MARIA ARMANDA MARQUES GRILO MIRANDA

**Colaboração entre a Educadora da Equipa
Local de Intervenção Precoce e a Educadora da
Creche: das perspetivas às práticas dos
intervenientes**

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2020

MARIA ARMANDA MARQUES GRILO MIRANDA

**Colaboração entre a Educadora da Equipa Local de
Intervenção Precoce e a Educadora da Creche: das
perspetivas às práticas dos intervenientes**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 28/02/2020, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º 44/2020, de 12/02/2020, com a seguinte composição:

Presidente: Prof.^a Doutora Rosa Serradas Duarte

Arguente: Prof. Doutor Francisco Ramos Leitão

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Odete Pereira da Silva

Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2020

DEDICATÓRIA

À minha mãe,
pela sua dedicação
e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em geral, pelo suporte dado ao longo deste percurso, e pelo apoio a todos os níveis, sem o qual não teria sido possível chegar até aqui.

À minha filha, em particular, pelo sorriso tranquilizador e compreensão, sempre que abdicava de tempo comigo para eu me dedicar a este projeto.

À minha irmã, por toda a ajuda, sempre sincera, que me tem dado.

À Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, pela orientação, pelo rigor científico, e por ter inculcido em mim a vontade de ir sempre mais além.

Às minhas colegas de trabalho, de forma especial a uma delas, pelo incentivo inicial e pelo interesse constante em relação ao meu percurso académico.

Às minhas colegas de mestrado, pelos bons momentos passados e pelas experiências partilhadas ao longo desta etapa.

Resumo

A identificação precoce, desde os primeiros anos, é fundamental para algumas crianças, para que o seu desenvolvimento seja o mais adequado possível. Para tal, programas dirigidos para o seu atendimento e educação até aos seis anos, com o objetivo de promover o seu desenvolvimento físico, intelectual e social, bem como a preparação para a escola, são indispensáveis. Estes programas devem desenvolver-se de forma global, combinando as atividades pré-escolares com os cuidados precoces de saúde. Para estas crianças, a Creche, entendida como um contexto formal de educação, é um recurso facilitador do seu desenvolvimento, nomeadamente pela interação e pelas experiências de cooperação que lhes proporciona (Almeida, et al., 2011). É aprendendo umas com as outras que as crianças vão desenvolvendo as suas potencialidades, ao seu ritmo, ao mesmo tempo que aprendem a ser solidárias e a aceitar as diferenças que nos caracterizam. É, desta forma, que se constrói, desde cedo, uma educação inclusiva. Assim, para que o programa de Intervenção Precoce, a par com a Creche, potenciem o desenvolvimento da criança, é necessário que os profissionais diretamente envolvidos desenvolvam um trabalho em colaboração. Este estudo, de natureza qualitativa, teve como objetivo geral analisar como se processa a colaboração entre duas Educadoras de Infância, uma da Creche e outra da Equipa Local de Intervenção, na intervenção que realizam com uma criança com Malformação de Dandy Walker. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados, utilizámos a pesquisa documental, a entrevista semidiretiva, e a observação naturalista. A análise de conteúdo permitiu-nos tratar os dados recolhidos. A triangulação dos dados analisados permitiu-nos perceber que a colaboração entre as duas Educadoras assenta numa boa relação, norteadas por objetivos comuns, com envolvimento das duas e do grupo de crianças nas atividades dinamizadas. A colaboração entre as educadoras apresenta, no entanto, algumas lacunas relativamente à planificação e avaliação do trabalho desenvolvido, associadas à falta de tempo da Educadora da Equipa Local de Intervenção. Refletindo sobre essas conclusões, considera-se ser pertinente uma auscultação aos profissionais de Intervenção Precoce, no sentido de uma possível reestruturação das Equipas Locais de Intervenção, dotando-as de um acréscimo de recursos humanos, com o objetivo de reforçar a qualidade dos seus serviços, de molde a que essa qualidade se reflita nas dinâmicas de colaboração com os parceiros educativos envolvidos.

Palavras-chave: Inclusão, Intervenção Precoce, Creche, Cooperação entre Pares, Malformação de Dandy Walker

Abstract

Early identification, since the early years, is essential for some children, so that their development is as appropriate as possible. To this end, programs aimed at providing care and education for children up to six years old, with the aim of promoting their physical, intellectual and social development, as well as preparation for school, are indispensable. These programs should be developed globally, combining preschool activities with early health care. For these children, the nursery, understood as a formal context of education, is a facilitating resource for their development, namely through the interaction and cooperation experiences it provides (Almeida, et al., 2011). It is by learning from each other that children develop their potentialities at their own pace, while learning to be supportive and to accept the differences that characterize us. It is in this way that an inclusive education is built early on. Thus, for the Early Intervention program, along with the Nursery, to enhance the child's development, it is necessary that the professionals directly involved develop a collaborative teamwork. This qualitative study aimed to analyse how the collaboration between two Kindergarten Educators Local, one from the Nursery and the other from the Local Intervention Team, takes place in the intervention they carry out with a child with Dandy Walker Malformation. As data collection techniques and instruments, we used documentary research, semi-directive interview, and naturalistic observation. Content analysis allowed us to process the data collected. Its triangulation allowed us to process the data collected. Its triangulation allowed us to realize that the collaboration between the two Educators is based on a good relationship, guided by goals, with the involvement of both and the group of children in the dynamic activities; the collaboration between the educators, however, presents some gaps regarding the planning and evaluation of the work developed, associated with the lack of time of the educator of the Local Intervention Team. Reflecting on these conclusions, it is considered pertinent to consult the professionals of Early Intervention, in the sense of a possible restructuring of the Local Intervention Team, endowing them with an increase in human resources, in order to reinforce the quality of their services, so that this quality is reflected in the dynamics of collaboration with the educational partners involved.

Keywords: Inclusion, Early Intervention, Day Care, Peer Cooperation, Dandy Walker Malformation

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	3
AGRADECIMENTOS	4
RESUMO.....	5
ABSTRACT	6
ÍNDICE GERAL.....	7
ÍNDICE DE QUADROS	10
ÍNDICE DE APÊNDICES	11
INTRODUÇÃO	12
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
1.FUNDAMENTOS DA INCLUSÃO	14
1.1 <i>Enquadramento legislativo da Intervenção Precoce .....</i>	<i>16</i>
2.INTERVENÇÃO PRECOCE.....	17
2.1 <i>Conceito .....</i>	<i>17</i>
2.2 <i>Pilares da Intervenção Precoce .....</i>	<i>19</i>
2.3 <i>Modelos e práticas de Intervenção Precoce.....</i>	<i>20</i>
2.4 <i>Equipas Locais de Intervenção Precoce .....</i>	<i>22</i>
3.A CRECHE: BREVE PERSPETIVA HISTÓRICA.....	23
4.COOPERAÇÃO ENTRE PARES	26
4.1 <i>Fundamentos .....</i>	<i>26</i>
4.2 <i>A importância da cooperação entre Educadoras na Intervenção Precoce .....</i>	<i>28</i>
5.MALFORMAÇÃO DE DANDY WALKER	29
5.1 <i>Estratégias de intervenção aconselhadas.....</i>	<i>30</i>
PARTE II – DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS	31
1.PROBLEMÁTICA.....	31
2.QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO	31
3.OBJETIVOS.....	32
3.1 <i>Objetivo Geral.....</i>	<i>32</i>

3.2. <i>Objetivos Específicos</i>	32
PARTE III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	33
1. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO	33
2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS	33
2.1. <i>Entrevista</i>	33
2.2. <i>Observação</i>	34
2.3. <i>Pesquisa Documental</i>	35
3. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO.....	35
3.1. <i>Breve caracterização do sujeito em que incidiu o estudo</i>	36
4. CARACTERIZAÇÃO DA CRECHE	38
4.1. <i>Caracterização do espaço físico</i>	38
4.2. <i>Caracterização do grupo</i>	39
5. CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPA LOCAL DE INTERVENÇÃO.....	40
6. PROCEDIMENTOS	41
PARTE IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	43
1. SÍNTESE DESCRITIVA E INTERPRETATIVA DAS ENTREVISTAS	43
2. SÍNTESE DESCRITIVA DAS OBSERVAÇÕES.....	55
3. TRIANGULAÇÃO DE DADOS	59
PARTE V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
TEXTOS LEGISLATIVOS	75
APÊNDICES	76
APÊNDICE 1 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO DA CRECHE	77
APÊNDICE 2 - GUIÃO DE ENTREVISTA À EDUCADORA DA CRECHE	78
APÊNDICE 3 - GUIÃO DE ENTREVISTA À EDUCADORA DA EQUIPA LOCAL DE INTERVENÇÃO ..	80
APÊNDICE 4 – SÍNTESE DA ENTREVISTA COM A EDUCADORA DA SALA	82
APÊNDICE 5 – SÍNTESE DA ENTREVISTA COM A EDUCADORA DA EQUIPA LOCAL DE INTERVENÇÃO	84
APÊNDICE 6 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À EDUCADORA DA SALA	86

APÊNDICE 7 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À EDUCADORA DA EQUIPA LOCAL DE INTERVENÇÃO	91
APÊNDICE 8 - PROTOCOLO DE ENTREVISTA À EDUCADORA DA CRECHE.....	97
APÊNDICE 9 - PROTOCOLO DE ENTREVISTA À EDUCADORA DA EQUIPA LOCAL DE INTERVENÇÃO	110
APÊNDICE 10: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	119
APÊNDICE 11: SÍNTESE DAS OBSERVAÇÕES	120
APÊNDICE 12: ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES	127
1.º DIA DE OBSERVAÇÃO - ANÁLISE DE CONTEÚDO	127
2.º DIA DE OBSERVAÇÃO - ANÁLISE DE CONTEÚDO	128
3.º DIA DE OBSERVAÇÃO - ANÁLISE DE CONTEÚDO	129
4.º DIA DE OBSERVAÇÃO - ANÁLISE DE CONTEÚDO	131
5.º DIA DE OBSERVAÇÃO - ANÁLISE DE CONTEÚDO	132
6.º DIA DE OBSERVAÇÃO - ANÁLISE DE CONTEÚDO	134
7.º DIA DE OBSERVAÇÃO - ANÁLISE DE CONTEÚDO	135
8.º DIA DE OBSERVAÇÃO - ANÁLISE DE CONTEÚDO	137
9.º DIA DE OBSERVAÇÃO - ANÁLISE DE CONTEÚDO	138
APÊNDICE 13: REGISTOS DE OBSERVAÇÃO	140
1.º DIA DE OBSERVAÇÃO	140
2.º DIA DE OBSERVAÇÃO	142
3.º DIA DE OBSERVAÇÃO	144
4.º DIA DE OBSERVAÇÃO	146
5.º DIA DE OBSERVAÇÃO	148
6.º DIA DE OBSERVAÇÃO	150
7.º DIA DE OBSERVAÇÃO	152
8.º DIA DE OBSERVAÇÃO	153
9.º DIA DE OBSERVAÇÃO	155

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Colaboração entre a educadora da sala e a educadora da ELI	59
Quadro 2 – Planificação do trabalho realizado pela educadora da sala e a educadora da ELI.....	61
Quadro 3 – Intervenção realizada pela educadora da sala e a educadora da ELI	62

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Pedido de Autorização à Direção da Creche	78
Apêndice 2 – Guião de Entrevista à Educadora da Creche	79
Apêndice 3 – Guião de Entrevista à Educadora da Equipa Local de Intervenção	81
Apêndice 4 – Síntese da Entrevista à Educadora da Creche	83
Apêndice 5 - Síntese da Entrevista à Educadora da Equipa Local de Intervenção	85
Apêndice 6 - Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora da Creche	87
Apêndice 7 – Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora da Equipa Local de Intervenção	92
Apêndice 8 - Protocolo de Entrevista à Educadora da Creche	98
Apêndice 9 - Protocolo de Entrevista à Educadora da Equipa Local de Intervenção	112
Apêndice 10 – Roteiro de Observação	120
Apêndice 11 – Síntese das Observações	121
Apêndice 12 – Análise de Conteúdo das Observações	128
Apêndice 13 – Registos de Observação	141

Introdução

A Inclusão, como refere Silva (2019), “ é uma questão de direitos: à educação, ao trabalho, ao lazer, isto é, à participação na sociedade a todos os níveis, que se entrecruzam com valores, ética e deontologia” (p. 9).

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), que comemora este ano o seu trigésimo aniversário, consagra o “direito da criança à educação... na base da igualdade de oportunidades” (Art. 28.º). Segundo Rodrigues (2014), este “tratamento igual para todos”, consagrado na Convenção, é o “embrião de uma educação inclusiva na medida em que a participação numa comunidade diversa e heterogénea não pode ser só direito de alguns” (p. 4).

A Intervenção Precoce na Infância, cujos modelos mais recentes colocam o seu enfoque na criança, no seu contexto familiar e na comunidade, pode ser vista como promotora da Inclusão, ao contribuir para o desenvolvimento funcional da criança através da sua participação em contextos naturais, de forma independente, e do empoderamento das famílias, através da sua capacitação e corresponsabilização em todo o processo, como referem autores como McWilliam (2010), Noonan e McCormick (2006) e Pimentel (2005).

É consensual, na investigação sobre a área, a importância dada à precocidade na intervenção. Esta importância está, em grande parte, associada, à questão da plasticidade cerebral pois, sendo o cérebro um órgão dinâmico e interativo, que requer estimulação, o seu desenvolvimento está diretamente associado à especificidade do ambiente que rodeia a criança (Santos, 2007), ou seja, diferentes experiências são determinantes para o desenvolvimento do cérebro (Karr-Morse, 2005). Esta abordagem valoriza, assim, as experiências precoces, considerando-as essenciais para o desenvolvimento da criança, e encara a intervenção atempada como fator essencial para ultrapassar ou atenuar eventuais problemas que ela possa apresentar.

Estas experiências precoces remetem-nos para a idade correspondente ao período de integração da criança em Creche, constituindo esta uma das suas primeiras experiências num contexto exterior ao da família. E este mesmo contexto -a Creche- é um espaço facilitador da intervenção, na medida em que é um contexto natural onde a criança está inserida, que lhe vai proporcionar atividades e rotinas geradoras de oportunidades de aprendizagem (Almeida, et al., 2011).

Posto isto, e sendo um dos objetivos da Creche “promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade” (Portaria n.º262/11, de 31 de agosto, art.º4.º) e um dos objetivos da Equipa Local de Intervenção “articular com os docentes das creches e jardins-de-infância em que se encontrem colocadas as crianças integradas em Intervenção Precoce na Infância” (DL 281/09, de 6 de outubro, Art.º 7.º, ponto 4) torna-se imprescindível que os profissionais que integram os dois contextos se articulem entre si, de forma a que seja desenvolvido um trabalho em equipa, tendo em vista um objetivo comum: promover o desenvolvimento da criança.

Para que as vantagens do acompanhamento por um programa de intervenção precoce, a par com a inclusão em creche, se reflitam no desenvolvimento da criança que apresenta dificuldades ou que esteja diagnosticada com qualquer problemática que necessite de uma intervenção diferenciada, é essencial haver articulação entre os dois contextos, ou seja, é necessário haver colaboração e trabalho em equipa por parte dos profissionais envolvidos.

Este estudo vai, assim, desenvolver-se com o propósito de perceber como é desenvolvida essa colaboração, e divide-se em cinco partes, sendo que, a primeira – enquadramento teórico – reflete acerca das temáticas subjacentes ao estudo, nomeadamente Inclusão, Intervenção Precoce, Creche, Cooperação entre Pares e Malformação de Dandy Walker.

Na segunda parte, faz-se um breve enquadramento da problemática que esteve na origem deste projeto, bem como da questão de partida, e dos objetivos que decorrem da mesma.

Na terceira parte – enquadramento metodológico – apresenta-se a metodologia adotada neste estudo, de natureza qualitativa, bem como as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados; faz-se, ainda, uma breve caracterização do contexto e dos sujeitos envolvidos no estudo, e dos procedimentos levados a cabo para a recolha de dados.

A quarta parte é dedicada à análise dos dados obtidos na investigação, através das entrevistas com os sujeitos envolvidos, e da observação em momentos em que esses mesmos sujeitos interagem, no mesmo contexto, com uma criança com Malformação de Dandy Walker.

Por fim, na quinta e última parte, há a preocupação em obter uma resposta para a questão de partida que norteou esta investigação, através de uma reflexão sobre a análise feita aos dados recolhidos; procura-se, também, nesta última parte, refletir acerca das conclusões tiradas.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Fundamentos da Inclusão

O conceito de Inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos aprendam juntos, respeitando as suas diferenças. Este respeito pelas diferenças, pela diversidade, é a única forma de garantir uma sociedade mais justa no futuro (Gaitas & Morgado, 2010).

Mas a diferença e a diversidade não foram sempre vista desta forma. Temos assistido, ao longo dos tempos, a diferentes formas de encarar e lidar com a diferença, desde a total rejeição a que eram votadas as pessoas consideradas diferentes, até à perspetiva que vigora atualmente – promover a sua plena participação nas atividades da vida diária, seja num contexto educativo, seja num contexto familiar ou social; essas formas foram variando, de acordo com a conjuntura sociocultural e económica de cada época, podendo dizer-se que tem sido percorrido um longo caminho.

Segundo Silva (2011), até à Idade Média, e inclusive durante esta, assistia-se a uma segregação das pessoas portadoras de deficiência, que eram abandonadas ou mesmo exterminadas, sendo a sua deficiência associada a forças ocultas e demoníacas. Foi, no entanto, ainda na Idade Média, que surgiram os primeiros albergues e hospícios, criados por ordens religiosas e membros da nobreza, que recebiam pessoas com deficiência, juntamente com condenados e doentes mentais; a sociedade passou, assim, a lidar com estas pessoas de uma forma assistencialista, com cariz social. A partir do século XVI, com as novas conceções pós-renascentistas e as transformações sociais ocorridas na Europa, bem como a partir dos estudos de médicos e alquimistas, passou a perspetivar-se a deficiência do ponto de vista científico. Surgiram as primeiras instituições para surdos e para cegos, e mais tarde para pessoas com deficiência mental; essas instituições, ainda que tendo como objetivo a educação especializada e a reabilitação, continuavam a ser excludentes, uma vez que institucionalizavam os portadores de deficiência.

Ainda segundo a mesma autora, no século XX, na década de sessenta, uma série de fatores como: as transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos do Homem, a Declaração dos Direitos da Criança, a criação de Associações de Pais, Deficientes e Voluntários, originaram uma mudança na forma de perspetivar a educação das pessoas com deficiência. Essa mudança consistia em tirar essas crianças e jovens das instituições de ensino especial e levá-las para as escolas do ensino regular, e assentava no princípio da normalização - centrando-se nas incapacidades dessas crianças, procurava-se

levá-las a superar o défice que tinham através de apoio pedagógico em salas próprias, para melhor se integrarem depois nas turmas a que pertenciam – chamou-se a esta fase Integração.

Embora a integração tenha constituído um passo muito importante na trajetória percorrida pelas pessoas com necessidades especiais, a investigação comprovou a necessidade de uma intervenção que tivesse em conta as potencialidades destas pessoas.

A Declaração de Salamanca, em 1994, que resultou da Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais – Acesso e Qualidade”, organizada pela UNESCO, em colaboração com o governo de Espanha e, na qual, participaram noventa e dois países, entre os quais Portugal, e vinte e cinco organizações internacionais, vem evidenciar essa necessidade. Este documento, reforçando a ideia de uma “educação para todos”, inspira-se no princípio da Inclusão. Apelando a todos os governos, incita-os a adotar como política o princípio da educação inclusiva.

A educação inclusiva pressupõe que “todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades” (UNESCO, 1994), fomentando a sua pertença à escola, ao grupo, adotando como ponto de partida as capacidades de cada um, promovendo uma cultura de respeito e de não discriminação (Rodrigues, 2003).

De acordo com este autor (2000)

a Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (p. 10).

A ênfase não deve, assim, ser colocada nas limitações ou incapacidades de cada um mas sim nas suas potencialidades e capacidades, uma vez que, como refere Mantoan (2003), a escola inclusiva deve assumir a responsabilidade de cada um dos seus alunos de acordo com as suas potencialidades e necessidades, garantindo-lhes a qualidade de ensino.

Para Sanches (2001), “numa escola inclusiva, o intuito não é eliminar as diferenças, mas sim permitir a cada aluno que pertença a uma comunidade educativa que dê importância à individualidade de cada um” (p. 91).

A escola inclusiva é, assim, aquela que

celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que a complementaridade das características de cada um permite avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro (César, 2003, p. 119)

tendo em conta que

estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele (Rodrigues, 2003, p. 95).

A Educação Inclusiva é a meta proposta pela Declaração de Incheon, Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa. Segundo esta Declaração, aprovada no Fórum Mundial de Educação, em 2015, em Incheon, deve “assegurar-se a educação inclusiva e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 1). Assim, até 2030, todos os indivíduos devem ter direito à educação, assegurando que a mesma seja equitativa, tenha qualidade, o que implica a existência de docentes capacitados, que seja inclusiva, e uma constante ao longo da vida.

