carrións, J., Arias, P., Almoguera, B., López-Grondona, F., Lorda-Sanchez, I., Galán-Gómez, E., Valenzuela, I., Perez, M., ... Lapunzina, P. (2021). Schuurs-Hoeijmakers Syndrome (PACSI Neurodevelopmental Disorder): Seven Novel Patients and a Review. *Genes*, 12(738).
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo»: cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edição Afrontamento.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial Salamanca, Espanha.

Unique. (2020). *PACSI related syndrome (Schuurs-Hoeijmakers syndrome*. Understanding Chromosome Gene Disorders.

Outros documentos consultados:

Plano Curricular de Grupo (2021-2024)

Projeto Educativo (2021-2024)

Relatório Técnico-Pedagógico do J. (2022/2023)

ANEXOS

| | ' ' | | ' '

ANEXO A . PORTEFÓLIO
INDIVIDUAL

| " | | " |

Por motivos de confidencialidade, o respetivo portfólio encontra-se arquivado em formato digital.

ANEXO B. ROTEIRO ÉTICO

| ' ' | ' ' |

Tabela 1*Roteiro ético*

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Prática profissional supervisionada II (PPS II)
1. Objetivos do trabalho	Tomás (2011) aborda a importância de clarificar os objetivos do estudo a todos os intervenientes, envolvendo-os na investigação. Neste sentido, no primeiro dia, apresentei-me à equipa educativa e educadora apresentou-me às crianças (“A mesma apresenta a estagiária às crianças que se vão aproximando, explicando que estará com elas para aprender a ser educadora”, Nota de Campo de 17 de outubro de 2023). Como forma de me apresentar às famílias, elaborei uma carta de apresentação (<i>cf.</i> Anexo J) que foi enviada por email através do correio eletrónico que a educadora de sala utiliza para comunicar com as famílias. Nesta, indico que frequento a Escola Superior de Educação de Lisboa, o curso em que estou inscrita e o período em que permanecerei com as crianças. Apesar de serem reduzidos, procurei interagir com as famílias no momento de acolhimento quando este se realizava à porta da sala.
2. Custos e benefícios	Para Tomás (2011), para além de se ponderar quais os benefícios para as crianças integrantes do estudo, devem ser identificados os danos ou custos que poderão resultar. Neste caso, considero que os benefícios se predem nas propostas de atividades que vão ao encontro dos interesses e necessidades demonstrados pelo grupo. Para além disso, pensando nas relações transitórias abordadas pelo mesmo

	<p>autor, refiro que a mesa de trânsito criada para o projeto implementado poderá continuar a ser utilizado quando não estiver presente.</p> <p>No que concerne à investigação, o benefício para o J. é claro, na medida em que a mesma tem em vista uma adequação da prática para proporcionar uma educação inclusiva e aprendizagens significativas para todas as crianças. Quanto a custos, refiro a impossibilidade de incluir as entrevistas do coordenador da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e da equipa da UTAAC na investigação.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>De modo a respeitar a privacidade e confidencialidade no decorrer da investigação optei por utilizar um código de nomes para identificar as crianças e a própria educadora e desfocar os rostos das mesmas nas imagens fotográficas. Para além disso, nem o nome nem nenhum elemento representativo da organização socioeducativa foi incluído no relatório. Para além de salientar que os dados recolhidos seriam mantidos em sigilo:</p> <p>Os pais dão autorização, mas demonstram bastante preocupação relativamente à partilha de imagens do filho. A estagiária explica que será a única com acesso às imagens sem proteção de identidade e que, para além disso, o documento que será partilhado no repertório da universidade não incluirá o portefólio do HS. (Nota de Campo, 15 de novembro de 2023).</p> <p>Enviei, também, as transcrições das entrevistas para que os entrevistados pudessem confirmar a divulgação dos dados fornecidos.</p>

<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Tomás (2011) defende que as crianças devem ter oportunidade de decisão sobre a sua participação no estudo e na realização de atividades. Neste sentido, embora procurasse envolver todas as crianças nas propostas apresentadas, dei liberdade para abandonarem a atividade ou alternarem a tarefa, se assim desejassem. Os seguintes excertos são exemplos destes momentos:</p> <p>- “O L. não quis colorir os desenhos de Halloween. Quando questionado pela estagiária afirma “se eu não quiser pintar posso brincar” e dirige-se para a área da garagem” (Nota de Campo de 27 de outubro de 2023);</p> <p>- “Desafia-os a recortar os sinais e colá-los em cartolinas. A maioria das crianças preferiu brincar, mas algumas quiseram recortar e sentaram-se na área da criatividade.” (Nota de Campo de 27 de novembro de 2023);</p> <p>Acaba por dizer que não quer realizar a atividade e que prefere ir brincar. A S., quando chamada para integrar o segundo grupo, abana a cabeça afirmando que não quer ir. A estagiária pergunta se quer brincar mais e a criança responde que sim. Quando a estagiária chama o terceiro grupo, volta a chamar a S., que afirma já querer participar. (Nota de Campo de 29 de novembro de 2023).</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Todos os intervenientes da investigação devem conhecer sobre os seus objetivos, natureza metodológica e resultados (Tomás, 2011). Desta forma, a pertinência da problemática, assim como as opções metodológicas que se seguirem foram discutidas com a orientadora pedagógica antes de partilhar com a educadora cooperante.</p>

	<p>Após ter definido o tema de investigação, reuni com a mãe e o pai do J., explicitando em que consistiria a investigação e quais os objetivos que tentariam ser alcançados. Conversei, ainda, com a equipa de sala, com a educadora de educação especial e o coordenador da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva para apresentar o estudo com que iria avançar e perceber se estariam interessados em ser parte integrantes. Por último, acabei por contactar, com o mesmo intuito, a equipa da UTAAC através do contacto fornecido pelo pai do J.</p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p>O consentimento informado relacionado com a recolha de imagens das crianças (<i>cf.</i> Anexo S) foi impresso e enviado para todas as famílias, referindo que a participação seria voluntária e poderia ser revogada em qualquer momento:</p> <p>Para além disso, a estagiária apresenta, ainda, o protocolo sobre a recolha de imagens e vídeos que as famílias terão de assinar. Após ser aprovado, a estagiária coloca as impressões nos cabides das crianças. A educadora pede, ainda, que a estagiária avise a auxiliar sobre o recado. (Nota de Campo, 8 de novembro de 2023).</p> <p>Apesar de apenas uma das crianças não ter sido autorizada a ser fotografada, durante a prática tive o cuidado de perceber se as crianças estavam dispostas a esta ação e não a executei quando as crianças se demonstraram desconfortáveis, deixando claro que, como afirma Tomás (2011), não são prejudicadas por isso.</p> <p>Aquando da decisão da criança com a qual realizaria o portefólio individual, reuni com os pais para apresentar a proposta a desenvolver e pedir permissão para a iniciar (“A estagiária explica que, enquanto estagiária, deve desenvolver alguns projetos, nomeadamente um portefólio individual.</p>

	<p>Explica, ainda, em que consiste o mesmo e pede autorização para realizá-lo com o HS., mencionando os fatores que fizeram escolhê-lo.”, Nota de Campo de 10 de novembro de 2023). Entreguei-lhes um documento escrito (<i>cf.</i> Anexo T), que foi assinado por ambos. Os pais do J. também assinaram o consentimento informado (<i>cf.</i> Anexo U) relacionado com o estudo de caso, agradecendo o interesse na temática e mostrando-se disponíveis para ser entrevistados mais tarde.</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Durante a prática, foram várias as conversas com a Educadora sobre conclusões que iam sendo tiradas. Relativamente às famílias, foi possível partilhar alguns resultados das atividades implementadas através do correio enviado semanalmente. Para além disso, o resultado do portefólio individual realizado com uma das crianças também vou levado para casa, após um momento de partilha sobre o mesmo.</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Tomás (2011) refere a pertinência de refletir sobre o impacto da investigação em todos os envolvidos. Desta forma, considero que o impacto foi positivo na medida em que dela resulta uma prática educativa inclusiva. A equipa educativa, poderá refletir e adequar a forma como incluem as crianças com NSE e as crianças podem incluir os pares ou sentir-se mais incluídas. A família da criança com NSE pode, ainda, conhecer a transposição dos interesses e necessidades do filho para a sala de pré-escolar.</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>O processo de investigação deve ser transparente e promover relações horizontais (O’Kane, 2005, citado por Tomás, 2011). Durante a minha investigação, foram vários os momentos de partilha, com a educadora da sala, em que foram levantadas hipóteses e comentadas conclusões. Podemos verificá-lo no seguinte excerto:</p>

	<p>A estagiária partilha com a educadora a data da entrega do relatório do projeto e, juntas, olham para o calendário para organizar as semanas seguintes. Ficam definidos os dias para fazer a lembrança de Natal e os dias para trabalhar no projeto até janeiro. Discutem ideias para a realização da lembrança e relembram a troca de ideias que tinham tido para as atividades do projeto. (Nota de Campo de 17 de novembro de 2023).</p> <p>Devido ao facto destas conversas ocorrerem, principalmente, na hora pedagógica em que a educadora planifica as atividades seguintes, a auxiliar de ação educativa acabou por não estar presente na sua maioria.</p>
<p>10. Tratamento de dados</p>	<p>Todos os dados recolhidos que identificam as crianças e as suas famílias foram apagados de modo a respeitar a sua privacidade e segurança.</p>

ANEXO C. ENTREVISTA À
EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Tabela 1*Respostas da educadora cooperante à entrevista*

Blocos de informação	Formulação das questões	Respostas
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	B1. O que significa, para si, ser educadora de infância?	Para mim, ser educadora de infância, é o olhar para a criança, o compreender o seu desenvolvimento, o apoiar esse crescimento e esse desenvolvimento sempre com intencionalidade e pedagogia que está associada a esta profissão. Temos que ter sempre em atenção que a criança é capaz, tendo em conta as suas idades e os seus ritmos de desenvolvimento. Para mim, é a minha paixão. São as crianças e, realmente, este apoiar o seu desenvolvimento e crescimento.
	B2. Fale-me do seu percurso formativo e profissional.	Eu estudei na ESE de Setúbal, fiz lá a Licenciatura e o Mestrado e eles dão grande enfoque à creche e, portanto, quando saí para o mercado de trabalho, senti que era mais fácil para mim começar pela creche. Felizmente tive logo uma oportunidade de trabalho e comecei num colégio privado em Sintra, numa sala de um ano e tive lá a fazer estágio profissional durante um ano e meio. Segui esse grupo até à sala dos dois anos e, entretanto, surgiu-me outra oportunidade porque, lá no colégio, não correu assim tão bem depois do estágio, eles não me fizeram logo contrato, estavam à espera de uns apoios... surgiu-me outra oportunidade noutra colégio, onde iniciei no berçário. No berçário, fiz, com esse grupo, a passagem por todas as salas, por isso deu-me logo ali uma grande bagagem: berçário, sala de um ano, sala dos dois anos... e, depois, na altura, quando estava na sala dos dois anos, passei para o jardim de infância, para uma sala de três anos... e nessa altura o colégio esteve ali uma inspeção da direção geral da educação e tivemos de fazer uma reestruturação do jardim de infância e passámos a ter, em vez de salas homogéneas, salas heterogéneas. O que também me fez perceber a diferença entre as salas homogéneas e as salas heterogéneas porque eu estava numa sala de 3 anos e esse ano foi o pior ano da minha vida enquanto profissional de educação porque senti que 25 crianças de 3 anos é assim uma coisa mesmo muito difícil. Entretanto fizemos a

		<p>reestruturação e eu mantive-me nesse colégio durante 6 anos. Depois desses anos e creche, estive sempre em Pré-Escolar. Depois, ainda antes do covid, surgiu uma oportunidade noutra colégio privado em Lisboa e voltei à creche, a uma sala de um ano. Era para fazer uma substituição, então fiquei durante esse tempo. Acabando esse período, eu estava com a expectativa que pudesse ficar a integrar a equipa, mas não, a educadora que estava de baixa voltou e então eu tive que sair. Pela primeira vez, fiquei sem trabalho..., mas o que é que eu pensei? Isto é agosto, vou deixar passar este mês..., no entanto, pessoalmente faço <i>babysitting</i>, então continuei a fazer alguns trabalhos e surgiu-me um <i>babysitting a full time</i>. Ainda fiz em agosto e setembro e depois surgiu aqui esta oportunidade nesta instituição, então deixei o <i>babysitting</i> e vim para aqui. Quando aqui cheguei, foi conhecer esta realidade, muito diferente daquelas que eu tinha conhecido até então porque nunca tinha trabalhado numa IPSS... também nunca tinha trabalhado num sítio com esta dimensão, com tantas salas de pré-escolar, tantas salas de creche, também com primeiro ciclo... e pronto, esse primeiro ano foi assim um bocadinho difícil porque, como cheguei já a começar quase outubro, eles já estavam adaptados a uma educadora e a sala já estava formatada por essa educadora, parece que foi assim quase uma caía de paraquedas ali naquela sala. Foi assim um bocadinho difícil a adaptação... aliás, eu chamo esse ano o ano de adaptação, mesmo, porque foi tanto à dinâmica da escola, como às crianças e tudo mais. Entrei diretamente para a sala onde estou e ali fiquei. No segundo ano, portanto, o ano passado, é que eu senti que já estava mais estável, já conseguia ter mais o meu espaço aqui na escola e senti-me mais confortável neste espaço. Agora já me sinto cada vez mais em casa e, por isso, decidi receber-te como estagiária. Até agora é este o meu percurso, já são 10 anos... Estou em Pré-Escolar, mas não quer dizer que um dia não vá para a creche porque sinto que a creche é o meu amor, é a valência que eu tenho um especial carinho, apesar de também gostar muito de estar em pré-escolar.</p>
	<p>B3. Descreva-me o seu percurso nesta</p>	<p>-</p>

	organização socioeducativa;	
	B4. Considera que a sua prática tem influências em algum modelo pedagógico? Justifique.	É assim, eu sempre vi a minha prática como uma prática eclética que vai buscar assim o melhor de todos os modelos ou de muitos modelos que nós conhecemos e estudamos. No entanto, tenho vindo a conhecer mais profundamente o Movimento da Escola Moderna e interessado cada vez mais por ele. Por isso, tenho estudado feito formação nesse sentido, de cada vez ter uma prática mais semelhante a esse modelo. No entanto, ainda estou a fazer um caminho, um percurso que é difícil, que é demorado, para que consiga aplicar o modelo na sua total extensão..., mas sinto que, neste momento já estou, se compararmos com há dois anos atrás, já estou num patamar muito diferente porque, lá está, por me ter dedicado, por ter estudado, por me ter formado em relação a este modelo. Portanto, as influências. Portanto, as influências maiores que tenho neste momento é em relação mesmo ao Movimento da Escola Moderna, embora eu sinta sempre que o mais importante para mim é mesmo a voz da criança, a sua participação nas suas aprendizagens e o estabelecimento das relações entre adultos e crianças, entre crianças... isso para mim é fundamental nesta idade tão tenra, neste período da infância... a vinculação. Para mim isto é o fundamental, portanto, é para isso que eu trabalho. A brincadeira... o brincar também é uma das coisas que eu mais privilegio, portanto, é muito nessa base que eu desenvolvo esta minha prática pedagógica.
C. Caracterização do grupo de crianças e da equipa educativa	C1. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?	O grupo, portanto, já vem do ano passado com grande parte do número de crianças. É um grupo bastante coeso, com relações bastante fortes entre eles, o que faz com que as crianças que entraram este ano no grupo quase que se desvaneça as relações que se criaram novas. É como se tivesse um grupo novo, mas que, ao mesmo tempo, parece que é um grupo que já está comigo há 2 anos, mesmo aqueles que chegaram de novo.... mesmo que em poucos meses tenhamos 2 crianças novas, isto pouco se sente porque a maioria do grupo é, realmente, crianças que já estavam no grupo há 1 ou 2 anos. Portanto, eu acho que eles são um grupo bastante curioso, bastante ativo e enérgico, que muitas vezes também desafiam, mas que ao mesmo tempo que desafiam, acatam aquilo que o adulto diz. Portanto, é uma questão de perceberem os limites. Eu acho que isso eles

		<p>compreendem bem. Até sinto que só com olhar eles já me compreendem. Claro que isto é aquilo que eu sinto, se falares com a auxiliar, ela vai sentir de outra forma. São bastante dinâmicos e dão bastantes respostas. Já te tinha dito, em conversas informais, que este grupo o ano passado não era isto, era completamente diferente. Tenho a certeza que tem relação ao número de crianças de 3 anos, porque o ano passado eram 12 crianças de 3 anos e este ano são apenas 5. Isto faz uma grande diferença no grupo porque, lá está, a nível de maturidade, temos aqui crianças muito mais curiosas, muito mais interessadas e muito mais participativas, que também aqui vai ajudar a participação dos 3 anos, que são 5 mas que os vai aqui ajudar a interessar.</p>
	<p>C2. Quais são as maiores potencialidades que identifica? E dificuldades?</p>	<p>As maiores potencialidades sinto que é mesmo a curiosidade, acho que é uma das maiores potencialidades deles, é essa, a curiosidade e, também, a parte da sua expressão artística. Parece-me que eles... na parte do desenho, que eles conseguem muito bem reproduzir aquilo que pensam, que sentem, que gostam e que se interessam. Fragilidades... talvez aqui um pouco relacionado com o comportamento, estabelecimento de regras..., mas que é próprio das idades... embora eu sinta que se chamares à razão eles conseguem cumprir. Assim no geral o que sinto é mesmo isso, a nível de relações eu sinto que eles estão bem, não há assim guerras entre eles... se há, pronto, conseguem facilmente resolver esses conflitos... talvez ainda recorrendo muito ao adulto, mas talvez possa ser também essa uma conquista, mas... lá está, há pouco não referi, mas são mais as crianças de 4 anos, portanto, talvez para o ano isso já não seja assim, já tenham outras competências que os ajudem a resolver estas questões.</p>
	<p>C3. Como caracteriza a relação da equipa de sala?</p>	<p>Portanto, eu e a R. já estamos juntas desde o ano passado, desde janeiro do ano letivo passado. Também foi assim um começo de equipa pedagógica um bocadinho forçado porque a auxiliar que estava anteriormente despediu-se e a R. entrou a meio do ano, mais ou menos... já com o ano a decorrer. No início, senti que estava assim um pouco de pé atrás, porque sentia... a R., antes de estar na minha sala, já esteve noutra sala e havia alguns burburinhos. Não queria estar afetada por esses burburinhos, mas ao mesmo tempo estava ali um bocadinho de pé atrás, mas as coisas acabaram por correr muito bem. Sinto que tenho aqui uma grande influência nesta questão da integração/inclusão de alguém na equipa pedagógica, pelo facto de ter feito o meu relatório de investigação</p>

		<p>também sobre este tema... então parece-me que está aqui intrinsecamente ligada a mim, esta questão. E tenho uma grande preocupação nisso. Por isso, a R., julgo que tenha tido uma adaptação relativamente fácil, pelo menos a meu ver, e nós temos feito uma boa equipa. Sinto que por vezes a comunicação não é fácil, talvez pela barreira linguística, que muitas vezes a R. não me percebe ou eu não a percebo, mas já encontramos aqui estratégias para que isso se desvaneça. Em relação ao grupo, também sinto que eles estão muito bem com a Rafaela, confio plenamente no seu trabalho. Ela também está tranquila em relação a mim. Acho que formamos uma boa equipa e, pronto, este ano acho que vai ser o último.</p>
	<p>C4. E o trabalho com a restante equipa educativa? Como caracteriza essa articulação?</p>	<p>Restante equipa educativa, se nos referirmos à parte dos educadores, sim, nós tentamos fazer um trabalho de equipa. Não articulamos em termos de trabalho de sala, mas em termos de programas de escolas estamos em contato e em conversa. Temos uma reunião sempre semanal, com a coordenação, salvo raras exceções. E sinto que temos uma equipa até coesa, no sentido em que trabalhamos todos para o mesmo, embora sejamos todos diferentes uns dos outros. Isso, a meu ver, enriquece. Enriquece a escola e aquilo que podemos oferecer às crianças. As crianças só têm a ganhar com esta equipa unida. Penso que poderia ser um bocadinho melhor, mas essa é a minha perspetiva. Sei que nunca vai haver equipas perfeitas e eu não posso esperar. Que os outros façam aquilo que eu tenho dentro da minha cabeça. No que diz respeito aos terapeutas, há sempre a passagem de um feedback, quando existe uma sessão ou quando existe alguma questão mais importante a ser passada. Não existe assim uma articulação no sentido de “olha, estou a fazer isto, vamos fazer aquilo”. Isso não existe. Eles estão na sua especialidade e nós estamos na nossa, mas sinto que existe bastante disponibilidade para, se eu perceber que existe alguma fragilidade de alguma criança, falar para perceber o que posso fazer, como é que vamos conseguir ajustar dentro da especialidade.</p>
<p>D. Caracterização do ambiente educativo</p>	<p>D1. Como organiza o espaço da sala? Quais são os critérios de</p>	<p>No início do ano letivo, eu penso sempre “como é que eu posso apresentar a sala da forma mais sugestiva para as crianças?”, tendo em conta a intencionalidade de cada uma das áreas e os objetivos que se podem desenvolver a partir de cada uma delas. Normalmente, o que eu faço é, no início do ano, deixo explorar a sala e, depois deles explorarem as diferentes áreas, fazemos um inventário daquilo que existe nas áreas, os objetos e</p>

	<p>qualidade que orientam a organização do espaço?</p>	<p>materiais, para que eles percebam que existem aqueles objetos e materiais e aquilo que podem fazer e aquilo que podem aprender em cada uma delas. Esta é a minha intencionalidade maior, que eles se apropriem de cada uma das áreas e que estejam a brincar com sentido de aprendizagem ou sentido de não estou só a brincar com isto, também estou a aprender. Portanto, o espaço, no seu geral, é pensado e organizado com este sentido, de brincar para aprender. E lá está, tu também já deves ter ouvido algum deles a dizer que a brincar também estamos a aprender, porque é aquilo que eu, no início do ano, conversei com eles para passar esta mensagem de que não estamos só a brincar por estar a brincar, não estamos só a fazer construções por estarmos a fazer construções. Trabalhamos a motricidade... claro que não falo assim estes termos, mas estamos a aprender outras noções, por exemplo, da matemática. Tento sempre, também, pensar numa organização que lhes dê espaço para eles se deslocarem e terem liberdade de movimentos... para que não esteja atafalhado, não esteja muito cheia. E, por exemplo, eu também tinha esta perceção quando cheguei cá, mas, por exemplo, no número de crianças para cada área... nós não fazemos essa limitação, porque automaticamente eles percebem que se estiverem muitos, eles não vão conseguir brincar com qualidade. Essa limitação não é necessária e, quando eu cheguei a esta sala, por curiosidade não havia. Eu senti-me perdida e pensei “como assim não há colares das áreas?”, que era o que eu usava... “então, mas eles estão aqui, estão todos misturados, como assim?”. Na altura, a auxiliar de sala dizia-me que não, eles sabem. E, na altura, ainda tentei implementar os colares. Claro que correu tudo bem, mas a determinado momento eu percebi que era verdade, que eles não precisam dos colares para se apropriarem desses conceitos. Isto deu-me a entender que, com o seu próprio problema, compreendem que isto não dá. Inicialmente também passei a fazer outra coisa que foi comecei a conversar com eles sobre isso de uma forma simples.</p>
	<p>D2. Quais são os critérios que tem em conta na seleção e</p>	<p>Em relação aos materiais, eu sinto que tenho um pouco disponível. Eu sinto que, por exemplo, na área de jogos, sei que tenho puzzles, sei que tenho outros jogos como dominós e outros tipos de jogos. Eu seleciono poucos para que eles possam explorar e depois vou variando ao longo do ano. Na área da garagem, é impossível tirar carrinhos, porque é algo que tem que estar sempre, é aquilo que eles mais gostam. Nas construções</p>