1.1 Enquadramento legislativo da Intervenção Precoce

A Intervenção Precoce na Infância, em Portugal, é regulamentada pelo Decreto-Lei n.º281/2009, de 06 de outubro, que criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

Segundo este Decreto, a necessidade de universalidade no acesso aos serviços de Intervenção Precoce implica “assegurar um sistema de interação entre as famílias e as instituições e, na primeira linha, as da saúde, de forma a que todos os casos sejam devidamente identificados e sinalizados tão rapidamente quanto possível” (Introdução). Na sequência desta sinalização, refere ainda o Decreto, “devem ser acionados os mecanismos necessários à definição de um plano individual atendendo às necessidades das famílias e elaborado por equipas locais de intervenção, multidisciplinares, que representem todos os serviços que são chamados a intervir” (Introdução).

As Equipas Locais de Intervenção vão, assim, operacionalizar o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. O trabalho destas equipas deve ser articulado com a rede de escolas de referência, criadas pelo Ministério da Educação, que “dispõem de recursos humanos que permitem, em parceria com os serviços de saúde e de segurança social, estabelecer mecanismos que garantem a universalidade na cobertura da intervenção precoce” (DL n.º54/2018, de 06 de julho, Cap. III, Art.º16.º).

De referir o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, com as alterações introduzidas pela Lei 116/2019, de 13 de setembro, que é o documento legislativo que atualmente enquadra a Inclusão. Este DL decorre da prioridade política de apostar “numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Introdução).

Visando “responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Art.º 1.º, ponto 1), este Decreto-Lei tem como eixo de orientação “a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos”, afastando a conceção de que é necessário categorizar para intervir (Introdução), pois para que a educação seja verdadeiramente inclusiva há que atuar de uma forma abrangente, olhando para todos os alunos no seu conjunto, como parte de um todo, sem necessidade de rotular (Costa, 2003).

2. Intervenção Precoce

2.1. Conceito

Um dos conceitos utilizados para definir Intervenção Precoce refere-a como

um conjunto de serviços e recursos para crianças em idades precoces e suas famílias, que são disponibilizados quando solicitados pela família, num certo período da vida da criança, para assegurar e incrementar o seu desenvolvimento pessoal, fortalecer as autocompetências da família e promover a sua inclusão social” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005, p. 17).

Miranda (2013) enfatiza a precocidade, definindo-a como “ um atendimento especializado direcionado a bebés e crianças em risco ou atraso no desenvolvimento global e as suas famílias, atuando na prevenção de problemas no desenvolvimento global” (p. 76)

De acordo com a legislação portuguesa, Intervenção Precoce na Infância define-se por “ um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social” (DL 281/09, de 6 de outubro, Artigo 3.º).

Segundo Almeida (2002), em Portugal, a primeira experiência na área da Intervenção Precoce foi desenvolvida pela Direção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica (DSOIP), um serviço do Centro Regional de Segurança Social de Lisboa, a quem foi atribuída, em 1986, a função de fornecer apoio

precoce e especializado a crianças com deficiência ou em situação de risco, bem como às suas famílias, no distrito de Lisboa. Para esse efeito a DSOIP implementou o Modelo Portage para Pais, um modelo de intervenção precoce, com origem nos Estados Unidos, com bastante divulgação e aceitação nos países onde era seguido; o Modelo Portage é um programa domiciliário, estruturado, com definição de estratégias para o seu desenvolvimento, e que envolve a família diretamente no processo.

Ainda de acordo com Almeida (2002), outra experiência que esteve na origem do desenvolvimento da intervenção precoce no nosso país, foi a criação, em 1989, em Coimbra, do Programa Integrado de Intervenção Precoce (PIIP), que envolveu já uma articulação entre serviços dos Ministérios da Educação, da Saúde e da Segurança Social, com o objetivo de apoiar crianças com problemas de desenvolvimento ou em situação de risco e suas famílias. Este projeto, sendo pioneiro, acabou por dar origem a projetos idênticos, ao nível nacional, ao longo da década de noventa do século XX.

Um passo importante para o reconhecimento da Intervenção Precoce em Portugal foi o seu enquadramento legal, constituído pela primeira vez em 1999, através do Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de outubro, que foi considerado

um marco referencial na evolução do modelo de intervenção precoce pois o enfoque é colocado na criança no seu contexto familiar, sendo a família considerada como unidade funcional da comunidade, e coloca de parte uma atuação centrada exclusivamente na criança e nos seus problemas (Póvoa, 2012, p. 5).

Assistiu-se, no entanto, a limitações na sua aplicação atribuídas, como refere o Decreto Lei n.º 281/09, de 6 de outubro, à não uniformidade de respostas no território nacional.

Em 2008, através do Decreto Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, a intervenção precoce adquiriu, sob a forma legislativa, contornos educativos, com a criação de agrupamentos de escolas de referência, no âmbito da intervenção precoce.

No ano seguinte é criado, através do Decreto Lei n.º 281/09, de 6 de outubro, o Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), que consiste

num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas actividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento (DL 281/09, de 6 de outubro, Art.º 1.º)

e que é “desenvolvido através da actuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, com envolvimento das famílias e da comunidade.” (DL 281/09, de 6 de outubro, Artigo 1.º)

2.2. Pilares da Intervenção Precoce

Os pilares da Intervenção Precoce assentam em preconizar a sua ação sobre o desenvolvimento em tempo oportuno, ou seja, quanto mais cedo melhor, uma vez que aquilo que pode evitar ou promover nos primeiros tempos de vida só mesmo nessa altura o pode fazer. Autores como McWilliam, Winton e Crais (2003) acentuam a importância da precocidade, salientando que a Intervenção Precoce pode iniciar-se entre o nascimento e a idade escolar, mas que o ideal é iniciar-se o mais cedo possível.

Esta conceção é fornecida pelos contributos do campo das neurociências, nomeadamente o que tem a ver com a plasticidade cerebral (Franco & Apolónio, 2009). Segundo esses estudos, o sistema nervoso central, nos primeiros anos de vida, tem uma maleabilidade e potencialidade de uma maturação rápida que vai permitir contrapor, em certas situações, o que afeta ou ameaça o desenvolvimento infantil.

Nesta linha de pensamento, autores como Hunt (1961) e Bloom (1964) referem os períodos sensíveis de desenvolvimento, correspondentes aos primeiros anos de vida, em que o sistema nervoso central tem precisamente essa maleabilidade; segundo estes autores, se existir nesse período uma estimulação eficaz, o resultado vai traduzir-se em ganhos importantes no que respeita ao desenvolvimento, e com efeitos mais duradouros. Desta forma, “as experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitectura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas” (Portugal, 2009, p. 38).

Também autores como Fox, Levitt e Nelson (2010) referem o período crítico ou sensível, coincidente com os primeiros anos de vida da criança, como um período de extrema sensibilidade às influências ambientais, em que existe uma verdadeira oportunidade para aprender, bem como para modelar a estrutura e funções do cérebro. Sánchez e Giraldo (2012) corroboram esta ideia, acentuando que durante os primeiros meses e anos de vida ocorrem mudanças desenvolvimentais extremamente rápidas e marcantes, sendo as experiências proporcionadas pelo ambiente em que se encontra a criança, determinantes para o seu desenvolvimento.

2.3. Modelos e práticas de Intervenção Precoce

Os modelos e práticas em Intervenção Precoce são fundamentados por modelos teóricos que percecionam o desenvolvimento da criança, sendo os de maior relevo a Teoria Geral dos Sistemas, de Von Bertalanffy, o Modelo Transacional de Sameroff e o Modelo Bioecológico de Brofenbrenner.

A Teoria Geral dos Sistemas, apresentada em 1968 por Von Bertalanffy, que refere que todos os elementos que constituem um sistema vivo são interdependentes uns dos outros, vai conduzir a uma abordagem sistémica da família pois, "a interação entre os elementos cria condições únicas que são inexistentes, ao considerarmos cada um dos elementos em particular" (Correia & Serrano, 2000, p. 18); desta forma, a capacitação da família vai gerar um equilíbrio que irá refletir-se nos seus membros, reciprocamente.

O Modelo Transacional, proposto por Sameroff e Chandler, em 1975, perspetiva uma influencia mútua e continua entre a criança e os seus cuidadores, considerando que o desenvolvimento "envolve a interação autodirigida das crianças com os seus ambientes e a mudança progressiva da organização do comportamento em função da experiência" (Sameroff, 1983 citado por Pimentel, 2005, p. 41).

O Modelo Bioecológico, apresentado por Brofenbrenner em 1989, entende que "o desenvolvimento ocorre através de processos de interações recíprocas cada vez mais complexas, entre um organismo humano biopsicológico em evolução e as pessoas, objetos e símbolos do seu meio ambiente externo" (Bairrão & Almeida, 2003, p. 16). De acordo com este modelo, é da interação da criança nos vários contextos onde está inserida que vai resultar o seu desenvolvimento.

Mais recentemente, Guralnick (2001) e Dunst (2000), apresentam abordagens ao desenvolvimento que vão ter, claramente, influência sobre as práticas utilizadas em Intervenção Precoce.

Guralnick (2001) relaciona o desenvolvimento da criança com características e padrões familiares, acentuando a importância de dotar as famílias de recursos que lhes permitam uma diminuição dos níveis de ansiedade, muitas vezes provocados pelas vivências que experienciam; minimizando ou controlando essa ansiedade, a família estará mais desperta e motivada para uma interação familiar mais produtiva.

Dunst (2000), com o seu Modelo de Terceira Geração, enfatiza também a importância da família que, para ele, é o principal alvo da atuação da Intervenção Precoce; neste Modelo ele refere a necessidade de capacitação dos pais, dotando-os de competências que lhes permitam envolver-se com os filhos em atividades educativas (Serrano, 2007).

Seguindo as linhas orientadoras destas conceções acerca do desenvolvimento, as práticas atualmente desenvolvidas em Intervenção Precoce assentam numa atuação centrada na família, nos contextos naturais e nas rotinas da criança, bem como numa colaboração entre serviços e recursos, fatores todos eles decisivos para fomentar a inclusão social.

De acordo com Pereira e Serrano (2010), os programas de Intervenção Precoce começaram por se centrar apenas na criança, sob uma perspetiva de atendimento, médica, visando colmatar problemas que a criança apresentava, relegando para segundo plano a família e os seus contextos de vida. Com o avanço das investigações e dos novos contributos dados, os programas foram sofrendo mudanças, deixando de estar centrados na criança e alargando-se não só à sua família como ao contexto envolvente da mesma.

Do ponto de vista de autores como McWilliam (2010), Noonan e McCormick (2006) e Pimentel (2005), a corresponsabilização das famílias, bem como o seu envolvimento em todo o processo, ajuda-as a procurar as estratégias mais adequadas às suas necessidades, sendo para isso necessário capacitá-las, promovendo as suas competências.

McWilliam (2010) acentua, também, a importância de uma atuação nos contextos naturais da criança, aproveitando as rotinas diárias, pois as crianças têm mais facilidade em aprender de forma contextualizada; são, precisamente, os contextos naturais, entendidos como “os locais, os cenários e as actividades onde as crianças, do nascimento aos 3 anos, teriam normalmente oportunidades e experiências de aprendizagem” (Dunst & Bruder, 2002, p. 365) que proporcionam a crianças com deficiência ou em risco de atraso de desenvolvimento a oportunidade de experiências nas mesmas condições dos seus pares, sendo, desta forma, estas experiências promotoras da inclusão (Carvalho, Almeida, & Leitão, 2016). É, de igual forma, dotando a criança de desenvolvimento funcional e treinando a sua autonomia que se lhe proporciona uma participação ativa e independente nesses mesmos contextos da vida diária.

De acordo com esta ideia, Bairrão e Almeida (2003) salientam o carácter simultaneamente individualizado e abrangente dos programas de Intervenção Precoce: individualizado devido às características e necessidades específicas de cada criança, vista como um ser único; abrangente por não se dirigir apenas à criança, mas também à sua família e à comunidade da qual fazem parte.

A abrangência dos programas de Intervenção Precoce passa pelo envolvimento da comunidade, utilizando serviços e recursos disponíveis no contexto onde a criança está integrada; também são vários os profissionais envolvidos, consoante a sua área de especialização; revela-se, assim, indispensável um trabalho desenvolvido em equipa, que se articule e dê coesão à atuação de todos os elementos envolvidos.

Atualmente, na área da Intervenção Precoce privilegia-se um trabalho em equipa transdisciplinar, caracterizado pela reflexão e adoção de estratégias em conjunto, incluindo a família; este modelo é recomendado devido à sua abordagem holística, de partilha e troca de competências entre os profissionais.

2.4. Equipas Locais de Intervenção Precoce

Como já foi referido, as Equipas Locais de Intervenção vão operacionalizar o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, tendo, por isso, o seu enquadramento legal regulamentado no Decreto-Lei n.º281/2009, de 06 de outubro.

Conforme este documento legal, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância é operacionalizado através da ação conjunta dos Ministérios do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde, com envolvimento das famílias e da comunidade (Art.º 1.º). A articulação entre os três ministérios é assegurada pela Comissão Nacional de Coordenação, da qual fazem parte representantes dos mesmos; a Comissão integra ainda Subcomissões Regionais. Cada uma destas Subcomissões compreende um determinado número de Equipas Locais de Intervenção.

Ainda de acordo com o Decreto-Lei, as Equipas Locais de Intervenção são constituídas por profissionais de diferentes áreas, nomeadamente assistentes sociais, terapeutas, psicólogos, educadores de infância, médicos e enfermeiros, cuja contratação é da responsabilidade dos Ministérios do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde (Art.º 5.º). As equipas estão sediadas em centros de saúde, em instalações atribuídas pela Comissão de Coordenação Regional de Educação ou em Instituições Particulares de Solidariedade Social, e a sua atividade é desenvolvida ao nível municipal, podendo englobar vários municípios (Art.º7.º).

São funções das Equipas Locais de Intervenção, atribuídas pelo Decreto-Lei referido: identificar as crianças e famílias imediatamente elegíveis para o SNIPI; assegurar a vigilância às crianças e famílias que, embora não imediatamente elegíveis, requerem avaliação periódica, devido à natureza dos seus fatores de risco e probabilidades de evolução; encaminhar crianças e famílias não elegíveis, mas carenciadas de apoio social; elaborar e executar o PIIP em função do diagnóstico da situação; identificar necessidades e recursos das comunidades da sua área de intervenção, dinamizando redes formais e informais de apoio social; articular, sempre que se justifique, com as comissões de proteção de crianças e jovens e com os núcleos da ação de saúde de crianças e jovens em risco ou outras entidades com atividade na área da proteção infantil; assegurar, para cada criança, processos de transição adequados para outros

programas, serviços ou contextos educativos; articular com os docentes das creches e jardins-de-infância em que se encontrem colocadas as crianças integradas em IPI” (Art.º7.º, ponto 4).

O processo de acompanhamento da criança inicia-se com a Referenciação, que pode ser feita por qualquer pessoa ou instituição, mediante o preenchimento de uma Ficha de Referenciação. Esta Referenciação consiste em notificar a Equipa Local de Intervenção da área de residência da família, de crianças com atraso de desenvolvimento ou em risco de atraso de desenvolvimento (Carvalho, et al., 2016). A fase seguinte consiste em contactar a família e identificar as suas expectativas em relação à Intervenção Precoce; é importante, nesta fase, conhecer-se o contexto familiar da criança referenciada, pois a família tem um papel relevante em todo o processo.

Em seguida há uma avaliação, por parte da Equipa, que vai determinar se a criança é elegível ou não para integrar o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). A avaliação centra-se não só na criança mas também nas rotinas da família e na satisfação da família com as mesmas; desta forma, cabe à família identificar as suas necessidades e definir as prioridades da intervenção. Nesta fase, promove-se o envolvimento da família não só na preparação do momento avaliativo como na discussão das conclusões.

São critérios de elegibilidade:

alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitem o normal desenvolvimento e participação nas atividades típicas tendo em conta o contexto social e a idade e o risco grave de desenvolvimento - devido a condições ambientais, psicoafectivas, e biológicas que possam levar a uma alta probabilidade de atraso no desenvolvimento (SNIPI, 2010).

Se a avaliação determinar que a criança é elegível para intervenção por parte da ELI, entra oficialmente no Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. Vai, então, desenvolver-se um Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP), que “consiste na avaliação da criança no seu contexto familiar, bem como na definição das medidas e ações a desenvolver de forma a assegurar um processo adequado de transição ou de complementaridade entre serviços e instituições” (DL n.º 281/2009, Art.º 8º). O PIIP deve contemplar, entre outras coisas, a identificação dos recursos e necessidades da criança e da família, a identificação dos apoios a prestar e a previsão do período de tempo a que reporta.

3.A Creche: breve perspetiva histórica

As condições de vida, desde há uns anos a esta parte, nomeadamente o envolvimento de ambos os pais na profissão, bem como a diminuição da família alargada, requerem apoios, desde uma idade muito

precoce (Alarcão, 2009), o que torna a Creche o primeiro contexto formal de educação para muitas crianças.

Segundo a Portaria n.º262/11, de 31 de agosto, a Creche

é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais (Art.º 3.º).

A palavra “creche”, de origem francesa, significa “manjedoura”, nome que se dava no início do século XVIII, em França, ao abrigo para bebés oriundos de famílias carenciadas, onde permaneciam durante o tempo em que as mães trabalhavam, ao cuidado de “gardeuses d’enfants” (Rizzo, 1991). Segundo a autora, tendo sido este o objetivo inicial da creche, assistiu-se a um aumento das mesmas no século XIX, como consequência da alteração do núcleo familiar, do qual deixaram progressivamente de fazer parte elementos como avós ou tias que anteriormente partilhavam com os pais os cuidados da criança, passando a ser constituído apenas por pai, mãe e filhos; esta mudança, a par da entrada da mulher no mercado laboral, trouxe com ela a necessidade de uma solução para colmatar o período de tempo em que, diariamente, a criança se encontrava afastada dos pais.

Em Portugal foi, essencialmente a partir da década de 60, do século XX, que se começaram a sentir as mudanças sociais que viriam a influenciar as políticas e práticas orientadas para a educação infantil. De acordo com Barros (2007) as primeiras creches surgiram na década de 70, “como consequência das mudanças ocorridas no país e com uma função supletiva da família, substituindo-a durante o horário de trabalho dos pais ou outros impedimentos” (p. 34) sendo da responsabilidade de enfermeiras assegurar “a qualidade dos cuidados de saúde e higiene” (p. 35). Após o 25 de abril de 1974, a crescente preocupação política com a educação e com a infância, veio impulsionar a construção de creches e jardins de infância; paralelamente, assistiu-se a uma crescente preocupação com a formação dos profissionais responsáveis por essa área, levando ao investimento na qualificação dos mesmos, de molde a deixar para trás o cariz assistencialista da creche e passar a encarar esta resposta social como um contexto verdadeiramente educativo.

Importa salientar que, para o contexto de creche ser verdadeiramente educativo, seria essencial que as políticas atuais assim o encarassem, o que não acontece na realidade pois constata-se, como referem autores que têm desenvolvido pesquisas na área, que a creche não beneficia de estatuto principal no quadro da Educação de Infância, uma vez que não se encontra integrada no âmbito do sistema educativo português. (Marchão, 2012; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Só a partir dos três anos a educação das crianças passa para a tutela do Ministério da Educação, pois entre os zero e os três anos é tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, o que acaba por lhe imputar um cariz predominantemente social, ao invés de ser vista como um direito consagrado na Convenção dos Direitos da Criança – o direito à educação. Têm sido desenvolvidos esforços no sentido de modificar esta situação, como a recomendação feita pelo Conselho Nacional de Educação, alertando para a necessidade de uma responsabilização do Ministério da Educação pela faixa etária dos zero aos três anos (Diário da República, 2.^a série, n.º 79, de 21 de abril de 2011). A relatora desta recomendação defende que “numa concepção de aprendizagem ao longo da vida, constantemente reafirmada pelas directrizes europeias, dificilmente se poderá conceber que a educação comece aos 3 anos” (Vasconcelos, 2006, p. 6).

O enquadramento legal da creche é definido pela Portaria n.º262/11, de 31 de agosto, que estabelece as normas de instalação e funcionamento desta resposta. De acordo com a Portaria consideram-se objetivos da creche, entre outros, “ facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar”, “proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva”, “prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado”, e também, “colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança” (Art.º4.º).

Não sendo um documento legislativo, mas tendo o intuito de servir de orientação aos profissionais ligados à creche, foi desenvolvido o Modelo de Avaliação de Qualidade da Creche, no âmbito do “Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais”, concebido em 2003 pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social, com a finalidade de “garantir aos cidadãos o acesso a serviços sociais de qualidade” (ISS, 2007, p. 5). Deste Modelo fazem parte documentos conducentes a uma prática desenvolvida com vista a proporcionar às famílias o acesso a serviços de qualidade, que contemplem a satisfação das necessidades das crianças, com base nas necessidades e expectativas das famílias (ISS, 2005); estes documentos contemplam uma série de regras relacionadas com a candidatura, a admissão, a entrega e receção da criança, o seu desenvolvimento individual, bem como o plano de atividades e a alimentação, na tentativa de promover uma crescente qualidade no contexto de creche.

O contexto de creche revela-se facilitador de aprendizagens, não só pela diversidade de estímulos sensoriais proporcionados à criança, através dos brinquedos, dos materiais e das atividades lúdicas pois, como reforça Hunt (1974), um ambiente estimulante é necessário ao desenvolvimento, como também por

se revelar rico em situações promotoras de interações entre pares. Vigotsky (1987) enfatizou a interação como um fator potenciador de aprendizagens e, logo, de desenvolvimento. Na mesma linha de pensamento, Fuertes e Santos (2015) relacionam a oportunidade de ter amigos, de brincar, de receber e dar carinho, de errar e de tentar de novo, com a aquisição de novas aprendizagens, impulsionadas pela motivação resultante das novas representações internas geradas por essas interações. Também Bandura (1969) refere a importância da observação de comportamentos e do efeito dessa observação no próprio comportamento, modelando-o, e conduzindo à aquisição de novas aprendizagens.

Uma criança até aos três anos, ao integrar uma creche, experiencia ainda o acolhimento, a atenção e a orientação de cuidadores profissionais, de forma a desenvolver determinadas competências e capacidades, uma vez que esta “é uma idade em que se desenvolvem as capacidades de temperar o genético e instintivo com o lógico e social, o emocional com o racional” (Cordeiro, 2012, p. 24).

Sanches (2003) salienta a importância da intencionalidade educativa, pois numa fase em que a criança absorve tudo o que se desenrola à sua volta, é essencial que o educador promova situações de aprendizagem, que potenciem o desenvolvimento da criança a todos os níveis. A par das situações de aprendizagem, é necessário criar um ambiente securizante, pois para a criança desenvolver as suas competências precisa de se sentir segura e confortável.

Todo este processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências cresce na proporção em que ação pedagógica desenvolvida pela creche se reveste de qualidade pois “os primeiros anos representam uma janela de oportunidade para uma intervenção que pode fazer a diferença na vida das crianças, podendo ajudar a quebrar ciclos de pobreza intergeracional que tendem a reproduzir-se” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 10).

4. Cooperação entre Pares

4.1. Fundamentos

Na sociedade atual, o contacto da criança com os seus pares inicia-se bastante cedo, na medida em que as crianças, desde muito pequenas, começam a frequentar a Creche passando, por isso, grande parte do dia na companhia de outras crianças, com quem partilham rotinas, atividades e brincadeiras.

Estes contextos educativos correspondem, muitas vezes, às primeiras interações entre as crianças, sendo que estas irão constituir a base de futuras competências sociais (Williams, Mastergeorge, & Ontai, 2010). Estas interações podem observar-se nos bebés, desde muito cedo, através de gestos,

sorrisos, vocalizações, e progredirem para situações como brincar lado a lado, observar e imitar os pares, à medida que a criança se vai desenvolvendo.

Nesta linha de pensamento, Bronson (2000) defende a necessidade de, nos primeiros anos de vida, a criança ter oportunidades adequadas para interagir e participar em atividades com os seus pares, de forma a aprender e treinar habilidades sociais.

Nesta fase em que as competências sociais começam a emergir, o educador deve orientar a criança nas suas interações e proporcionar-lhes experiências promotoras de cooperação (Williams, Mastergeorge, & Ontai, 2010).

É importante distinguir interação de cooperação, sendo este último um conceito mais complexo, uma vez que se a interação se pode cingir a uma troca de gestos, de sorrisos ou até a disputa por um brinquedo, a cooperação implica que haja um objetivo comum. Para Warneken e Tomasello (2007), as atividades de cooperação são aquelas em que pelo menos dois indivíduos agem de modo a alcançar um objetivo comum, desempenhando papéis complementares.

Segundo os autores, estudos realizados com crianças de um ano mostram que as suas ações sociais coordenadas ocorrem em situações restritas e com a ajuda do adulto, enquanto que a partir dos dois anos já conseguem envolver-se em situações cooperativas diversas, com os pares e com adultos. É, normalmente, ao longo do segundo ano de vida que a criança vai adquirir capacidades que lhe permitem cooperar com os pares para alcançar um objetivo comum (Nichols, Svetlova, & Brownell, 2010), pois é nesta idade que consegue alterar as suas próprias ações de forma a coincidirem com as de outras crianças, sendo por isso capaz de participar em tarefas de cooperação com os pares (Williams, Mastergeorge, & Ontai, 2010), adequando o seu comportamento e influenciando o dos outros (Brownell & Kopp, 2007).

A criança, ao interagir de uma forma cooperativa, está a desenvolver competências sociais como a capacidade de comunicação, de negociação e de interajuda. Esta interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, como fundamenta Vygotsky (1987) ao propor a Teoria socio construtivista, que atribui a construção do conhecimento à interação com os outros e com o meio.

Baseado nesta perspetiva do desenvolvimento, Vygotsky (1978) enfatiza a importância da transição entre o desenvolvimento real da criança e o desenvolvimento potencial, introduzindo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como sendo “a distância entre o nível de desenvolvimento real, conforme determinado pela resolução de problemas independentes, e o nível de desenvolvimento potencial, conforme determinado através da resolução de problemas sob orientação do adulto, ou em colaboração com pares mais capazes” (p. 86).

É através das experiências que vivenciam que as crianças constroem os alicerces das suas aprendizagens. Cabe, pois, ao educador criar oportunidades de desenvolver estas competências cooperativas na criança, partindo das suas motivações e interesses, com vista a promover um contexto educativo enriquecedor, onde a criança interiorize, desde a idade mais precoce, as vantagens de um ambiente cooperativo pois, de acordo com Katz (2006), uma intervenção educativa de qualidade junto das crianças apresenta contributos fundamentais para o resto das suas vidas, uma vez que “os anos iniciais providenciam as bases para todos os aspectos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem para o resto da vida” (p. 17).

4.2.A importância da cooperação entre Educadoras na Intervenção Precoce

Sendo comum a toda a investigação atual, na área da Intervenção Precoce na Infância, a importância fulcral da família e dos contextos naturais, é desejável que haja um envolvimento entre todos os intervenientes que fazem parte da vida diária da criança, no sentido de utilizar os recursos existentes, com vista a potenciar o seu desenvolvimento.

É, pois, essencial que os recursos humanos envolvidos na intervenção com uma criança com dificuldades, incluída em contexto educativo, se articulem entre si desenvolvendo práticas de cooperação e trabalhando em equipa.

Segundo Damiani (2008), dois dos conceitos ligados ao trabalho em equipa são o de colaboração e o de cooperação. Partilhando os dois o mesmo prefixo (co), que significa *ação conjunta*, o verbo cooperar deriva do latim *operare* (operar, executar, fazer), enquanto o verbo colaborar deriva de *laborare* (trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim).

Na perspetiva de Dias (2009) o trabalho em equipa é entendido como um conjunto de comportamentos que visam o desenvolvimento da colaboração no seio de uma equipa de pessoas interdependentes, do ponto de vista de recursos, informação e competências. Segundo ele, o trabalho em equipa

estabelece, desta forma, um diálogo entre os parceiros, colocando múltiplas questões metodológicas como a divisão de tarefas, a partilha de técnicas e meios, a gestão do tempo, a prossecução das tarefas individuais, o ultrapassar obstáculos materiais, a coordenação, o controlo ou a síntese (p. 24).

Hohmann e Weikart (2011) salientam que os efeitos do trabalho em equipa se refletem na valorização que os seus membros fazem do trabalho uns dos outros; num contexto educativo, os membros da equipa “descobrem que podem prestar às crianças de quem cuidam um serviço com uma abordagem

consistente, porque definem juntos os objectivos e planeiam em conjunto quais as estratégias para os concretizar” (p. 131).

Desta forma, todos os elementos envolvidos numa intervenção devem exercer um papel de participação ativa, compartilhando responsabilidades em todas as fases do processo interventivo (Finelli, Sousa, & Silva, 2015)

5. Malformação de Dandy Walker

A Malformação de Dandy Walker, segundo Fonseca, Vieira e Esposito (2017), é uma malformação cerebral congénita, que afeta o cerebelo e o espaço ocupado pelos fluidos que o rodeiam. O cerebelo, uma das estruturas cerebrais com maior dimensão, é responsável pela coordenação motora, pela manutenção do equilíbrio e postura e, também, pelo controlo do tónus muscular; está, ainda, associado aos processos cognitivos mais complexos como as funções executivas, a memória, as funções visuoespaciais e a linguagem. (US National Library of Medicine, 2015).

A Malformação de Dandy Walker caracteriza-se pela ausência completa ou parcial do verme cerebelar (região posterior do cerebelo, situada entre os dois hemisférios), alargamento do quarto ventrículo, formação de quistos próximos da base interna do crânio e possível ausência de corpo caloso, a estrutura que faz a conexão entre o hemisfério direito e esquerdo do cérebro. (Fonseca, Vieira, Nascimento, & Esposito, 2017).

Esta malformação manifesta-se, segundo Rodríguez e Cabal (2010), através de hidrocefalia, aumento do perímetro cefálico, distrofia muscular, hipotonia, espasticidade, episódios convulsivos e alterações oculares, como o nistagmo. Devido à complexidade das áreas do cérebro afetadas, esta malformação manifesta-se, ainda, através de um atraso generalizado no desenvolvimento e de défices cognitivos (Nacional Organization for Rare Disorders, 2008).

De acordo com Fonseca, Vieira e Esposito (2017), são fatores passíveis de potenciar a malformação, a exposição da mãe, no primeiro trimestre de gravidez, à rubéola, ao citomegalovírus, à toxoplasmose, ao álcool e a medicamentos com varfarina e isotretinoína na sua composição.

O diagnóstico é feito através de exames imagiológicos, como a tomografia computadorizada do crânio e a ressonância magnética.

5.1. Estratégias de intervenção aconselhadas

As manifestações clínicas apresentadas por pessoas com Malformação de Dandy Walker vão depender da área do cérebro afetada, das malformações associadas, bem como da idade com que foi diagnosticada (García Caballero, 2012).

Não há um tratamento previsto para a Malformação de Dandy Walker, há sim tratamento para os problemas que lhe surgem associados, sendo um deles a hidrocefalia, em que se recorre a um *shunt* (tubo especial) para diminuir a pressão craniana, drenando os fluidos, controlando assim o inchaço do cérebro.

Será também vantajoso, como referem Fonseca, Vieira e Esposito (2017), o acompanhamento por parte de uma equipa multidisciplinar, para colmatar dificuldades psicomotoras que frequentemente surgem associadas a esta malformação. Esta equipa multidisciplinar deverá ser composta por profissionais como educadores de infância, fisioterapeutas, terapeutas da fala, que irão atuar no sentido de melhorar as competências nas várias áreas de desenvolvimento, minimizando assim as limitações que possam existir, sejam elas cognitivas, motoras ou sensoriais.

A estimulação dos sentidos é, também, uma estratégia sugerida nestes casos. Snoezlen é um ambiente especificamente criado que consiste numa sala equipada, no fundo uma sala de integração sensorial, que utiliza estímulos sensoriais como música, sons, luzes, aromas, com o objetivo de estimular os sentidos, recorrendo às capacidades sensoriais de cada um. O Snoezlen incentiva ao movimento e à coordenação, estimula a concentração e a memória, diminui a ansiedade, promovendo a ludicidade e a sensação de bem estar; esta intervenção não se concentra nas incapacidades das pessoas, valoriza sim as suas capacidades (Sella, 2008, citada por Junior, Pauli, Betoni, & Aguado, 2009). Segundo Haggart e Hutchinson (1991), um ambiente snoezlen cria uma atmosfera de segurança onde é encorajada a liberdade de escolha.

Parte II – Da Problemática aos Objetivos

1. Problemática

Segundo Tuckman (2000), a seleção do problema é assaz importante, constituindo o primeiro passo que encaminha o investigador para o estudo que pretende desenvolver.

A problemática desta investigação advém da constatação de que para um programa de Intervenção Precoce ser eficaz é fundamental que se estabeleça uma ligação de suporte entre os profissionais das Equipas Locais de Intervenção e as pessoas significativas na vida da criança que está a ser acompanhada, como a família e os educadores (Knoche, Cline, & Marvin, 2012), e de que, para tal acontecer, segundo os autores, é essencial haver práticas de colaboração, que vão permitir que todos os envolvidos no processo de intervenção estabeleçam objetivos comuns e trabalhem em conjunto para os alcançar, considerando sempre as necessidades da família e da criança.

Ora, o que temos constatado, na prática, é um desfazamento entre os objetivos dos diferentes profissionais envolvidos na intervenção, enquanto que o desejável seria que esses objetivos convergissem todos no mesmo sentido e tivessem um mesmo foco.

2. Questão de Investigação

A questão de investigação ou de partida deverá, segundo Quivy e Campenhoudt (1995), servir de primeiro fio condutor à investigação. Segundo os autores, “a melhor forma de começar um trabalho de investigação consiste em esforçar-se por enunciar o projecto sob a forma de uma pergunta de partida” (p. 44), que deverá “apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência” (p. 40).

Em função da problemática enunciada atrás, esta investigação tem como questão de partida a seguinte: “De que forma colaboram duas educadoras, uma da Creche e outra da Equipa Local de Intervenção, ao nível da intervenção com uma criança com malformação de Dandy Walker?”

3. Objetivos

3.1. Objetivo Geral

Analisar como se processa a colaboração entre duas Educadoras de Infância, uma da Creche e outra da Equipa Local de Intervenção, na intervenção que realizam com uma criança com malformação de Dandy Walker.

3.2. Objetivos Específicos

Tendo em vista alcançar esses objetivos, delineámos ainda alguns mais específicos, sendo eles:

- Identificar as perspetivas das educadoras em relação ao trabalho em equipa com uma criança com Malformação de Dandy Walker;
- Caracterizar as práticas de sala de Creche, no momento em que ambas as educadoras estão presentes;
- Perceber como articulam a planificação, a intervenção e a avaliação do trabalho;
- Aferir se as práticas observadas estão de acordo com as perspetivas existentes por parte das educadoras

Parte III – Enquadramento Metodológico

1. Enquadramento do Estudo

Para esta investigação achou-se pertinente adotar uma abordagem qualitativa, por se considerar ser a que melhor se adequa aos objetivos propostos. Tal como referem Carmo e Ferreira (1998), ao utilizarem o método qualitativo, “os investigadores interagem com os sujeitos de uma forma “natural” e, sobretudo, discreta. Tentam “misturar-se” com eles até compreenderem uma determinada situação, mas procuram minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação” (p. 198).

Segundo Freixo (2011), os estudos que recorrem a métodos qualitativos têm por objetivo “o desenvolvimento do conhecimento, não só através da descrição, interpretação ou avaliação, mas são uma extensão da capacidade do investigador em dar sentido ao fenómeno” (p. 146).

Também, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa utiliza essencialmente métodos que permitam ao investigador observar a forma de pensar dos participantes no decorrer da investigação, pois o investigador qualitativo preocupa-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados. Os autores acrescentam, ainda, que é preocupação do investigador, ao usar uma metodologia qualitativa, compreender vários pontos de vista, perceber de que modo os sujeitos da investigação interpretam as suas experiências, desenvolvendo empatia com eles.

2. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados

Um dos objetivos da investigação qualitativa é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações (Bento, 2012). Nesta linha de pensamento, achou-se pertinente recorrer, para desenvolver este projeto, à entrevista e à observação como técnicas de recolha de dados; recorreu-se, ainda, à pesquisa documental, como forma de contextualizar o contexto investigativo.

2.1. *Entrevista*

Segundo Bogdan e Biklen (1994), em investigação qualitativa, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 172).

Entrevista, segundo Vilelas (2009), é uma interação social que tem o propósito de recolher dados para uma investigação. Afonso (2005) define-a como uma técnica de recolha de dados que consiste na interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado, e que

permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efetuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes. (Sousa, 2005, p. 247)

Segundo Estrela (1994), “a finalidade das entrevistas a realizar consiste na recolha de dados de opinião que permitem não só oferecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (p. 342).

A entrevista semiestruturada ou semidiretiva, escolhida para este estudo, caracteriza-se por permitir que o entrevistado

possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível. (Quivy & Campenhoudt, 1995, pp. 192-193)

Esta modalidade de entrevista permite, ainda, ao investigador, recorrer a outras interrogações mediante a resposta do entrevistado, levando-o a formular novas hipóteses e, até, novas teorias para interpretar as informações recebidas (Prudêncio, 2014).

É importante ter em conta que "durante a entrevista, é necessário saber ouvir, isto é, não interromper a linha de pensamento do entrevistado, aceitar as pausas, e, em geral, aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade atenta e empática" (Afonso, 2005, p. 99).

2.2. Observação

A observação é uma técnica que permite ao investigador o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (Creswell, 2010).

Gray (2012) acrescenta que

a observação não é simplesmente uma questão de olhar algo e depois anotar “factos”. Ela é um processo complexo que combina sensação (vista, som, toque, cheiro e até mesmo gosto) e percepção. A observação vai para além das opiniões, interpretações e comportamentos, pois através deste método é possível avaliar as ações na prática (p. 320)

Também Tuckman (2005) destaca, no que respeita à observação, a questão do “olhar” que, segundo ele, deve ser “um olhar tentando apreender tanto quanto for possível, sem influenciar aquilo para que está a olhar” (p. 523).

Neste estudo, para registo das informações recolhidas na observação, utilizaram-se notas de campo que são, segundo Bogdan e Biklen (1994), fundamentais para a observação constituindo, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

2.3. Pesquisa Documental

A pesquisa documental reveste-se de uma importância considerável, no aspeto em que aporta informações relevantes relativas ao contexto onde decorrerá a investigação.

Esta técnica “propõe-se a produzir novos conhecimentos, a criar novas formas de compreender os fenómenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (Sá-Silva, Almeida, & Guidani, 2009, p. 14) pois, tal como referem Laville e Dionne (1999), “os documentos aportam informação directamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los” (p. 167).

3. Caracterização dos Sujeitos da Investigação

Os sujeitos deste estudo, que vamos passar a caracterizar, são duas educadoras, uma da Creche e outra da Equipa Local de Intervenção Precoce, que trabalham juntas com uma criança com malformação de Dandy Walker.

A caracterização dos sujeitos foi feita com base na informação recolhida nas entrevistas feitas às duas educadoras (Apêndices 8 e 9).

A Educadora P.¹, responsável pelo grupo do qual faz parte o M., na Creche X, tem trinta e três anos e, como formação inicial, tem licenciatura em Educação de Infância, concluída em 2009. Como formação complementar, terminou em 2012 o mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, e está, presentemente, a concluir o doutoramento. Em termos profissionais tem, desde que terminou a licenciatura, exercido funções na Creche X; tem, portanto, dez anos de serviço. Ao longo deste tempo,

---

¹ Nome fictício

² Nome fictício

tem trabalhado com crianças desde os quatro meses de idade aos três anos. A experiência da educadora P. com crianças com necessidades educativas especiais, como se designavam, tem sido adquirida em contexto profissional, com crianças que têm integrado a Creche, uma com autismo, e, atualmente, uma com Malformação de Dandy Walker; em ambos os casos houve trabalho com a Equipa Local de Intervenção Precoce.

A Educadora V.², membro da Equipa Local de Intervenção, trabalha com o M. durante uma hora e meia por semana, na Creche, na sala da qual ele faz parte; tem quarenta e seis anos e a sua formação inicial é a licenciatura em Educação de Infância, concluída em 2001. Como formação complementar, concluiu em 2016 o mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Em termos profissionais, a educadora V. trabalhou durante catorze anos numa Instituição Particular de Solidariedade Social, nas respostas sociais de Creche e Jardim de Infância, com crianças entre os dois e os cinco anos; desde há dois anos faz parte da Equipa Local de Intervenção Precoce da área de residência onde está localizada a Creche X.

3.1. Breve caracterização do sujeito em que incidiu o estudo

Considerámos que uma breve caracterização do M.³ seria importante no contexto desta investigação. Apresentamos, então, uma caracterização da criança, com base nos dados recolhidos nas entrevistas às duas educadoras que o acompanham (Apêndices 8 e 9).

M. é uma criança com dois anos e meio, que frequenta a Creche X desde os sete meses, estando atualmente incluído numa sala de crianças de dois anos. Fez o percurso habitual das crianças que entram na Creche com essa idade: fazer parte do Berçário aquando da sua entrada, e transitar de sala no final de cada ano letivo, acompanhando o grupo de origem.

M. tem Malformação de Dandy Walker, que foi detetada na ecografia do último trimestre de gravidez. Tem sido acompanhado desde recém-nascido pela Equipa Local de Intervenção, após sinalização feita pela equipa de neonatologia do hospital da sua área de residência. Este acompanhamento foi feito, inicialmente, em casa, por uma psicóloga, e passou a ser feito na Creche, pela educadora V., quatro meses após a sua entrada.

---

² Nome fictício

³ Nome fictício

M. é uma criança afetuosa, que reage muito bem ao toque e ao contacto físico, gostando que lhe façam cócegas e que o acariciem.