	<p>organização dos materiais da sala?</p>	<p>também tento diversificar o tipo de material ao longo do ano. Em relação, por exemplo, à área da criatividade, eu deixo sempre tudo disponível para que eles tenham essa liberdade para experimentar, mas acho que tu já conseguiste observar que eles, por exemplo, não vão muito buscar as tintas... não porque não estejam à disposição... não sei se é porque não têm interesse, se sentem que não devem mexer... mas estão lá à disposição deles. Foi uma novidade deste ano, pôr as tintas, mas eu ainda não percebi, sinceramente, tenho de perceber ao longo deste ano.</p>
	<p>D3. Quais os momentos que compõem a rotina da sala? Descreva-os sucintamente.</p>	<p>De manhã, quando chegamos à sala, vamos inicialmente marcar as presenças. Depois há um momento de roda, em que já fizemos várias coisas, já começámos por dizer bom dia aos amigos, já começámos por ler uma história, já começámos de diferentes formas. Eu não tenho uma regra de “de manhã, temos todos de ler uma história”. Eu vou consoante aquilo que sinto que eles pedem. Sinto que eles gostam de partilhar coisas, por isso, trouxe um instrumento de regulação do quero mostrar, contar ou escrever para de manhã. Acho que neste momento está a resultar, apesar de ser há pouco tempo, mas eles estão a conseguir inscrever-se e a querer mostrar. De manhã, parece-me estar a fazer mais sentido para eles. Quando li documentos sobre isto, percebi que realmente este instrumento é aplicado de manhã para que possam surgir projetos sobre alguma comunicação que tivesse sido feita. Portanto, depois há esse momento. Depois, há a partilha do que vamos fazer durante o dia e iniciamos, então, os momentos de preenchimento dos outros instrumentos de pilotagem e passamos à atividade e brincadeiras nas áreas onde o grupo se divide, muitas vezes, ou então há uma explicação da atividade em grande grupo e, depois, entretanto há essa execução da atividade. A seguir há o momento de arrumar a sala, de fazer o lanche da manhã e depois eles vão para o recreio. Depois do recreio... há sempre os momentos de higiene... depois vamos almoçar e, depois do almoço, os meninos dos 3 anos vão dormir a sesta, os meninos dos 4 e 5 anos ficam no recreio mais um pouco. Depois há o momento da hora dos 4 e dos 5 anos, em que os grupos de 4 e 5 anos de todas as salas de pré-escolar são separados e, os dos 5 anos, dividimos por quatro salas. Os de 4 anos num grupo todos juntos... e desenvolvem atividades de acordo com essa faixa etária. Depois dessas horas, voltamos a reunir-nos todos na sala e fazemos, ou um pequeno resumo daquilo que se passou durante o dia ou o que falta terminar, ou</p>

		<p>apenas brincadeira livre nas áreas. A seguir vamos lanchar e voltam para o recreio. Depois, então, vão embora para casa. No meio desta rotina, existem atividades como a educação física, a música e o inglês, que estão incluídas, normalmente, dentro do horário do recreio.</p>
	<p>D4. As crianças participam em algum dos aspetos da organização do ambiente educativo? Se sim, como? Se não, porquê? E as famílias? Se sim, como? Se não, porquê?</p>	<p>Não, por acaso nunca pensei sobre isso, sobre as famílias participarem. Aliás, eu até pensei. Por exemplo, na parte da doação de brinquedos que tivessem... materiais, objetos... que trouxessem para a sala..., mas eu nunca o executei, nunca foi para a frente.</p>
<p>E. Caracterização da relação com a família e com a comunidade</p>	<p>E1. Como descreve o nível de participação das famílias?</p>	<p>Felizmente, eu tenho um grupo de famílias bastante interessadas e que colaboram sempre que são chamadas à escola... e não só! Muitas vezes, também são elas próprias, por exemplo, a comunicar coisas que as crianças fazem em casa, por exemplo, quando há o envio do correio semanal também me respondem e dão feedback. Isto também porque o ano passado fiz este trabalho com eles, que era do correio não ser unilateral, que fosse uma comunicação bilateral, já que eu fazia isto para eles, então dê-me um retorno. Para mim só faz sentido assim, não é para eu estar a escrever, a resumir toda semana dos filhos e depois, pronto, foi bom. Pronto, claro que nem todas as famílias são assim, mas a grande maioria sinto que são bastante participativas, ativas na vida dos filhos e que gostam principalmente de vir à nossa sala. Ontem tivemos cá uma mãe no primeiro atelier de Berlim e ela disse... a primeira coisa, quando entrou na sala, que estava muito contente de estar ali connosco... e é mesmo isto que eu quero que sintam, porque realmente nós não somos ninguém sem a família. Não somos ninguém enquanto educadoras sem a</p>

		família. Nós, nós em equipa, é que fazemos as crianças crescer. É sempre esta a mensagem que eu tento passar na reunião de pais. Esta relação que se tem que criar não só entre mim e as crianças, mas também entre mim e eles, porque somos uma equipa.
	E2. Em que domínios as famílias colaboram?	-
	E3. Que estratégias utiliza para estabelecer uma relação próxima e colaborativa com as famílias?	Realmente é mesmo a questão do correio. Sinto que o correio é a ferramenta vital desta relação. Depois, pontualmente, também crio vias de comunicação com algumas famílias que eu sinto que precisam de algum conforto maior em relação a alguns momentos, por exemplo, a adaptação e tudo mais. Assim, no geral, é mesmo correio. É o correio que estabelece este vínculo entre a escola... ah, e claro, depois, os projetos que vão surgindo de acordo, por exemplo, com o projeto anual da escola, como os ateliers de Berlim, que permite a vinda das famílias à escola, não só para deixar ou buscar as crianças, mas sim participar ativamente nas atividades que preparam para as crianças. E sinto que aí há uma grande envolvimento e participação de todas as crianças. Da sala, temos todas as famílias inscritas. Embora, pronto, seja só uma inscrição e não seja uma participação, denota o interesse.
	E4. A instituição promove iniciativas de relação com o meio envolvente e/ou comunidade?	Sim, parece-me que sim... muitas vezes, por exemplo, no Carnaval, fazemos desfiles aqui próximos da escola. Temos sempre disponível a saída para ir aqui o comércio local, para irmos aqui à universidade, também temos sempre essa facilidade. Portanto, parece-me que sim, que a escola também promove... e nós, principalmente, educadores também promovemos isso.
F. Visão da entrevistada sobre a inclusão de crianças com NSE	F1. Qual a sua visão sobre a inclusão?	Então, parece-me que a escola em Portugal, falando de um modo abrangente, não está preparada para incluir crianças com necessidades educativas especiais, no sentido em que assim não promove essa inclusão de uma forma... pelo menos da forma que eu vejo que devia ser incluída. Claro que eu senti que, por exemplo... esta escola está muito mais

		<p>preparada do que outras onde eu já trabalhei, em termos de inclusão destas crianças, no sentido em que tem técnicos e ajudam-nos a integrá-los dentro de um grupo normal. Mas, ainda assim, não é uma forma inclusiva destas crianças, porque há sempre um destaque dessas crianças com essas particularidades. Já trabalhei com várias e posso dizer que aqui eu tenho este apoio dos técnicos que eles permitem-nos ter um olhar diferente sobre essa especificidade da criança. No entanto, isso por vezes, ajuda-nos a incluir, claro, porque percebemos melhor essa particularidade, mas, também, ao mesmo tempo, acaba por ser muito difícil, num grupo grande de crianças, fazer essa inclusão porque a gestão de grupo sobressai sempre à inclusão. É isto que eu sinto em relação à inclusão. E por isso é que eu digo que a escola em Portugal não está preparada porque são sempre grupos muito grandes para haver esta inclusão. Parece-me que haveria uma inclusão mais específica, não sei se é bem esta palavra..., mas conseguiríamos melhor esta inclusão se fosse um grupo mais pequeno em que as crianças pudessem ter um apoio maior daqueles 2 adultos que estão como adultos de referência porque, pronto, acho que tu já observaste isto aqui na escola... que é muito complicado gerir 24 com 23 crianças, mais uma criança... e às vezes são mais que uma. Todos eles têm as suas necessidades. Nós falamos de Necessidades Educativas Especiais, mas todas as crianças têm as suas necessidades educativas... claro que depois algumas têm outras específicas e que, por isso, têm de ter apoio mais especializado no seu desenvolvimento e é muito difícil, para duas pessoas que estão com o grupo, ter o olhar da inclusão em todo o dia a dia, em todas as rotinas, em todos os momentos..., mas fazemos o nosso melhor, é aquilo que conseguimos e aquilo que está ao nosso alcance.</p>
	<p>F2. Considera benéfica a inclusão de crianças com NSE para as mesmas? E para</p>	<p>Eu acho que, até determinada altura, é muito benéfico para as crianças com necessidades educativas especiais estarem incluídas num grupo regular... e tanto para elas como para as crianças ditas normais. Acho que é fantástico. Aliás, aqui na escola vê-se isso. Neste caso, o J. não é visto como uma criança diferente... é, mas não é ao mesmo tempo... é um deles. Não há aquela estranheza de, pronto, quem é o J.? Ou o que é que ele tem? Ninguém se questiona... podem questionar numa primeira vez, mas depois é só o J. Pronto, tem as suas particularidades, mas é só ele. E acho que as crianças, quanto mais novas tiverem um encontro com essa realidade, mais benéfico será para o resto da sua</p>

	<p>as restantes crianças? Porquê?</p>	<p>vida. Por exemplo, agora tive oportunidade de falar com os pais do J. e ele tem um irmão e a mãe diz que o irmão já começa a ter uma relação diferente com ele, porque na escola dele, como as crianças são todas ditas normais, não tem uma relação tão próxima do J., já não o procura tanto para brincar e tudo mais, porque já não está tão envolvido na diversidade que pode existir. Acho que é um pouco por aí. Portanto, acho que é benéfico para os 2 até certa altura. Depois, se calhar talvez já não seja. A partir de um primeiro ciclo, já pode não ser devido à exigência também do ciclo, digamos assim.</p>
	<p>F3. Que características do Síndrome de PACS1 considera relevante conhecer para adequar a sua prática?</p>	<p>Portanto, aqui a parte do síndrome do J., aquilo que eu sei é que é um síndrome que faz com que ele tenha um desenvolvimento global mais atrás da própria idade. Portanto, ele agora deve estar numa fase exploratória e por isso é que procura tanto a exploração oral, a exploração com as mãos e tudo mais. E o que é que nós podemos fazer neste sentido? atividades sensoriais, muito à base dessa exploração de diferentes materiais e texturas, tal como tu também fizeste na tua <i>Little Room</i>... Porque é isso que mais o motiva e interessa, embora também sinta que deve haver ali alguma particularidade do síndrome que desperta mais mesmo a nível do interesse e também de próprio cansaço ou descanso, porque também tem aqui influências no sono, e por isso tudo isso, em combinado, pode resultar... tem resultados positivos ou menos positivos.</p>
	<p>F4. Quais são as maiores dificuldades que sente na inclusão do J.?</p>	<p>Então, a maior dificuldade que eu sinto é em ter um grupo grande que exige muito e ter, também, o J. Sinceramente, essa é a dificuldade que eu sinto mesmo nítida e depois talvez seja em ter momentos em que consigo preparar alguma outra atividade, pronto, como estava a dizer, mais exploratória/sensorial para o J., para que ele possa ter, também, momentos de algum prazer e exploração dentro das suas características, do seu perfil. Acho que é isso, portanto, talvez também tenha a ver aqui com a parte da minha organização e da parte de pensar que é um grupo grande, exigente e o J. porque há muito isto... temos um grupo grande e o J... e, voltando aqui à pergunta inicial deste grupo de perguntas, há inclusão? Não, não há inclusão, porque temos sempre de pensar que é um grupo grande de crianças mais o J., nós não conseguimos pensar sempre “é só um grupo grande de crianças” porque temos sempre de pensar nas particularidades do J.... e talvez também seja esta uma grande dificuldade, que é pensar assim “ok, tenho um grande grupo de crianças, apenas, ponto”. E acho que tu também, quando preparaste essas atividades,</p>

		<p>também pensaste sobre isso e também tiveste essa dificuldade que é esta dificuldade de será que o J. percebe isto? Será que ele tem esta curiosidade? Será que ele tem esta necessidade? Talvez não. Quais são as necessidades? São básicas, é o sim ou o não, é uma escolha, é fazer uma escolha. E isso não se trabalha muitas vezes em atividades preparadas, trabalha-se no dia a dia, nas escolhas de ofertas de materiais de objetos, na alimentação..., portanto, há muitas dificuldades e muitas vezes estão incluídas na nossa rotina e na nossa reflexões, mas que se dissipam pensando nos interesses e necessidades do J... acho que tem muito a ver com isto. Se nós nos focarmos aí, a maior dificuldade é responder aos interesses e necessidades de J., tendo em conta aquilo que sabemos e que ele nos transmite, que é muito pouco.</p>
	<p>F5. Que estratégias/recursos utiliza na sua prática para promover a inclusão do J.?</p>	<p>Sinceramente, não utilizei nenhum recurso. As estratégias que uso são aquelas que eu uso com todas as crianças... porquê? Porque sinto que a nível de relações, que é aquilo que eu mais gosto de trabalhar com o grupo, o estabelecimento de relações, sinto que consigo fazer isso também com o J. e acho que o J., em termos de relações, está integrado/incluído no grupo. No entanto, como a resposta dele não é muita, nós ficamos ali um bocadinho num impasse sem perceber se ele realmente se sente incluído//integrado. Mas, efetivamente, não fiz assim nenhuma estratégia, talvez também seja uma falha minha e também esteja aqui a pôr em causa um pouco... não é pôr em causa, é mais o trabalho que a Educadora A. faz que eu acho que também é muito importante para o J. e deixo um bocadinho também para ela, visto que ela tem esta especialização, e deixo um bocadinho essas estratégias e recursos para ela. E sinto que o J. tem estado bem... na sala, aquilo que temos feito é adaptar materiais, temos materiais que ele gosta, peças de silicone. Temos sempre isso disponível para ele. E pronto, eu e a Auxiliar tentamos sempre conversar sobre algumas alterações que notamos no J.</p>
	<p>F5.1. Já tentou implementar alguma estratégia que não</p>	<p>Não, nunca.</p>

	correu como esperado?	
	F6. Que outros profissionais trabalham com o J.? Com que frequência?	Aqui na instituição, só a Educadora A, a educadora de educação especial, é que trabalha com o J. Em tempos, quando estava na creche, também fazia fisioterapia, terapia da fala e terapia ocupacional. No entanto, o J. está a ser acompanhado fora da escola pela terapia do <i>NeuroMovement</i> e, por isso, aqui na escola só tem acompanhamento da educadora de educação especial. Agora também está uma outra pessoa na hora dos 4 anos a acompanhá-lo. É terapeuta ocupacional, mas, neste caso, não está a fazer trabalho direto de terapia ocupacional. Apenas foi recrutada para a equipa dos 4 anos e destacada para estar com as crianças com necessidades educativas especiais, mas não é terapia ocupacional.
	F7. Como é feita a articulação do trabalho com o J. entre os diferentes intervenientes?	Neste caso, entre mim e a Educadora A. Normalmente o que nós fazemos é no final de cada semestre reunimos para falar da avaliação do J. e fazemos um balanço sobre o que é que o J. conquistou ou regrediu, porque também acontece. E ao longo do ano, ao longo dos meses, vamos falando sobre aquilo que estamos a conseguir ou sobre aquilo que o J. nos transmite. Tanto eu como ela vamos tendo conversas sobre o seu progresso.
G. Conclusão da entrevista	De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?	Não, de momento, não.

ANEXO D. NOTAS DE CAMPO

| " | | " |

Tabela 1*Notas de campo utilizadas ao longo do documento*

Contexto de prática	Data	Notas de Campo
PPS I	24 de fevereiro de 2023	A menina demonstra alguma dificuldade ao nível do equilíbrio, precisando de alguma concentração e auxílio dos braços afastados para passar por cima dos troncos que vedem a área.
	3 de março de 2023	A O. não é capaz de identificar os olhos, nariz e boca no seu reflexo. No entanto, é capaz de localizá-los no seu corpo, ainda que com alguma confusão.
	17 de abril de 2023	Entra na sala a auxiliar que esteve de baixa e agora está de volta à sala do B3. A presença de uma AAE na sala tem sido instável, o que dificulta a percepção da dinâmica entre esta e a educadora.
PPS II	17 de outubro de 2023	As crianças entram na sala com a auxiliar e começam a realizar os momentos da rotina. Os ajudantes das mesas colocam as cadeiras à volta das mesmas e os restantes formam uma fila à frente do mapa das presenças. A educadora auxilia algumas crianças a encontrar o seu nome ou a marcar a presença no quadrado correto.
	18 de outubro de 2023	A estagiária vai ter com as crianças ao recreio, algumas vêm na sua direção e interagem consigo. O HS. levanta os dois polegares e exclama “a minha primeira necessita de três paus”. Ao início, a estagiária não percebia o que o HS. tentava comunicar. No entanto, percebeu que o menino se referia à primeira letra do seu nome e que precisava da ajuda da estagiária para completá-la.
	20 de outubro de 2023	A educadora apresenta o correio de Berlim, ficheiro semanalmente enviado às famílias com registos das atividades da semana. Nele, inclui a primeira apresentação da estagiária, mencionando que chegou à sala Berlim.
		O A. começa a escrever o seu nome como se tratasse de uma imagem em espelho e pede ajuda a meio do seu nome. A estagiária escreve as letras que faltam no seu caderno e o menino copia
25 de outubro de 2023	O grupo, na rua, mede o comprimento de muros, cancelas, carros, etc. Para medir o carro, as crianças unem os seus fios de forma a obter um valor aproximando do perímetro do mesmo. Para medir o	

		autocarro, é medido o comprimento de uma lateral do mesmo.
	27 de outubro de 2023	Quando são distribuídas as bananas, por instantes, o R. e o HS. simulam que as frutas são batons. A brincadeira termina quando o R. questiona “não são, pois não?”. O L. não quis colorir os desenhos de Halloween. Quando questionado pela estagiária afirma “se eu não quiser pintar posso brincar” e dirige-se para a área da garagem.
	30 de outubro de 2023	A L. brinca com umas peças de um jogo e o G. tira algumas. A L. volta a retirá-las bruscamente, exclamando que são suas. A estagiária, que observava, chama pelo seu nome para ajudar a resolver o conflito. No entanto, a S. aproxima-se e conversa com a L. explicando calmamente que tem de partilhar com os amigos.
	31 de outubro de 2023	Na hora pedagógica, a estagiária e a educadora conversam sobre a organização das próximas duas semanas, até ao dia do pijama. Até essa data, a educadora tem em vista trabalhar os direitos das crianças. Juntas definem que direitos abordar, sugerem atividades e estratégias para os desenvolver. Em conjunto, é feito o planeamento das atividades dessas semanas.
	3 de novembro de 2023	A MF. diz não querer brincar e senta-se ao colo da estagiária, que lhe pergunta se não quer ler um livro. A menina vai buscar o livro que trouxe de casa. Na capa está presente um gato e vários elementos associados, incluindo uma coleira. A estagiária e a menina conversam sobre a capa do livro e a MF. questiona “os gatos também usam cintos?”.
	6 de novembro de 2023	A certa altura, o HS. para a trotinete ao lado da estagiária e questiona “Leonor, porque é que há muitos semáforos na cidade?” e uma das crianças sentada no chão responde “para os carros não atropelarem as pessoas”. A estagiária mostra-se interessada na pergunta levantada e desafia-o a fazê-la na sala para descobrir se os amigos sabem a resposta. O HS. exclama “oh, que boa ideia!” e vai dar mais uma volta de trotinete.
	8 de novembro de 2023	Quando a estagiária chega ao recreio, a BV. está ao colo da auxiliar. Assim que a menina vê a estagiária, estende os braços e diz estar triste. Ao passar para o colo da estagiária, partilha que tem saudades da C., que saiu primeiro que ela no dia anterior. A estagiária

		<p>conversa com ela e, depois de uns minutos, exclama estar mais feliz.</p> <p>Para além disso, a estagiária apresenta, ainda, o protocolo sobre a recolha de imagens e vídeos que as famílias terão de assinar. Após ser aprovado, a estagiária coloca as impressões nos cabides das crianças. A educadora pede, ainda, que a estagiária avise a auxiliar sobre o recado.</p>
	10 de novembro de 2023	A estagiária explica que, enquanto estagiária, deve desenvolver alguns projetos, nomeadamente um portefólio individual. Explica, ainda, em que consiste o mesmo e pede autorização para realizá-lo com o HS., mencionando os fatores que fizeram escolhê-lo.
	15 de novembro de 2023	<p>No recreio, o HS. diz à estagiária que teve uma ideia para o portefólio: representar o que tem em casa, no seu quarto e dos pais.</p> <p>Os pais dão autorização, mas demonstram bastante preocupação relativamente à partilha de imagens do filho. A estagiária explica que será a única com acesso às imagens sem proteção de identidade e que, para além disso, o documento que será partilhado no repertório da universidade não incluirá o portefólio do HS.</p>
	17 de novembro de 2023	<p>A estagiária partilha com a educadora a data da entrega do relatório do projeto e, juntas, olham para o calendário para organizar as semanas seguintes. Ficam definidos os dias para fazer a lembrança de Natal e os dias para trabalhar no projeto até janeiro. Discutem ideias para a realização da lembrança e relembram a troca de ideias que tinham tido para as atividades do projeto.</p> <p>Ao ver o HS. a agarrar na tesoura para recortar, a LF. explica que o está a fazer incorretamente e mostra como o faz. O HS. olha para ela e copia os seus movimentos.</p> <p>A estagiária partilha com a educadora a data da entrega do relatório do projeto e, juntas, olham para o calendário para organizar as semanas seguintes. Ficam definidos os dias para fazer a lembrança de Natal e os dias para trabalhar no projeto até janeiro. Discutem ideias para a realização da lembrança e relembram a troca de ideias que tinham tido para as atividades do projeto.</p>
	21 de novembro de 2023	A estagiária pergunta ao HS. se tem alguma ideia para o portefólio e relembra que consiste num livro sobre ele. A criança exclama “pode ter morangos!”. A

		<p>estagiária pergunta “onde na capa?” e a criança responde “sim! E mirtilos!”. A estagiária valida e pergunta se tem mais ideias. “Podemos fazer uma laranja!... e uma banana!”.</p> <p>O HS. brinca com peças de várias formas no recreio. A LA. junta-se a ele e, a certa altura, começa a desmanchar a construção que ele tinha feito. O HS. deita-se no chão, com as lágrimas nos olhos. A estagiária pergunta-lhe o que se passa e ele explica o sucedido. A estagiária chama a LA. pede ao HS. para conversar sobre o que o deixou triste. A LA. diz-lhe ficar triste porque precisa de peças. A estagiária pede ajuda à S. para ir buscar mais peças com a LA. e todos terem peças para brincar. O HS. volta a construir os seus binóculos e aproxima-os dos seus olhos, espreitando à procura da estagiária.</p>
	24 de novembro de 2023	Logo ao sair da instituição, algumas crianças vêm a parte de trás de um sinal. Enquanto o grupo avança, a estagiária vai com elas descobrir que sinal é. Uma vez que não está nos sinais já conhecidos, as crianças usam um pequeno muro para desenhá-los
	27 de novembro de 2023	<p>O L. aproxima-se com um ar triste e, quando a estagiária lhe pergunta o que se passa, o menino responde “estou aborrecido”. A estagiária pergunta o que pode fazer para melhorar o seu estado e o menino responde “miminhos”.</p> <p>A estagiária volta a mostrar as folhas do passeio às crianças e menciona não terem falado sobre os desenhos que realizaram dos sinais que encontraram. Desafia-os a recortar os sinais e colá-los em cartolinas. A maioria das crianças preferiu brincar, mas algumas quiseram recortar e sentaram-se na área da criatividade.</p>
	29 de novembro de 2023	<p>A educadora partilha com a estagiária um email que a família da MF. enviou. No email, mencionam que a menina está bastante interessada no tema do projeto e que tenta ensinar a todos o que significam os sinais que vê ao passear de carro. Dizem, ainda, que verão se têm algum material sobre o tema para emprestar à sala.</p> <p>Acaba por dizer que não quer realizar a atividade e que prefere ir brincar. A S., quando chamada para integrar o segundo grupo, abana a cabeça afirmando que não quer ir. A estagiária pergunta se quer brincar mais e a criança responde que sim. Quando a estagiária chama</p>

		o terceiro grupo, volta a chamar a S., que afirma já querer participar.
	5 de dezembro de 2023	A CA., depois de marcar a sua presença, fica para ajudar a H. a marcar a sua. Usa uma voz clama e guia-a no processo. Quando termina, o MP. leva-a até à roda para que esta se sente.
	7 de janeiro de 2024	A CA. senta-se na cadeira da educadora e inicia uma brincadeira em que pede à estagiária, enquanto professora, para escrever o seu nome. A estagiária diz-lhe precisar da sua ajuda e a menina diz também não saber. Doi segundos depois, levanta-se e dirige-se ao mapa de tarefas e procura a tarefa desempenhada pelo par que tem o mesmo nome que a estagiária. Encontra-o, aponta e pede à estagiária que o copie.
	15 de janeiro de 2024	A educadora envia uma fotografia à família da LC. no momento que esta adormece, uma vez que havia sido demonstrada preocupação relativa à adaptação ao momento da sesta da menina.