Em termos de desenvolvimento motor, M. gatinha e fica de pé com apoio; por enquanto não adquiriu a marcha autónoma, embora com a ajuda do adulto já caminhe, ainda que com alguma descoordenação. As competências motoras que tem adquirido têm sido facilitadoras da exploração do espaço que o rodeia, o que ele faz cada vez mais, recorrendo muito ao sentido do tato.

Em atividades que exijam o recurso à motricidade fina, M. apresenta dificuldades.

Havia, na altura em que realizámos esta pesquisa, por parte de M. muita vontade de explorar, nomeadamente de forma oral, levando os objetos e brinquedos à boca.

M. gosta muito de música, sendo precisamente o estímulo auditivo aquele a que ele responde mais rapidamente; daí, na opinião da educadora de sala (Apêndice 8) ser enriquecedor para ele beneficiar de musicoterapia. Também ao estímulo tátil M. revela sensibilidade, reagindo a contrastes de temperatura, manifestando preferência por temperaturas mornas e rejeitando as frias.

No que respeita à linguagem, apresenta dificuldades, estando na fase dos balbucios e dos vocalismos.

Verifica-se, na criança, algum comprometimento na visão, embora ainda não se saiba até que ponto. Tem havido um acompanhamento pela equipa de oftalmologia do hospital da área de residência, que levou a que fosse iniciada a correção do estrabismo que ele apresenta. M. utiliza muito o sentido do tato na exploração do espaço envolvente.

Há aspetos em que, de igual forma, existe algum comprometimento, nomeadamente a interação social. M. não interage, de forma intencional, com os pares, não os procura com o fim de se relacionar com eles mas como forma de conseguir alcançar um objetivo como pôr-se de pé apoiando-se neles, de acordo com exemplo dado pela educadora da sala (Apêndice 8). Também com os adultos M. não estabelece interações de forma intencional, no entanto demonstra prazer quando o adulto interage com ele, manifestando-se através de gargalhadas; segundo as educadoras, ele reconhece os adultos com quem estabelece interações, nomeadamente elas próprias e a auxiliar de sala.

M. apresenta, ainda, algumas estereotipias como baloiçar o corpo quando está sentado e chuchar no dedo.

O desenvolvimento de M., segundo a educadora de sala (Apêndice 8), não tem sido linear, apresentando, por vezes, uma regressão em comportamentos considerados adquiridos. Em grande parte das

situações também não revela intencionalidade nos comportamentos, não respondendo aos estímulos da forma considerada adequada.

M. é, ainda, acompanhado pela fisioterapeuta da Equipa Local de Intervenção, uma vez por semana, e da terapeuta da fala, quinzenalmente, que está presentemente a trabalhar a estimulação dos músculos faciais.

4. Caracterização da Creche

Para contextualizar o estudo apresentamos uma breve caracterização da Creche, nomeadamente do seu espaço físico e do seu funcionamento, com base na consulta do seu Regulamento Interno, do Projeto Educativo e do Projeto Pedagógico da Sala Amarela.

Apresenta-se, ainda, uma caracterização do grupo de crianças onde o M. está incluído, uma vez que foi no seio desse grupo que fizemos a nossa observação. Esta caracterização foi feita com base na entrevista feita à educadora do grupo (Apêndice 8).

4.1. Caracterização do espaço físico

Este estudo foi desenvolvido numa creche, denominada “Creche X”, localizada numa cidade do distrito de Évora, onde se encontra incluído um menino, o M., com Malformação de Dandy Walker, com o qual vão intervir os sujeitos deste estudo. M. integra um grupo de crianças, de acordo com a sua idade, numa sala que será chamada por nós de Sala Amarela.

A “Creche X”, uma das respostas sociais da “Instituição Y”, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que funciona desde 2010, ano em que foi inaugurada, após a sua construção totalmente de raiz.

A Creche tem capacidade para sessenta e seis crianças, distribuídas por duas salas de Berçário e quatro salas de Marcha Adquirida, duas delas destinadas a crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses, e duas destinadas a crianças com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses. Todas as salas têm janelas de sacada para o pátio exterior, dispondo de bastante iluminação natural.

O espaço destinado ao Berçário é composto por duas salas-parque, cada uma com o seu respetivo dormitório, uma sala de higienização (para a higiene e muda de fraldas) e uma copa de leites; dispõe, ainda, de um hall, onde se encontram os cabides destinados aos objetos pessoais das crianças.

As salas de marcha adquirida são apoiadas por duas casas de banho com muda-fraldas, com sanitas adaptadas a esta faixa etária, e, ainda, com duche.

Como espaços comuns, a Creche tem um pátio exterior, um ginásio, uma enfermaria, um refeitório, uma lavandaria e uma cozinha com algumas dependências, tais como a despensa, a sala de frio e a doca. Para atendimento, a Creche tem uma receção e um gabinete de reuniões; tem, ainda, alguns espaços destinados aos funcionários, como duas salas, com cacifos individuais, e casa de banho.

A Creche funciona de segunda a sexta-feira, entre as sete e as dezanove horas.

No que respeita a recursos humanos, a Creche conta com dezoito funcionárias, que desempenham funções de apoio direto e indireto às crianças: com funções de apoio direto contam-se quatro educadoras, uma das quais acumulando os cargos de coordenadora pedagógica e diretora técnica, e nove auxiliares; com funções de apoio indireto contam-se duas funcionárias administrativas, duas cozinheiras e uma auxiliar de serviços gerais.

Como órgãos diretivos, a Creche tem uma Comissão Administrativa, comum a todas as respostas sociais da Instituição.

A Sala Amarela, onde se encontra incluído M., é uma das quatro salas de Marcha Adquirida. É uma sala com capacidade para quinze crianças, dispendo de muita luz natural.

O mobiliário é claro e fácil de limpar, sendo constituído por duas mesas, dez cadeiras e dois armários para arrumação de brinquedos, livros e material de desgaste.

A sala dispõe de um tapete grande e colorido e de módulos feitos em esponja, para as crianças subirem, descerem, treparem, etc..

Os brinquedos, livros e jogos didáticos existentes na sala são essencialmente feitos de materiais como tecido, plástico e borracha.

4.2. Caracterização do grupo

Este grupo é constituído por doze crianças, das quais nove são meninos e apenas três são meninas; a idade das crianças é, maioritariamente, dois anos, pois todas elas os cumprem entre os meses de junho e dezembro.

Em termos de desenvolvimento, todas as crianças têm marcha adquirida, exceto o M.; no que respeita à linguagem, embora haja algumas crianças que se expressam correctamente e conseguem manter um diálogo, a maioria revela, ainda, alguma imaturidade, estando a maioria na fase da holófrase, não conseguindo falar sobre vivências que tiveram.

Também, ao nível cognitivo, as crianças revelam algumas fragilidades prendendo-se com associações entre imagem, nome e som de animais, segundo exemplo dado pela educadora da sala.

Todas as crianças do grupo ainda usam fralda e revelam uma coordenação óculo-manual pouco desenvolvida.

De acordo com a educadora da sala, grande parte das crianças do grupo tem, por parte dos pais, um excesso de atenção, uma super proteção, que, e ainda segundo a educadora, os torna demasiado dependentes, necessitando sempre do adulto para desenvolver qualquer atividade. Na opinião da educadora, esta superproteção, que ela associa à idade de grande parte dos pais – cerca de quarenta anos – traz implicações a nível da autonomia e do desenvolvimento da linguagem.

Como brincadeira preferida da maioria das crianças do grupo destacam-se as brincadeiras com carrinhos.

5. Caracterização da Equipa Local de Intervenção

Apresentamos uma caracterização da Equipa Local de Intervenção da área de residência de M., a criança sobre a qual incidiu o nosso estudo, e que a acompanha desde recém-nascida. Esta caracterização foi feita com base na entrevista à educadora V., que faz parte da Equipa, e que acompanha o M. desde os onze meses, na Creche (Apêndice 9).

A Equipa Local de Intervenção abrange dois concelhos e é constituída por oito profissionais de várias áreas: três educadoras, duas psicólogas, duas terapeutas da fala e uma fisioterapeuta.

O processo de acompanhamento de cada caso inicia-se com a referenciação; se a família estiver de acordo, a Equipa vai então avaliar se o caso tem elegibilidade para ser seguido; no caso de ter, é escolhido um responsável de caso entre os membros da equipa, integrando então a criança, oficialmente, o SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. É, então, que é elaborado o PIIP – Plano Individual de Intervenção Precoce – um plano de desenvolvimento que contempla a família e os contextos naturais da criança, elaborado em conjunto com a família, e avaliado e reformulado periodicamente.

Todo este processo de acompanhamento de cada caso assenta muito em reuniões de equipa, entre os vários profissionais envolvidos.

Na opinião da educadora, o número de técnicos que integram esta Equipa é insuficiente para o número de casos que acompanham, o que se reflete no tempo estipulado para cada caso que, segundo a educadora, é pouco.

6.Procedimentos

Os procedimentos de recolha de dados são imprescindíveis numa investigação, pois “consistem na construção do instrumento capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 163)

Autores como Bogdan e Biklen (1994) alertam para a necessidade de assegurar os princípios éticos numa investigação, sempre que esta incida sobre sujeitos humanos.

Segundo o CeIED⁴, através da Carta de Princípios Éticos da Investigação (2014),

o respeito pelos participantes encontra no quesito do consentimento voluntário informado um princípio fundamental a ser respeitado... cabe aos investigadores assegurar que os participantes entendem e concordam com a sua participação, sem qualquer coação, antes de se iniciar a investigação... (p.5, ponto 2.1.1).

Ainda no mesmo documento é salientado que “os investigadores devem respeitar os direitos dos participantes à sua privacidade, garantindo os seus direitos de confidencialidade e anonimato...” (p.7, ponto 11). Este ponto vem corroborar a ideia de que o anonimato é um “critério tradicional da ética que visa minimizar repercussões negativas para os participantes diante dos resultados do estudo” (Lankshear & Knobel, 2008, p. 100).

Nesta linha de pensamento, os procedimentos adotados, numa primeira fase, foram obter autorização da Direção da Creche para ser levado a cabo o estudo naquele espaço, bem como para recolher, em documentos da instituição, informação que se revele pertinente para o estudo em causa (Apêndice 1); após o consentimento formalizado, foi apresentado aos sujeitos que fizeram parte da investigação, o objetivo deste estudo, e solicitada a sua colaboração no mesmo. Em seguida, e havendo disponibilidade para colaborar por parte dos sujeitos, foi agendada a recolha de dados.

Para a recolha de dados, as técnicas utilizadas foram a pesquisa documental, a entrevista semidiretiva e a observação não participante.

A pesquisa documental incidiu no Regulamento Interno da Creche, no seu Projeto Educativo e no Projeto Pedagógico da sala na qual decorreu a investigação. A pesquisa destes documentos revelou-se uma

---

⁴ Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

mais-valia no enquadramento do contexto de estudo, aportando informações sobre o funcionamento da Creche, bem como da prática pedagógica seguida pela educadora.

Dos procedimentos utilizados para a elaboração das entrevistas destaca-se o guião de entrevista, como fio condutor, para que não se perca o foco da pergunta para a qual procuramos respostas e, também, para que não nos dispersemos dos objetivos que nos propomos atingir pois este “... garante também que a entrevista não se perca em tópicos irrelevantes, permitindo ao especialista improvisar o seu tema e a sua opinião sobre as questões” (Flick, 2009, p. 158).

A entrevista à educadora da Creche realizou-se no dia 4 de setembro, na Creche, no seu tempo de trabalho indireto; à educadora da Equipa Local de Intervenção a entrevista foi feita no espaço que serve de sede à Equipa, numa das salas de reuniões, e realizou-se no dia 16 de Setembro. No início de cada entrevista reforçou-se o caráter de confidencialidade da mesma, garantindo-se o anonimato, e pediu-se permissão para a gravação da entrevista em áudio. Para a gravação de ambas as entrevistas o suporte técnico utilizado foi o telemóvel. De seguida passou-se à transcrição das mesmas, o protocolo (Apêndices 8 e 9), para ser feita a análise de conteúdo (Apêndices 6 e 7). Relativamente a este procedimento, os excertos significativos do discurso dos sujeitos deram origem às subcategorias que, por sua vez, constituíram as categorias. Seguidamente foi feita uma síntese de cada uma (Apêndices 4 e 5).

Após as entrevistas realizadas, deu-se início à observação, que foi levada a cabo em nove sessões, durante a manhã, no período em que as duas educadoras trabalham juntas em sala. Para o registo das observações feitas utilizámos uma grelha (Apêndice 13) e notas de campo.

Aos registos de observação foi feita uma análise de conteúdo para, de seguida, serem sintetizados, primeiro diariamente e, posteriormente, de uma forma global (Apêndices 11 e 12).

Por fim, relativamente aos dados analisados, os mesmos foram cruzados.

Parte IV – Análise e Discussão de Dados

Segundo Bell (2010) este ponto é o “coração do relatório”, que “deve enfatizar os aspectos mais relevantes e chamar a atenção para o que for mais importante” (p. 215). Tendo este estudo como objetivo geral analisar como se processa a colaboração entre duas Educadoras de Infância, uma da Creche e outra da Equipa Local de Intervenção, na intervenção que realizam com uma criança com malformação de Dandy Walker, neste capítulo pretende fazer-se uma análise dos dados recolhidos nas entrevistas realizadas às duas educadoras, e na observação direta feita em nove sessões, perfazendo cerca de treze horas e meia, nas quais ambas as educadoras estão juntas em sala.

1. Síntese descritiva e interpretativa das Entrevistas

As entrevistadas, que têm, ambas, formação inicial em Educação de Infância e formação complementar em Educação Especial, fizeram um percurso profissional semelhante, até há dois anos a esta parte, altura em que a educadora V. integrou a Equipa Local de Intervenção, após conclusão do Mestrado em Educação Especial. Até então, trabalharam as duas em Instituições Particulares de Solidariedade Social, na área da infância, embora a educadora V. tenha trabalhado em Creche e Jardim de Infância, e a educadora P. tenha trabalhado, e continue a trabalhar, exclusivamente em Creche.

Da análise de conteúdo feita às entrevistas com as duas educadoras emergiram categorias que foram definidas a partir das subcategorias, como referimos no tratamento de dados.

Começamos por apresentar, em primeiro lugar, as categorias que surgiram isoladamente em cada uma das entrevistas.

As categorias resultantes apenas da entrevista à educadora da Creche foram as seguintes:

- Experiência profissional com crianças com dificuldades
- Experiência anterior de colaboração com a Equipa de Intervenção Precoce
- Interação da educadora da ELI⁵ com o grupo de crianças

---

⁵ Equipa Local de Intervenção

No que diz respeito à sua Experiência profissional com crianças com dificuldades a educadora da Creche, referiu que **tem alguma**, já que , como referiu: “Tive um menino com autismo”.

Quanto à Experiência anterior de colaboração com a Equipa de Intervenção Precoce reconhece que esta **contribuiu para uma evolução muito boa dessa criança** pois, como refere, “conseguimos realmente fazer um percurso muito evolutivo”.

Considerando a importância da intervenção com uma criança com dificuldades ser realizada no seio do grupo, ao invés de isolar a criança dos seus pares, extraímos do discurso da educadora da sala, indicadores sobre a Interação da educadora da Equipa Local de Intervenção com o grupo de crianças, tendo a entrevistada salientado que esta **é de estimulação da interação entre todos**, pois ela **interage com o grupo de crianças e não se centra só no M.**, conforme os excertos extraídos da entrevista:

vem para o M., obviamente, mas não vem só com os olhos para o M.,

acaba por usar muitas vezes ou situações que os outros estejam a desenvolver ou brinquedos que os outros estejam a explorar, para aproximar o M. deles, e as outras crianças do M.,

concluindo que “não é um elemento estranho dentro da sala”.

Da entrevista à educadora da Equipa Local de Intervenção, emergiram as categorias:

- Experiência profissional anterior
- Experiência na Intervenção Precoce
- Caracterização do contexto familiar de M.
- O acompanhamento de M. pela ELI
- Intervenção da educadora da ELI com M. na Creche

Quanto à sua Experiência profissional anterior a educadora da ELI referiu o seu **trabalho em Creche e Jardim de Infância durante catorze anos** “foram catorze anos, trabalhei com todas as idades”, enfatizando que **foi muito enriquecedora**, uma vez que lhe permitiu “acompanhar toda a evolução das crianças praticamente desde o berço até à transição para o primeiro ciclo”.

Sobre a sua Experiência na Intervenção Precoce, mencionou que esta é **de dois anos**, pois começou a trabalhar na mesma só depois de ter concluído o Mestrado em Educação Especial (“É que eu estou na Intervenção Precoce há pouco tempo, a minha experiência nesta área é relativamente pouca”).

Ainda na entrevista com a educadora da ELI destaca-se a Caracterização do contexto familiar de M. que, como nos informa, **é uma família nuclear** (“Há um núcleo duro, é só o pai, a mãe e o M.”), sendo **de muito envolvimento com a Equipa Local de Intervenção por parte da família** (“há um grande envolvimento por parte da família”).

Na sua opinião **a mãe é forte enquanto o pai se revela mais frágil**, dando como exemplo: “quando em certas consultas de desenvolvimento os médicos os confrontam com possíveis cenários, o pai fica muito em baixo, a mãe reage de outra maneira, sempre com otimismo... otimismo pelos dois”.

Do seu discurso, aferimos que O acompanhamento de M. pela equipa Local de Intervenção iniciou-se logo após o nascimento (“O processo dele deu entrada nos nossos serviços logo após o seu nascimento, através do hospital, da neonatologia”), tendo a intervenção começado **por ser feita em casa, por uma psicóloga** (“Nos primeiros meses a intervenção era feita no domicílio por uma das nossas psicólogas”).

A Equipa, por outro lado, **aconselhou a família a inscrever o M. na Creche por ser um contexto que ia proporcionar-lhe um desenvolvimento mais adequado** (“uma das nossas psicólogas ... aconselhou os pais a inscrevê-lo na Creche, por ser um contexto que ia estimulá-lo e desenvolvê-lo a todos os níveis”).

Por sua vez, a Intervenção da educadora da Equipa Local de Intervenção com M. na Creche **teve início aos onze meses da criança, quando estava no Berçário** (“ele entrou para a Creche com sete meses e ao fim de quatro meses eu comecei a acompanhá-lo”), **decorre durante uma hora e meia por semana** “Eu estou mais ou menos uma hora e meia por semana a trabalhar com o M.”), **incidindo bastante na estimulação** (“eu defendo que a estimulação é imprescindível: estimular, estimular, estimular...”).

Passa, também, pelo envolvimento de todo o grupo de crianças onde M. está incluído (“acho que a intervenção tem de ser feita no grupo, envolver todos os elementos, acho que só assim é que funciona”), **tem em conta a criança como pessoa e não apenas a sua problemática** pois, como enfatiza a educadora (“não podemos ver só a condição dele, mas a pessoa para além da condição).

Nas suas palavras, tem sido muito positiva.

Em seguida, analisamos as categorias que emergiram, simultaneamente, dos relatos das duas educadoras, e que são:

- Interação de M. com o grupo
- Interação do grupo de crianças com o M.
- Interação de M. com a educadora da sala/ educadora da ELI
- A colaboração entre a educadora da sala e a educadora da ELI
- A planificação do trabalho realizado pela educadora da sala e a educadora da ELI
- A intervenção realizada pela educadora da sala e a educadora da ELI
- A avaliação do trabalho realizado pela educadora da sala e a educadora da ELI
- Expetativas em relação à colaboração entre a educadora da sala e a educadora da ELI
- Dificuldades sentidas na articulação do trabalho com a ELI
- Dificuldades sentidas no trabalho com a educadora da sala/ educadora da ELI
- Dificuldades sentidas no trabalho com M.
- Dificuldades sentidas na articulação do trabalho com a família de M.

Estando M. incluído em Creche, num grupo de crianças da idade dele, e sendo acompanhado por profissionais desse contexto – a Creche – e por profissionais da Equipa Local de Intervenção, é inevitável proceder-se à análise das interações que se geram desta dinâmica.

A educadora da Creche referiu que a Interação do grupo com o M. **está comprometida em função da problemática de M.**, pois “a nível de interação social, também está um bocadinho comprometido” e que **a maior parte do grupo não o procura** (“há realmente duas ou três crianças que têm um cuidado maior para com o M. e que secalhar até se aproximam dele... o restante grupo não”).

A educadora da Equipa Local de Intervenção reconhece que **os pares não se relacionam muito com ele**, comentando que na sua perspetiva “ainda estão numa fase egocêntrica, não têm ainda maturidade para interagir intencionalmente”, constatando, também, que **estão habituados à presença dele**, e associando isso ao percurso que o grupo tem feito, em conjunto, desde o berçário (“o facto de acompanharem o M. desde poucos meses de idade habituou-os a vê-lo como parte do grupo, ou seja, para eles é normal a presença do M.”).

Quanto à Interação de M. com o grupo a educadora da sala explica que ele **não tem interações espontâneas com os outros**, isto é “não procura o outro como ser social”. Na sua opinião “procura o outro mais como um apoio para subir, porque o objetivo neste momento é realmente pôr-se em pé”.

Na opinião da educadora da Equipa Local de Intervenção é de **desinteresse**, o que justifica com estas palavras “ele não tem facilidade em interagir, não por rejeição, mas mesmo por desinteresse”.

No que respeita à Interação de M. com a educadora da Equipa Local de Intervenção a educadora da sala refere que é **boa** (“a relação deles eu acho que...funciona”, reforçando que “ele é acompanhado desde bebé pela V.”).

Por sua vez, a Interação de M. com a educadora da sala é, segundo a educadora da Equipa Local de Intervenção, **calorosa** pois “quando a educadora e a auxiliar o mimam ele reage muito bem, ri-se”.

A Colaboração entre a educadora da sala e a educadora da Equipa Local de Intervenção foi uma categoria que emergiu do discurso das duas educadoras.

Na perspetiva da educadora da sala essa colaboração passa **pela partilha de dúvidas e de ideias** “acabamos por ir trocando ideias uma com a outra”, **pela definição, em conjunto, de atividades que estimulem a integração sensorial**, como este excerto do discurso nos refere: “acabamos por pensar em atividades juntas, em situações que lhe possamos proporcionar... que o enriqueçam também a esse nível, da integração sensorial e do estímulo sensorial”;

A educadora da sala constata, ainda, que **o seu feedback é tido em conta**, e justifica: “porque somos nós que vamos dando o feedback da evolução dele diária”.

Também a educadora da Equipa Local de Intervenção é dessa opinião, esclarecendo que a sua colega “acompanha diariamente a evolução dele, então eu parto muitas vezes do feedback que ela me dá para adequar as estratégias”.

Esta colaboração é, assim, **a possível, no âmbito do contexto em que se processa** pois, como a educadora da sala diz, “tentamos, pronto, fazer o melhor”. Na perspetiva da educadora da ELI a colaboração entre as duas é **facilitada pela sua experiência anterior em Creche e Jardim de Infância**, referindo que está “num contexto que me é familiar, e isso facilita muito a relação, as coisas fluem de outra maneira”.

A colaboração **assenta no contributo de ambas**, pois “ninguém está a competir com ninguém, cada uma tem o seu papel e dá o seu contributo”. É, também, **promovida pela forma como a educadora**

da Creche recebeu a educadora da Equipa Local de Intervenção, que reconhece que “a P. faz-me sentir mais um elemento da equipa de sala”, que **decorre de molde a envolver o grupo de crianças** (“conseguimos que a maioria das atividades se possa adequar ao grupo, e não apenas ao M.”), **incidindo nas interações entre M. e o grupo**, uma vez que “uma das coisas que tentamos trabalhar com o M. são mesmo as interações”. A intervenção **foca-se no desenvolvimento de M. e não na sua condição**, pois “o nosso foco tem que ser o M., o desenvolvimento do M.”.

Em jeito de conclusão, refere que **é muito boa, na medida em que cada uma dá o seu melhor**, esclarecendo que “temos que fazer o melhor, o nosso melhor com o que temos”.

A colaboração, tão importante e tão necessária nestes contextos, precisa de ser operacionalizada, nomeadamente ao nível da planificação, da própria intervenção e da avaliação.

Quanto à planificação do trabalho realizado pela educadora da Equipa Local de Intervenção e a educadora da sala destacou-se que esta **tem em conta o desenvolvimento de M.**, (educadora da sala) (“conversamos sobre o que é importante fazer com ele”) e **incide na adequação de estratégias para alcançar os objetivos que as educadoras têm para desenvolver com o M.** Na mesma linha de pensamento, e expresso pela educadora da ELI como “pensamos em estratégias para alcançar os objetivos que temos para o M.”, **tem em conta o enquadramento do trabalho com o M. no trabalho com o grupo**, descrito pela educadora de sala com estas palavras

então o que nós tentamos fazer é planear atividades que a V. vá desenvolver com o M. e que se enquadrem nos objetivos que eu estou a trabalhar com todo o grupo, ou que se enquadrem na festividade que estamos a trabalhar em sala

E, corroborando esta ideia, a educadora da ELI refere que **é importante, na medida em que permite que a intervenção se faça no seio do grupo** (“Daí a importância de planear com a educadora de sala... conseguimos que a maioria das atividades se possa adequar ao grupo, e não apenas ao M.”).

Do relato das duas educadoras sobressai a unanimidade ao referirem o carácter informal de que se reveste a planificação que realizam:

-faz-se de modo informal, querendo com isto dizer “aquela planificação formal, semanal, com objetivos e estratégias, essa nós não fazemos”(educadora da sala);

-é feita informalmente, ou seja, “Normalmente, combinamos o que fazer na semana anterior” (educadora da ELI), que acrescenta que a planificação **na verdadeira aceção da palavra não é feita** (“aquilo a que se refere como planificação nós não fazemos”)

As educadoras são, também, unânimes ao justificar que isso se deve à falta de tempo que têm:

não se faz de maneira formal por falta de tempo. Segundo a educadora da ELI, “Há sempre a questão do tempo...do pouco tempo...”. Na opinião da educadora da sala **não há tempo para ser feita formalmente devido ao sistema e não por falta de vontade da educadora da ELI** (“não é a V. que não quer, o sistema é que funciona assim”).

No entanto, são peremptórias ao manifestar a vantagem que traria a planificação ao seu trabalho:

seria vantajoso ser feita formalmente, como justificam as duas entrevistadas: “Seria com toda a certeza” (educadora da ELI); “numa situação ideal teríamos o nosso tempo para fazer a tal planificação formal, com objetivos e estratégias” (educadora da sala).

Planificar refletir-se-ia numa intervenção mais documentada, mais organizada e mais refletida, como conclui a educadora da ELI (“a falta de planificação por vezes conduz-nos a um trabalho menos refletido, por não ter sido preparado com o tempo devido”).

Neste ponto, é importante determo-nos em algumas questões: será possível uma verdadeira colaboração, entre duas profissionais, no âmbito do desenvolvimento de uma criança, sem que haja planificação? Não será a planificação uma forma de dar consistência à intervenção feita?

No que respeita à intervenção realizada pela educadora da Equipa Local de Intervenção e a educadora da sala, destaca-se que a mesma **decorre com fluidez** (educadora da sala) (“De uma forma muito fluida”); **é importante e necessária** (educadora da sala) (“muito importante...e necessária”).

Quanto à importância do trabalho a pares, referem que este **resulta de diálogo entre as duas educadoras** (“trocamos muitas ideias”) (educadora da sala), **tem bons resultados por ser desenvolvida pelas duas**, como menciona a educadora da ELI “apenas com a minha intervenção, de uma hora e meia por semana, o M. não teria feito algumas evoluções que lhe vemos”.

Tendo em conta os objetivos da intervenção, as educadoras constataam que a mesma

-assenta em objetivos comuns que as duas educadoras se propõem alcançar com M. (“A V. tem o plano para o M., com um determinado número de objetivos, esses objetivos acabam por ser os meus também, são aqueles que nós achamos que é importante e possível ele atingir, e centramo-nos neles”) (educadora da sala);

-incide na prossecução dos objetivos propostos no PIIP, que são comuns às duas educadoras, corrobora a educadora da ELI com estas palavras: “os objetivos do plano do M. são também os que a educadora de sala tem para ele, daí a nossa articulação correr tão bem.”

Os objetivos em que incide são graduais e realizáveis, como salienta a educadora da sala: (“há que estabelecer metas alcançáveis e, a seguir partir para outras, assim, passo a passo”)

Quanto ao foco da intervenção, à data da entrevista, as educadoras mencionam que naquele momento **incidia na aquisição da marcha e no desenvolvimento da motricidade fina** (“O nosso grande objetivo neste momento é que ele atinja a marcha autónoma”, “Outro grande objetivo que temos para o M. é o desenvolvimento da motricidade fina”) (educadora de sala)

Foca-se em objetivos como: socialização com os pares, aquisição da marcha, desenvolvimento da motricidade fina e estimulação sensorial, tal como acrescenta a educadora da ELI:

“é um dos objetivos que tenho para o M. – promover a socialização com os pares”

“A aquisição da marcha é outro dos grandes objetivos, talvez o mais ambicioso”

“Mais objetivos que trabalhamos... o desenvolvimento da motricidade fina”

“Também é nosso objetivo o estímulo dos vários sentidos”

e, com vista à prossecução desses objetivos, **treina-se o andar a pé, o controlo postural e o equilíbrio para aquisição da marcha** (“insistimos muito no andar a pé”; “fazemos controlo postural”; “treinamos o equilíbrio”) (educadora da sala)

Recorre a percursos gímnicos e treino postural para desenvolver a aquisição da marcha (educadora da ELI), ou seja, nas suas palavras,

Fazemos percursos para o M. recorrendo a módulos de esponja, arcos, obstáculos... um percurso gímnico

Utilizamos também uma barra para ele se apoiar, isto no ginásio, para melhorar a postura, em sala utilizamos a mesa para ele, com apoio, contornar

Recorre-se a texturas, enfiamentos e modelagem de materiais para desenvolver a motricidade fina (“utilizamos muito o recurso a texturas”; “a V. também trouxe uns enfiamentos que dá para aumentarmos ou reduzirmos de dimensão consoante ele já consegue melhor ou pior utilizá-los”; “Também fazemos massa de cores com ele, digitinta, barro” (educadora da sala).

No que respeita ao desenvolvimento da motricidade fina, pretende conferir autonomia ao M. e permitir-lhe explorar objetos com mais intencionalidade (“ao desenvolver essa área, vai ganhar imensa autonomia”; “explorar os objetos com uma intencionalidade diferente”) (educadora da sala). **Para desenvolver a motricidade fina trabalha-se a preensão e o tónus muscular, através da manipulação de materiais** (“o M. tem pouco tónus muscular, então com recurso a plasticina, massa de cores, trabalhamos a preensão, isto para ele agarrar melhor os objetos, fazer pinça”) (educadora da ELI). Assim, **desenvolve, para estimulação sensorial, atividades de expressão musical** (“recorremos muito a atividades que envolvam sons, com recurso a instrumentos musicais ou outros materiais que produzam som, canções acompanhadas de batimentos nas várias partes do corpo dele, até com as mãos dele, comigo a segurá-las...”) (educadora da ELI)

A educadora da sala **tem também como objetivo contrariar as estereotípias de M.** (“a V. insiste muito em contrariarmos as estereotípias do M.”; “é importante, claro”). A educadora da ELI reforçando, ainda, a importância do grupo na intervenção, refere que **tem a preocupação de reforçar interações sociais para promover a socialização com os pares** (“Daí também insistir tanto nas interações sociais”). Por isso, **é uma intervenção que tem em conta o grupo de crianças onde o M. está incluído** (“É basicamente esta a nossa intervenção, sempre feita no grupo, adequando estratégias, claro, mas tendo o cuidado de envolver as outras crianças”).

A educadora da sala demonstra, no seu discurso, o carácter flexível da intervenção, na medida em que considera que **é adaptada aos progressos da criança** (“dá para ir adequando os enfiamentos aos progressos que ele vai fazendo”, constatando que **já resultou em objetivos alcançados** (“Antes tinha sido ele deslocar-se de forma autónoma, e esse ele já atingiu”). Na sua opinião, **tem resultado em progressos na mesma sequência das outras crianças, embora mais lentos** (“são tudo progressos que ele tem feito, de certa forma na mesma sequência das outras crianças, mas sempre mais tarde, claro”)

No que respeita à Avaliação do trabalho realizada pela educadora da Equipa Local de Intervenção e a educadora da sala, extrai-se dos discursos analisados que, quanto à sua periodicidade **é feita periodicamente** (“Também colaboramos na avaliação periódica do PIIP”) (educadora da sala). Segundo a entrevistada da ELI, a avaliação **com todos os intervenientes é feita anualmente, no final do ano letivo** (“Com todos os intervenientes, ou seja, eu, a educadora de sala, os pais e a família normalmente fazemos uma reunião anual, quase sempre a coincidir com o final de ano letivo”), afirmação corroborada pela sua colega, quando menciona que a avaliação **faz-se anualmente de um modo formal** (“há uma avaliação, normalmente anual, em que eu participo”).

Do relato da educadora da ELI emerge ainda que **é a responsável de caso que tem o papel mais ativo, fazendo a ponte entre a família e os profissionais envolvidos**, ou seja, “o contacto mais frequente da família é sempre com a responsável de caso, depois ela transmite aos intervenientes no processo todo, é ela que faz a ponte entre nós e a família”.

Dos discursos das duas educadoras destaca-se, ainda, que a avaliação:

-A maior parte das vezes é informal (“...preparar, avaliar, trocar ideias, nós fazemos isso tudo, mas a grande parte das vezes é informalmente, em sala, enquanto estamos com os meninos”; “depois vamos fazendo as nossas avaliações informais”, salientando que **resulta na adequação de objetivos** (“é a avaliação que nos vai permitir fazer o ponto da situação”; “reformular ou não objetivos”; “adequá-los”) (educadora da sala).

-Conduz à reformulação de objetivos e à adequação de estratégias, tendo em vista melhorar a intervenção, segundo a educadora da ELI, para quem “é com base nela que adequamos estratégias, reformulamos objetivos, trocamos ideias, até para melhorar aspetos na intervenção que fazemos”,

e, por isso,

-É muito importante (“É muito importante... sem dúvida que é”).

-Vai evidenciar os progressos feitos, na perspetiva da educadora da sala, já que “É quando fazemos a avaliação que, muitas vezes, se tornam evidentes as evoluções e os progressos da criança”.

Mais uma vez nos fica a dúvida em relação ao carácter informal, desta vez da avaliação do trabalho realizado: poderá haver verdadeiramente colaboração, num contexto educativo, sem momentos de avaliação formais e regulares entre os profissionais diretamente envolvidos na intervenção? Não será a avaliação um dos indicadores da forma como está a decorrer essa mesma intervenção, possibilitando uma adequação de estratégias ou até uma reformulação de objetivos?

Sobre as expetativas em relação à colaboração entre a educadora da sala e a educadora da Equipa Local de Intervenção, emerge das entrevistas às educadoras, de alguma forma, a vontade de manter a dinâmica existente, ao referirem pretender:

-Continuar a trabalhar em sintonia, uma vez que “tem sido um trabalho positivo e espero que possamos continuar a fazer o mesmo” (educadora da sala)

-A manutenção da dinâmica entre ambas, justificando com o excerto que reproduzimos: “que a dinâmica que criámos se mantenha, que a consigamos manter, porque realmente tem corrido muito bem” (educadora da ELI).

A educadora da ELI refere, ainda, como expetativa sua, o desejo de uma

Alteração no funcionamento da ELI, sobretudo ao nível do tempo disponibilizado para acompanhar cada situação com mais frequência (“reformulação nas equipas que permita que... acompanhemos menos casos para termos mais tempo para eles”).

Dos relatos das educadoras quanto às dificuldades sentidas, verificamos que, em relação às Dificuldades sentidas na articulação do trabalho com a Equipa Local de Intervenção, a educadora da sala **não sente a sua opinião valorizada pela responsável de caso do M., da Equipa** pois, como a mesma relata “Se ela não desenvolver os trâmites para o M. usufruir da sala de snoezlen não é a V., a V. ou eu, que conseguimos que ele integre a sala”.

No que se refere a Dificuldades sentidas no trabalho com a educadora da Equipa Local de Intervenção, as duas educadoras evocam o fator tempo:

Para a educadora da sala, as dificuldades decorrem de

-Alguma irregularidade do tempo de apoio da Educadora da ELI, tendo em conta que “a educadora da equipa às vezes não consegue estar presente porque tem reuniões ou porque tem entrada de novos casos”,

Bem como do

-Tempo reduzido de intervenção, entendido como “a dificuldade, não sei se lhe chame dificuldade, é mais a falta que sentimos, tanto eu como ela, e falamos muito disso, é o tempo reduzido de intervenção, precisávamos de mais, queríamos mais!”

A educadora da ELI aborda apenas o tempo reduzido que tem com intervenção com a criança (“com a P., a educadora de sala, sentia necessidade de estarmos mais tempo juntas, para preparar, avaliar, trocar ideias...”)

De igual modo, a educadora da ELI atribui também ao tempo as Dificuldades sentidas no trabalho com a educadora da Creche:

O pouco tempo disponível.

Já no que respeita a Dificuldades sentidas no trabalho com M. a educadora da sala diz que **não há grandes dificuldades** (“Dificuldades, dificuldades não se pode dizer que sinta”), a não ser a **reduzida informação sobre a Malformação de Dandy Walker** (“gostava, por exemplo, de saber melhor o alcance da malformação do M.”; “tenho pesquisado mas há pouca literatura sobre esta malformação”) e também, de certa forma, **alguma inconsistência na consolidação das aprendizagens** que a criança manifesta (“a dificuldade com ele, se é que se pode chamar dificuldade, é mesmo o não ser consistente”).

A educadora da ELI corrobora esta dificuldade manifestada pela colega, embora com mais pragmatismo, fazendo referência a **uma evolução lenta** (“com o M. é claro que gostaríamos sempre de ver evoluções mais rápidas”).

Ainda no campo das dificuldades, mas desta vez Dificuldades sentidas na articulação do trabalho com a família de M., as duas educadoras são unânimes ao destacar: **As expetativas algo irrealistas da mãe** (“há coisas que ela acha que ele vai fazer só porque ela tem muita vontade, e muita fé, e acredita muito nisso”); **Dificuldade da mãe em aceitar a realidade** (“a mãe não vê a realidade que tem”; “e alimenta-se do sonho”); **o facto de não haver noção, por parte da mãe, da dimensão do problema do filho** (“há coisas que o M. não consegue fazer, a condição dele não lho permite... e a mãe não aceita isso”).

Na opinião da educadora da ELI, estes fatores culminaram na

Recusa da mãe em perceber os benefícios de material de apoio como uma cadeira de rodas, como nos relata neste excerto

pouco antes de ele fazer dois anos, a fisioterapeuta que o acompanha e a responsável de caso sugeriram à mãe ser requisitada uma cadeira de rodas, para facilitar as deslocações, porque ele está muito pesado, e embora a marcha

esteja em progresso, a cadeira seria um elemento facilitador, até porque a mãe transporta-o num carrinho de bebé, o que já se torna desadequado; pois a mãe não quis de maneira nenhuma!; para ela a cadeira seria uma negação que o M. vai andar.

A educadora de sala manifesta, ainda, como dificuldade decorrente deste quadro **Explicar determinadas situações à mãe sem ferir suscetibilidades** (“É muito difícil explicar determinadas coisas à mãe do M. sem parecer insensível”)

A educadora da ELI manifesta, ainda, a **pouca comunicação, uma vez que a responsável de caso é quem contacta mais frequentemente a família** “a comunicação, neste caso a minha com a família, não é tão frequente nem tão constante como talvez fosse desejável”.

Também neste ponto nos surgem dúvidas: perante uma notória dificuldade de comunicação entre os sujeitos deste estudo e a mãe da criança sobre quem incide a intervenção, será possível levar a cabo um verdadeiro trabalho de Intervenção Precoce, tendo em conta que a família é um dos pilares da mesma? E, ainda questionando a comunicação, não seria desejável o contacto com a família ser feito também pela educadora da ELI que o acompanha, em vez de quase exclusivamente feito pela responsável de caso?

2.Síntese descritiva das Observações

Da análise efetuada aos registos de observação seleccionámos quatro categorias que pretendíamos observar (Apêndice 12):

- Acolhimento
- Dinâmica de trabalho entre as educadoras
- Dinâmica de trabalho com a criança acompanhada pela ELI
- Intervenção das educadoras com as crianças do grupo

Ao analisarmos o Acolhimento tivemos em conta, fundamentalmente, o momento da chegada da educadora da ELI à Creche, mais especificamente à sala onde a criança que acompanha está incluída, observando as atitudes relacionais entre as duas educadoras, bem como entre a educadora da ELI e as crianças do grupo.

Pudemos, então, constatar que, de uma forma sistemática, o acolhimento pareceu **caloroso**, havendo sempre, por parte da educadora da ELI, demonstrações de afeto pela educadora da sala e pelas

crianças. Assistiu-se, também a um **interesse pelo grupo**, patente nas atitudes da educadora da ELI: (A educadora da ELI interessou-se pela ausência de várias crianças e a educadora de sala informou que havia várias crianças com uma virose). Verificámos, também, **adequação do comportamento às situações**, por parte da educadora da ELI, perceptível quando entrou na sala de forma discreta porque estava a decorrer uma actividade, aguardando que terminasse para cumprimentar e justificar o seu atraso.

Quanto à Dinâmica de trabalho entre as educadoras observámos, nas sessões a que assistimos, que a **planificação de atividades** era feita **informalmente**, por telefone, de véspera ou para a semana seguinte.

Relativamente a esta ausência de planificações formais, fica-nos a dúvida “Não seria vantajoso que houvesse registos, com objectivos, estratégias, recursos, modos de avaliação, pensados previamente, para poder haver uma avaliação mais precisa da evolução da criança, ainda que atendendo à idade das crianças e à problemática de M.?”