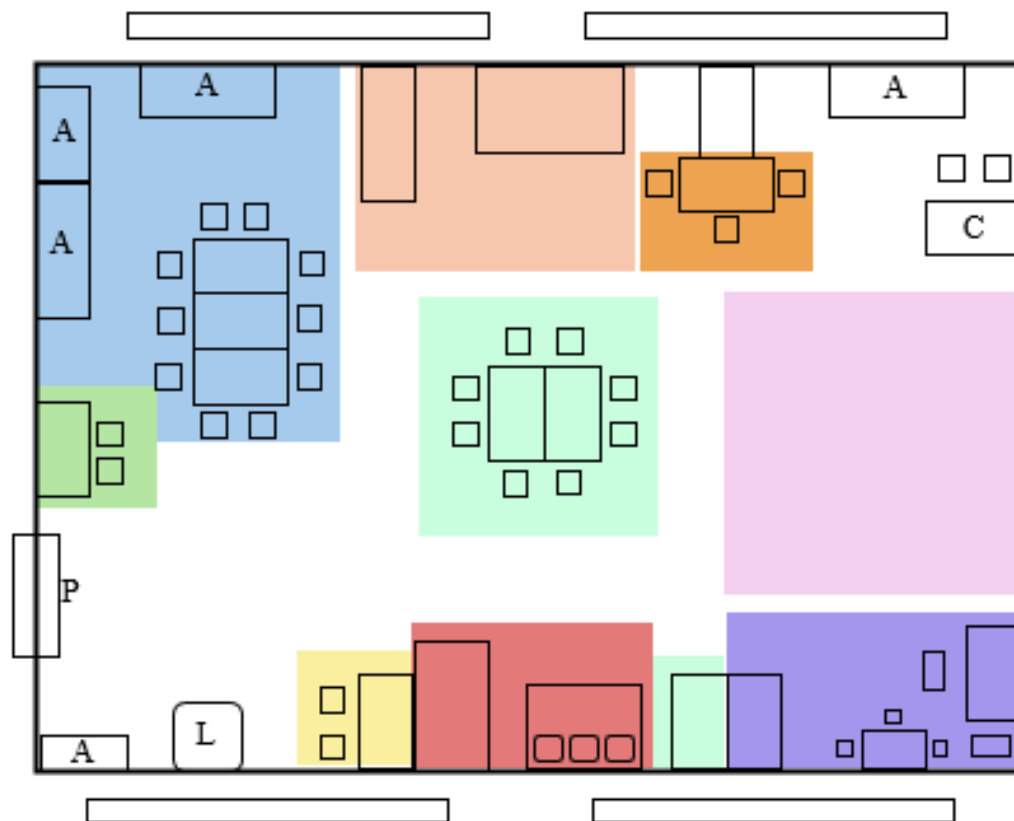
Nota. As notas de campo aqui incluídas são apenas as que foram utilizadas ao longo do relatório. No entanto, as que estão relacionadas com o tema de investigação estão organizadas no Anexo M.

ANEXO E. PLANTA DA SALA

| " | | " |

Figura 1

Planta da Sala



Legenda:

- Área da casinha
- Área dos jogos de mesa
- Área da garagem/ das construções
- Área da criatividade
- Área do escritório
- Área dos livros
- Área das ciências e matemática
- Área da roda
- Área dos legos pequenos
- Áreas do faz-de-conta
- Áreas dos jogos
- Janela
- A - Arrumação de materiais
- C- Computador
- L- Lavatório
- P - Porta da sala/Acesso para a WC

ANEXO F. DIA TIPO
| ' ' | | ' ' |

9h00 – “A estagiária vai ter com as crianças ao recreio, algumas vêm na sua direção e interagem consigo”. (18 de outubro)

9h15 – “As crianças entram na sala com a auxiliar e começam a realizar os momentos da rotina. Os ajudantes das mesas colocam as cadeiras à volta das mesmas e os restantes formam uma fila à frente do mapa das presenças. A educadora auxilia algumas crianças a encontrar o seu nome ou a marcar a presença no quadrado correto.” (17 de outubro)

9h20 – “No momento de roda da manhã, a educadora diz bom dia a algumas crianças e espera pela sua resposta para a replicar. Quando diz “bom dia, J.!” , o R. exclama “O J. não fala!”. A educadora conversa com o grupo sobre outras formas de comunicação para além das palavras.” (7 de novembro)

9h25 – “O grupo senta-se em roda e a MF. procede à contagem do número de pessoas que estão na sala. A educadora auxilia, em voz alta, e as restantes crianças acompanham. De seguida, a educadora questiona quem ficou em casa. Estes números são apontados por uma criança, assim como é marcado o dia no calendário.” (17 de outubro)

9h30 – “A educadora e a estagiária preparam, na área da criatividade, os pinceis e as tintas e, ao lado da casinha, as folhas e paus. As crianças pintam o seu círculo de cartão e vão, com a ajuda de uma das adultas, escolher quatro elementos da natureza para pendurarem no seu caça-sonhos.” (15 de novembro)

10h00 – “A I. diz à educadora que quer mostrar um brinquedo aos amigos. A educadora diz-lhe para se inscrever no “quero mostrar” e a menina agarra numa caneta.” (31 de outubro)

10h15 – “A I. encosta-se ao móvel dos livros a contar uma história. Está sozinha, mas conta expressivamente, o que acontece na página. Agarra, agilmente, no livro com uma mão e vira-o, como se a mostrar as ilustrações aos espectadores.” (6 de novembro)

10h20 – “A música para arrumar começa a tocar e as crianças começam a organizar as áreas da sala.” (31 de outubro)

10h30 – “As crianças sentam-se para lanche. A LA. senta-se na mesa da área das ciências e a educadora ajuda o J. a sentar-se ao seu lado.” (10 de novembro)

11h30 – “A certa altura, o HS. para a trotinete ao lado da estagiária e questiona “Leonor, porque é que há muitos semáforos na cidade?” e uma das crianças sentada no chão responde “para os carros não atropelarem as pessoas”. (6 de novembro)

12h00 – “As crianças lavam as mãos e sentam-se nos seus lugares. O auxiliar encarregue de ajudar a dar o almoço ao J. chama à atenção da educadora, auxiliar e estagiária para mostrar que o J. está a realizar os movimentos sozinho.” (24 de novembro)

12h30 – “A I. acompanha a educadora e as crianças que fazem a sesta até ao dormitório. A menina ajuda os amigos a adormecerem e vai para o recreio quando a educadora sai do dormitório.” (17 de outubro)

14h00 – “As crianças de 4 anos de todas as salas de pré-escolar juntam-se e são encaminhadas para o recreio interior, onde estão 3 educadores para dinamizar atividades, assim como o psicólogo responsável” (17 de outubro)

14h40 – “A MF. mostra à estagiária o que esteve a pintar na área da criatividade. Descreve os elementos gráficos e afirma que não poderia ter desenhado mais corações numa zona já pintada, uma vez que rasgaria a folha.” (25 de outubro)

14h50 – “O HS. brinca com peças de várias formas no recreio. A LA. junta-se a ele e, a certa altura, começa a desmanchar a construção que ele tinha feito. O HS. deita-se no chão, com as lágrimas nos olhos.” (21 de novembro)

15h00 – “O L. vai ter com a estagiária com um ar triste e, quando a mesma lhe pergunta o que se passou, o menino responde “estou aborrecido”. A estagiária pergunta o que pode fazer para melhorar o seu estado e o menino responde “miminhos”. A estagiária senta-se na roda e o L. senta-se ao seu colo, enquanto a educadora partilha a estrutura da festa de Natal.” (27 de novembro)

15h15 – “O R., no momento do “quero mostrar, contar ou escrever”, mostra as suas luvas azuis e explica que a avó lhe comprou porque o menino não gostava das anteriores, que eram cor-de-rosa. Quando pergunta se existem questões, a estagiária interroga o porquê de não gostar das luvas antigas. O R. começa o discurso “as meninas gostam de rosa...”

e a BV. interrompe: “mas os meninos também gostam de rosa”. O R. afirma: “mas eu não gosto””. (1 de novembro)

16h00 – “No lanche, a I. exclama que não consegue abrir o iogurte. A MF., sentada ao lado, prontamente a ajuda a realizar essa ação.” (18 de outubro)

ANEXO G. ENTREVISTA À
AUXILIAR DE AÇÃO
EDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

Tabela 1*Respostas da auxiliar de ação educativa à entrevista*

Blocos de informação	Formulação das questões	Respostas
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	B1. Qual a sua formação e percurso profissional?	Bom, a minha formação eu tirei no Brasil, sou formada em Licenciatura em Letras e Língua Estrangeira, tenho Pós-Graduação em Psicopedagogia e outra Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado... onde ensinam, no Brasil, tanto em sala dita normal e enquanto em sala de atendimento educacional especializado com essas crianças.
	B2. Há quanto tempo exerce funções de auxiliar de ação educativa?	Cá em Portugal, há quatro anos que estou cá... há um ano que eu exerço essa função de auxiliar educativa.
	B3. Descreva o seu percurso nesta organização socioeducativa;	O meu percurso na organização socioeducativa... quando cheguei, fiquei numa sala e passado uma semana vim para a sala Berlim até agora... já fez um ano que estou com a educadora C. Na organização, bom, a gente vai lidando, a gente vai percebendo o que pode e o que não pode e a gente vai formando uma grande equipa, cada uma respeitando o espaço da outra e tentando perceber o que os meninos também... ter atenção aos meninos, aquilo que os meninos precisam.
	B4. Como caracteriza a relação da equipa de sala?	Eu gosto muito da organização em sala porque tudo o que está sempre a faltar eu estou sempre a repassar para ela e vice-versa e... sempre com atenção e o cuidado ao máximo aos miúdos... medicamentos...se dormiu ou não dormiu, se tem diarreia, se causou febre.... A questão das roupas, sempre tendo roupa caso aconteça algum acidente... tarefas, também, dentro da sala...auxiliando ela nas atividades, passeios, tudo de uma forma bem organizada.

C. Visão da entrevistada sobre a inclusão de crianças com NSE	C1. Qual a sua visão sobre a inclusão?	Bom, a experiência que eu tive com a inclusão... na lei do Brasil, a metade ele ficava pela manhã... os alunos com alguma síndrome ou algum transtorno, a metade ficava na sala dita comum e a outra parte ficava numa sala especializada para poder, de uma certa maneira... esse tipo de criança tem um limite, não pode ou não consegue ficar dentro de uma sala sentado ou prestando atenção... eles precisam mesmo desse espaço mais específico para extravasar ou para ter atividades mais específicas para eles para poder ter esse desenvolvimento ou essa autonomia.
	C2. Considera benéfica a inclusão de crianças com NSE para as mesmas? E para as restantes crianças? Porquê?	Sim, sim, numa parte sim, mas sendo que todos nós temos um limite... e a criança com transtorno, com síndrome, também tem um limite. Eu acho que devemos ter esse cuidado em saber qual é o limite daquela criança... se é sentada ou se é uma sala com muito barulho... tem crianças que têm sensibilidade auditiva ou visual... uma sala muito clara... eu acho que sim, é importante ter essa socialização na sala, mas também devia ter outro espaço específico para essas crianças. Em relação à sala Berlim, os meninos são totalmente inclusos... é um cuidado e uma atenção com o J., sempre! Se ele está a chorar, se ele levanta... ou se ele faz qualquer coisa, os meninos estão sempre atentos em relação a isso... e brincam! Adoram, têm um cuidado e um carinho enorme pelo J., acho isso importante.
	C3. Que características do Síndrome de PACS1 considera relevante conhecer para adequar a sua prática?	-
	C4. Que estratégias/recursos	Bom, quando tem atividades que inclui pinturas, desenho... eu estou sempre a orientador o J. para ele não levar a mão que está com tinta levar à boca... ou o objeto que está a pintar, levar à boca... então estou sempre a ir orientando para que isso não ocorra... para

	utiliza na sua prática para promover a inclusão do J.?	não fazer mal, mesmo... objetos ou tintas levado à boca... sempre vai ser com o meu auxílio ou com o auxílio da educadora C., no caso se eu estiver ocupada.
	C4.1. Já tentou implementar alguma estratégia que não correu como esperado?	-
	C5. Quais são as maiores dificuldades que sente na inclusão do J.?	-
D. Conclusão da entrevista	De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?	Bom, com um ano que eu estou na sala, agora posso notar no J. algumas mudanças mais positivas onde ele acaba por criar a própria autonomia... por ele não ser verbal, faz gestual... e a gente acaba por perceber o que ele quer ou que ele não quer. Ou seja, se ele não gosta de uma comida, ele vira o rosto e arrasta a nossa mão. Se ele quer, pronto. Se tem alguma roupa que está apertada, uma situação em que esteja desconfortável, ele consegue tirar, já tem uma força um pouco suficiente para aquilo que ele quer. Ele já levanta, já não precisa de auxílio, ele consegue já levantar e sentar... ele vai para o canto da sala que ele gosta, que é a garagem e fica a brincar... e os legos, se tu senta ele na cadeira e ele fica a brincar... uns brinquedos com a coordenação motora que tem umas bolinhas e um caminho e ele consegue. Então já estou achando uma certa diferença... uma evolução bem... quanto social quanto motora.

ANEXO H. CARACTERIZAÇÃO
DAS CRIANÇA

| ' ' | | ' ' |

Tabela 1*Caracterização das crianças*

Nome	Sexo	Data de nascimento	Idade a 17 de outubro de 2023	Idade a 16 de fevereiro de 2024	Percurso Institucional
AF.	F	24.07.18	5 anos e 2 meses	5 anos e 6 meses	Terceiro ano com a educadora
A.	M	30.09.19	4 anos	4 anos e 5 meses	Segundo ano com a educadora
BV.	F	12.10.17	6 anos	6 anos e 4 meses	Terceiro ano com a educadora
B.	F	05.08.20	3 anos e 2 meses	3 anos e 6 meses	Primeiro ano com a educadora
CA.	F	04.01.18	5 anos e 9 meses	6 anos e 1 mês	Terceiro ano com a educadora
C.	F	12.03.20	3 anos 7 meses	3 anos e 11 meses	Primeiro ano com a educadora
D.	M	11.11.2017	5 anos e 11 meses	6 anos e 3 meses	Terceiro ano com a educadora
G.	M	30.07.19	4 anos e 2 meses	4 anos e 6 meses	Segundo ano com a educadora
HS.	M	18.11.19	4 anos	4 anos e 4 meses	Segundo ano com a educadora
H.	F	21.12.20	2 anos e 9 meses	3 anos e 1 mês	Primeiro ano com a educadora
I.	F	28.08.19	4 anos e 1 mês	4 anos e 5 meses	Segundo ano com a educadora
J.	M	19.03.18	5 anos e 6 meses	5 aos e 10 meses	Segundo ano com a educadora
LA.	F	21.10.19	3 anos e 11 meses	4 anos e 3 meses	Segundo ano com a educadora
LF.	F	16.09.19	4 anos e 1 mês	4 anos e 4 meses	Segundo ano com a educadora
L.	M	11.01.19	4 anos e 9 meses	5 anos e 1 mês	Segundo ano com a educadora
LU.	F	08.05.20	3 anos e 5 meses	3 anos e 9 meses	Primeiro ano com a educadora
MF.	F	02.09.19	4 anos e 1 mês	4 anos e 5 meses	Segundo ano com a educadora
M.	M	24.12.18	4 anos e 9 meses	5 anos e 1 mês	Segundo ano com a educadora
MP.	M	04.10.17	6 anos	6 anos e 4 meses	Terceiro ano com a educadora
MC.	M	25.02.18	5 anos e 7 meses	5 anos e 11 meses	Terceiro ano com a educadora

RR.	M	15.06.20	3 anos e 4 meses	3 anos e 8 meses	Primeiro ano com a educadora
R.	M	01.03.19	4 anos e 7 meses	4 anos e 11 meses	Segundo ano com a educadora
S.	F	10.10.2019	4 anos	4 anos e 4 meses	Segundo ano com a educadora
V.	M	11.12.18	4 anos e 10 meses	5 anos e 2 meses	Terceiro ano com a educadora

Nota. Dados retirados do Plano de Grupo (2023/2024) e recolhidos através de conversas informais com a educadora, bem como de um formulário enviado.

ANEXO I. CARACTERIZAÇÃO
DAS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

Tabela 1*Caracterização das famílias*

Criança	Mãe		Pai		Irmãos
	Idade	Profissão	Idade	Profissão	
AF	43	Médica	46	Designer	0
A	35	Coordenadora de Marketing	48	Redator Publicitário	0
BV	-	-	-	-	2
B	-	-	-	-	1
CA	44	Enfermeira	44	Operador de câmara	1
C	40	Jurista	41	Farmacêutico	0
D	-	-	-	-	1
G	38	Jurista	39	Empresário. Engenheiro informático de formação	0
HS	39	Arquiteta	37	Designer	0
H	43	Professora de Ensino Básico 1ºciclo	42	Engenheiro mecânico	0
I	-	-	-	-	0
J	43	Assistente de bordo	44	Advogado	2
LA	-	-	-	-	0
LF	-	-	-	-	0
L	-	-	-	-	1
LU	-	-	-	-	2
MF	43	Médica dentista	53	Gestor e docente	2
M	33	Operadora de caixa	34	Padeiro	0
MP	-	-	-	-	1
MC	40	Analista de Risco	40	Diretor Financeiro	1
RR	-	-	-	-	1
R	27	Empregada de refeitório	-	-	0
S	41	Farmacêutica	39	Economista	0
V	-	-	-	-	2

Nota. Dados recolhidos através de um formulário preenchido pelas famílias.

ANEXO J. CARTA DE
APRESENTAÇÃO

| | " | | " |

OLÁ, FAMÍLIAS!



LEONOR BISPO

SOU ALUNA DO 2º ANO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA E CHEGUEI À SALA BERLIM NO DIA 17 DE OUTUBRO. VENHO COM MUITA VONTADE DE APRENDER COM AS CRIANÇAS E ATÉ AO DIA 15 DE FEVEREIRO IREI ACOMPANHÁ-LAS NAS SUAS ROTINAS E DINÂMICAS DESENVOLVIDAS.

**CONTO COM A
VOSSA
COLABORAÇÃO**



ANEXO K. GUIÕES DAS
ENTREVISTAS

| ' ' | ' ' |

Guião da entrevista semiestruturada à educadora cooperante

Objetivos gerais: (i) Caracterizar o contexto educativo; (ii) Conhecer a visão da educadora sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas específicas e (iii) Conhecer o trabalho realizado com o J. na instituição.

Tabela 1

Guião da entrevista semiestruturada à educadora cooperante

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões
A. Legitimação do questionário	Legitimar a entrevista.	Agradecer a disponibilidade e colaboração. Contextualizar a entrevista na investigação. Indicar ao entrevistado os objetivos da entrevista, bem como a importância da mesma para o estudo. Informar a entrevistada da confidencialidade dos dados e garantia do anonimato. Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.
B. Definição do perfil da entrevistada	Conhecer o percurso profissional da educadora	B1. O que significa, para si, ser educadora de infância? B2. Fale-me do seu percurso formativo e profissional. B3. Descreva-me o seu percurso nesta organização socioeducativa;

		B4. Considera que a sua prática tem influências em algum modelo pedagógico? Justifique.
C. Caracterização do grupo de crianças e da equipa educativa	Conhecer o grupo de crianças e a equipa educativa	<p>C1. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?</p> <p>C2. Quais são as maiores potencialidades que identifica? E dificuldades?</p> <p>C3. Como caracteriza a relação da equipa de sala?</p> <p>C4. E o trabalho com a restante equipa educativa? Como caracteriza essa articulação?</p>
D. Caracterização do ambiente educativo	Conhecer o ambiente educativo	<p>D1. Como organiza o espaço da sala? Quais são os critérios de qualidade que orientam a organização do espaço?</p> <p>D2. Quais são os critérios que tem em conta na seleção e organização dos materiais da sala?</p> <p>D3. Quais os momentos que compõem a rotina da sala? Descreva-os sucintamente.</p> <p>D4. As crianças participam em algum dos aspetos da organização do ambiente educativo? Se sim, como? Se não, porquê? E as famílias? Se sim, como? Se não, porquê?</p>

<p>E. Caracterização da relação com a família e com a comunidade</p>	<p>Conhecer a relação entre a equipa educativa e as famílias, bem como a comunidade</p>	<p>E1. Como descreve o nível de participação das famílias?</p> <p>E2. Em que domínios as famílias colaboram?</p> <p>E3. Que estratégias utiliza para estabelecer uma relação próxima e colaborativa com as famílias?</p> <p>E4. A instituição promove iniciativas de relação com o meio envolvente e/ou comunidade?</p>
<p>F. Visão da entrevistada sobre a inclusão de crianças com NSE</p>	<p>Conhecer a visão da equipa educativa sobre a inclusão de crianças com NSE e o trabalho realizado com o J.</p>	<p>F1. Qual a sua visão sobre a inclusão?</p> <p>F2. Considera benéfica a inclusão de crianças com NSE para as mesmas? E para as restantes crianças? Porquê?</p> <p>F3. Que características do Síndrome de PACS1 considera relevante conhecer para adequar a sua prática?</p> <p>F4. Quais são as maiores dificuldades que sente na inclusão do J.?</p> <p>F5. Que estratégias/recursos utiliza na sua prática para promover a inclusão do J.?</p> <p>F5.1. Já tentou implementar alguma estratégia que não correu como esperado?</p> <p>F6. Que outros profissionais trabalham com o J.? Com que frequência?</p>

		F7. Como é feita a articulação do trabalho com o J. entre os diferentes intervenientes?
G. Conclusão da entrevista	Finalizar a entrevista	De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Obrigada pela sua disponibilidade.