Verificámos, também, existir **preparação e arrumação de materiais em conjunto**, pois as duas educadoras arrumaram os brinquedos, prepararam o espaço e o material para a atividade a desenvolver, tendo a educadora da sala preparado o espaço para a atividade dinamizada pela educadora da ELI. Observou-se **adesão às atividades desenvolvidas** por qualquer delas, de que os registos que se seguem são um exemplo: (As duas educadoras cantaram a canção proposta pela educadora de sala; A educadora de sala apoiou a atividade dinamizada pela educadora da ELI; A educadora da ELI acompanhou a canção iniciada pela educadora de sala; As educadoras desenvolveram em conjunto a atividade proposta pela educadora da ELI; As duas educadoras cantaram as canções propostas pela educadora de sala).

Verificou-se **Articulação entre as duas, de forma a que uma apoiasse M. na atividade que a outra dinamizava com o grupo** (A educadora da ELI dinamizou com o M. a atividade que a educadora de sala dinamizava com o grupo; A educadora de sala dirigiu uma atividade de dança, e a educadora da ELI acompanhou o M. na actividade; A educadora da ELI terminou a atividade com o grupo, enquanto a educadora de sala apoiava M.; A educadora da ELI desenvolveu com o M. a atividade dinamizada pela educadora de sala; A educadora de sala iniciou a atividade de pintura com M., e a educadora da ELI dinamizou-a; A educadora da ELI dirigiu a atividade – canções - e a educadora da ELI apoiou M.) (Apêndice 13)

Diálogo entre as duas sobre a intervenção com M., observado nos registos seguintes: (A educadora da ELI pediu opinião à educadora da sala em relação à forma de desenvolver a atividade de pintura com M.; A educadora da ELI perguntou à educadora de sala se podia colocar um CD, ao

desenvolver uma atividade com M.; As duas educadoras comentaram os progressos verificados na coordenação motora de M. e na capacidade de engolir; A educadora da ELI sugeriu à educadora da sala uma estratégia para desenvolver a marcha autónoma; A educadora da ELI manifestou a necessidade de uma cadeira adequada ao M., para ele comer com as outras crianças à mesa; A educadora de sala informou a educadora da ELI de uma consulta de M. na semana seguinte, e esta ponderou alterar a sua intervenção para outro dia; A educadora de sala avisou a educadora da ELI, durante a semana, da alteração da consulta de M.; As duas educadora partilharam informação sobre M.).

Durante ausência momentânea da educadora da sala, a **Gestão do grupo pela educadora da ELI**, foi visível nas situações descritas: A educadora da ELI apoiou as crianças num momento de higiene, enquanto a educadora de sala recebia uma criança; A educadora da ELI, a pedido da educadora de sala, assegurou a sala enquanto ela se ausentou.

De acordo com esta situação, verificou-se existir uma **flexibilidade de papéis entre as educadoras**: A educadora da ELI, na atividade de prova de frutos de Outono, ajudou as crianças que tinha perto; A educadora de sala terminou o que estava a fazer com M. e a educadora da ELI ajudou as outras crianças; A educadora da ELI incentivou as crianças a arrumar antes de darem início à atividade.

Relativamente à Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI, assistiu-se a uma série de atividades dinamizadas pela educadora da ELI com M., com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança nas diferentes áreas. Observámos, pois, que a educadora da ELI **dinamizou atividades de expressão musical** (Numa atividade – canção – a educadora da ELI bateu as palmas com as mãos do M.; Enquanto cantavam, a educadora da ELI bateu as palmas e fez a mímica com as mãos do M.; A educadora da ELI explorou instrumentos musicais com M.), **dinamizou atividades de exploração sensorial** (Na atividade de exploração de balões a educadora da ELI ajudou M. na exploração; Na atividade de exploração do tapete sensorial a educadora da ELI fez uma exploração livre e, depois, uma mais dirigida com o M.; A educadora da ELI desenvolveu com M. uma atividade de exploração de um livro de texturas), tal como de **atividades para desenvolvimento da motricidade fina** (A educadora da ELI treinou enfiamentos com M.; A educadora da ELI desenvolveu uma atividade de manipulação de massa de cores com M.), de **expressão motora** (A educadora da ELI desenvolveu atividades de expressão motora com M.; A educadora da ELI desenvolveu com M. jogos de movimento) e de **atividades para promover a marcha autónoma** (A educadora da ELI ajudou M. a fazer controlo de postura; A educadora da ELI aproveitou uma situação espontânea com o M. para estimular a marcha).

Pudemos, ainda, observar que a educadora da ELI **apoiou M. nas rotinas diárias** (A educadora da ELI apoiou M. num momento de higiene; A educadora da ELI apoiou M. na refeição), tal como **apoiou M. durante uma atividade dinamizada pelo professor de música**.

Observou-se, também, que as duas educadoras, em conjunto **desenvolveram uma atividade de expressão motora e adequaram atividades às capacidades de M.**

No que se refere à Intervenção das educadoras com as crianças do grupo, procurámos identificar contextos interativos, concluindo que existe **Dinamização de atividades pela educadora de sala para o grupo** (A educadora de sala dirigiu a atividade para o grupo em geral; A educadora de sala dinamizou atividades de expressão motora com o grupo; A educadora de sala cantou canções com as crianças; A educadora de sala dinamizou uma atividade de pintura com o grupo; A educadora de sala distribuiu as crianças por diversas atividades; A educadora de sala cantou uma canção com as crianças, a partir de folhas de outono que uma criança tinha levado).

Verificámos, também, que houve **Dinamização de atividades pela educadora de sala para o grupo, com o apoio da educadora da ELI** (A educadora de sala dirigiu a atividade para o grupo em geral, com o apoio da educadora da ELI), tal como **Dinamização de atividades pela educadora da ELI para o grupo** (A atividade de exploração de balões foi dinamizada pela educadora da ELI e contemplou todo o grupo; A atividade de exploração do tapete sensorial foi dinamizada pela educadora da ELI e contemplou todo o grupo; A educadora da ELI disponibilizou o livro às crianças, recomendando-lhes que tivessem cuidado).

No final de cada atividade, a educadora da ELI fez uma **avaliação** das mesmas com as crianças.

Constatámos que houve **Promoção de interações entre M. e os pares, por parte das educadoras** (A educadora da ELI promoveu uma interação entre M. e outra criança, mas M. recusou e a outra criança desinteressou-se; A educadora da ELI, no decorrer da atividade de pintura, promoveu a interação entre o M. e as outras crianças; A educadora da sala, na dança de roda que organizou, promoveu a interação entre M. e outra criança)

Ainda relativamente à intervenção das educadoras com as crianças, verificou-se **Envolvimento do grupo, por parte da educadora da sala, com a educadora da ELI** (A educadora de sala introduziu a educadora da ELI às crianças do grupo, e vice-versa; A educadora de sala apresentou às crianças a atividade proposta pela educadora da ELI – expressão musical com um professor de música).

3.Triangulação de Dados

Neste ponto vamos fazer um cruzamento entre a informação extraída das entrevistas com as duas educadoras e as observações realizadas em contexto de sala, nos momentos de trabalho em conjunto, na sala de Creche onde está incluído M.. Através deste cruzamento de informação pretende analisar-se se as perspetivas dos intervenientes estão em consonância com as suas práticas.

A colaboração entre a educadora da Creche e a educadora da ELI, tema central deste trabalho, foi aferida, no sentido de se perceber se existe e, no caso de existir, como se processa:

	Informação extraída das entrevistas com as educadoras	Situação observada em contexto de sala
Colaboração entre a educadora da sala e a educadora da ELI	É promovida pela forma como a educadora da sala recebeu a educadora da ELI	Envolvimento do grupo, por parte da educadora da sala, com a educadora da ELI
	Passa pela partilha de dúvidas e ideias	Diálogo entre as duas educadoras sobre a intervenção com M.
	O feedback da educadora de sala é tido em conta pela educadora da ELI	
	Assenta no contributo de ambas	Adesão às atividades desenvolvidas pela colega
		Articulação entre as duas, de forma a que uma delas apoie o M. na atividade que a outra dinamiza com o grupo

Quadro 1 – Colaboração entre a educadora da sala e a educadora da ELI

A educadora da ELI destacou a forma como a educadora da sala a recebeu, como promotora de colaboração (“A P. faz-me sentir mais um elemento da equipa de sala”). Pudemos observar a preocupação da educadora da sala, em situações de grupo, de integrar a educadora da ELI, explicando às crianças a presença dela (“A V. agora vai voltar a estar connosco, vem cantar canções connosco, fazer pinturas, fazer desenhos, vem brincar connosco e ajudar-nos”).

A educadora da sala explica que a colaboração entre as duas passa pela partilha de dúvidas e ideias, o que é coerente com o que foi observado: “A educadora da ELI sugeriu à educadora da sala uma estratégia para desenvolver a marcha autónoma”, “A educadora da ELI manifestou a necessidade de uma

cadeira adequada ao M., para ele comer com as outras crianças à mesa”, “As duas educadoras comentaram os progressos verificados na coordenação motora de M...”. A educadora da sala considera, também, que o seu feedback é tido em conta, o que é corroborado pela educadora da ELI ao referir que “ela acompanha diariamente a evolução dele, então eu parto muitas vezes do feedback que ela me dá para adequar as estratégias”; esta situação pôde ser observada no decorrer de uma atividade de pintura, em que a educadora da ELI pediu opinião à educadora da sala em relação à forma de desenvolver a atividade de pintura com M..

Também a educadora da ELI refere que a colaboração assenta no contributo de ambas. Pudemos observar que quando uma das educadoras propunha uma atividade havia adesão por parte da outra: “As duas educadoras cantaram a canção proposta pela educadora da sala”, “As educadoras desenvolveram, em conjunto, a atividade proposta pela educadora da ELI”. O contributo de ambas, referido pela educadora da ELI, também se tornou visível ao observarmos a articulação entre as duas, de forma a que uma apoiasse o M. na atividade que a outra desenvolvia com o grupo: “A educadora da ELI dinamizou com o M. a atividade que a educadora da sala dinamizava com o grupo”, “A educadora da ELI terminou a atividade com o grupo, enquanto a educadora da sala apoiava M.”

A questão da colaboração reveste-se de grande importância, tal como afirma a European Agency for Development in Special Needs Education (2012) quando afirma que “a colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores” (p. 12), pois a falta de colaboração entre os intervenientes poderá conduzir ao comprometimento de qualquer programa de Intervenção Precoce.

Verifica-se que entre as duas educadoras há colaboração sob o ponto de vista do relacionamento e da partilha de ideias. No entanto, num contexto educativo que se pretende inclusivo, a colaboração não se resume a isso, sendo importante dotá-la de cariz pedagógico pois a educação inclusiva, como referem Sanches e Teodoro (2006), “não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas” (p. 76)

Posto isto, vamos debruçar-nos sobre a planificação do trabalho realizado pela educadora da ELI e a educadora da sala, que sintetizámos no quadro seguinte:

	Informação extraída das entrevistas com as educadoras	Situação observada em contexto de sala
Planificação do trabalho realizado pela educadora da sala e a educadora da ELI	Tem em conta o enquadramento do trabalho com o M. no trabalho com o grupo	Preparação de materiais em conjunto
	É importante na medida em que permite que a intervenção se faça no seio do grupo	
	Faz-se de modo informal	Informalidade na planificação de atividades
	É feita informalmente	
	Na verdadeira aceção da palavra não é feita	Intervenções semanais de cerca de noventa minutos de trabalho direto
	Não se faz de maneira formal por falta de tempo	
	Não há tempo para ser feita formalmente devido ao sistema	

Quadro 2 – Planificação do trabalho realizado pela educadora da sala e a educadora da ELI

As duas educadoras salientam a importância da planificação para um trabalho com M. enquadrado no trabalho que se desenvolve com o grupo em geral. A educadora da sala refere “então o que nós tentamos fazer é planear atividades que a V. vá desenvolver com o M. e que se enquadrem nos objetivos que eu estou a trabalhar com todo o grupo, ou que se enquadrem na festividade que estamos a trabalhar em sala”, enquanto a educadora da ELI reforça “Daí a importância de planear com a educadora de sala... conseguimos que a maioria das atividades se possa adequar ao grupo, e não apenas ao M.”. Pudemos observar uma situação que corrobora esta perspetiva, no segundo dia de observação (Apêndice 12), quando V. (educadora da ELI) levou um tapete sensorial, tal como tinha combinado com a educadora de sala, e a educadora de sala preparou imagens dos animais que fazem parte do tapete sensorial, para haver um enquadramento entre as duas atividades.

Debrucemo-nos agora sobre o carácter informal da planificação que fazem em conjunto, que as duas educadoras referiram e que ficou bem patente na observação efetuada, pois as atividades desenvolvidas surgiam de forma espontânea no momento “As duas educadoras questionaram-se sobre o que fazer e decidiram a atividade com base no que a educadora da ELI pensou trabalhar”, eram combinadas para a semana seguinte “As duas educadoras planearam uma atividade para a semana seguinte” ou durante a própria semana, através de telefonemas “As educadoras combinaram como fazer a atividade que tinham decidido na véspera, ao telefone”.

Foi também referido pelas duas educadoras que o facto de não planificarem formalmente a intervenção prende-se com a falta de tempo; observou-se que o tempo que a educadora da ELI dispõe para a intervenção é de noventa minutos semanais, utilizados em trabalho direto com M..

De igual forma, em relação à avaliação do trabalho realizado pela educadora da sala e a educadora da ELI, as duas reconhecem que é feita de modo informal, sendo que apenas uma vez por ano é feita de modo formal, com todos os intervenientes.

Fica-nos uma dúvida: sendo que “articular com os docentes das creches e jardins-de-infância em que se encontrem colocadas as crianças integradas em IPI” é uma das funções atribuídas à Equipa Local de Intervenção pelo Decreto-Lei n.º281/2009, de 06 de outubro, que regula o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, não seria importante estar previsto no horário da educadora da Equipa tempo para trabalho indireto, uma vez que uma articulação bem conseguida passa, sem dúvida, pela planificação da intervenção? Embora esse tempo não esteja pré estabelecido, a Circular nº S-DGE/2015/2555 define que os diferentes intervenientes no PIIP devem realizar encontros periódicos formais de planeamento, articulação, avaliação e monitorização do mesmo (ponto 9).

Relativamente à intervenção realizada pela educadora da sala e a educadora da ELI, este quadro sintetiza os relatos ouvidos e as observações feitas:

	Informação extraída das entrevistas com as educadoras	Situação observada em contexto de sala
Intervenção realizada pela educadora da sala e a educadora da ELI	Incide na prossecução dos objetivos propostos no PIIP, e que são comuns às duas educadoras	As atividades observadas estão de acordo com os objetivos enumerados pelas educadoras para atingir com M.
	Incide na aquisição da marcha, no desenvolvimento da motricidade fina, na socialização com os pares e na estimulação sensorial	A educadora da ELI dinamizou com M. atividades de: - promoção da marcha autónoma, - expressão motora, - desenvolvimento da motricidade fina, - expressão musical, - exploração sensorial
		As duas educadoras, em conjunto, desenvolveram uma atividade de expressão motora

	Tem em conta o grupo de crianças onde M. está incluído	Promoção de interações entre M. e os pares, por parte das educadoras

Quadro 3 - Intervenção realizada pela educadora da sala e a educadora da ELI

Nas observações efetuadas verificou-se ser a educadora da ELI, na maioria das vezes, a desenvolver atividades com M. ou a apoiá-lo nas atividades desenvolvidas pela educadora da sala, o que parece fazer sentido, uma vez que é com o objetivo de intervir junto dele que ela está presente. Ainda assim, parece-nos importante referir que observámos haver uma certa flexibilidade de papéis entre as duas educadoras, visível numa atividade de exploração sensorial – uma prova de frutos de outono – em que a educadora da ELI ajudou as crianças que estavam perto dela (Apêndice 13, sétimo dia de observação) e visível também, em rotinas de higiene, quando a educadora da ELI apoiou as crianças num momento de higiene, enquanto a educadora da sala recebia uma criança.

Mais uma vez destacamos o envolvimento do grupo, que já tinha sido salientado quando analisámos a planificação do trabalho. Também ao analisarmos a intervenção realizada pelas duas educadoras deparamo-nos com o relato da educadora da ELI que refere “é basicamente esta a nossa intervenção, sempre feita no grupo, adequando estratégias, claro, mas tendo o cuidado de envolver as outras crianças”, tendo sido possível observar, em várias ocasiões, uma promoção de interações entre M. e os pares, por parte das educadoras: no sexto dia de observação (Apêndice 13) assistiu-se a uma atividade de dança de roda em que a educadora de sala sugeriu fazerem uma roda e organizou as crianças, dizendo a uma mais autónoma para dar uma mão ao M..

Temos, também, como exemplo, no quinto dia de observação (Apêndice 13), uma situação esclarecedora dessa perspetiva, que passamos a transcrever

Então a educadora da ELI perguntou-lhes “Olha, vocês querem ajudar o M.?”, elas acenaram que sim, “Então anda cá, T., podes ser tu primeiro... vocês também vão ajudar... T., agora vais pintar a mão do M., vais pintar de azul”, o T. ficou a olhar para os copos de tinta, a educadora da ELI ajudou-o, pegou no copo de tinta azul e disse “É este o azul! Seguras no pincel, isso, agora escorres” (ajudou o T. a escorrer) “E agora pintas a mão do M., isso, tens que a pintar toda...”, a educadora da ELI ajudou a preencher os espaços que o T. não pintou, enquanto isso o M. tentava puxar a mão e a educadora da ELI disse “Tens cócegas, não é, M.? Está quase, o T. já está a acabar”, e decalcou novamente a mão do M., elogiando “Que bonito! Vês, T., é um trabalho dos dois, teu e do M.”, enquanto o T. olhava atentamente.

Esta preocupação, por parte das duas educadoras, em envolver os pares na intervenção, vai ao encontro de McWilliam (2010), ao salientar que os profissionais de Intervenção Precoce na Infância

devem focar todo o processo de intervenção nos contextos naturais e nas rotinas da criança, como também dos seus prestadores de cuidados.

Neste caso pontual que investigamos, a promoção da interação entre pares reveste-se de todo o sentido, na medida em que há um nítido comprometimento dessa interação, referido pelas educadoras ao explicarem que M. não tem interações espontâneas com os outros e que os pares não se relacionam muito com ele; a educadora da sala associa esse fator à problemática de M. “a nível de interação social também está um bocadinho comprometido”, enquanto a educadora da ELI associa à falta de maturidade que o grupo ainda demonstra, referindo “na minha perspetiva ainda estão numa fase egocêntrica, não têm ainda maturidade para interagir intencionalmente”. Esta perspetiva da educadora está de acordo com o pensamento de Piaget (1977), quando este refere que o enfraquecimento do egocentrismo infantil permite que surjam relações de cooperação, potenciadas pela convivência com crianças da mesma idade, pois isso propicia que as trocas sociais e cognitivas ocorram de forma cada vez mais intensa.

Após cruzamento da informação extraída das entrevistas com as observações feitas em contexto de sala, atendendo às categorias passíveis de ser observadas no espaço em que decorreu a pesquisa, conseguimos clarificar que, entre as perspetivas e as práticas há consonância, na medida em que as práticas observadas aos intervenientes vão ao encontro das perspetivas relatadas por eles nas entrevistas.

Parte V – Considerações Finais

De há uns anos a esta parte assiste-se, devido às mudanças a que assistimos na sociedade, a uma frequência cada vez maior da Creche, por parte de crianças até três anos de idade. Este pode ser considerado o primeiro contexto formal de educação, embora os nossos governos insistam em atribuir-lhe um cariz mais social do que educativo, ao remetê-lo para a alçada do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, ao invés de atribuir a sua tutela ao Ministério da Educação.

Não obstante, a nossa legislação prevê a inclusão de todas as crianças nas Creches ou Jardins de Infância, consoante a sua idade.

A Intervenção Precoce na Infância surge-nos, assim, como um elemento facilitador da inclusão, pelo que aporta ao desenvolvimento da criança, uma vez que “quanto mais precocemente as intervenções forem acionadas, mais garantias de sucesso, mais capacidade adquire para uma vida com autonomia” (Miranda, 2013, p. 75)

Partindo da questão “De que forma colaboram duas educadoras, uma da Creche e outra da Equipa Local de Intervenção, ao nível da intervenção com uma criança com malformação de Dandy Walker?”, esta investigação teve como objetivo principal analisar como se processa a colaboração entre as duas Educadoras de Infância que, embora estejam vinculadas a contextos diferentes, durante cerca de noventa minutos semanais trabalham juntas para um objetivo que se pretende que seja comum às duas: o desenvolvimento de uma criança com dificuldades.

Da análise efetuada às informações recolhidas das entrevistas e das observações, podemos retirar algumas conclusões, que vamos passar a expor, de acordo com os objetivos traçados.

Em relação ao objetivo “Identificar as perspetivas das educadoras em relação ao trabalho em equipa com uma criança com Malformação de Dandy Walker”, os dados recolhidos indicam-nos que as educadoras perspetivam esse mesmo trabalho sob o ponto de vista de uma partilha de dúvidas e ideias, assente no contributo de ambas, que no fundo elas definem como colaboração. No entanto, a perspetiva que nos salta à vista por parte das educadoras é a aposta delas no seu desenvolvimento pois, como nos referiu a educadora da ELI, o foco do trabalho delas, em conjunto, é o desenvolvimento dessa criança.

Relativamente ao objetivo “Caracterizar as práticas de sala de Creche, no momento em que ambas as educadoras estão presentes”, podemos caracterizar essas práticas como fluidas, descontraídas, de molde a envolver o grupo na intervenção com a criança com dificuldades. A educadora da sala referiu, e foi

amplamente observado, que a colega “não é um elemento estranho dentro da sala”, situação para a qual ela contribui ao promover junto do grupo as interações com a colega. Pôde observar-se uma dinâmica positiva entre as duas educadoras, de entreajuda, de flexibilidade de papéis, o que acaba por se revestir de vantagens nas práticas por elas desenvolvidas. Essas práticas resultaram, no que nos foi dado observar, na dinamização, por parte da educadora da ELI, com adesão da educadora da sala, de atividades para o grupo, detendo-se depois, com a criança que acompanha, numa estimulação mais individualizada, tendo em conta a sua problemática e os objetivos propostos.

Importa relacionar, ao caracterizar as práticas da sala de Creche, a preocupação das duas educadoras em fomentar o envolvimento do grupo no trabalho desenvolvido, com o conceito de cooperação entre pares pois, embora nesta faixa etária, correspondente a um período sensório-motor, as crianças não apresentem ainda capacidade para cooperar, é salutar que vivenciem desde cedo esse conceito, visto ser um recurso facilitador da inclusão.

No que diz respeito ao objetivo “Perceber como articulam a planificação, a intervenção e a avaliação do trabalho”, a informação recolhida leva-nos a pensar que a planificação do trabalho entre as duas educadoras tem um caráter informal, não sendo registada nem documentada. Podemos dizer que as educadoras planeiam as atividades, conversam sobre elas, combinam como as realizar ou que material trazer para as levar a cabo, mas planificar, na verdadeira aceção da palavra elas não o fazem. Planificar requer uma articulação entre objetivos, estratégias e recursos a utilizar na intervenção, bem como um registo dos mesmos, e isso as educadoras reconhecem que não fazem, embora sejam unânimes em afirmar que seria vantajoso fazê-lo, entre outras coisas porque dotaria a intervenção delas de um caráter mais organizado, documentado e refletido, como refere a educadora da ELI.

Relativamente à intervenção há uma série de objetivos que as duas educadoras têm em comum para trabalhar com M.; terem em comum não significa, neste caso, que os tenham planificado juntas: a educadora da ELI refere que os enuncia no PIIP, a educadora da sala tem interiorizado, através da sua experiência, quais são os que deve tentar atingir com a criança; não é, desta forma, de estranhar que os objetivos acabem por ser os mesmos, até por serem pensados de forma a colmatarem as necessidades observadas na criança. A intervenção é, pois, feita de molde a trabalhar os objetivos propostos, através de atividades muito direcionadas para a prossecução dos mesmos. É importante também realçar, mais uma vez, a preocupação da educadora da ELI em envolver a criança no grupo, adequando sempre a sua intervenção, no que nos foi dado observar, ao grupo, promovendo atividades que conduzissem à participação de todos. Esta atitude remete-nos para um dos pilares da Intervenção Precoce: a intervenção

nos contextos naturais da criança. Ora, se é suposto a intervenção ser feita no contexto natural da criança, neste caso na Creche, isso não deverá ser apenas entendido como partilha do espaço físico mas como forma de promover o envolvimento com os pares, situação facilitadora do desenvolvimento, pela hipótese de proporcionar uma modelação de comportamentos.

Em relação à avaliação passa-se, de certa forma, o mesmo que em relação à planificação. A avaliação conjunta, das duas educadoras, é feita de um modo informal, cingindo-se a comentários relativamente a aquisições ou progressos que a criança demonstra. Foi-nos transmitido, e corroborado pelas observações efetuadas, que a educadora da ELI valoriza o feedback da educadora da sala; relativamente à avaliação, temos um exemplo de como a educadora da ELI recorre a esse feedback da colega, que está diariamente com a criança, para verificar alguns progressos ocorridos. Foi-nos referido, ainda, que a única avaliação formal ocorre uma vez por ano, com a presença de todos os intervenientes.

Ora, entre uma planificação que não se faz e uma avaliação que se faz uma vez por ano, falando em termos formais, fica-nos a dúvida em relação à consistência da intervenção, parecendo-nos que lhe faltam os alicerces. As duas educadoras alegam que o tempo de que dispõem é escasso, preferindo dar prioridade à intervenção propriamente dita; também esta referência vai de encontro ao que a educadora da ELI refere quando comenta que a Equipa tem excesso de casos para o número de profissionais disponíveis. Desta situação concluímos, pois, que deveria haver uma reformulação da estrutura das Equipas Locais de Intervenção, apostando em dotá-las de mais meios humanos, o que otimizará a frequência e qualidade das intervenções e permitiria, de certa forma, um trabalho mais estruturado, nomeadamente ao nível da colaboração com os docentes das Creches e Jardins de Infância onde estão incluídas as crianças que acompanham.

Relativamente ao objetivo “Aferir se as práticas observadas estão de acordo com as perspetivas existentes por parte das educadoras” foi-nos mostrado, de forma clara, ao fazermos um cruzamento entre os relatos das educadoras e as observações efetuadas, que existe realmente coerência entre as suas perspetivas e as suas práticas. Algumas questões essenciais ao estudo relatadas pelas educadoras nas entrevistas, como a colaboração, a planificação, a intervenção, o envolvimento com o grupo, foram questões passíveis de ser observadas aquando da permanência em contexto de sala; pôde, dessa forma, constatar-se que o que as educadoras dizem está em consonância com o que fazem. Senão, vejamos: quando referem que a colaboração entre elas assenta no contributo de ambas e na partilha de ideias, traduzem-no na sua prática, como pudemos observar na contínua adesão de cada uma às atividades

propostas pela outra. Quanto à planificação e à intervenção, que já abordámos, também salta à vista a coerência entre as palavras e as acções, bem como nas interações com o grupo de crianças.

Debruçando-nos, agora, sobre o objetivo principal deste estudo -analisar como se processa a colaboração entre as duas Educadoras de Infância, uma da Creche e outra da Equipa Local de Intervenção- podemos concluir que a colaboração entre elas assenta na parte relacional, na dinamização de atividades com envolvimento uma da outra e das crianças do grupo, com uma intervenção que vai ao encontro de uma criança em contexto de grupo, não de contexto isolado o que, a nosso ver, se reveste de grandes vantagens. Quanto à parte mais formal da colaboração, dado que estamos a analisar um contexto educativo, encontramos-la comprometida pela falta de tempo que a educadora da ELI dispõe. Essa falta de tempo vai ter repercussões na duração das intervenções e na inexistência de planificação e avaliação, que dariam mais consistência a todo o trabalho desenvolvido pelas duas educadoras. Esta é uma desvantagem sentida pelas duas, embora as transcenda, no aspeto em que se prende com situações como a escassez de recursos humanos visível em inúmeros contextos no nosso país, nomeadamente contextos educativos.

Esta situação remete-nos para a necessidade de haver uma auscultação aos profissionais de Intervenção Precoce, no sentido de reformular questões relacionadas com a constituição das Equipas Locais de Intervenção, dotando-as de recursos humanos compatíveis com o número de casos que acompanham, com o objetivo de reforçar a qualidade dos serviços de Intervenção Precoce, de molde a que essa qualidade se reflita nas dinâmicas de colaboração com os parceiros educativos envolvidos.

Neste estudo, que não incidiu diretamente sobre a criança com Malformação de Dandy Walker, tivemos a preocupação constante de não nos debruçarmos exaustivamente sobre a criança em si, mas sobre a intervenção da qual ela beneficia, num contexto que lhe é natural – a Creche.

Esta investigação, que apresenta algumas limitações, nomeadamente o facto de se cingir a um único contexto educativo, com apenas dois sujeitos, não nos permite generalizar as conclusões tiradas mas, ainda assim, permite-nos refletir sobre as palavras de Gallagher et al. (1998), em relação ao trabalho colaborativo entre o profissional de Intervenção Precoce e o Educador de Infância

A capacidade para desenvolver e manter programas que, com sucesso, respondam a este desafio, respondendo, assim, também eficazmente às necessidades de serviços manifestados pelas crianças e famílias, depende, em grande medida, do facto de todas as pessoas envolvidas conseguirem estabelecer relações harmoniosas entre si e trabalharem em conjunto no sentido de ir ao encontro dos interesses da criança e respectiva família (p. 67).

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Alarcão, I. (2009). Relatório do Estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In C. N. Educação(org.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos - Estudos e Relatórios (1.ª edição)* (pp. 23-232). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Almeida, I. C. (2002). Intervenção Precoce: Breve Reflexão Sobre a Realidade Actual. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, 5, 130-143.
- Almeida, I. C., Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C., Lopes, S., Pinto, A. I., et al. (2011). Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: um projeto de formação e investigação. *Análise Psicológica*, XXIX, pp. 83-98.
- Bairrão, J., & Almeida, I. C. (2003). Questões actuais em Intervenção Precoce. *Psicologia* 17(1), 15-29.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Barros, S. A. (2007). Qualidade em contexto de Creche: ideias e práticas. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de Doutoramento.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira) n°64, Ano VII*, 40-43.
- Bloom, B. (1964). *Stability and Change in Human Characteristics*. Nova Iorque: Wiley.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. New York: The Guilford Press.
- Brownell, C., & Kopp, C. (2007). *Socioemotional Development in the Toddler Years: Transitions and Transformations*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação: guia de auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, L., Almeida, I., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Grande, C., et al. (2016). *Práticas recomendadas em IPI: Um guia para profissionais*. Coimbra: ANIP.
- CeiED, U. L. (2014). Carta de Princípios Éticos da Investigação. Lisboa.

- César, M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre Inclusão: da Educação à Sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança (6ª edição)*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Correia, L., & Serrano, A. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. E. (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Damiani, M. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Educar (n.º31)*. Curitiba: UFPR.
- Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA - Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados.
- Dunst, C. J. (2000). Revisiting "Rethinking Early Intervention". *Topics in Early Childhood Special Education, 20* (2), 95-104.
- Dunst, C. J., & Bruder, M. B. (2002). Valued Outcomes of Service Coordination, Early Intervention and Natural Environments. *Council for Exceptional Children, 68* (3), 361-375.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2005). *Intervenção Precoce na Infância - Análise das situações na Europa*. Bruxelas: Victoria Soriano.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Formação de Professores para a Inclusão: Perfil de Professores Inclusivos*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Finelli, L. A., Sousa, E. M., & Silva, G. F. (2015). Collaborative consulting: a proposal for school intervention. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación, Vol. Extr.,(2)*, 70-73.
- Flick, U. (2009). *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, M., Vieira, M., Nascimento, S., & Esposito, S. (2017). Malformação de Dandy Walker. *Revista da Sociedade de Ciências Médicas de Sorocaba, 19* (1), 4-5.
- Fox, S., Levitt, P., & Nelson, C. A. (2010). How the Timing and Quality of Early Experience Influence of Brain Architecture. *Child Development (81)*, 28-40.

- Franco, V., & Apolónio, A. M. (2009). *Avaliação do Impacto da Intervenção Precoce no Alentejo- Criança, família e comunidade*. Évora: ARS- Administração Regional de Saúde.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica- Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fuertes, M., & Santos, M. (2015). Parenting and Attachment in Portuguese Families. In A. G. Nicolas, A. Bejarano, & D. L. Lee, *Contemporary Parenting: A Global Perspective* (pp. 156-171). London Press: Routledge.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, vol.28, n.º2, 359-375.
- Gallagher, R. J., LaMontagne, M. J., & Johnson, L. J. (1998). Intervenção Precoce: Um Desafio à Colaboração. In L. Correia, & A. M. Serrano, *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce* (pp. 65-76). Porto: Porto Editora.
- García Caballero, I. M. (2012). El síndrome de Dandy Walker y su intervención en la infancia. *ReidoCrea*, vol.1, 7, 52-58.
- Gray, D. (2012). *Pesquisa no mundo real (2ª edição)*. Porto Alegre: Penso.
- Guralnick, M. J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children*, 14 (2), 1-18.
- Haggar, L., & Hutchinson, R. (1991). Snoezlen: an approach to the provision of a leisure resource for people with profound and multiple handicaps. *Journal of the British Institute of Medical Handicap*, 19 (2), 51-55.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hunt, D. (1974). *Matching Models in Education: The Coordination of Teaching Methods with Student Characteristics*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Hunt, J. (1961). *Intelligence and Experience*. Nova Iorque: Ronald Press.
- ISS. (2005). *Modelo de Avaliação da Qualidade: Creche*. Lisboa: ISS/MTSS.
- ISS. (2007). *Modelo de Avaliação de Qualidade*. Lisboa: ISS/MTSS.
- Junior, A., Pauli, F., Betoni, R., & Aguado, R. (2009). *Projeto de implantação de um ambiente para estimulação sensorial*. Obtido em 29 de setembro de 2019, de http://teconeet.org/docs/2004/3_32004.pdf
- Karr-Morse, R. (2005). Os fantasmas do berço. In J. Gomes-Pedro (ed), *Mais criança: As necessidades irredutíveis* (pp. 297-311). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.
- Katz, L. (2006). Perspetivas atuais sobre aprendizagem na infância. *Saber(e) Educar*, 11, 7-21.

- Knoche, L., Cline, K. D., & Marvin, C. A. (2012). Fostering Collaborative partnerships between early childhood professionals and the parents of young children. In R. C. Pianta, W. S. Barnett, L. M. Justice, & S. M. Sheridan, *Handbook of early childhood education* (pp. 370-386). New York, London: The Guilford Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor.
- Mantoan, M. (2003). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Marchão, A. (2012). Ouvir e escutar as Educadoras de Infância: concepções sobre a Creche e perspectivas sobre a formação. In *Cadernos de Educação de Infância, n.º 97*. Lisboa: Edições APEI.
- McWilliam, P., Winton, P., & Crais, E. (2003). *Estratégias práticas para a Intervenção Precoce centrada na família*. Porto: Porto Editora.
- McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based Early Intervention: Supporting young children and their families*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- McWilliam, R. A. (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Miranda, M. (2013). *Autonomia para a Inclusão*. Coimbra: Lápis de Memória.
- Nacional Organization for Rare Disorders. (2008). *Malformação de Dandy Walker*. Obtido em 06 de maio de 2019, de Organização Nacional para Doenças Raras: <http://rarediseases.org/>
- Nichols, S. R., Svetlova, M., & Brownell, C. (2010). Toddlers' Understanding of Peers' Emotions. *The Journal of Genetic Psychology, 171*, 35-53.
- Noonan, M. J., & McCormick, L. (2006). *Young children with disabilities in natural environments: methods and procedures*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, B. S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- ONU. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova Iorque: Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Pereira, A. P., & Serrano, A. M. (2010). Abordagem Centrada na Família em Intervenção Precoce: Perspectivas Histórica, Conceptual e Empírica. *Revista Diversidades n.º 27*, 4-11.
- Piaget, J. (1977). *Écrits Sociologiques. Études Sociologiques 2.ª ed.*, 307-319 Genève: Droz.

- Pimentel, J. (2005). *Intervenção Focada na Família: desejo ou realidade*. Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e integração de pessoas com deficiência.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In C. N. Educação (org), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Póvoa, T. (2012). O papel do Terapeuta da Fala na Equipa de Intervenção Precoce. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Educação. Dissertação de Mestrado.
- Prudêncio, K. (2014). *Metodologia de Pesquisa*. Curitiba: EDU Pesquisa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, V. L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa : Gradiva.
- Rizzo, G. (1991). *Creche: organização, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão, 1*, 7-13.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: as Boas Notícias e as Más Notícias. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (p. 4). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2014). Direitos Fundamentais da Criança e Educação Inclusiva. (p. 10). Lisboa: Assembleia da República.
- Rodriguez, J., & Cabal, A. (2010). Síndrome de Dandy Walker. *Atención Primaria, 42 (1)*, 50-51.
- Sanches, E. (2003). *Creche: Realidade e Ambiguidades*. São Paulo: Editora Vozes.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona da Educação, 8*, 63-83.
- Sánchez, S., & Giraldo, Y. (2012). Tengo palabras para nombrarte e amarte. *Revista Iberoamericana de Educación, 59/4*, 1-9.
- Santos, P. (2007). Promovendo um processo de construção de uma cultura de intervenção precoce. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação. Tese de Doutoramento.
- Sá-Silva, J., Almeida, C., & Guidani, J. (2009). Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais n.º1*, 1-15.
- Serrano, A. M. (2007). *Redes Sociais de Apoio e sua relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto editora.
- Silva, M. O. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Silva, M. O. (2019). *Gestão das Aprendizagens na Sala de Aula Inclusiva (2.ª edição) (no prelo)*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- SNIPI. *Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância - Serviço Nacional de Saúde*. (2010). Obtido em 11 de 12 de 2019, de <https://www.dgs.pt/sistema-nacional-de-intervencao>
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e ao Longo da Vida para Todos*. Incheon: UNESCO.
- US National Library of Medicine. (2015). *Dandy-Walker malformation*. Obtido em 06 de maio de 2019, de Genetics Home Reference: <https://ghr.nlm.nih.gov/>
- Valadão, F. (2010). As práticas de cooperação na construção da profissão docente. In *Revista do Movimento da Escola Moderna n.º38*.
- Vasconcelos, T. (2006). *A Educação de Infância - propostas de reflexão para um Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo Lda.
- Vygotsky, L. S. (1978). *A Formação Social da Mente*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and Cooperation at 14 months of age. *Infancy* 11(3), 271-294.
- Williams, S. T., Mastergeorge, A. M., & Ontai, L. L. (2010). Caregiver involvement in enfant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 251-266.

Textos Legislativos

Circular n.º S-DGE/2015/2555 de 20 de julho. Articulação entre o Programa Educativo Individual e o Plano Individual de Intervenção Precoce. Lisboa: DGE

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. (2018). *Diário da República 1.ª série* — N.º 129 —, 2918-2928.

Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro. (2009). *Diário da República 1.ª série* — N.º 193 — 7298-7301.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. (2011). *Diário da República 1.ª série* — N.º 167 — 31, 4338-4343.

Recomendação n.º3/2011. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 79 – de 21 de abril de 2011

APÊNDICES

Apêndice 1 – Pedido de Autorização à Direção da Creche

Exm.º Sr. Presidente
da Comissão Administrativa

No âmbito do mestrado que estou a realizar, Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, solicito autorização para levar a cabo um estudo na Creche, com o objetivo de perceber como se processa a colaboração entre a educadora da Creche e a educadora da Equipa Local de Intervenção Precoce.

Para o desenvolvimento deste estudo venho, ainda, solicitar a vossa colaboração, no sentido de me serem disponibilizados documentos institucionais, nomeadamente o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e o Projeto Pedagógico, que me permitam fazer um enquadramento do contexto em que o estudo se realizará.

Comprometo-me a garantir o anonimato e a confidencialidade da Instituição, bem como dos intervenientes no estudo.