Guião da entrevista semiestruturada à AAE

Objetivo geral: (i) Caracterizar a equipa educativa; (ii) Conhecer a visão da auxiliar sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas específicas e (iii) Conhecer o trabalho realizado com o J. na instituição.

Tabela 2

Guião da entrevista semiestruturada á auxiliar de ação educativa

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões
A. Legitimação do questionário	Legitimar a entrevista.	Agradecer a disponibilidade e colaboração.

		<p>Contextualizar a entrevista na investigação. Indicar ao entrevistado os objetivos da entrevista, bem como a importância da mesma para o estudo.</p> <p>Informar a entrevistada da confidencialidade dos dados e garantia do anonimato.</p> <p>Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.</p>
B. Definição do perfil da entrevistada	Conhecer o percurso profissional da educadora	<p>B1. Qual a sua formação e percurso profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de auxiliar de ação educativa?</p> <p>B3. Descreva o seu percurso nesta organização socioeducativa;</p> <p>B4. Como caracteriza a relação da equipa de sala?</p>
C. Visão da equipa educativa sobre a inclusão de crianças com NSE	Conhecer a visão da equipa educativa sobre a inclusão de crianças com NSE e o trabalho realizado com o J.	<p>C1. Qual a sua visão sobre a inclusão?</p> <p>C2. Considera benéfica a inclusão de crianças com NSE para as mesmas? E para as restantes crianças? Porquê?</p> <p>C3. Que características do Síndrome de PACS1 considera relevante conhecer para adequar a sua prática?</p> <p>C4. Que estratégias/recursos utiliza na sua prática para promover a inclusão do J.?</p> <p>C4.1. Já tentou implementar alguma estratégia que não correu como esperado?</p>

		C5. Quais são as maiores dificuldades que sente na inclusão do J.?
D. Conclusão da entrevista	Finalizar a entrevista	De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Obrigada pela sua disponibilidade.

Guião da entrevista semiestruturada à educadora de educação especial

Objetivo geral: (i) Conhecer a visão da educadora de educação especial sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas específicas e (ii) Conhecer o trabalho realizado com o J. na instituição.

Tabela 3

Guião da entrevista semiestruturada à educadora de educação especial

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões
A. Legitimação do questionário	Legitimar a entrevista.	Agradecer a disponibilidade e colaboração. Contextualizar a entrevista na investigação. Indicar ao entrevistado os objetivos da entrevista, bem como a importância da mesma para o estudo. Informar a entrevistada da confidencialidade dos dados e garantia do anonimato.

		Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.
B. Definição do perfil da entrevistada	Conhecer o percurso profissional da educadora	B1. Fale-me sobre o seu percurso formativo e profissional. B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de educação especial?
C. Visão do entrevistado sobre a inclusão de crianças com NSE	Conhecer a visão da educadora de educação especial educativa sobre a inclusão de crianças com NSE e o trabalho realizado com o J.	C1. Que características do Síndrome de PACS1 considera relevante conhecer para adequar a sua prática? C2. Como realiza a planificação da sua intervenção? C3. Que estratégias/recursos utiliza nas interações com o J.? C4. Já tentou implementar alguma estratégia que não correu como esperado? C5. Quais são as maiores dificuldades que sente ao trabalhar com o J.? C6. Como realiza a avaliação do J.? C7. Existe um trabalho cooperativo com a equipa educativa? Como é realizado esse trabalho? C8. Que importância atribui ao estabelecimento de uma relação de colaboração entre as famílias e o seu trabalho? Como é que mantém esta relação?

E. Conclusão da entrevista	Finalizar a entrevista	De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Obrigada pela sua disponibilidade.
----------------------------	------------------------	--

Guião da entrevista semiestruturada ao psicólogo/ coordenador da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

Objetivo geral: (i) Conhecer a visão do psicólogo sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas específicas e (ii) Conhecer o trabalho realizado com o J. na instituição.

Tabela 4

Guião da entrevista semiestruturada à coordenador da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões
A. Legitimação do questionário	Legitimar a entrevista.	Agradecer a disponibilidade e colaboração. Contextualizar a entrevista na investigação. Indicar ao entrevistado os objetivos da entrevista, bem como a importância da mesma para o estudo. Informar a entrevistada da confidencialidade dos dados e garantia do anonimato.

		Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.
B. Definição do perfil da entrevistada	Conhecer o percurso profissional da educadora	<p>B1. Qual a sua formação profissional?</p> <p>B2. Fale-me sobre o seu percurso formativo e profissional.</p> <p>B3. Há quanto tempo exerce funções de psicólogo? E de coordenador da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva?</p>
C. Visão do entrevistado sobre a inclusão de crianças com NSE	Conhecer a visão da educadora de educação especial educativa sobre a inclusão de crianças com NSE e o trabalho realizado com o J.	<p>C1. Que características do Síndrome de PACS1 considera relevante conhecer para adequar a sua prática?</p> <p>C2. Como realiza a planificação da sua intervenção?</p> <p>C3. Que estratégias/recursos utiliza nas interações com o J.?</p> <p>C4. Já tentou implementar alguma estratégia que não correu como esperado?</p> <p>C5. Quais são as maiores dificuldades que sente ao trabalhar com o J.?</p> <p>C6. Como realiza a avaliação do J.?</p> <p>C7. Existe um trabalho cooperativo com a equipa educativa? Como é realizado esse trabalho?</p>

		C8. Que importância atribui ao estabelecimento de uma relação de colaboração entre as famílias e o seu trabalho? Como é que mantém esta relação?
E. Conclusão da entrevista	Finalizar a entrevista	De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Obrigada pela sua disponibilidade.

Guião da entrevista semiestruturada à família do J.

Objetivo geral: (i) Conhecer as características do J.; (ii) Conhecer o trabalho realizado com o J. em casa e (iii) Conhecer características e apoios fornecidos a crianças com Síndrome de PACS1.

Tabela 5

Guião da entrevista semiestruturada à família do J.

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões
A. Legitimação do questionário	Legitimar a entrevista.	Agradecer a disponibilidade e colaboração.

		<p>Contextualizar a entrevista na investigação. Indicar ao entrevistado os objetivos da entrevista, bem como a importância da mesma para o estudo.</p> <p>Informar a/o entrevistada/o da confidencialidade dos dados e garantia do anonimato.</p> <p>Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.</p>
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	Conhecer a família do J.	B1. Falem-me um pouco da vossa família: quem habita com o J, o que gostam de fazer no tempo livre enquanto família...
C. Caracterização do J.	Conhecer as características do J.	<p>C1. Como caracterizam o J.?</p> <p>C2. Quais os interesses do J.? E as suas potencialidades?</p> <p>C3. Que brincadeiras gostam de fazer com o J.?</p> <p>C4. Como descreveria os momentos da rotina do J. em casa? E a rotina de sono?</p> <p>C5. Quando é que o J. foi diagnosticado com Síndrome de PACS1?</p> <p>C6. Que apoios/terapias tem o J. fora da instituição neste momento? Qual o papel de cada um deles e com que frequência os frequenta?</p>

		<p>C7. Em termos de estimulação do desenvolvimento global do J. que recursos utiliza, em casa? (lúdicos, para promoção de autonomia, etc...)</p> <p>C8. Existe colaboração entre as várias equipas que trabalham com o J. e a instituição educativa?</p> <p>C9. Nota conquistas/evolução nas capacidades do J. desde que iniciou estes apoios/terapias? A que níveis?</p> <p>C10. Que características do Síndrome considera relevantes a equipa educativa conhecer para adequar a sua prática?</p>
<p>D. Visão do entrevistado sobre a inclusão de crianças com NSE</p>	<p>Conhecer a visão da educadora de educação especial educativa sobre a inclusão de crianças com NSE</p>	<p>D1. Qual a sua visão sobre a inclusão de crianças com NSE?</p> <p>D2. Considera benéfica a inclusão de crianças com NSE para as mesmas? E para as restantes crianças? Porquê?</p>
<p>E. Conclusão da entrevista</p>	<p>Finalizar a entrevista</p>	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Tem alguma questão a levantar?</p>

		Obrigada pela sua disponibilidade.
--	--	------------------------------------

Guião da entrevista semiestruturada à equipa da UTAAC

Objetivo geral: (i) Conhecer as características do J.; (ii) Conhecer o trabalho realizado com o J. na terapia e (iii) Conhecer características e apoios fornecidos a crianças com Síndrome de PACS1.

Tabela 6

Guião da entrevista semiestruturada à equipa da UTAAC

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões
A. Legitimação do questionário	Legitimar a entrevista.	<p>Agradecer a disponibilidade e colaboração.</p> <p>Contextualizar a entrevista na investigação. Indicar ao entrevistado os objetivos da entrevista, bem como a importância da mesma para o estudo.</p> <p>Informar a entrevistada da confidencialidade dos dados e garantia do anonimato.</p> <p>Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.</p>

<p>B. Caracterização da equipa da UTAAC</p>	<p>Conhecer a equipa da UTAAC</p>	<p>B1. Fale-me um pouco sobre a UTAAC e qual a intencionalidade principal da equipa que trabalha com o J.</p> <p>B2. Poderá definir, em termos de categorias profissionais, quem são os diferentes intervenientes que acompanham o J.?</p> <p>B3. Há quanto tempo acompanham o J.? E com que frequência?</p>
<p>C. Acompanhamento da equipa da UTAAC</p>	<p>Conhecer o trabalho desenvolvido com o J.</p>	<p>C1. Em que consiste uma sessão de terapia? Como é planificada essa intervenção?</p> <p>C2. Que estratégias/recursos utilizam nos momentos de interação com o J.? (Que tenham ou não funcionado como esperado).</p> <p>C3. Existe um trabalho cooperativo com a equipa educativa? Se sim, como é realizado esse trabalho?</p> <p>C4. Que importância atribui ao estabelecimento de uma relação de colaboração entre as famílias e o seu trabalho?</p> <p>C5. Se pudesse deixar algumas estratégias/recursos de comunicação para crianças com síndrome de PACS1, o que aconselharia?</p> <p>C5.1. Qual a melhor estratégia de comunicação para o J.?</p>

D. Conclusão da entrevista	Finalizar a entrevista	De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Obrigada pela sua disponibilidade.
----------------------------	------------------------	--

ANEXO L. OBJETIVOS DO
ESTUDO E TÉCNICAS E
INSTRUMENTOS DE RECOLHA E

| ' ' | | ' ' |

Tabela 1*Objetivos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados*

Objetivos do estudo	Técnicas para recolha de dados	Instrumentos para a recolha de dados	Técnicas de análise de dados	Instrumentos para análise de dados
Analisar as relações da criança com Síndrome de Pács1 com os seus pares	Observação participante	Notas de campo	Análise de conteúdo	Árvore categorial
	Consulta documental			
	Sociometria	Testes sociométricos	Análise estatística	Matrizes e Sociogramas
Conhecer a visão da equipa educativa sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas específicas	Observação participante	Notas de campo		
	Consulta documental			
	Entrevista semiestruturada à educadora, auxiliar, psicólogo e educadora de educação especial	Guião da entrevista	Análise de conteúdo	Árvore categorial
Definir estratégias e recursos para a inclusão da criança com Síndrome de	Observação participante	Notas de campo	Análise de conteúdo	Árvore categorial
	Consulta documental			

Pacs1 na sala de atividades				
Compreender o processo de inclusão de uma criança com Síndrome de Pacs1 no jardim de infância	Observação participante	Notas de campo	Análise de conteúdo	Árvore categorial
	Consulta documental			
	Entrevistas semiestruturadas	Guiões das entrevistas	Análise de conteúdo	Árvore categorial

ANEXO M. ANÁLISE DE
CONTEÚDO DOS REGISTOS DE
OBSERVAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Tabela 1*Notas de campo sobre a temática e respetiva categorização*

17 de outubro 10h40	Quando as crianças estão a acabar de lanchar, chega o J. A educadora apresenta o menino à estagiária e explica que o mesmo tem síndrome pacs1, uma doença extremamente rara. A educadora pousa o J. no chão e menciona que começou a andar há pouco tempo. A estagiária baixa-se ao nível do menino, que se inclina como se pedindo por um abraço.	Características do J.
17 de outubro 14h00	O J. não realiza a atividade, ficando sentado com a cabeça no chão. A CA. aproxima-se dele, ajudando-o a endireitar-se e, ao reparar que tem as jardineiras desapertadas, apertadas por ele.	Não inclusão Interações positivas entre pares
18 de outubro 9h30	No momento em roda, a educadora pede para a auxiliar apoiar o J., quando percebe que este apoiou a cabeça no chão. O J. é incluído na atividade, com a ajuda da estagiária que leva o seu dedo até à tinta. A educadora questiona as crianças sobre a fruta preferida do J.	Estratégias de inclusão
18 de outubro 10h10	As crianças levantam-se da roda e a estagiária ajuda o J. a levantar-se. A educadora refere que o mesmo pode ficar a brincar na garagem. Quando a estagiária o deixa nessa área, o R. exclama “oh não, ele vai estragar a nossa garagem!”. A estagiária questionou o porquê dessa afirmação e o R. respondeu que o J. colocava as peças na boca.	Não inclusão Interações negativas entre pares
18 de outubro 11h15	O professor chama o J, atira uma bola dele e estimula-o a levantar-se um pouco. Tanto a CA. como a I. interagem bastante com o J., parando e retomando o exercício proposto pelo professor.	Estratégias de inclusão Interações positivas entre pares
20 de outubro 14h00	O psicólogo realiza pinturas com as crianças sentadas na mesa. À vez, molha a mão de cada uma num prato com tinta e move-a em cima de uma folha branca A4. Quando termina, limpa a mão com toalhetas e passa à próxima criança.	Não inclusão
23 de outubro 9h15	O J. não marca a sua presença. O seu nome não está na lista.	Não inclusão
23 de outubro 9h40	O J. adormece na roda encostado à estagiária. Quando o vão chamar à sala, continua a dormir e acaba por não ir ao apoio.	Características do J.

27 de outubro 9h35	A LA., na roda, diz ter ido buscar uma almofada para o J, que tinha deixado o seu corpo cair ao chão. A educadora valida, dizendo que assim fica mais confortável.	Interações positivas entre pares
7 de novembro 9h20	No momento de roda da manhã, a educadora diz bom dia a algumas crianças e espera pela sua resposta para a replicar. Quando diz “bom dia, J.!” , o R. exclama “O J. não fala!”. A educadora conversa com o grupo sobre outras formas de comunicação para além das palavras.	Interações negativas entre pares
10 de novembro 10h15	[Digitinta com chocolate] O J. mantém-se de pé a realizar a atividade, ainda que com tendência a deixar cair os pés e inclinar-se para a mesa. Para além de utilizar realizar movimentos com as mãos abertas na mesa, realiza, também, movimentos circulares com os dedos uns nos outros. A certa altura, aproxima a sua cara da mesa, sem a deixar cair.	Características do J.
10 de novembro 10h30	As crianças sentam-se para lanchar. A LA. senta-se na mesa da área das ciências e a educadora ajuda o J. a sentar-se ao seu lado. A certa altura o J. levanta-se e dirige-se à taça de fruta que está perto da LA. e esta começa a chorar. A LA., a chorar, vai ter com a educadora, que explica que o J. não vai fazer mal, só quer agarrar na fruta. A LA. para de chorar e volta-se a sentar-se, mas fica a observar os movimentos do J. enquanto come.	Interações negativas entre pares
10 de novembro 15h00	As crianças sentam-se para o momento da tarde e a BV. fica ao lado do J. Olha para o amigo e exclama “ew, não se baba, J!”.	Interações negativas entre pares
13 de novembro 11h20	A CA., no recreio, senta-se à frente do J. e entrelaça as pernas dele na sua cintura. Agarra as suas mãos e movimenta o corpo para os lados, afirmando estarem a viajar numa nave espacial.	Interações positivas entre pares
24 de novembro 12h00	O auxiliar encarregue de ajudar a dar o almoço ao J. chama à atenção da educadora, auxiliar e estagiária para mostrar que o J. está a realizar os movimentos sozinho. O auxiliar ajuda a colocar comida na colher e o J. leva, sem ajuda, a colher à boca.	Características do J.
27 de novembro 11h10	[MF. em resposta a quem não convidaria para a sua festa de anos] “menos que não muda todas coisas” – sobre o J. [R. em resposta a quem não convidaria para a sua festa de anos] “porque baba as minhas coisas” – sobre o J.	Interações negativas entre pares
28 de novembro 11h00	O J. manteve a postura direita durante todo o espetáculo, com o olhar preso ao palco.	Características do J.
29 de novembro 9h15	Enquanto algumas crianças marcam a presença, as restantes esperam em roda sentadas no chão. O J. levanta-se e senta-se no centro da roda. As crianças sentadas interagem com ele e a LA. exclama “eu gosto do J.!” . O	Interações positivas entre pares

	MP. fala com ele, tentando dar indicações para o ajudar a levantar “assim, J., põe as mãos assim para subir”.	
4 de dezembro 10h10	As crianças levantam-se para brincar e o J. também se levanta e encosta a cabeça na bata da estagiária. Atrás dela, a LA. comenta com H. que o J. está a tentar limpar o ranho na bata. A estagiária interrompe e explica que o J. está apenas a pedir atenção, que talvez queira um abraço ou que alguém converse com ele.	Interações negativas entre pares
4 de dezembro 13h40	“nem o J. porque vai pôr tudo na boca” [resposta do teste sociométrico]	Interações negativas entre pares
4 de dezembro 14h10	Na hora dos quatro anos, as crianças pintaram uma estrela e colaram-na a um pau, fazendo uma varinha mágica. O J. não fez a atividade, ficou sentado à mesa. A certa altura levanta-se e fica ao lado da cadeira de rodas de outra criança, a colocar uma das fitas na boca.	Não inclusão
4 de dezembro 15h00	As crianças entram na sala e sentam-se em roda no chão. O J. senta-se no tapete, baixa a cabeça e fica a morder o tapete da garagem. A estagiária levanta-o e leva-o até ao grupo, onde se volta a sentar. Logo de seguida, o J. levanta-se e volta a ir morder o tapete.	Características do J.
5 de dezembro 10h40	O grupo da sala Berlim reage positivamente, bate palmas e, algumas crianças, cantam também. O MP., enquanto bate palmas, olha para o J., exclama “bate palmas, J.!” e agarra nas suas mãos para o ajudar a bater palmas.	Interações positivas entre pares
5 de dezembro 10h40	Durante toda a apresentação, o J. está concentrado a olhar para as luzes de Natal que decoram o recreio coberto. Quando a estagiária o levanta para regressar à sala, a criança resiste, voltando-se várias vezes para as luzes.	Características do J.
5 de dezembro 14h15	Na hora dos quatro anos, o psicólogo fica responsável por dinamizar a atividade com o J. e outras crianças com NSE. O psicólogo coloca tinta num prato, molha a mão do J. e desenha figuras humanas dominando os movimentos que realiza.	Não inclusão
3 de janeiro 9h25	No momento da manhã, o J. fica sentado ao lado da estagiária. Está mais desperto que o habitual. A sua cabeça está levantada e o tronco relativamente direito. Quando a educadora liga as luzes da festa, o J. fixa o olhar nas mesmas.	Características do J.
3 de janeiro 9h30	As crianças vão chegando à festa de 2024. A AF., de mão dada ao J., exclama “O J. está cá!” assim que a S. chegou.	Interações positivas entre pares
3 de janeiro 14h00	A estagiária leva a <i>Little room</i> para uma sala do andar de cima e vai buscar o J. num segundo momento. A estagiária ajuda o J. a entrar e, quando é largado, deixa cair o tronco para a frente. A estagiária levanta a sua cabeça	Características do J. Estratégias de inclusão

	<p>e corrige a sua postura. Começa por tocar em alguns objetos e liga a lanterna para chamar a atenção do J. O menino olha para cima e observa tudo o que está à sua volta. A partir desse momento, não está mais ausente. Mostra bastante interesse pelos materiais de madeira, especialmente as colheres. Gosta, também, da relva sintética e dos copos de plástico, chegando a pressioná-los e dobrá-los por instantes. Não demonstra interesse pelos mordedores nem pelas palhinhas de metal. Segue a luz com o olhar quando a estagiária liga a lanterna. A certa altura, fixa o seu olhar no seu reflexo. Os botões não cumpriram o objetivo de causa-efeito, uma vez que o J. pressiona em vez de carregar.</p> <p>A estagiária, a determinada altura, deita o J. A exploração não foi tão benéfica, uma vez que começou a agarrar o papel crepe que forra a estrutura.</p> <p>Por fim, a estagiária tira o J. do recurso e deixa-o perto dele, de forma a perceber se o menino entraria e o que agarraria. O J. aproxima-se e, ainda de pé, agarra as colheres. Utiliza-as para se sentar e leva-as à boca.</p>	
5 de janeiro 14h00	Na hora dos 4 anos, a estagiária entra com o J. no refeitório e senta-o na mesa. Desta vez não é o Psicólogo que o acompanha. Passará a ser uma terapeuta ocupacional a acompanhar o menino na hora dos 4 anos. A mesma dá liberdade à criança para pintar com as mãos.	Estratégias de inclusão
19 de janeiro 10h30	O grupo foi assistir a uma peça de teatro. Durante todo o espetáculo, o J. manteve a sua postura na cadeira. Este atento durante hora e meia, duração da peça.	Características do J.
23 de janeiro 10h30	A MF., na área dos livros, agarra num livro e abre-o à sua frente. Olha para o lado, vira-o para o J. e inicia a história em voz alta.	Interações positivas entre pares
24 de janeiro 10h00	Em conversa com um par, a LA. exclama “O J. é meu amigo!”.	Interações positivas entre pares
30 de janeiro 14h00	Na hora dos 4 anos, depois de perceber que a atividade não ia ser significativa para a criança, a terapeuta que está com o J., leva-o para o recreio para brincar. O menino mostra-se contente, sorrindo, e levando a sua mão ao escorrega, pedindo para voltar.	Características do J. Estratégias de inclusão
31 de janeiro 16h00	A terapeuta que esteve com o J. na hora dos 4 anos partilha que esteve a explorar a fibra ótica com ele e que correu muito bem. Ele acaba por metê-la na boca, mas fica interessado durante bastante tempo.	Características do J. Estratégias de inclusão
2 de fevereiro 14h00	As crianças brincam no recreio das oliveiras. A terapeuta senta o J. no centro de um cavalo de baloiço com dois lugares. Num primeiro momento, a terapeuta olha volta à	Características do J

	procura de uma criança para chamar para brincar com o J. No entanto, a MF. aproxima-se e mostra interesse em subir ao baloiço. A menina impulsiona o brinquedo e os dois movimentam-se.	Interações positivas entre pares
5 de fevereiro 14h00	A terapeuta ocupacional leva o J. para o recreio e brinca com o menino no escorrega. O mesmo mostra-se contente, ao sorrir e agarrar na mão da terapeuta como se a pedir para repetir.	Características do J. Estratégias de inclusão
7 de fevereiro 14h00	A terapeuta, após perguntar que atividade ia ser realizada na hora dos 4 anos, traz espuma de barbear e coloca na mesa. O J. explora a consistência fazendo movimentos com ambas as mãos na mesa. A certa altura, massaja a espuma nas suas mãos.	Características do J. Estratégias de inclusão
12 de fevereiro 14h00	A terapeuta experimenta, pela primeira vez, um novo material com o J.: uma espuma que, em contacto com a pele, faz borbulhar. O menino estranha a espuma na sua pele e fica com a mão imóvel enquanto olha para a mesma. A terapeuta, com as suas mãos, espalha a espuma nas mãos do J. O menino começa a chorar e a estagiária ajudar a limpar das suas mãos. Juntas fazem uma segunda tentativa de exploração e o resultado é o mesmo. Assim que a espuma começa a borbulhar, o J. começa a chorar e torna-se difícil de acalmar. A estagiária acaba por acalmá-lo ao colo, fazendo festas noutra zona do corpo para mudar o foco do menino.	Características do J. Estratégias de inclusão
26 de fevereiro 9h20	No momento da roda da manhã o J. fica de pé ao lado da auxiliar estagiária. Sem estarem a interagir com ele, larga algumas gargalhadas durante alguns segundos.	Características do J.

ANEXO N. ANÁLISE
CATEGORIAL DAS
ENTREVISTAS

| ' ' | | ' ' |

Tabela 1*Análise categorial das entrevistas*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto	Frequência
Formação dos profissionais entrevistados	Formação académica	Licenciatura	“Licenciatura em Letras e Língua Estrangeira” (AAE)	1
		Pós-Graduação	“Pós-Graduação em Psicopedagogia e outra Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado” (AAE) “sobre neuro desenvolvimento da Criança e do Adolescente” (Educadora A.)	1
		Mestrado	“Eu estudei na ESE de Setúbal, fiz lá a Licenciatura e o Mestrado” (Educadora C.) “mestrado em Educação Pré-Escolar” (Educadora A.)	2
		Especialização	“em Necessidades Educativas Especiais” (Educadora A.)	1
	Anos de serviço	1	“há um ano que eu exerço essa função de auxiliar educativa” (AAE)	1
		10	“já são 10 anos” (Educadora C.)	1
		21	“e terminei em 2003” (Educadora A.)	1

	Tipos de organização socioeducativa	Instituições privadas	“comecei num colégio privado em Sintra” (Educadora C.)	1
		IPSS	“nunca tinha trabalhado numa IPSS...” (Educadora C.) “Comecei a trabalhar numa IPSS” (Educadora A.)	3
	Valência	Creche	“onde iniciei no berçário (...) sala de um ano, sala dos dois anos” (Educadora C.) “na valência de creche durante 8 anos” (Educadora A.)	3
		Pré-Escolar	“Depois desses anos em creche, estive sempre em Pré-Escolar” (Educadora C.) “aqui mais na parte do pré-escolar” (Educadora A.)	3
		Primeiro Ciclo	“primeiro ciclo” (Educadora A.)	1
Perspetiva sobre Inclusão de crianças com NSE	Conceção	Individualidade	“Nós falamos de Necessidades Educativas Especiais, mas todas as crianças têm as suas necessidades educativas” (Educadora C.)	1
		Limitação	“esse tipo de criança tem um limite, não pode ou não consegue ficar dentro de uma sala sentado ou prestando atenção” (AAE)	1

	Relação entre pares	Socialização	“é importante ter essa socialização na sala” (AAE)	1
		Atenção e cuidado	“os meninos são totalmente inclusos... é um cuidado e uma atenção com o J., sempre! Se ele está a chorar, se ele levanta... ou se ele faz qualquer coisa, os meninos estão sempre atentos em relação a isso... e brincam!” (AAE)	1
		Afetividade	“carinho enorme pelo J.” (AAE) “são todos super queridos, vêm todos dar beijinhos” (Mãe)	2
	Contacto com diversidade	Sensibilização	“benéfico para as crianças com necessidades educativas especiais estarem incluídas num grupo regular... e tanto para elas como para as crianças ditas normais (...) envolvido na diversidade que pode existir” (Educadora C.) “as próprias crianças, aqui no colégio, são todas sensibilizadas” (Mãe)	2
	Resposta insuficiente	Sala Especializada	“metade ficava na sala dita comum e a outra parte ficava numa sala especializada (...) eles precisam mesmo desse espaço mais	1

			específico para extravasar ou para ter atividades mais específicas para eles para poder ter esse desenvolvimento ou essa autonomia” (AAE)	
		Condições	<p>“a escola em Portugal, falando de um modo abrangente, não está preparada para incluir crianças com necessidades educativas especiais” (Educadora C.)</p> <p>“não há espaços com inclusão” (Mãe)</p> <p>“não encontramos escolas que tenham esta capacidade” (Pai)</p>	3
		Exigência	“A partir de um primeiro ciclo, já pode não ser devido à exigência também do ciclo” (Educadora C.)	1
Características do J.	Psicológico	Risonho	<p>“está sempre a rir, é um miúdo muito tranquilo” (Mãe)</p> <p>“ri-se muito” (Pai)</p>	2
		Bem-disposto	“muito bem-disposto” (Mãe)	1
		Afetivo	“o J. é muito fofinho, ele gosta é de colo e mimosos” (Mãe)	1
		Egocêntrico	“vive um bocadinho mais nas coisas dele e no mundo dele.” (Mãe)	2

			“egocêntrica porque é característica dele, está no mundo dele a fazer as coisas dele (...) não quer interagir com ninguém” (Pai)	
		Imaturo	“à imaturidade” (Pai)	1
		Baixa concentração	“tem pouca concentração” (Pai)	1
	Interesses	Televisão	“gosta muito de ver televisão” (Mãe) “fica contente se ficar a ver um bocado de televisão” (Pai)	2
		Baloço	“gosta mais de fazer é de andar em baloiços” (Pai)	1
		Luz e som	“muito interesse em tudo o que é luminoso. Tudo o que tem som e luz.” (Mãe) “emissão de sons ou ao nível de som e luz (...) instrumentos musicais” (Pai)	2
		Bola	“a bola” (Mãe)	1
	Atraso no desenvolvimento	Relativo à idade	“um desenvolvimento global mais atrás da própria idade” (Educadora C.) “Está muito aquém dos 5 anos” (Educadora A.) “Faz é tudo com um atraso muito grande” (Mãe)	3

		Motor e intelectual	“atraso motor e intelectual” (Pai)	1
	Exploração sensorial	Exploração tátil e oral	<p>“fase exploratória e por isso é que procura tanto a exploração oral, a exploração com as mãos e tudo mais” (Educadora C.)</p> <p>“Ele ainda leva muito os objetos à boca” (Educadora A.)</p> <p>“Tem muito aquela exploração da boca como os bebês” (Mãe)</p> <p>“agarrar num brinquedo ou alguma coisa que ele gosta e levá-lo à boca” (Pai)</p>	4
	Problemas a nível do sono	Instável e irregular	<p>“tem aqui influências no sono” (Educadora C.)</p> <p>“Tem muita instabilidade no sono” (Mãe)</p> <p>“era muito irregular” (Pai)”</p>	3
	Comunicação	Não verbal	<p>“normalmente essas crianças não têm linguagem” (Educadora A.)</p> <p>“também não fala” (Educadora A.)</p> <p>“Como ele não fala” (Mãe)</p>	2
	Visão	Baixa visão	“como tem baixa visão” (Educadora A.)	1

		Noção de profundidade	“não ter noção de profundidade” (Educadora A.)	1
		Colobomas	“ele tem os colobomas” (Mãe)	1
		Visão periférica afetada	“a visão dele periférica está afetada” (Pai)	1
	Patologia vascular	Aneurisma	“aneurisma, com dilatação da aorta” (Mãe)	1
Importância de conhecer as características do síndrome	Na sala	Orientação	“temos de conhecer o Síndrome, em si, para saber o que é expectável” (Educadora A.)	1
		Individualidade	“não podemos deixar que as características do Síndrome definam o J.” (Educadora A.) “conhecer o J. e, aos poucos, ir percebendo como é que se pode trabalhar com ele” (Mãe)	2
Perspetiva sobre a Inclusão do J.	Dificuldades	Organização do tempo	“ter momentos em que consigo preparar alguma outra atividade, pronto, como estava a dizer, mais exploratória/sensorial para o J.” (Educadora C.)	1
		Pensamento de grupo	“pensar que é um grupo grande de crianças mais o J., nós não consequimos pensar sempre “é só um grupo grande de crianças” porque temos sempre de pensar nas particularidades do J.” (Educadora C.)	1

		Comunicação	<p>“responder aos interesses e necessidades de J., tendo em conta aquilo que sabemos e que ele nos transmite, que é muito pouco.” (Educadora C.)</p> <p>“A parte da comunicação” (Educadora A.)</p>	2
		Gestão do grupo	<p>“muito difícil, num grupo grande de crianças, fazer essa inclusão porque a gestão de grupo sobressai sempre à inclusão (...) a escola em Portugal não está preparada porque são sempre grupos muito grandes para haver esta inclusão.” (Educadora C.)</p>	1
		Respeito pela individualidade	<p>“devemos ter esse cuidado em saber qual é o limite daquela criança” (AAE)</p>	1
	Estratégias utilizadas	Atenção redobrada	<p>“sempre a orientar o J. para ele não levar a mão que está com tinta levar à boca” (AAE)</p> <p>“estar ali vigilantes daquilo que ele pode ou não fazer” (Educadora A.)</p> <p>“há que ter alguma atenção” (Pai)</p>	3
		Atividades sensoriais	<p>“atividades sensoriais, muito à base dessa exploração de diferentes</p>	2

			materiais e texturas” (Educadora C.) “atividades de exploração sensorial em que ele possa experimentar novas texturas, novos objetos... possa manipular à vontade” (Educadora A.)	
		Atividades de causa-efeito	“trabalho em relações de causa-efeito” (Educadora A.)	1
		Atividades de atenção e concentração	“atividades em que ele precise de atenção e concentração” (Educadora A.)	1
		Cores escuras	“as cores mais escuras despertam-lhe mais interesse” (Educadora A.)	1
		Adaptações curriculares	“adaptações curriculares significativas” (Educadora A.)	1
		Planificação da intervenção	“Por norma, estimulamos introduzindo uma coisa que sabemos que ele gosta... depois introduzimos uma coisa que ele gosta menos, mas também tem de fazer para começar a evoluir... depois terminamos com uma coisa que ele gosta também.” (Educadora A.)	1
		Passeios	“fomentar o passear, andar na natureza... porque é bom para ele, o andar, subir, descer escadas, subir	2

			coisas para ganhar um bocado mais de equilíbrio” (Mãe) “levá-lo a passear” (Pai)	
Recursos	Peças de silicone		“na sala, aquilo que temos feito é adaptar materiais, temos materiais que ele gosta, peças de silicone.” (Educadora C.)	1
	Lego		“os legos, se tu senta ele na cadeira e ele fica a brincar... uns brinquedos com a coordenação motora que tem umas bolinhas e um caminho e ele consegue.” (AAE)	1
	Imagens de alto contraste		“de alto contraste porque percebo que são essas que ele vê melhor” (Educadora A.)	1
	Objetos reais		“dar o objeto real” (Educadora A.)	1
	Brinquedos de causa-efeito		“brinquedos de causa efeito” (Pai)	1
	Bolas sensoriais		“bolas sensoriais” (Pai)	1
	Estratégias não adequadas	Imagens reais		“as imagens reais, que acho que não resulta” (Educadora A.)
Acesso pelo olhar			“o acesso pelo olhar” (Educadora A.)	1
Articulação entre profissionais	Colaboração Educadora C.- Educadora A.		“a educadora de educação especial, é que trabalha com o J.” (Educadora C.)	2

			<p>“nós fazemos é no final de cada semestre reunimos para falar da avaliação do J. e fazemos um balanço sobre o que é que o J. conquistou ou regrediu, porque também acontece.” (Educadora C.)</p> <p>“eu, a Educadora C... trabalhamos em equipa” (Educadora A.)</p>	
		Colaboração Gulbenkian – Instituição	“A Gulbenkian tem essa possibilidade” (Pai)	1
Terapias frequentadas pelo J.	Passado	Fisioterapia	“quando estava na creche, também fazia fisioterapia.” (Educadora C.)	1
		Terapia da fala	“quando estava na creche, (...), terapia da fala.” (Educadora C.)	1
		Terapia ocupacional	“quando estava na creche (...) terapia ocupacional.” (Educadora C.)	1
		<i>Tomatis</i>	“o <i>Tomatis</i> que é com música clássica e com a voz da mãe” (Mãe)	1
		<i>PediaSuit</i>	“ele fez o <i>PediaSuit</i> ” (Mãe)	1
	Presente	<i>NeuroMovement</i>	<p>“fora da escola pela terapia do <i>NeuroMovement</i>” (Educadora C.)</p> <p>“<i>NeuroMovimento</i>, que trabalha a plasticidade cerebral” (Mãe)</p> <p>“<i>NeuroMovement.</i>” (Pai)</p>	3

		Sistemas de comunicação	<p>“terapia sobre sistemas de comunicação da UTAAC” (Mãe)</p> <p>“progredir em termos de comunicação alternativa” (Pai)</p>	2
Evolução do J.	A nível pessoal	Autonomia	<p>“Se tem alguma roupa que está apertada, uma situação em que esteja desconfortável, ele consegue tirar, já tem uma força um pouco suficiente para aquilo que ele quer” (AAE)</p> <p>“ele se tornou muito mais autónomo” (Mãe)</p>	2
		Independência	<p>“ele vai para o canto da sala que ele gosta, que é a garagem e fica a brincar” (AAE)</p> <p>“muito mais independente” (Mãe)</p>	2
		Consciência	<p>“começou a ganhar consciência” (Mãe)</p>	1
	Social	Interação	<p>“uma evolução bem ... quanto social” (AAE)</p> <p>“agora tem mais [interação com as pessoas]” (Mãe)</p> <p>“Agora mais recentemente parece estar a querer ligar-se mais ao mundo” (Pai)</p>	3

		Contacto visual	“começou a olhar nos olhos” (Pai)	1
	Motora	Andar	“mesmo conseguir andar sozinho com equilíbrio” (Educadora A.)	4
			“uma evolução bem (...) quanto motora” (AAE)	
			“ele começou a andar, não sabíamos se ia andar ou não, já tem mais mobilidade.” (Mãe)	
		Levantar e sentar	“tem conseguido aguentar-se mais tempo sozinho a andar” (Pai)	
		Levantar e sentar	“Ele já levanta, já não precisa de auxílio, ele consegue já levantar e sentar...” (AAE)	1
		Agarrar na colher	“já começa a agarrar na colher.” (Mãe)	1
	Sono	Dorme a noite inteira	“já faz a maior parte das noites inteiras a dormir” (Mãe)	1
		Rotina	“está muito mais estável e é capaz de ter uma rotina” (Pai)	1

ANEXO 0. ENTREVISTA À
PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL

| ' ' | | ' ' |

Tabela 1*Respostas da profissional de educação especial à entrevista*

Blocos de informação	Formulação das questões	Respostas
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	B1. Fale-me sobre o seu percurso formativo e profissional.	Sou Educadora de infância. Tirei a Licenciatura e terminei em 2003... depois, fui fazer a Pós-graduação em Necessidades Educativas Especiais e terminei em 2005. Em 2011 tirei uma especialização em Ciências da Educação e um mestrado em Educação Pré-Escolar pós-Bolonha, que não era necessário, mas eu quis fazer para estar sempre atualizada. Depois, há dois anos, tirei, também, a especialização em necessidades especiais... faltava-me só três disciplinas para ficar com a especialização. Isto porque quando nós não temos os 5 anos de serviço, que era o caso, na altura, fiquei só com a Pós-Graduação e queria ter a especialização. Em 2018 tirei um curso de estudos Pós-Graduados na faculdade de Medicina sobre neuro desenvolvimento da Criança e do Adolescente. Comecei a trabalhar numa IPSS na valência de creche durante 8 anos. Depois trabalhei na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, tanto em creche como em acolhimento de emergência. Em 2017, vim para esta instituição, trabalhei dois anos em Creche e depois comecei a trabalhar na Educação Especial, aqui mais na parte do pré-escolar e na creche. Atualmente, nas três valências: pré-escolar, creche e primeiro ciclo.
	B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de educação especial?	-
C. Visão da entrevistada sobre a inclusão de crianças com NSE	C1. Que características do Síndrome de PACS1 considera relevante	Aqui há uma situação que eu considero muito importante. Nós, por um lado, temos de conhecer o Síndrome, em si, para saber o que é expectável. Por outro, não podemos deixar que as características do Síndrome definam o J. Portanto, temos de balançar as características do Síndrome para saber colmatar as dificuldades, mas perceber que essas características podem atingir as crianças de forma diferente e que aquilo que é explicado de forma generalista, nem sempre se aplicará à individualidade do J. Portanto, quando nos dizem que, no PACS1, eles normalmente adquirem a marcha... nós só conseguimos

	conhecer para adequar a sua prática?	<p>isso com o J. o ano passado... teve que haver muito esforço da nossa parte em fazer atividades que o levassem a fazer isso. Por outro lado, o Síndrome também nos diz que normalmente essas crianças não têm linguagem... nós ainda não conseguimos fazer com que o J. comunique..., mas não é porque diz que não consegue ou que dificilmente vai conseguir, que nós deixamos de tentar. Nós queremos sempre o melhor, queremos sempre que o desenvolvimento se faça de forma integral e, portanto, vamos continuar a estimular essas áreas do J. e esperar que ele nos vá respondendo no tempo dele e ao ritmo dele. Ou seja, embora haja a generalidade que nos fala um bocadinho do Síndrome e que é importante para nós sabermos a direção, não podemos deixar que isso seja o nosso leme, temos que ir, também, um bocadinho ao encontro das características individuais do J.</p>
	C2. Como realiza a planificação da sua intervenção?	<p>O J. tem medidas universais e medidas seletivas. Ele tem as adaptações curriculares significativas, ou seja, nós, perante o perfil de funcionalidade do J., nós temos objetivos que gostávamos que ele alcançasse... nós definimos os objetivos para ele, como por exemplo: comer de forma autónoma, beber pelo copo sem entornar...objetivos deste género, neste caso para a autonomia. Nós vamos trabalhando nesses objetivos e, como é um documento flexível, sempre que são atingidos, nós propomos o objetivo seguinte, com uma complexidade maior.</p> <p>Quando digo nós sou eu, a Educadora C... trabalhamos em equipa, todos os que trabalham com o J. Ele agora já não tem cá terapias, mas se tivesse terapias seria a educadora titular, a de educação especial e os terapeutas... neste caso sou eu e a Educadora C. porque as terapias que ele faz são fora da instituição e é uma terapia inovadora. É o <i>NeuroMovement</i>, é uma israelita que vem cá uma vez por mês, dos Estados Unidos, fazer, especialmente, para ele. Nós nunca tivemos contacto com essa terapeuta, também é uma terapia diferente, não é uma terapia que seja muito conhecida, nem feita por muitas crianças.</p>
	C3. Que estratégias/recursos	<p>Com o J., costumo utilizar muito atividades de exploração sensorial em que ele possa experimentar novas texturas, novos objetos... possa manipular à vontade. Ele ainda leva muito os objetos à boca, portanto, temos de estar ali vigilantes daquilo que ele pode ou não fazer. Mas, normalmente, eu deixo-o explorar livremente este tipo de atividades. Utilizo, também,</p>

	<p>utiliza nas interações com o J.?</p>	<p>imagens reais para introduzir algum animal ou algum tema e, recentemente, de alto contraste porque percebo que são essas que ele vê melhor. O J., como tem baixa visão e também não fala, nós não sabemos aquilo que ele vê, mas à partida será sempre mais de uma imagem com alto contraste do que uma imagem com muitos pormenores.</p> <p>Ele tem a visão periférica. Ele fixa com a visão periférica e esta não lhe dá a imagem dos detalhes daquilo que ele está a ver. Nós focamos e apercebemo-nos dos pormenores se olharmos diretamente. Ele, só pelo canto do olho, não consegue depois aperceber-se, ou da generalidade do objeto... e vê como se fossem vultos, na verdade.</p>
	<p>C4. Já tentou implementar alguma estratégia que não correu como esperado?</p>	<p>Há uma coisa que tento introduzir muito, que são as imagens reais, que acho que não resulta, daí ter optado agora pelas imagens de alto contraste porque eu não sei o que é que ele está a ver, que imagem mental ele está a ter daquilo que eu lhe estou a mostrar. Portanto, se eu lhe mostrar a imagem de um carro, imagem real... eu acho que ele toma menos atenção do que se eu lhe mostrar uma imagem de um carro em alto contraste. Por outro lado, eu gosto sempre de lhe dar o objeto real para que ele possa explorar de forma mais autónoma e não seja uma coisa só visual. Explora com os sentidos: vê, toca, sente... na verdade, estas crianças, quantos estímulos tiverem através dos sentidos, melhor para elas, melhor será a integração. Assim, à falta de algum que funcione menos bem, tem os outros.</p>
	<p>C5. Quais são as maiores dificuldades que sente ao trabalhar com o J.?</p>	<p>A parte da comunicação. Agora, que já trabalho com o J. há dois anos, eu consigo aperceber-me se ele está a fazer com agrado, ou não, a tarefa... se lhe está a fazer sentido ou se ele quer terminar..., mas, como ele não comunica, às vezes fica só na tarefa e não está a tirar partido dela. Nessas alturas, nós temos de lhe dar outro estímulo, captar a atenção através de outro estímulo. Esta parte da sua visão também acaba por cansá-lo mais porque ele tem de estar sempre a focar... se eu lhe fizer uma digitinta numa mesa normal, ele tem muito menos interesse do que se lhe fizer uma digitinta diretamente num espelho em que ele poderá ver a imagem refletida... ou numa mesa de luz. A mesma coisa com as cores. Se eu lhe fizer uma digitinta amarela... ele não está tão interessado como se eu fizer uma digitinta vermelha ou mais escura... o amarelo até é de alto-contraste, mas normalmente as cores mais escuras despertam-lhe mais interesse do que as mais claras. O vermelho, o azul... do que as cores claras... o branco, pra ele... não lhe</p>

		<p>interessa tanto. Eu já conheço aqui algumas características que fazem com que as atividades sejam programadas de uma determinada forma, indo ao encontro dos interesses e das necessidades, também, dele. Por norma, estimulamos introduzindo uma coisa que sabemos que ele gosta... depois introduzimos uma coisa que ele gosta menos, mas também tem de fazer para começar a evoluir... depois terminamos com uma coisa que ele gosta também.</p>
	<p>C6. Como realiza a avaliação do J.?</p>	<p>O J. não corresponde aos parâmetros para a idade. Está muito aquém dos 5 anos. Supostamente, era a idade onde ele calhava este ano. Portanto, tinha um grupo de cinco anos, teria as competências de uma criança de 5 anos... ele tem ao nível de 1/ 2 anos. Portanto, todas as atividades e estratégias são feitas em função de, como eu disse há pouco, da funcionalidade dele que será ao nível de 1/ 2 anos. Já aprendemos, com o Vigotski que temos de trabalhar ali na zona do desenvolvimento proximal... se eu lhe for dar aqui uma coisa muito díspar daquilo que é o desenvolvimento dele, ele nem vai perceber o que lhe estou a dar, por isso... têm de ser aqui coisas que vamos percebendo “okay, já consegue fazer isso e então vamos passar para a fase seguinte, mas nunca ao nível dos 5, sempre ao nível de 1/ 2 anos... no estágio Sensoriomotor. A grande evolução dele foi mesmo conseguir andar sozinho com equilíbrio. Ainda que com baixa visão, consegue desviar-se dos obstáculos. Acaba por não ter noção de profundidade, porque a baixa visão não o deixa. Por isso que ele, às vezes, quando muda de pavimento... no recreio é um pavimento cimentado... se vem cá para dentro, ele, o ano passado, parava para perceber em que tipo de chão é que estava a andar... ou para perceber se podia continuar. Não tem noção de profundidade, se estiver um muro à frente dele, ele continua a avançar. Ele não consegue ver que aquilo depois vai cair.</p>
	<p>C7. Existe um trabalho cooperativo com a equipa educativa? Como é</p>	<p>Olha, marcamos reuniões quando temos de fazer estes objetivos em conjunto e trabalhamos para o mesmo, embora em sítios diferentes porque ele, em sala, estará com os colegas e conseguirá trabalhar coisas que eu aqui não trabalho... tento priorizar mais atividades em que ele precise de atenção e concentração, que na sala não tem... e nós fazemos a lista das acomodações curriculares e nessas acomodações sabemos, à partida, que, por exemplo, na alimentação ele está com o grupo e os objetivos destinados à autonomia irão ser trabalhados em grupo e que outros objetivos que requeiram mais</p>

	<p>realizado esse trabalho?</p>	<p>atenção serão trabalhados mais individual. Depois, quando o avaliamos ou fazemos o relatório técnico-pedagógico, juntamo-nos para o fazer... nas avaliações de fim de semestre também... estamos agora a fazer a do J... e, nessas avaliações, também vemos o que foi alcançado e o que é que nos falta alcançar ou se podemos introduzir novos objetivos. Como disse, os documentos não são estanques... servem, okay, para sabermos que estão lá e que se está a trabalhar aquilo, mas se, por algum motivo, ele já alcançou, vamos passar para a fase seguinte... não vamos ficar à espera que chegue o fim do ano para depois alterar, alteramos...</p>
	<p>C8. Que importância atribui ao estabelecimento de uma relação de colaboração entre as famílias e o seu trabalho? Como é que mantém esta relação?</p>	<p>A relação com a família, em termos dos apoios individuais, no fim do mês, é sempre enviado um correio onde as famílias acompanham o trabalho que o J. desenvolveu de forma individual... em que ele vêm “okay, este mês esteve a trabalhar o inverno, trabalhou, também, os animais... que fez esta ou outra atividade”. Normalmente os pais respondem com informações como se gostaram, se em casa faz... a Educadora C. também recebe esse correio. Neste caso era importante os terapeutas também receberem, mas como eu disse, esta terapia não depende de nós e, como não é daquelas terapias convencionais, não temos contacto com as terapeutas, mas tanto a educadora como os pais são sempre informados do que é que o J. faz. Por outro lado, a Educadora C. também faz o trabalho em sala e também me informa a mim e aos pais o que é feito lá. Portanto, nós estamos sempre em estreita ligação, até porque precisamos de saber o que é que o J. vai fazendo em casa, se há alterações... e aqui na escola também falamos com os pais. Neste caso, informamos os dois, como estão separados... convém, ainda mais, haver uma comunicação aberta para que corra tudo bem. Não podemos... acho que é contraproducente se na escola estivermos a fazer de uma maneira e depois em casa do pai for feito de outra e, na mãe, de outra... e é por isto que temos este tipo de comunicação, para que consigamos todos fazer igual e que sejam estratégias conversadas entre todos.</p>
<p>E. Conclusão da entrevista</p>	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser</p>	<p>O J. começou recentemente... foi feita uma avaliação para estimular a comunicação na Unidade Técnica de Comunicação Aumentativa e Alternativa, que é ali na Calouste Gulbenkian. Primeiro experimentaram fazer o acesso pelo olhar e ele não conseguiu..., mas está a ter, lá na UTAAC, terapias para estimular a parte da comunicação, ainda numa</p>

	pertinente em relação aos aspetos abordados?	fase muito embrionária em que se está a fazer só trabalho em relações de causa-efeito. Portanto, nessas terapias mais convencionais, com o centro de paralisia, nós temos boa relação e vamos comunicando, também, e tendo reuniões para que possamos, também, ter estratégias conjuntas a aplicar com o J. No fundo, é estarmos todos alinhados nas mesmas estratégias, para que o J. consiga desenvolver.
--	--	---

ANEXO P. ENTREVISTAS AOS
PAIS DO J.

| ' ' | | ' ' |

Tabela 1*Respostas da mãe do J. à entrevista*

Blocos de informação	Formulação das questões	Respostas
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	B1. Falem-me um pouco da vossa família: quem habita com o J, o que gostam de fazer no tempo livre enquanto família...	<p>Pronto, nós temos aqui uma logística porque quando o J. tinha um ano eu e o pai dele separámo-nos, por isso, durante um tempo o J. viveu com o pai e com a mãe... eu sou assistente de bordo, por isso tinha uma vida muito instável, até que há um ano decidi trabalhar a tempo parcial, por isso estou uma semana com o J. e o pai está outra semana com o J. Ele divide assim estas duas casas.</p> <p>A nível do que nós gostamos de fazer com o J., o J. adora brincar, ele é muito bem-disposto, gosta muito de ver televisão..., mas para tentarmos tirá-lo um bocado da televisão é, fomentar o passear, andar na natureza... porque é bom para ele, o andar, subir, descer escadas, subir coisas para ganhar um bocado mais de equilíbrio. Depois em casa, tentamos estimulá-lo com os brinquedos que ele gosta que é o das luzes, a bola, de passar a bola para ele, trazer... tentar fazer este tipo de exercícios porque acaba por ser o que ele mais gosta e tentar estar um bocadinho com ele nesta situação... mas, realmente, o J. é muito fofinho, ele gosta é de colo e mimosinhos. Isto é o que ele gosta mais e o que ele fica mais feliz, mas tentamos, também, fazer outras coisas para também puxar por ele.</p>
C. Caracterização do J.	C1. Como caracterizam o J.?	<p>O J. é uma criança super meiguinha, muito bem-disposto, está sempre a rir, é um miúdo muito tranquilo, ele só chora quando tem algum problema e está se a queixar. Ou porque quer comer, ou porque queria um brinquedo e não tem. Ou seja, é um bocadinho a forma de ele se expressar só quando está a dizer que não. De resto, em geral, é muito meiguinho, é muito querido, é muito calminho, vive é um bocado na bolha dele. Está, um bocado, sempre à parte. Não tem uma interação muito grande com as pessoas... agora tem mais, noto imenso que ele evoluiu imenso neste último ano, mas que, em geral, vive um bocadinho mais nas coisinhas dele e no mundo dele.</p>

	<p>C2. Quais os interesses do J.? E as suas potencialidades?</p>	<p>O potencial nós não sabemos porque o Síndrome é muito novo, não sei se já sabe, o PACS1 descobriu-se, o genoma, no fundo, em 2015... não há muitos casos, não há muito historial... ele agora até faz parte de um grupo em Espanha que fizeram uma investigação. Fizeram mesmo a primeira investigação, espanhola, do Síndrome. Ele foi fazer os testes todos e tudo para tentar definir um bocado as características que ele tem.</p> <p>Nós estamos sempre a tentar que ele vá evoluindo com calma. Até estamos a fazer agora uma terapia nova, que não existe em Portugal. São uns terapeutas que estão a vir dos Estados Unidos e que se formaram nos Estados Unidos. Alguns são, também, espanhóis, mas fazem cá, que é o <i>NeuroMovemente</i>, que trabalha a plasticidade cerebral. Dá, no fundo, ao cérebro, novas aquisições físicas que ele depois começa a aplicar... físicas e mentais porque é tudo uma mistura. Ou seja, o potencial dele... ele começou a andar, não sabíamos se ia andar ou não, já tem mais mobilidade, já está mais independente... acho que poderá, um dia, começar a comer sozinho, que também já começa a agarrar na colher. Faz é tudo com um atraso muito grande porque ele já está com 5 a fazer 6. Ainda tem fraldas... O potencial que ele vai ter é isto, largar as fraldas, poder comer, poder, um dia, falar... e tentar que faça estas pequenas conquistas ao longo do tempo. Acho que ele tem potencial para isso. Agora se vai ou não fazer não conseguimos fazer ou não temos esse objetivo seguro. Vamos tentar e ver porque com estas crianças especiais é sempre assim, é tentar um dia de cada vez.</p> <p>Em relação aos interesses dele... ele tem muito interesse em tudo o que é luminoso. Tudo o que tem som e luz. Música e luz. É onde ele capta... não sei se é porque ele tem os colobomas, e a visão dele pode afetar de alguma forma a maneira como ele vê porque tem, no fundo, o verso ótico rasgado... e é como se ele não visse bocados da realidade, então não sabemos como é a visão do J... Como ele não fala, ainda mais difícil se torna... nós percebemos que ele vê, que consegue alcançar os objetos..., mas não percebemos qual é a realidade desta visão... então, ou seja, o interesse dele é ter sempre tudo o que tem luz e é luminoso e, também, as músicas e o som. Acho que são, assim, os melhores interesses do J.</p>
--	---	--

	<p>C3. Que brincadeiras gostam de fazer com o J.?</p>	<p>-</p>
	<p>C4. Como descreveria os momentos da rotina do J. em casa? E a rotina de sono?</p>	<p>Então, até aos 4 anos e meio o J. dormiu muito mal. Tem muita instabilidade no sono. Às vezes até damos melatonina para ele tentar estabilizar naqueles períodos piores..., mas o J., a comprar com uma criança normal que se deita às 9 e meia e acorda às 7, o J. tanto se pode deitar às 9h30, como às 10h30 ou às 11h30 ou acordar a meio da noite... ele é um bocado instável a nível de sonos e sempre foi. Agora está um bocado melhor porque já faz a maior parte das noites inteiras a dormir. Pronto, a rotina dele é, nós metemos na cama às 9, ele adormece entre as 9h30 e as 10h30. Temos de estar ali uma hora com ele a tentar adormecê-lo. 10h30 tem sido assim o habitual que ele vai dormir. Acorda tipo 6h30/6h50/7h00... pronto, toma o pequeno-almoço, faz a rotina da manhã de lavar, arranjar-se, depois tem de ir para a escola...isto durante os dias de semana... fica na escola até por volta das 16h40, vai para casa, toma banho, depois brinca um bocadinho, depois janta e depois, pronto, é assim normalmente o dia. No fim de semana é que passeamos mais, fazemos mais brincadeiras, ele às vezes, no fim de semana, dorme mais porque o J. gosta mais de dormir de manhã e gosta de se deitar tarde e dormir de manhã..., mas, pronto, nós tentamos que a rotina seja mais normal, não é?</p>
	<p>C5. Quando é que o J. foi diagnosticado com Síndrome de PACS1?</p>	<p>Ele foi diagnosticado, mesmo oficialmente, quando ele tinha dois anos e meio, quase a fazer três... foi em junho de 2020. Ele fez 3 testes genéticos, fizeram-nos testes a nós... ele fez um primeiro que não teve, que foi inconclusivo, não deu nada. Depois, no segundo, que foi mais abrangente, é que descobriram... pronto, descobriram este síndrome, que ele tinha, aos dois e meio..., mas nós, desde os sete meses, começámos a perceber que havia coisas diferentes no desenvolvimento dele... tinha esta situação dos colobomas, que também está associado, muitas vezes, quando é o nervo ótico, a síndromes.... Por isso, pronto, fizemos aqui uma ligação toda, ele começou logo a fazer fisioterapia nessa altura, mas, mesmo saber o que é que ele tinha, foi aos dois anos e meio.</p>

	<p>C6. Que apoios/terapias tem o J. fora da instituição neste momento? Qual o papel de cada um deles e com que frequência os frequenta?</p>	<p>Ele está a fazer o <i>NeuroMovement</i>, que é essa tal terapia intensiva uma vez por mês, que faz 7 ou 8 sessões numa semana... depois aquilo tem sempre duas semanas para vermos os resultados e, pronto, tentamos fazer logo outro intensivo. Está a fazer, também, uma terapia sobre sistemas de comunicação da UTAAC, que é muito giro, é através de um computador, em que ele segue para conseguirmos perceber e começar a fazer associações para também desenvolver a comunicação... não só através dos olhos e das mãos, mas depois, também, falada. Ele agora vai iniciar outra terapia também muito diferente que é o <i>Tomatis</i> que é com música clássica e com a voz da mãe, através de vibrações para ele ganhar mais, eles chamam o <i>awerness</i>, despertar mais toda esta parte do som, tentar começar a expressar-se através do som.</p>
	<p>C7. Em termos de estimulação do desenvolvimento global do J. que recursos utiliza, em casa? (lúdicos, para promoção de autonomia, etc...)</p>	<p>Nós fizemos, na altura, uma análise do espetro do autismo para perceber o que ele tinha e é o que digo, devido à patologia dele, como tem muitos problemas, é muito difícil conseguir ser objetivo em relação a isto. Mas, por exemplo, o J. gosta muito de alguns brinquedos... por exemplo, ele na televisão só gosta de um canal, imagine que é o <i>BabyTV</i>... e do <i>BabyTv</i> tem um boneco, que é o LaLe Ki LoLu que é o que ele mais adora... e quando vê, vê-se perfeitamente a excitação que é com aqueles bonecos... o irmão quer ver outro canal, o irmão quer ver outra coisa e é uma chatice porque o J., passado um bocado, começa a chorar porque não gosta e quer voltar a ter no canal dele. Nessas coisas, é realmente muito peculiar porque gosta só de certos bonecos e certos brinquedos, tanto que, às vezes, eu e o pai compramos o mesmo brinquedo para ele ter em casa do pai e da mãe. Porque ele gosta daquele brinquedo e sabemos que é aquele que o estimula. Por exemplo, às vezes, no Natal, ofereço uns 4 ou 5 brinquedos, alguns caríssimos e tudo... e ele vai gostar só de um que até, às vezes, é o mais barato, custou-me 20 euros, mas é o que ele adora e anda sempre com ele. E vê-se que ele só vai buscar aqueles bonecos, normalmente são aqueles que têm som, música..., mas é aquilo que eu estava a dizer, este Natal ofereci-lhe um globo que ele tem de mexer e depois faz vozes, faz música, tem luz... é muito giro e ele não acha piada e adora um pequenino que tem som e música e fala com ele. Nunca sabemos bem, mas ele tem sempre uma preferência e, a nível dos interesses dos brinquedos é isso, a nível de som e música, são os mais normais, e às vezes falam e interagem com ele de alguma forma, não sei se ele sente que</p>

		alguém está a falar com ele, mas é normalmente o tipo de brinquedo que ele mais gosta. E gosta de tudo o que é mordedor. Tem muito aquela exploração da boca como os bebés.
	C8. Existe colaboração entre as várias equipas que trabalham com o J. e a instituição educativa?	Não, são tudo terapias diferentes. O <i>NeuroMovement</i> foi através... chama-se Anat Baniel, ela é uma israelita que fez... no fundo criou este método. Ela está em São Francisco e faz formação. Já está a fazer formação para várias pessoas no mundo e eles depois... alguns vêm dos Estados Unidos, mas já vêm também da Europa, que estão a fazer o <i>NeuroMovement</i> , mas já vem do mentor dela anterior que é o Feldenkrais, que era um fisioterapeuta e psicólogo muito bom que já tinha desenvolvido este método para adultos e ela depois aplicou em crianças e crianças especiais, principalmente com especialidades... autismo, paralisia cerebral... ela vai fazendo vários, mas no fundo crianças com problemas mentais... depois, por exemplo, o <i>Tomatis</i> , por acaso não me recordo da nacionalidade dele, não sei se era francesa ou belga, mas ele foi para o Canadá onde desenvolveu este método. Nós estamos a fazer com um instituto no Canadá, fazemos online, às vezes os terapeutas vêm cá, mas, por exemplo, o <i>Tomatis</i> é 100% online... aquilo é um aparelho que é posto, como se fossem uns <i>headphones</i> com um aparelho em cima com vibração que ele mete na cabeça e depois fazemos as consultas online para saber o <i>feedback</i> e saber como é que está a correr.
	C9. Nota conquistas/evolução nas capacidades do J. desde que iniciou estes apoios/terapias? A que níveis?	Sim, por exemplo, ele fez o <i>PediaSuit</i> que também é uma terapia feita por astronautas na NASA quando vêm das missões porque aquilo é para o desenvolvimento neuromuscular, para o corpo voltar a ganhar..., mas aquilo é muito intenso para uma criança, por isso fizemos uma ou duas e depois percebemos que se calhar também não era o caminho. Mas sim, a partir do <i>NeuroMovement</i> notámos que ele se tornou muito mais autónomo, muito mais independente, ou seja, que ele começou a adquirir estas potencialidades que ele tem, de andar, de se levantar..., mas ele interiorizava-as, porque eles, muitas vezes, fazem mecanicamente..., mas como ele tem o tempo dele... o mundo dele é um mundo diferente do que eu vejo, não é? Ele tem um tempo completamente diferente de uma criança normal... eu noto que ele interioriza muito mais facilmente quando as coisas lhe são dadas com variabilidade, mas ao mesmo tempo subtilmente, com calma, para ele conseguir interiorizar isso... e nós... infelizmente agora o mundo é assim, tanto para as crianças como para os adultos, é tudo muito rápido e ele não consegue acompanhar...

		<p>ele, muitas vezes, até, por exemplo com as terapias convencionais, como a fisioterapia e o <i>PediaSuit</i>, inclusive, até dá mas depois, aplicava sem estrutura... e eu notei imensa diferença... que é isso, ele começou a saber que o caminho de casa tinha aquele degrau... ia sozinho e agarrava-se... ou seja, começou a ganhar consciência, que foi muito importante para ele começar a fazer o resto das coisas, também.</p>
	<p>C10. Que características do Síndrome considera relevantes a equipa educativa conhecer para adequar a sua prática?</p>	<p>Eu acho que é complicado porque o Síndrome dele tem um espectro gigante. Até lhe posso enviar algumas coisas sobre o Síndrome... tem toda uma variabilidade nas crianças... tem crianças que não se conseguem alimentar sozinhas, têm de ter sondas... tem crianças que não andam e não se mexem... tem crianças que conseguem ir para a escola e conseguem aprender a ler e a escrever. Ou seja, o espectro é tão grande... aquilo é o cruzamento de duas células muito raras durante a gravidez e esse cruzamento liberta uma toxina... não é bem uma toxina, mas é uma espécie de uma toxina... que vai começando a criar deformações já na gestação, como físicas, mentais... e continua a acontecer mesmo quando eles estão em crescimento... ou seja, é muito imprevisível... eu lembro-me, na primeira reunião que eu tive com a Educadora C., falámos dos objetivos todos que tinham com ele e eu disse que principalmente o que é importante é ele estar seguro e feliz... porque o resto depois tentamos ver, claro que vamos sempre tentando explorar mais... por exemplo, se estamos a ver que ele gosta de ir por um caminho... por exemplo, agora que estamos nesta parte de tentar vocalizar as coisas em vez de chorar, dizer que sim ou que não... ele começar a tentar usar a voz para se expressar, mas... tem de ser com calma, ver onde é que ele se sente confortável porque ele é muito imprevisível... não sabemos bem, não dá para dizer, olha, é como o Síndrome de Down, que também tem um espectro, mas que tem características muito comuns... eu conheci 15 crianças em Espanha e não conseguia dizer que são todos parecidos nisto... ele têm é características físicas parecidas.. o formato da cara, dos olhos... até parecem que são irmãos, alguns deles..., mas, a nível psicológico e mental, não têm nada... há uns que têm epilepsia, por isso ficam mais atrasados na parte física que até já tinham conquistado e depois voltam para trás... por exemplo, o J. nasceu saudável, sem ser os olhos, que tinha os colobomas, mas, de repente começou a ter um aneurisma, com dilatação da aorta, ele toma medicação para o coração, para ver se não cresce, porque vai ter que ser operado...mas é uma coisa</p>

		com a qual ele não nasceu, apareceu mais tarde, e vai havendo estas patologias ao longo da vida, ou seja, nós não sabemos... não fazemos a mínima ideia e não conseguimos ter uma definição que possa ajudar-vos, a não ser conhecer o J. e, aos poucos, ir percebendo como é que se pode trabalhar com ele.
D. Visão do entrevistado sobre a inclusão de crianças com NSE	D1. Qual a sua visão sobre a inclusão de crianças com NSE?	Eu nem sei bem o que dizer... eu já fui praí a 15 escolas e a única escola que eu encontrei que me deixa segura e bem, é aqui. E, como sabe, nós vivemos no Estoril, venho todos os dias do Estoril...bem, há pessoas piores, podíamos viver, sei lá, no Alentejo, mas venho todos os dias do Estoril porque sei que é aqui... eu tenho também uma irmã deficiente, a minha irmã mais nova tem um problema neurológico que teve no parto e tem várias complicações, mas tem uma limitação muito maior do que o J., mas não é a mesma coisa, porque o problema do J. é genético e o da minha irmã é neurológico, mas ela esteve numa escola do estado. Eu noto que a atenção, o cuidado, a inclusão... apesar de ela ter terapias..., mas as terapias eram vinte minutos por dia, também porque têm esse tempo de concentração, eles não conseguem fazer mais, a verdade é esta... mas em termos de dedicação, toda a preocupação... além de que as próprias crianças, aqui no colégio, são todas sensibilizadas para isto, são super queridas com o J. É assim, eu levo o J. à escola do meu outro filho e eles ficam... parece que estão a ver uma ave rara. Aqui não, são todos super queridos, vêm todos dar beijinhos... eu lembro-me de entrar, às vezes no Dia da Família ou assim, e ver coisas que me vêm as lágrimas aos olhos... realmente, esta escola é espetacular, mas não há quase escola nenhuma assim, pelo menos na área de Lisboa. Há escolas públicas, mas só têm acompanhamento até às três da tarde, como é que os pais trabalham... depois têm ATL's, mas as crianças ficam lá abandonadas e têm imensas queixas... com situações que não são ideais nem são inclusivas. Eu tenho a opinião de que realmente não há espaços com inclusão e com esta preocupação, tanto ao ponto de que eu luto que o J. fique aqui até à altura que puder, realmente, porque é preciso haver... imagine, o programa de inclusão pode ser escrito, mas se não tiver pessoas que estejam envolvidos com carinho e com amor... até podem fazer formação... fazem 10 pessoas formação para educação especial, mas se as pessoas não tiverem paciência, amor, dedicação... e claro que também têm de ter meios, porque às vezes também é difícil as pessoas fazerem as coisas sem meios... mas eu sei que são as pessoas

		que fazem com que isso possa funcionar ou não, as pessoas que estão envolvidas, no fundo, os educadores, os educadores de educação especial, os terapeutas... estas pessoas todas é que fazem este grupo.
	D2. Considera benéfica a inclusão de crianças com NSE para as mesmas? E para as restantes crianças? Porquê?	Sim, sim.
G. Conclusão da entrevista	De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Tem alguma questão a levantar?	Não, acho que não. Se precisar de alguma informação, é só pedir.

Tabela 2*Respostas do pai do J. à entrevista*

Blocos de informação	Formulação das questões	Respostas
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	B1. Falem-me um pouco da vossa família: quem habita com o J, o que gostam de fazer no tempo livre enquanto família...	<p>Portanto, neste momento... nesta fase, o J. e o irmão estão alternadamente comigo e com a mãe temos vindo, desde o verão passado, a fazer essa troca à sexta-feira. Portanto, ele neste momento está com a mãe e amanhã vai estar comigo e tem sido assim. Portanto, fica uma semana com cada pai consoante aquilo que ocorrer em cada momento.</p> <p>O J., ele nesta fase, ainda, embora tenha tido algumas evoluções recentes, ele vive sempre um pouco no mundo dele, ou seja... e tem pouca concentração, na medida em que se eu tiver aqui a fazer alguma coisa com ele, passados 15 ou 20 minutos se dispersa... seja a brincar com uma bola, estar a brincar com outros brinquedos que ele possa ter... seja de música, seja de luz... se eu quiser fazer isso em conjunto com ele, quase que prefere tirar-me o brinquedo e fazer isso sozinho. A bola é a mesma coisa... se eu brincar com a bola... eu envio-lhe a bola, peço para ele me devolver... ou depois tento tirar porque ele não devolve... ele tende depois a concentrar-se a fazer aquilo que quer consoante o tipo de atividade... ou melhor, nessas pequenas atividades, pronto. E ele... atividades assim mais dentro de casa... quando é para ir fora, ele, devido a um problema que tem nos olhos, que é... ele tem um coloboma e, na prática, pronto, nós sabemos que a visão dele periférica está afetada e, depois em termos de nitidez, não sabemos aquilo que ele efetivamente vê, mas... mas tem uma coisa que é muito sensível à luz e portanto passa assim muito tempo com os olhos... se tiver muita luz ele passa o tempo de olhos fechados... mas ele, na rua, aquilo que gosta mais de fazer é de andar em baloiços, porque gosta muito daquela sensação do baloiço, que todas as crianças gostam, mas ele gosta particularmente. Portanto, andar em baloiços... ele, no início, até nem gostava muito de ser atirado ao ar, mas dentro do passeio ou com a sequência do baloiço, é uma coisa que ele aprecia muito. Portanto, em termos de atividades ao ar livre, quando vamos assim de</p>

		<p>passeio... passeio ele não gosta muito da parte de passear, embora ele também tem vindo a conseguir ganhar... não diria autonomia mas tem conseguido aguentar-se mais tempo sozinho a andar... com o treino que também se tem feito, se não, caso contrário, tem de se andar com ele ao colo e ele é muito preguiçoso, ou pelo menos aproveita-se da disponibilidade de um adulto de o agarrar e transportar dessa forma... mas, pronto, tem vindo a ganhar cada vez mais capacidade de andar sozinho, mas depois se eu tiver com ele num relvado, num campo, etc... a tendência dele é tentar sentar-se e aproveitar para tentar agarrar num brinquedo ou alguma coisa que ele gosta e levá-lo à boca. Ele leva muito as coisas à boca. Sejam bolas, seja o que for... sejam objetos que encontre no campo, na relva ou o que seja. Nesse aspeto há que ter alguma atenção..., mas depois ele não tem uma atividade exploratória num sentido de explorar e ver o que é que ainda aí, não. Ele, passado um bocadinho, senta-se e é capaz de estar sentado durante imenso tempo. Mas pronto, em termos de levá-lo a passear tem sempre essas limitações, quer seja por ele depois não se deixar atrair por coisa nenhuma em especial... e, nesse aspeto, se ele estiver a passear assim em espaços mais reduzidos... dar um exemplo, ao nível de supermercado, se tiver em corredores estreitos, não se sente perdido, é capaz de avançar. Numa praia, num campo, num relvado, em locais assim mais amplos, ele perde-se um bocado e acaba por se sentar e ficar sentado... é um pouco isso. Portanto, ao ar livre, tendencialmente, temos uma parte de passeio, estamos em família, para ele também perceber que estamos todos juntos. Ou seja, ir comer a algum lado e depois ir passear. Mas aquilo que realmente notamos que ele está contente e feliz e ri-se e era capaz de estar lá horas são, realmente, os baloiços e essas atividades de parque.</p>
<p>C. Caracterização do J.</p>	<p>C1. Como caracterizam o J.?</p>	<p>Por um lado, acaba por a vida ser muito simples para ele, na medida em que... ele, devido à imaturidade associada ao problema dele, é como se fosse um bebé, tem as preocupações de um bebé, que é estar a brincar, ri-se muito... embora no síndrome dele... já percebi que noutros síndromes também... há aquela facilidade em, de repente, começar-se a rir por nada... é capaz de, à noite, estar na cama e começa-se a rir, a rir, a rir, só por estar na cama. Portanto, tem necessidades muito básicas... fica contente se ficar a ver um bocado de televisão, fica contente se estiver no sítio dele a brincar com as suas coisas... e, portanto, as suas irritações ou as suas frustrações muitas vezes resultam do facto de ele</p>

		<p>não poder fazer essas coisas ou de nós o tirarmos desses momentos. Mas lá está, a relação dele com a vida tem essa simplicidade, poder brincar um bocadinho e pouco mais. E ele gosta disso..., mas em traços de personalidade, pelo menos para mim torna-se um bocado complicado defini-lo. Nós até já tentámos despistá-lo para perceber se tinha autismo ou não e eles entendem que não, mas tem muitas características de uma criança que possa ser autista... que passa muito por estar no seu mundo e, lá está, não quer interagir com ninguém... e se alguém tentar interagir com ele, muitas vezes não dá muito troco, ou a capacidade de dar troco está limitada no tempo, tem ali uns tempos de concentração, mas ele desliga e está perfeitamente à vontade inclusivamente a fazer aquilo que lhe apetece... e vai variando... por isso, como é que o posso caracterizar... tem esta vertente egocêntrica, mas não necessariamente num sentido pejorativo, é egocêntrica porque é característica dele, está no mundo dele a fazer as coisas dele e ele está assim. Agora mais recentemente parece estar a querer ligar-se mais ao mundo, se estiver a fazer as coisas dele e eu estiver sentado com o irmão, já começa a vir ter connosco. Mas a forma dele comunicar é limitada a coisas que lhe interessam... é vir ter comigo para carregar num botão para o brinquedo ficar ligado e ele brincar com o brinquedo, seja parar eu agarrar no comando da televisão e colocar numa coisa que ele goste, é um bocado assim...</p>
	<p>C2. Quais os interesses do J.? E as suas potencialidades?</p>	<p>Potencialidades... quer dizer, gostava que não houve limites para as potencialidades dele... Quer dizer, ele tem vindo a evoluir de forma lenta... e nós notamos que ele tem um feito e... ou seja, às vezes sabe aquilo que quer, mas é num âmbito muito reduzido. Agora, saber se ele vai conseguir ampliar os interesses... se vai conseguir ampliar a sua capacidade de aprender... seja para comunicar, e para comunicar fala-se em falar... seja motor... se vai ficar mais autónomo do ponto de vista motor. O Síndrome dele tem um espectro muito amplo, ou seja, há crianças mais afetadas e outras que, não vou dizer que parece que não têm nada, mas quase que parece que chegam a esse ponto. Gostava que o potencial dele tivesse mais nesta última situação do que na primeira, mas, muito sinceramente, não sei.</p>
	<p>C3. Que brincadeiras gostam de fazer com o J.?</p>	<p>-</p>

	<p>C4. Como descreveria os momentos da rotina do J. em casa? E a rotina de sono?</p>	<p>Ele até há relativamente pouco tempo tinha muitos problemas para dormir, era muito irregular... se ia para a cama e não adormecia, ou se adormecia, acordava a meio da noite e era capaz de dormir muito menos e estar muitos dias sem dormir..., portanto, ele tinha muito essa irregularidade. Ele, talvez há coisa de um ano, talvez menos, está muito mais estável e é capaz de ter uma rotina de, portanto, acordamos cedo para preparar-nos para ir para a escola, passa o dia na escola, chega a casa, toma banho, arranja-se, põem-se um bocado a brincar, eu chego a casa e fico a brincar com ele, ele janta ou janta antes e eu brinco com ele a seguir... estou um bocado com ele e depois deito sempre primeiro o irmão mais velho, que é para quando ele for para a cama poder estar ali relativamente sossegado. Às vezes tenho de esperar que ele adormeça e só o vou por na cama já a dormir, mas cada vez mais é possível colocá-lo na cama e ele fica lá... e até que a dada altura adormece. Ele está nesta fase... não quer dizer que não haja uma noite que se levante da cama e queira sair..., mas isso agora é mais raro. Antes era o que acontecia regularmente e agora acontece raramente.</p>
	<p>C5. Quando é que o J. foi diagnosticado com Síndrome de PACS1?</p>	<p>-</p>
	<p>C6. Que apoios/terapias tem o J. fora da instituição neste momento? Qual o papel de cada um deles e com que frequência os frequenta?</p>	<p>Então, neste momento está a fazer uma coisa que se chama <i>NeuroMovement</i>. Fá-lo de forma irregular, na medida em que aquilo depende de pessoas que venham cá a Portugal fazer essa terapia. Quando faz, são mais ou menos 5 dias seguidos e depois é capaz de estar um mês/ um mês e meio sem fazer. Este ano vamos conseguir fazer com mais regularidade, mas ao nível terapêutico é isso que ele faz. Depois, faz uma vez por semana, na unidade UTAAC na Gulbenkian, terapia, digamos assim, com vista a que ele consiga progredir em termos de comunicação alternativa.</p>
	<p>C7. Em termos de estimulação do</p>	<p>Nós tentamos fazer muita coisa. Comprei muita coisa que não serviu absolutamente para coisa alguma. Coisas que, se ele bater numa coisa vai acontecer não sei o quê... ele é mais sensível, ou aprecia mais, brinquedos de causa efeito em que a causa seja ele tocar</p>

	desenvolvimento global do J. que recursos utiliza, em casa? (lúdicos, para promoção de autonomia, etc...)	em alguma coisa e acontecer outra. Ou seja, ao nível de emissão de sons ou ao nível de som e luz. Portanto, todos esses brinquedos que, de facto, produzam essa causa efeito. E não são todos iguais, ele tem e liga muito mais a isso. Alguns instrumentos musicais, mas lá está, depois o tempo de concentração dele é muito curto... tenho um piano eletrónico em casa e muitas vezes ponho-me ali sentado para ele estar a tocar. Ele gosta, faz um bocadinho e depois farta-se e vai-se embora. Não sei se é por não ter luz, mas pronto... ou outros, que fazem um som como que mais religioso, um som mais oriental... ele fica a brincar, a brincar, mas depois desliga. Onde ele é capaz de estar muito tempo, embora variando de brinquedo, são esses de luz e música em que ele tem de pressionar alguns botões. Isso ele gosta muito. Depois, como tem muita tendência a levar as coisas à boca, para não estar sempre a levar a mão, já comprei bolas sensoriais. Ele fica muito tempo agarrado às bolas sensoriais... leva as bolas à boca, como tem diferentes texturas... Ou seja, é quase uma bengala dele, que ele passa muito tempo a agarrar. Se for uma bola completamente lisa já não fica tanto... ou, umas bolas maiores, que ele consegue fazer que elas pulem, ele também gosta de brincar com isso. Mas é muito neste tipo de brinquedos.
	C8. Existe colaboração entre as várias equipas que trabalham com o J. e a instituição educativa?	A Gulbenkian tem essa possibilidade. A outra é uma coisa que ele faz completamente à parte, por isso não há assim uma comunicação... não há essa comunicação de informação sobre aquilo que se está a passar na terapia. Efetivamente... penso que depois a escola também não poder seguir com aquele tipo de terapia. Há indicação de quando é que ele está a fazer a terapia para depois haver a sensibilidade de se poder registar alterações do J., ou não, na sequência das terapias.
	C9. Nota conquistas/evolução nas capacidades do J. desde que iniciou estes	Sim, ele começou a fazer isto no verão de 2022. O J. começou a levantar-se sozinho logo na semana seguinte. Claro que depois não o fez, mas depois começou a fazer e começou a andar. Claro... não se ele iria atingir esses patamares se não tivesse feito nada, nunca se sabe..., mas pronto, acontece. Ele tem vindo a evoluir. Estas terapias é que não temos conseguido porque estas pessoas não vêm para Portugal com mais frequência, mas ele tem vindo sempre a evoluir. Agora, evolui à velocidade dele. Continuo, apesar de tudo, a achar que é uma evolução lenta..., mas evolui.

	apoios/terapias? A que níveis?	
	<p>C10. Que características do Síndrome considera relevantes a equipa educativa conhecer para adequar a sua prática?</p>	<p>O mais característico... são duas situações... embora no J., por acaso não se tem verificado. A principal característica é que, em todos há, com diferentes espectros, aquele atraso motor e intelectual. Ou seja, isto implica que ele será sempre muito imaturo, por mais que progrida e consiga fazer as coisas básicas, vai ter sempre a mentalidade de uma criança. Portanto, tem essa limitação. Acho que isso já sabia, mas é a característica que se vê em todos. Depois há a outra, que é a sensibilidade sensorial que faz com que ele se incomode com determinadas coisas, embora nele não implique comportamentos assim mais agressivos. Há crianças que, por exemplo, eu não conheço muitas, lá está, quando o J. apareceu tínhamos indicação que existia uma e depois conheci uma mãe de outro rapaz que, já não me lembro se era dos Açores ou da Madeira..., mas nunca convivi nem com uma criança nem com a outra. O convívio que nós estivemos com crianças destas, são espanholas, numa associação do Síndrome do J. que há em Espanha e já tivemos a oportunidade de conviver com eles duas ou três vezes. Conviver em ambiente social e em ambiente hospitalar, onde estão lá a fazer um estudo do Síndrome. Então, há muitas crianças que reagem muito mal a que toquem nelas e que se procure fazer exames médicos, por exemplo... nem que seja ver o batimento cardíaco, que é uma coisa que não... não estamos a falar de uma injeção, nem recolha de sangue nem dada disto. Ou seja, no caso dele, acho que não é necessário ter essa preocupação, mas outras são capazes de ter assim comportamentos mais agressivos no sentido de choro e de berros... e no J., não. Mas, no J., às vezes, se lhe tocar é capaz de lhe tirar a mão, mas é de uma maneira muito... não é agressivo... é do género “não gosto, tira lá daí a mão”. Portanto, pode sentir esse tipo de incomodo, mas nunca resultará assim numa coisa extraordinária. Uma terceira, que também já referi, o facto de isolarem-se um bocado ou não olharem nos olhos. O J. só começou a olhar nos olhos este verão. É capaz de estar ali a olhar nos olhos, a rir-se e a focar-se, só neste verão é que começou a fazê-lo. Na altura não me encarava a mim, não encarava a mãe, não encarava ninguém.</p>

<p>D. Visão do entrevistado sobre a inclusão de crianças com NSE</p>	<p>D1. Qual a sua visão sobre a inclusão de crianças com NSE?</p>	<p>Quer dizer, apesar de ter um filho nesta situação, acho que não tenho assim muita informação para poder ter uma opinião. Isto para dizer o quê? O J. está numa escola inclusiva, particular... nessa medida, dentro dos problemas que ele já tem, não deixa de ser uma criança privilegiada. Portanto, ao nível escolar, a mãe e eu... e já andámos a ver muita coisa... não encontramos escolas que tenham esta capacidade de receber e de se preocupar ou tratar ou dar um tratamento especial a estas crianças... e um bom tratamento. Que sejam realmente capazes de cuidar e de educador tendo em conta as intenções que existem para se educar uma criança com estes termos. Portanto, ele tem esta é a parte privilegiada. Agora, em termos gerais, crianças com Necessidades Educativas Especiais, se eu esquecer a escola do J., e até em outras escolas privadas... tenho uma filha, a irmã dele, que agora está numa outra escola... e não tem condições, não estão preparados, não sei sequer se têm esta sensibilidade... estão preparados para crianças com problemas ao nível psicológico, que hoje em dia os problemas psicológicos são uma... não vou dizer uma moda, são uma necessidade... as pessoas são mais sensíveis para isso e a escola está muito atenta, mas não para problemas com, realmente, com Necessidades Educativas Especiais. Portanto... não tem e é uma escola privada. Há escolas públicas que aparentemente têm vontade, mas não têm esse nível de preparação. O que eu diria é que, ao nível escolar, em termos gerais, há uma enorme falta de preparação. Depois, ao nível... que não sei se tem o mesmo nível de importância, que é ao nível da saúde, eu acho que estas crianças mereciam ter uma espécie de gestor hospitalar, ou seja, um médico que realmente conseguisse congregar as diferentes especialidades e que houvesse soluções mais à medida do que aquelas que existem. Acho que não é nada feito à medida, uma criança com Necessidades Educativas Especiais é toda tratada da mesma maneira, há pouca... há essa pouca especialização, digamos assim... Por outro lado, as terapias, que podiam ser dadas às crianças... nós decidimos não seguir terapias convencionais, mas já as quisemos fazer... e isso também não está preparado e não é feito à medida de uma criança. Só para lhe dar um exemplo, ele precisava de fisioterapia, então encaminharam-nos para Alcoitão. Em Alcoitão ofereciam uma terapia por semana quando estas crianças, no início, se acreditarmos que estas terapias funcionam, uma terapia destas não dá para quase coisa nenhuma. Quase que</p>
---	--	--

		<p>precisavam de uma coisa quase diária. Portanto, ao nível da oferta daquilo que estas crianças realmente precisam, a oferta está completamente subdimensionada. Depois, podia haver a possibilidade de haver uma segunda, mas era a dias alternativos. Isto também tem a ver com os pais e com a organização, mas como é que é possível organizar-se num dia a uma hora, depois noutra, quer dizer... Eu acho que, ao nível das crianças com Necessidades Educativas Especiais, pelo menos ao nível do público, há um longo caminho a percorrer porque estas crianças já nascem com um atraso no sentido que já têm um problema..., portanto, comparativamente às outras crianças... e, depois, a forma como a sociedade está organizada, em vez de diminuir esse atraso, agrava a diferença. Por isso acho que há um grande caminho a percorrer. Seja para obter informações, seja para o que for... é quase uma luta e não devia ser assim tão difícil.</p>
	<p>D2. Considera benéfica a inclusão de crianças com NSE para as mesmas? E para as restantes crianças? Porquê?</p>	<p>-</p>
<p>G. Conclusão da entrevista</p>	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Tem alguma questão a levantar?</p>	<p>Não, mas posso lhe dar o meu contacto para qualquer coisa que precise, de informação adicional ou de algo que se tenha esquecido ou eu não me tenha lembrado.</p>

ANEXO Q. MATRIZES DO
TESTE SOCIOMÉTRICO

|' '' | | ''

		COM QUEM NÃO QUEREM BRINCAR																								
		Meninas											Meninos													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	Número de escolhas feitas por cada criança	Número de escolhidos
		AF.	BV.	B.	CA.	C.	H.	I.	LA.	LF.	MF.	S.	A.	D.	G.	HS.	J.	L.	MP.	M.	MC.	RR.	R.	V.		
Meninas	1	AF.											010	101		020				002	200		030	303	9	7
	2	BV.		003			300	100	020							002				231				010	9	7
	3	B.	100	200		300				002			001						010		020		003	030	9	9
	4	CA.											020	200		010			103		302			001	8	6
	5	C.				100		021				010		200					002						6	5
	6	H.																							0	0
	7	I.		010		020						030		200			300			101			002	003	9	8
	8	LA.											100	020					210					330	6	4
	9	LF.			200	020			003	003								003		010	020	100		030	9	9
	10	MF.											002							111	220			030	6	3
	11	S.											010							100	201		200	302	7	5
Meninos	12	A.						333												112		221		9	3	
	13	D.	002		100	003	200	300	010	020	030											001		9	9	
	14	G.			303	020	010	002	031											100	200			9	7	
	15	HS.			003			300							030		111	020		202				9	6	
	16	J.																						0	0	
	17	L.			202		300	001				030	010			020	003			100				9	8	
	18	MP.											010							100		220	330	6	4	
	19	M.																						0	0	
	20	MC.			020		030	010	003	001					002		300			100		200		9	9	
	21	RR.		001					020			003	020	030	102						200		300	9	8	
	22	R.	020				200	300				003					012			131				9	6	
23	V.			003			030												213		321	100	9	5		
Total em cada critério		111	111	415	231	320	433	244	022	011	001	041	162	511	011	031	323	011	222	12.6.8	532	633	422	344		
Totais combinados		3	3	10	6	5	10	10	4	2	1	5	9	7	2	4	8	2	6	26	10	12	8	11		
Número de crianças que as escolhem		3	3	8	6	5	9	7	4	2	1	5	9	5	2	4	5	2	4	14	7	7	7	8		

COM QUEM QUEREM BRINCAR

		Meninas											Meninos											Número de escolhas feitas por cada criança	Número de escolhidos		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22			23	
		AF.	BV.	B.	CA.	C.	H.	I.	LA.	LF.	MF.	S.	A.	D.	G.	HS.	J.	L.	MP.	M.	MC.	RR.	R.	V.			
Meninas	1	AF.	103		200		032			020	311														9	5	
	2	BV.	002		121						013			200												7	4
	3	B.				333	222					111														9	3
	4	CA.	111	222			333																			9	3
	5	C.		002	003	020							100	100	031				010				300			9	8
	6	H.											100													0	0
	7	I.	030				323	202		100			001				010		A							9	6
	8	LA.					300		002		003						111	010		200						7	5
	9	LF.						030	003			201			010	102			020				300			9	7
	10	MF.	110		033			320			202		001													9	5
	11	S.			203		032	301		010	020	100														9	6
Meninos	12	A.		303														001			212		120		9	5	
	13	D.		010										030	020	002	003	001	100	200	200	020	300		9	9	
	14	G.								103				300	201		012		020		030				9	6	
	15	HS.		120		010			002	001		200			003								030	300		9	8
	16	J.																								0	0
	17	L.													103					003		322	020	030		8	5
	18	MP.		223											111				330		002					9	4
	19	M.		100	003		300		010		020					002			200					001		8	8
	20	MC.		020											010	102			301					030	203	9	6
	21	RR.		020		101		003			010				002	200	300		030							9	8
	22	R.		021											112	300	030			200						8	5
	23	V.													010	222				303			131			9	4
Total em cada critério		232	676	114	332	433	556	002	111	244	323	313		342	757	213	223	010	524	131	100	444	0	350	312		
Totais combinados		7	19	6	9	10	16	2	3	10	8	7		9	19	6	7	1	11	5	1	12	0	8	6		
Número de crianças que as escolhem		4	11	4	5	5	8	2	3	8	4	5		7	11	5	4	1	8	5	1	6	0	7	5		

ANEXO R. SOCIOGRAMAS DO
TESTE SOCIOMÉTRICO

|' '' | | ''

Com quem gostarias de brincar na área da criatividade?

Legenda:



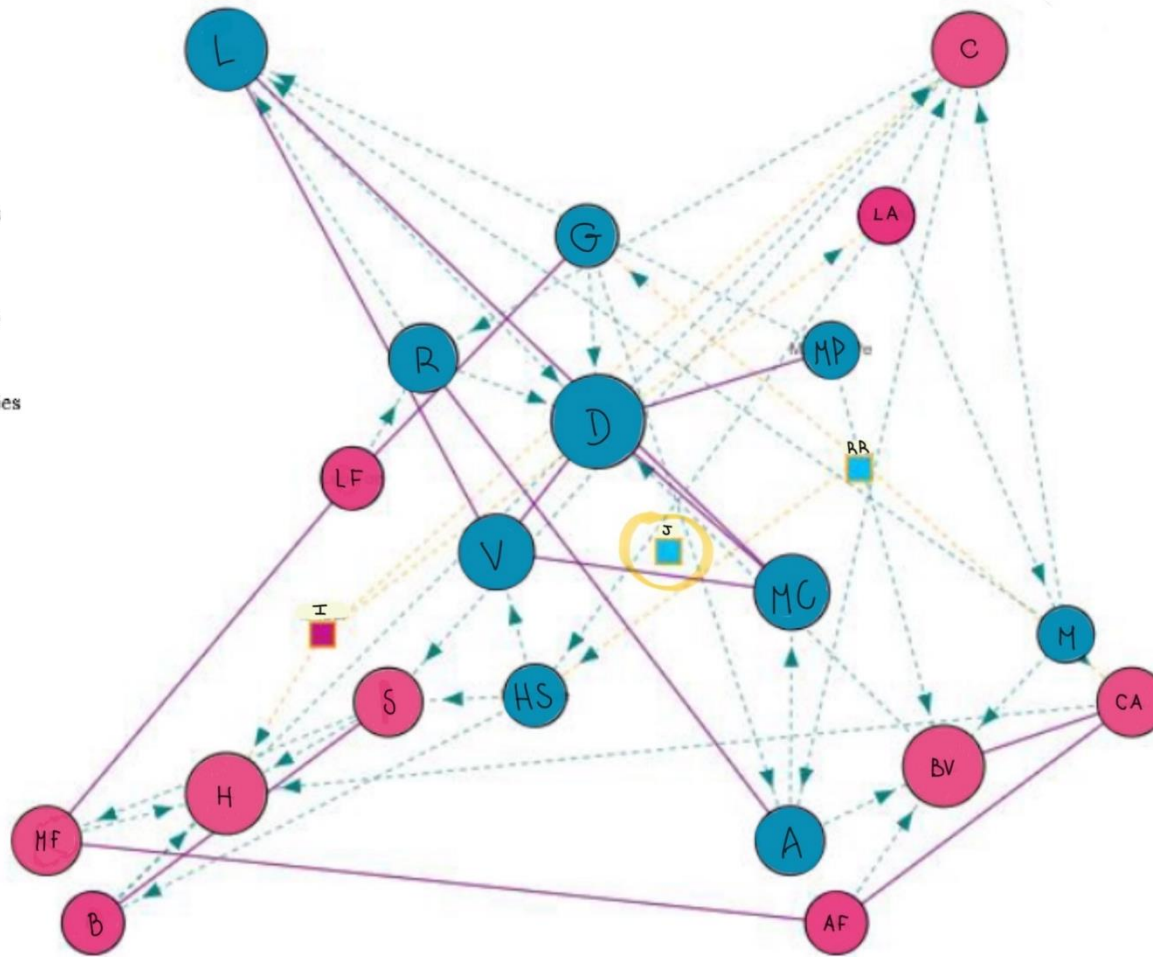
Meninos



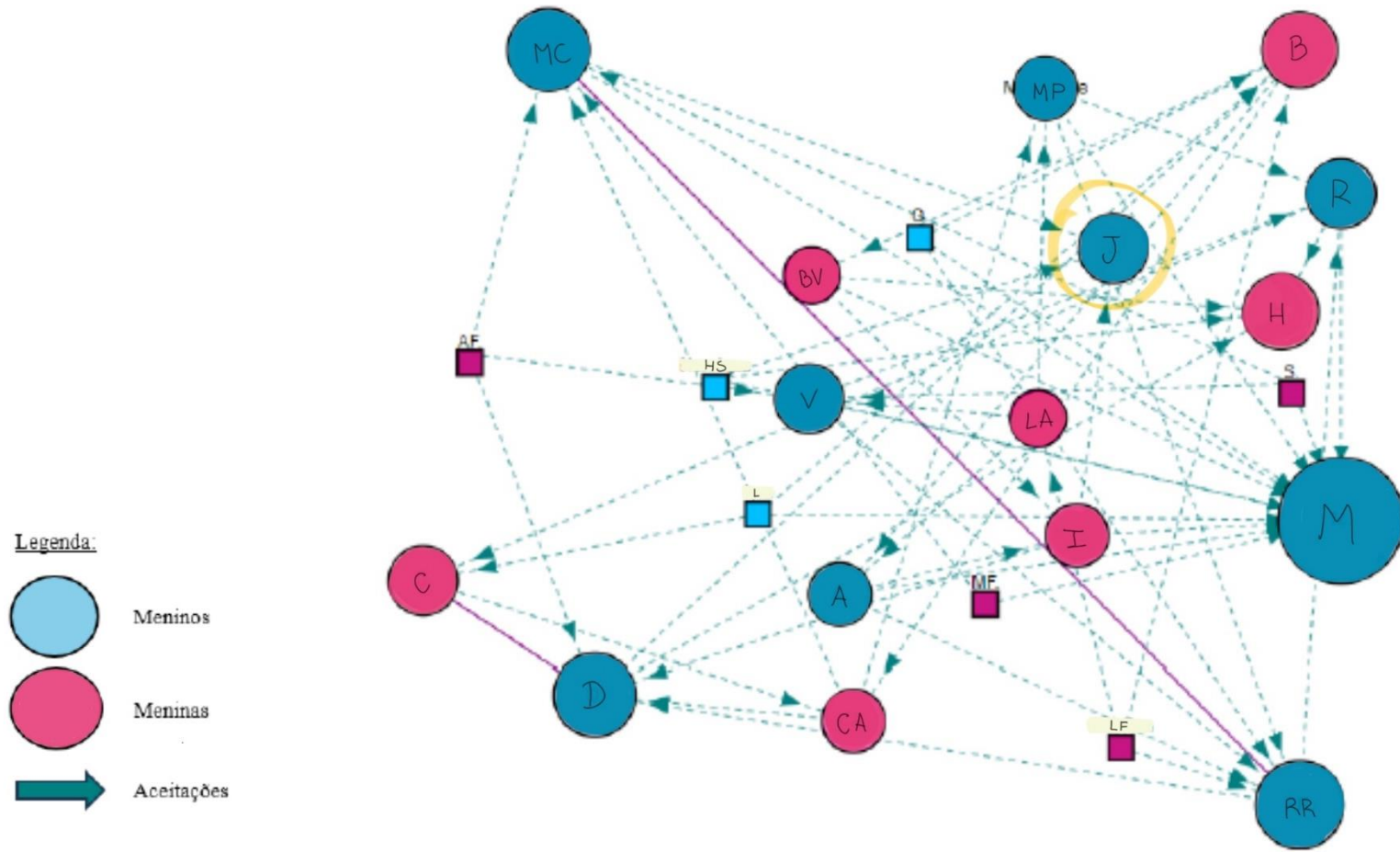
Meninas



Aceitações

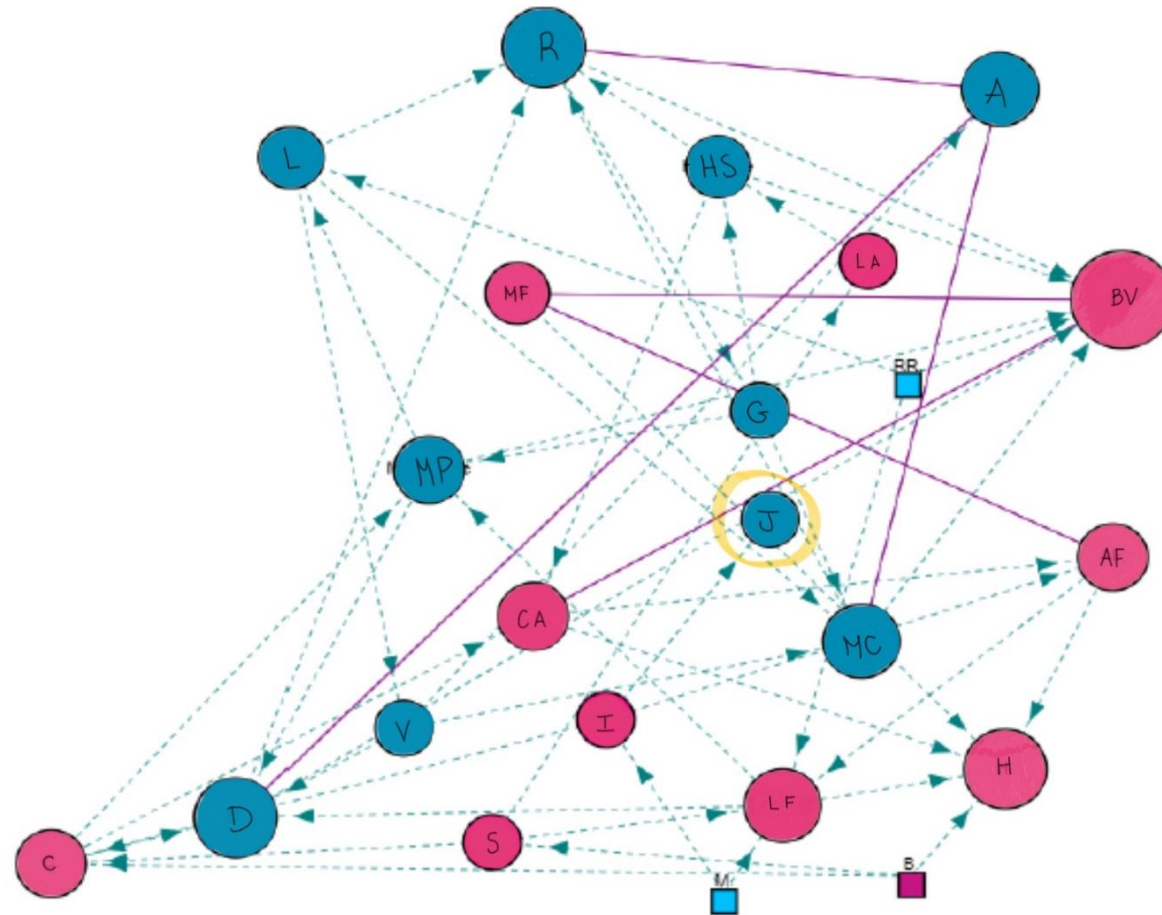
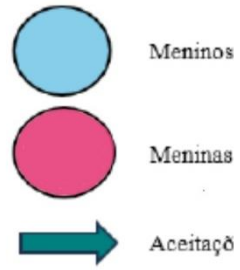


Com quem não gostarias de brincar na área da criatividade?

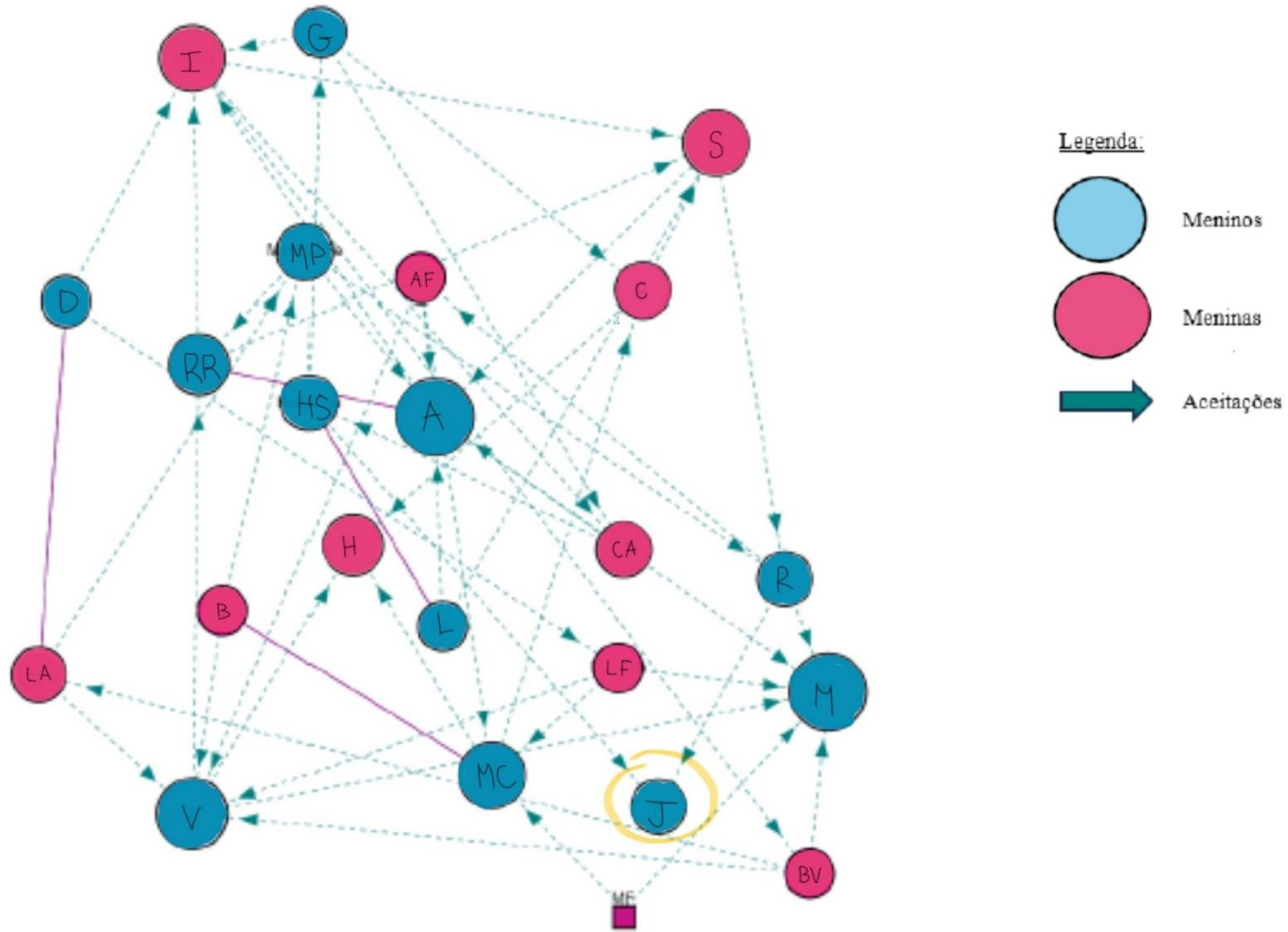


Com quem gostarias de brincar no recreio?

Legenda:

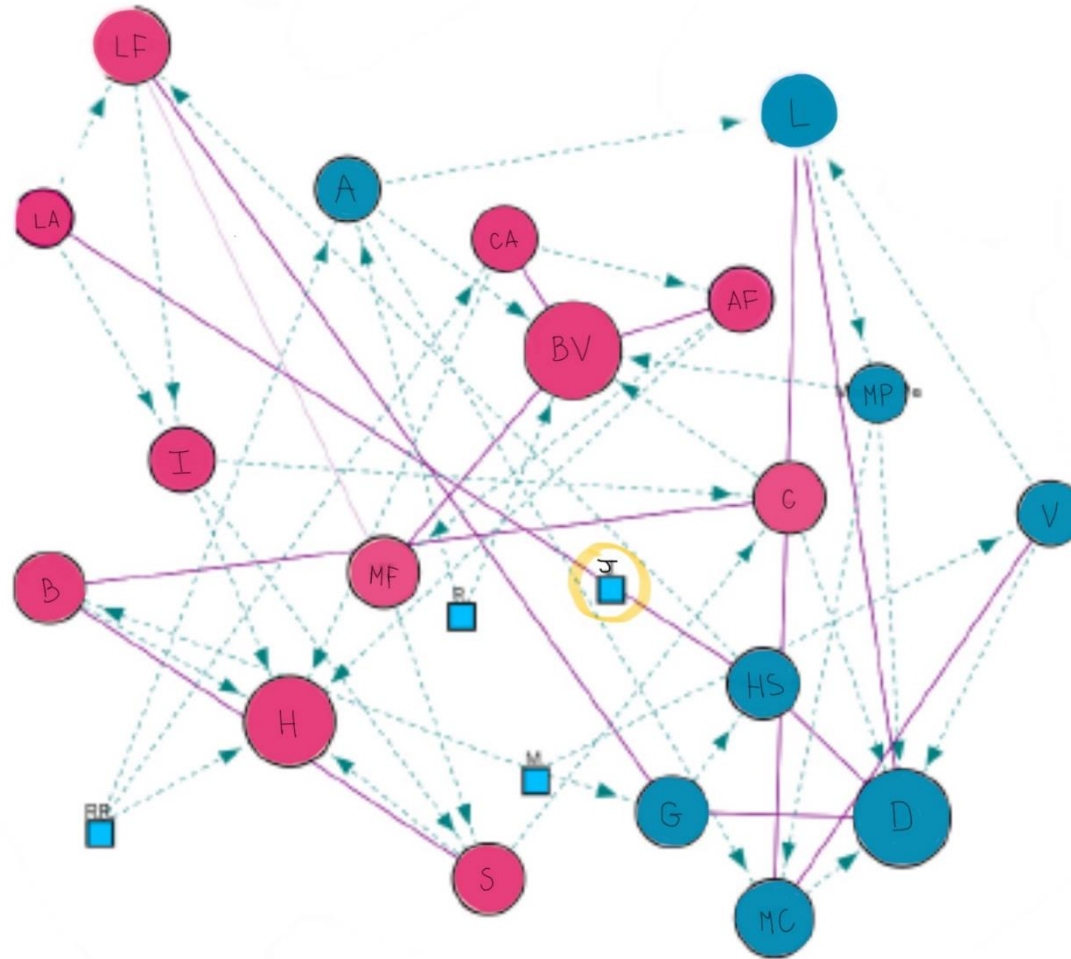
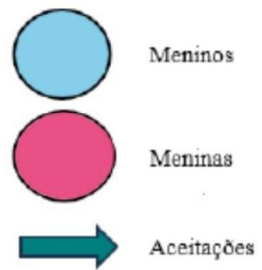


Com quem não gostarias de brincar no recreio?



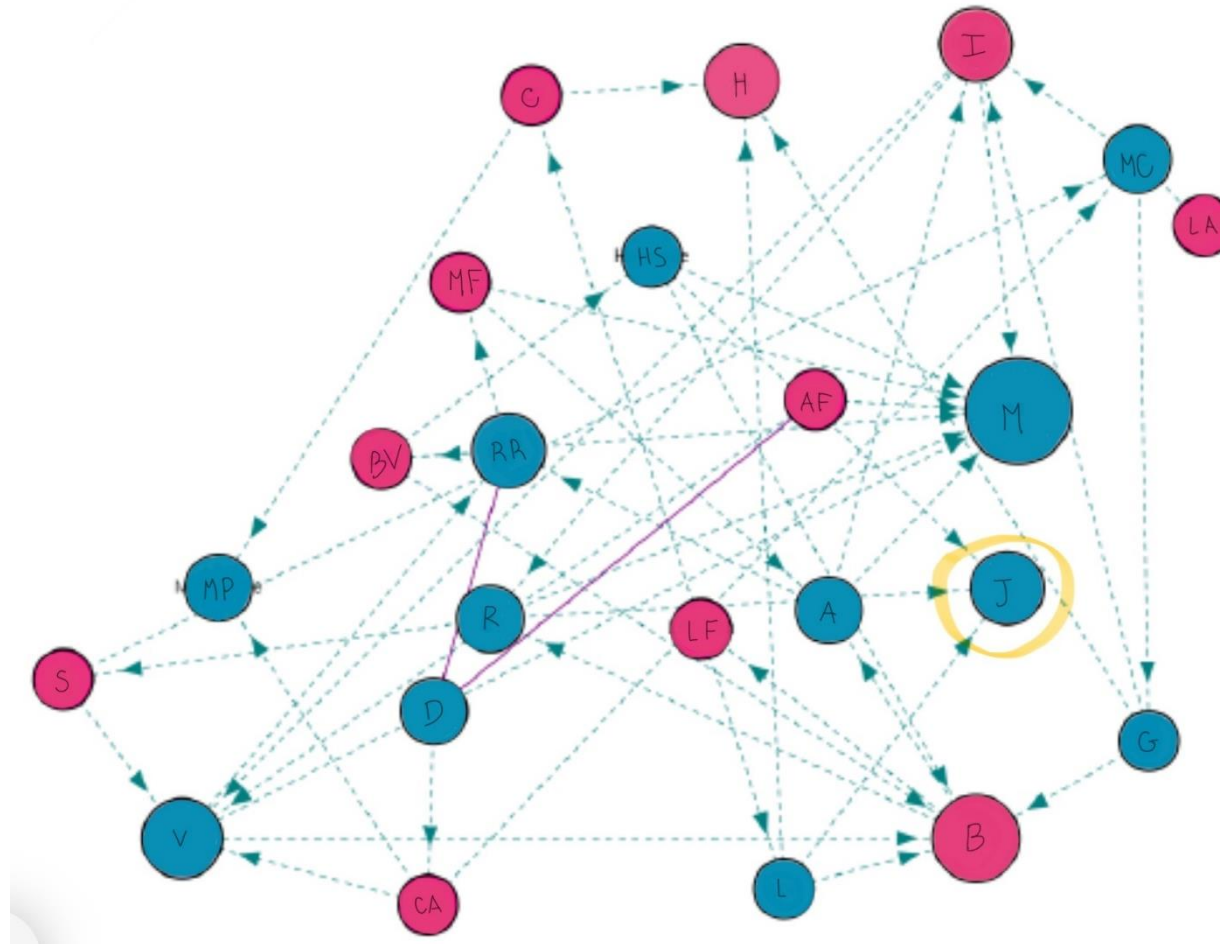
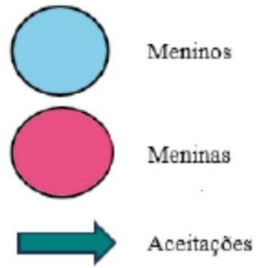
Quem gostarias de convidar para a tua festa de anos?

Legenda:



Quem não gostarias de convidar para a tua festa de anos?

Legenda:



ANEXO S. CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA AS
FOTOGRAFIAS

| ' ' | | ' ' |

Protocolo de Consentimento Informado

Olá, Famílias!

Eu, Leonor Bispo, aluna do segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, estarei na sala Berlim até ao dia 15 de fevereiro de 2024. Durante este período, acompanharei as crianças nas suas rotinas e dinâmicas de sala. Para além disso, ajudarei o grupo no desenvolvimento de um projeto e procurarei elaborar uma investigação sobre uma temática a definir. Para isto, a recolha de dados é crucial. Desta forma, peço a vossa autorização para registar alguns dos momentos em fotografias e vídeos, sendo que o rosto de cada criança nunca será evidenciado, de modo a respeitar os princípios éticos. A participação do/a seu/sua educando/a é completamente voluntária, podendo revogar a sua autorização em qualquer momento, se assim o desejar. Importa, ainda, referir que procurarei sempre respeitar os desejos e direitos das crianças, não as fotografando quando me demonstrarem ou disserem não o querer fazer.

Agradeço, desde já, a vossa colaboração.

Autorizo

Não autorizo

Assinatura: _____

ANEXO T. CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA A FAMÍLIA
DO HS.

| " " | | " "

Olá, Família do HS! 😊

O meu nome é Leonor Bispo e sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa. Neste momento estou no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e estarei na sala Berlim, a estagiar, até ao dia 15 de fevereiro de 2024. Durante este período, devo desenvolver um portefólio individual que reflita o desenvolvimento de uma das crianças do grupo. Com isto, peço a vossa autorização para elaborar este portefólio com o HS., mencionando que a sua segurança e privacidade serão sempre asseguradas e que esta autorização pode ser retirada se assim o desejar.

Agradeço a vossa atenção e colaboração,
Leonor Bispo.

Declaramos que damos, voluntariamente, o nosso consentimento para o HS. participar neste projeto.

Assinatura (mãe): _____

Assinatura (pai): _____

Data: ____/____/____

ANEXO U. CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA A FAMÍLIA
DO J.

|' '' | | ''

Olá, Família do J! 😊

O meu nome é Leonor Bispo e sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa. Neste momento estou no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e, durante o período em que estarei na sala Berlim, a estagiar, desenvolverei uma pequena investigação sobre uma temática que será a base para o meu relatório final.

Após conhecer e observar o J. em sala, surgiu em mim uma grande vontade de conhecer mais sobre o Síndrome que o acompanha de modo a poder adequar a minha prática aos seus interesses e necessidades. Neste seguimento, peço a vossa autorização para a recolha de dados para a realização do relatório de investigação. Garanto que, em todas as fases do processo, será preservada a identidade e privacidade tanto do J. como da sua família.

Agradeço a vossa atenção e colaboração,
Leonor Bispo.

Declaramos que damos, voluntariamente, o nosso consentimento para a recolha de dados sobre o J. para a investigação.

Assinatura (mãe): _____

Assinatura (pai): _____

Data: ____/____/____