Aguardando uma resposta, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Em 03/junho/2019

Maria Armanda M. Grilo Miranda

Apêndice 2 - Guião de Entrevista à Educadora da Creche

Tema: Colaboração entre a Educadora da Creche e a Educadora da Equipa Local de Intervenção

Entrevistada: Educadora da sala de creche

Local de realização da entrevista: Creche (Sala das Educadoras)

Data: 04/Setembro/2019

Objetivo Geral: Recolher informações sobre o trabalho desenvolvido, em conjunto, por duas educadoras, uma da creche e outra da Equipa Local de Intervenção Precoce, com uma criança com Malformação de Dandy Walker

Designação dos blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para as perguntas	Observações
<u>Bloco A</u> Legitimação e motivação da Entrevista	✓ Legitimar a entrevista ✓ Motivar a entrevistada ✓ Garantir a confidencialidade ✓ Pedir autorização para registar as respostas e/ou para gravar a entrevista	✓ Motivo da entrevista ✓ Objetivos da entrevista ✓ Confidencialidade e anonimato das informações ✓ Permissão para gravar a entrevista	✓ Entrevista semidiretiva ✓ Utilizar linguagem adequada ✓ Garantir a confidencialidade e anonimato das informações ✓ Pedir permissão para gravar a entrevista ✓ Realizar a entrevista num local em que a entrevistada se sinta à vontade ✓ Mostrar empatia com a entrevistada ✓ Estar atenta às reações da entrevistada, promovendo um diálogo fluido ✓ Manifestar interesse pelo discurso da entrevistada, incentivando-a a partilhar informação ✓ Agradecer a disponibilidade e o tempo dispendido
<u>Bloco B</u> Caracterização da entrevistada	✓ Recolher dados para caracterizar a entrevistada tanto a nível pessoal como profissional	✓ Idade ✓ Formação inicial ✓ Outra formação profissional ✓ Percurso profissional ✓ Tempo de serviço ✓ Experiência com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)	
<u>Bloco C</u> Caracterização do grupo de crianças	✓ Obter dados que permitam caracterizar a dinâmica de grupo com uma criança com Malformação de Dandy Walker incluída	✓ Número total de crianças ✓ Idade das crianças ✓ Comportamentos e aquisições das crianças	
<u>Bloco D</u> Caracterização da criança com Malformação de Dandy Walker	✓ Obter dados que permitam caracterizar a criança com Malformação de Dandy Walker	✓ Idade ✓ Trajetória na creche ✓ Comportamentos significativos ✓ Relacionamento com os pares ✓ Relacionamento com a equipa de sala	
<u>Bloco E</u>	✓ Recolher dados que	✓ Intervenção da educadora	

Trabalho com a educadora da ELI que acompanha a criança com Malformação de Dandy Walker	permitam perceber como se processa o trabalho em conjunto com a educadora da ELI: - em relação à criança - em relação à família da criança	da ELI ✓ Planificação, intervenção e avaliação do trabalho em conjunto ✓ Evolução verificada ✓ Expetativas em relação ao trabalho em equipa entre as duas	
<u>Bloco F</u> Dificuldades sentidas	✓ Recolher informação sobre dificuldades sentidas: ✓ - no que diz respeito ao trabalho que desenvolve com a criança - no que diz respeito ao trabalho que desenvolve com a educadora da ELI - no que diz respeito à articulação com a família	✓ Dificuldades percecionadas: - na planificação do trabalho - na intervenção com a criança - na avaliação conjunta do trabalho desenvolvido - na articulação com os pais da criança	

Apêndice 3 - Guião de Entrevista à Educadora da Equipa Local de Intervenção

Tema: Colaboração entre a Educadora da Creche e a Educadora da Equipa Local de Intervenção

Entrevistada: Educadora da Equipa Local de Intervenção Precoce

Local de realização da entrevista: Sede da Equipa Local de Intervenção Precoce (Sala de Reuniões)

Data: 16/Setembro/2019

Objetivo Geral: Recolher informações sobre o trabalho desenvolvido, em conjunto, por duas educadoras, uma da Creche e outra da Equipa Local de Intervenção Precoce, com uma criança com Malformação de Dandy Walker

Designação dos blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para as perguntas	Observações
<u>Bloco A</u> Legitimação e motivação da Entrevista	✓ Legitimar a entrevista ✓ Motivar a entrevistada ✓ Garantir a confidencialidade ✓ Pedir autorização para registar as respostas e/ou para gravar a entrevista	✓ Motivo da entrevista ✓ Objetivos da entrevista ✓ Confidencialidade e anonimato das informações ✓ Permissão para gravar a entrevista	✓ Entrevista semidiretiva ✓ Utilizar linguagem adequada ✓ Garantir a confidencialidade e anonimato das informações ✓ Pedir permissão para gravar a entrevista ✓ Realizar a entrevista num local em que a entrevistada se sinta à vontade ✓ Mostrar empatia com a entrevistada ✓ Estar atenta às reações da entrevistada, promovendo um diálogo fluido ✓ Manifestar interesse pelo discurso da entrevistada, incentivando-a a partilhar informação ✓ Agradecer a disponibilidade e o tempo dispendido
<u>Bloco B</u> Caracterização da entrevistada	✓ Recolher dados para caracterizar a entrevistada tanto a nível pessoal como profissional	✓ Idade ✓ Formação inicial ✓ Formação complementar ✓ Percurso profissional ✓ Tempo de serviço	
<u>Bloco C</u> Funcionamento da Equipa Local de Intervenção Precoce	✓ Recolher dados que permitam perceber o funcionamento da Equipa Local de Intervenção Precoce	✓ Constituição ✓ Funcionamento ✓ Envolvimento das famílias	
<u>Bloco D</u> Caracterização da criança com Malformação de Dandy Walker	✓ Obter dados que permitam caracterizar a criança com Malformação de Dandy Walker	- Idade ✓ Contexto familiar ✓ Competências ✓ Comportamentos significativos ✓ Relacionamento com a educadora da equipa local de intervenção ✓ Relacionamento com a equipa de sala ✓ Relacionamento com os pares	
<u>Bloco E</u> Trabalho com a educadora da criança com Malformação de Dandy	✓ Recolher dados que permitam perceber como se processa o trabalho em conjuntocom a educadora	✓ Dinâmica da sala de creche ✓ Intervenção no contexto educativo da criança	

Walker, em contexto de Creche	da sala: - em relação à criança - em relação à família da criança	✓ Planificação, intervenção e avaliação do trabalho em conjunto ✓ Evolução verificada ✓ Expetativas em relação ao trabalho em equipa entre as duas	
<u>Bloco F</u> Dificuldades sentidas	✓ Recolher informação sobre dificuldades sentidas: - no que diz respeito ao trabalho em colaboração - no que diz respeito à articulação com a família	✓ Dificuldades percecionadas: - na planificação do trabalho - na intervenção com a criança - na avaliação conjunta do trabalho desenvolvido - na articulação com os pais da criança	

Apêndice 4 – Síntese da entrevista com a Educadora da sala

Síntese da entrevista com a Educadora da sala

Experiência profissional com crianças com dificuldades

Tem alguma

Experiência anterior de colaboração com a Equipa de Intervenção Precoce

Contribuiu para uma evolução muito boa da criança que tinha Transtorno do Espectro do Autismo

Interação do grupo de crianças com o M.

Está um pouco comprometida em função da problemática de M.

A maior parte das crianças do grupo-sala não o procura

Interação de M. com o grupo

Não faz interações espontâneas com os outros

Interação do M. com a educadora da Equipa Local de Intervenção

É boa

Interação da educadora da Equipa Local de Intervenção com o grupo de crianças

Interage com o grupo de crianças

Não se centra só no M.

É de estimulação da interação entre todos

A colaboração entre a educadora da sala e a educadora da Equipa Local de Intervenção

Passa pela partilha de dúvidas e ideias

Passa pela definição, em conjunto, de atividades que estimulem a integração sensorial

Tem em conta o feedback da educadora da sala

É a possível no âmbito do contexto em que se processa

A planificação do trabalho realizado pela educadora da sala e a educadora da Equipa Local de Intervenção

Tem em conta o desenvolvimento de M.

Tem em conta o enquadramento do trabalho com o M. no trabalho com o grupo

Faz-se de modo informal

Seria vantajoso ser feita formalmente

Não há tempo para ser feita formalmente devido ao sistema e não por falta de vontade da educadora da ELI

A intervenção realizada pela educadora da sala e a educadora da Equipa Local de Intervenção

Decorre com fluidez

É importante e necessária

Resulta de diálogo entre as duas educadoras

Assenta em objetivos comuns que as duas educadoras se propõem alcançar com M.

Neste momento incide na aquisição da marcha e no desenvolvimento da motricidade fina

Treina-se o andar a pé, o controlo postural e o equilíbrio para aquisição da marcha

Recorre-se a texturas, enfiamentos e modelagem de materiais para desenvolver a motricidade fina

No que respeita ao desenvolvimento da motricidade fina, pretende conferir autonomia ao M. e permitir-lhe explorar objetos com mais intencionalidade

É adaptada aos progressos da criança

Tem também como objetivo contrariar as estereotipias de M.

Os objetivos em que incide são graduais e realizáveis

Já resultou em objetivos alcançados

Tem resultado em progressos na mesma sequência das outras crianças, embora mais lentos

A avaliação do trabalho realizado pela educadora da sala e a educadora da Equipa Local de Intervenção

Faz-se anualmente de um modo formal
Faz-se informalmente
É muito importante
Resulta na adequação de objetivos
Vai evidenciar os progressos feitos

Expetativas em relação à colaboração entre a educadora da sala e a educadora da Equipa Local de Intervenção

Continuar a trabalhar em sintonia

Dificuldades sentidas na articulação do trabalho com a Equipa Local de Intervenção

Não sente a sua opinião valorizada pela responsável de caso do M. da Equipa
Nem sempre as sugestões da Educadora da sala são aceites em função da problemática da criança

Dificuldades sentidas no trabalho com a educadora da Equipa Local de Intervenção

Alguma irregularidade do tempo de apoio da Educadora da ELI
Tempo reduzido de intervenção

Dificuldades sentidas no trabalho com M.

Não há grandes dificuldades
Reduzida informação sobre a Malformação de Dandy Walker
Alguma inconsistência na consolidação das aprendizagens

Dificuldades sentidas na articulação do trabalho com a família de M.

O facto de não haver noção, por parte da mãe, da dimensão do problema do filho
As expetativas algo irrealistas da mãe
Explicar determinadas situações à mãe sem ferir suscetibilidades

Apêndice 5 – Síntese da entrevista com a Educadora da Equipa Local de Intervenção

Síntese da entrevista com a Educadora da Equipa Local de Intervenção

Experiência profissional anterior

Trabalho em Creche e Jardim de Infância durante catorze anos
Foi muito enriquecedora

Experiência na Intervenção Precoce

De dois anos depois de concluir o Mestrado em Educação Especial
É muito gratificante porque o trabalho realizado vai fazer a diferença na vida das crianças

O contexto familiar de M.

É uma família nuclear
De muito envolvimento com a ELI por parte da família
A mãe é forte, enquanto o pai se revela mais frágil

O acompanhamento de M. pela Equipa Local de Intervenção

Iniciou-se logo após o nascimento
A intervenção começou por ser feita em casa por uma psicóloga
A Equipa aconselhou a família a inscrever o M. na Creche por ser um contexto que ia proporcionar-lhe um desenvolvimento mais adequado

Intervenção da educadora da Equipa Local de Intervenção com M. na Creche

Teve início aos onze meses da criança quando estava no berçário
Decorre durante uma hora e meia por semana
Incide bastante na estimulação
Passa pelo envolvimento de todo o grupo de crianças onde M. está incluído
Tem sobretudo em conta a criança como pessoa e não apenas a sua problemática
Tem sido muito positiva

Interação do grupo de crianças com o M.

Não se relacionam muito com ele porque ainda estão numa fase egocêntrica
Estão habituados à presença dele

Interação de M. com o grupo

De desinteresse

Interação do M. com a educadora da sala

É calorosa

A colaboração entre a educadora da Equipa Local de Intervenção e a educadora da sala

É facilitada pela experiência anterior da educadora da ELI em Creche e Jardim de Infância
Assenta no contributo de ambas
É promovida pela forma como a educadora da Creche recebeu a educadora da ELI
Decorre de molde a envolver o grupo de crianças
Incide nas interações entre M. e o grupo
Foca-se no desenvolvimento de M. e não na sua condição
Tem em conta o feedback da educadora da sala

É muito boa, na medida em que cada uma dá o seu melhor

A planificação do trabalho realizado pela Educadora da Equipa Local de Intervenção e a Educadora da sala

É importante na medida em que permite que a intervenção se faça no seio do grupo
Incide na adequação de estratégias para alcançar os objetivos que as educadoras têm para desenvolver com o M.
Na verdadeira aceção da palavra não é feita
É feita informalmente
Seria vantajoso fazer-se formalmente
Planificar refletir-se-ia numa intervenção mais documentada, mais organizada e mais refletida
Não se faz de maneira formal por falta de tempo

A intervenção realizada pela educadora da Equipa Local de Intervenção e a educadora da sala

Incide na prossecução dos objetivos propostos no PIIP, que são comuns às duas educadoras
Tem bons resultados por ser desenvolvida pelas duas
Foca-se em objetivos como: socialização com os pares, aquisição da marcha, desenvolvimento da motricidade fina e estimulação sensorial
Tem a preocupação de reforçar interações sociais para promover a socialização com os pares
Recorre a percursos gímnicos e treino postural para desenvolver a aquisição da marcha
Para desenvolver a motricidade fina trabalha-se a preensão e o tónus muscular, através da manipulação de materiais
Desenvolve, para estimulação sensorial, atividades de expressão musical
É uma intervenção que tem em conta o grupo de crianças onde o M. está incluído

A avaliação do trabalho realizado pela educadora da Equipa Local de Intervenção e a educadora da sala

É feita periodicamente
A maior parte das vezes é informal
Com todos os intervenientes é feita anualmente, no final do ano lectivo
Conduz à reformulação de objetivos e adequação de estratégias, tendo em vista melhorar a intervenção
É a responsável de caso que tem o papel mais ativo, fazendo a ponte entre a família e os profissionais envolvidos

Expetativas em relação à colaboração entre a educadora da Equipa Local de Intervenção e a educadora da sala

A manutenção da dinâmica entre ambas
Alteração no funcionamento da ELI, sobretudo ao nível do tempo disponibilizado para acompanhar cada situação com mais frequência

Dificuldades sentidas no trabalho com a educadora da creche

O pouco tempo disponível
Não sente outras dificuldades

Dificuldades sentidas no trabalho com M.

Uma evolução lenta

Dificuldades sentidas na articulação do trabalho com a família de M.

Pouca comunicação, uma vez que a responsável de caso é quem contacta mais frequentemente a família
As expectativas algo irrealistas da mãe
Recusa da mãe em perceber os benefícios de material de apoio como uma cadeira de rodas
Dificuldade da mãe em aceitar a realidade

Apêndice 6 – Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora da sala

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Experiência profissional com crianças com dificuldades	Tem alguma	“já tive alguns casos na sala” “tive um menino com autismo” “tive um menino também com dificuldades de aprendizagem”
Experiência anterior de colaboração com a Equipa de Intervenção Precoce	Contribuiu para uma evolução muito boa da criança que tinha Transtorno do Espectro do Autismo	“era também acompanhado pela equipa de Intervenção Precoce” “trabalhámos em parceria” “foi um dos casos em que notámos que ele evoluiu bastante” “notou-se um progresso nele” “quando veio ele dizia poucas palavras” “depois implementámos o sistema de comunicação aumentativa e ele... e ele aos poucos conseguiu ganhar autonomia” “conseguimos até que ele começasse o processo da educação esfncteriana” “começámos a retirar a fralda ele já ia à sanita...” “e notámos mesmo a nível de linguagem” “a nível de interação social” “conseguimos realmente fazer um percurso muito evolutivo”
Interação do grupo de crianças com o M.	Está um pouco comprometida em função da problemática de M.	“a nível de interação social, também está um bocadinho comprometido” “e quando (uma criança) se aproxima... muitas vezes ... poderá puxar os cabelos” “E acaba por não ser também uma atitude muito positiva, que cative a proximidade e a interação”
	A maior parte das crianças do grupo-sala não o procura	“Eles apercebem-se da diferença” “talvez duas, três crianças se aproximem mais dele e o procurem mais” “o restante grupo acho que se apercebe” “...no entanto não o procura” “há realmente duas ou três crianças que têm um cuidado maior para com o M. e que secalhar até se aproximam dele” “o restante grupo não”
Interação de M. com o grupo	Não faz interações espontâneas com os outros	“ele também não o procura” (o grupo de crianças) “as interações ali não são, embora sejam promovidas muitas vezes não ocorrem” “quando digo promovidas digo dirigidas” “se não forem dirigidas não ocorrem espontaneamente” “não procura o outro como ser social” “acho que procura o outro mais como um apoio para subir, pronto, porque o objetivo neste momento é realmente pôr-se em pé”
Interação de M. com a educadora da ELI	É boa	“ele é acompanhado desde bebé pela V.” “a relação deles eu acho que... funciona” “acho que a V. consegue chegar ao M.” “embora haja sempre uma lacuna um bocadinho grande neste sentido: a V. vem semanalmente, ou seja, de uma semana para a outra”
Interação da educadora da ELI com o grupo de	Interage com o grupo de crianças	“ela interage com o grupo” “tenta também promover as interações entre eles” “não é por não estar a acompanhar outras crianças que não as ajuda

crianças		caso elas tenham necessidade” “não é um elemento estranho dentro da sala”
	Não se centra só no M.	“vem para o M., obviamente, mas não vem só com os olhos para o M.” “não se centra só no M.”
	É de estimulação da interação entre todos	“acaba por usar muitas vezes ou situações que os outros estejam a desenvolver” “ou brinquedos que os outros estejam a explorar, para aproximar o M. deles, e as outras crianças do M.” “para promover também as interações”
A colaboração entre a educadora da sala e a educadora da ELI	Passa pela partilha de dúvidas e de ideias	“tiramos dúvidas uma com a outra a nível de estimulação sensorial” “acabamos por ir trocando ideias uma com a outra”
	Passa pela definição, em conjunto, de atividades que estimulem a integração sensorial	“acabamos por pensar em atividades juntas, em situações que lhe possamos proporcionar... que o enriqueçam também a esse nível, da integração sensorial e do estímulo sensorial” “acabamos por trabalhar assim em parceria”
	Tem em conta o feedback da educadora da sala	“Nós, Creche, acabamos por ser um ponto de referência para a equipa, “porque somos nós que vamos dando o feedback da evolução dele diária”
	É a possível no âmbito do contexto em que se processa	“dentro do nosso contexto também não conseguimos oferecer muito mais a esse nível” “e tentamos, pronto, fazer o melhor”
A planificação do trabalho realizado pela educadora da sala e a educadora da ELI	Tem em conta o desenvolvimento de M.	“conversamos sobre o que é importante fazer com ele”
	Tem em conta o enquadramento do trabalho com o M. no trabalho com o grupo	“Eu tenho a minha planificação semanal... então penso em atividades para esse dia que sei que vão ao encontro do que a V. quer desenvolver com o M.” “então o que nós tentamos fazer é planear atividades que a V. vá desenvolver com o M. e que se enquadrem nos objetivos que eu estou a trabalhar com todo o grupo, ou que se enquadrem na festividade que estamos a trabalhar em sala” “eu explico à V. que estou a pensar na próxima semana contar determinada história, então ela traz recursos que contextualizem o M. na história e tornem a atividade mais significativa para ele” “ela diz-me que acha necessário trabalhar alguma coisa específica com o M., então eu adequo o que vou fazer a essa situação” “de forma a termos o trabalho enquadrado”
	Faz-se de modo informal	“aquela planificação formal, semanal, com objetivos e estratégias, essa nós não fazemos” “assim temos que planificar sim, mas de forma informal” “Mas acabamos por planear” “de uma semana para a outra nós articulamos aquilo que vamos fazer com o M. e combinamos que recursos utilizar”
	Seria vantajoso ser feita formalmente	“numa situação ideal teríamos o nosso tempo para fazer a tal planificação formal, com objetivos e estratégias” “Claro que seria vantajoso” “sem dúvida que seria vantajoso”

	Não há tempo para ser feita formalmente devido ao sistema e não por falta de vontade da educadora da ELI	“se vamos utilizar o pouco tempo que estamos juntas com planificações ficamos sem tempo para desenvolver o que planificamos” “Numa situação ideal nós as duas teríamos, nem que fosse uma vez por mês, um tempo só para esse tipo de trabalho” “mas não há esse tempo” “e não existe...esse tempo não existe...” “não é a V. que não quer, o sistema é que funciona assim” “Se ela tivesse esse tempo para planificar comigo teria que o ter para todas as educadoras das outras crianças que acompanha”
A intervenção realizada pela educadora da sala e a educadora da ELI	Decorre com fluidez	“De uma forma muito fluida”
	É importante e necessária	“muito importante...e necessária”
	Resulta de diálogo entre as duas educadoras	“trocamos muitas ideias” “conversamos sobre as melhores estratégias para alcançar, por exemplo, o que nos propomos desenvolver”
	Assenta em objetivos comuns que as duas educadoras se propõem alcançar com M.	“A V. tem o plano para o M., com um determinado número de objetivos, esses objetivos acabam por ser os meus também, são aqueles que nós achamos que é importante e possível ele atingir, e centramo-nos neles” “Eu todos os dias, e a V. no tempo que está cá, desenvolvemos atividades nesse sentido” “os nossos objetivos para o M., no fundo, são os mesmos”
	Neste momento incide na aquisição da marcha e no desenvolvimento da motricidade fina	“O nosso grande objetivo neste momento é que ele atinja a marcha autónoma” “Outro grande objetivo que temos para o M. é o desenvolvimento da motricidade fina”
	Treina-se o andar a pé, o controlo postural e o equilíbrio para aquisição da marcha	“insistimos muito no andar a pé” “fazemos controlo postural” “utilizamos módulos que temos no ginásio para estimular a marcha” “treinamos o equilíbrio”
	Recorre-se a texturas, enfiamentos e modelagem de materiais para desenvolver a motricidade fina	“utilizamos muito o recurso a texturas” “a V. também trouxe uns enfiamentos que dá para aumentarmos ou reduzirmos de dimensão consoante ele já consegue melhor ou pior utilizá-los” “Também fazemos massa de cores com ele, digitinta, barro” “tudo o que envolva ele usar as mãos, para se apropriar delas, para ter consciência do que pode fazer com elas”
	No que respeita ao desenvolvimento da motricidade fina, pretende conferir autonomia ao M. e permitir-lhe explorar objetos com mais intencionalidade	“ao desenvolver essa área, vai ganhar imensa autonomia” “até para se alimentar” “pegar nos talheres, pelo menos na colher” “explorar os objetos com uma intencionalidade diferente”
	É adaptada aos progressos da criança	“dá para ir adequando os enfiamentos aos progressos que ele vai fazendo”
	Tem também como objetivo contrariar as estereotipias de M.	“a V. insiste muito em contrariarmos as estereotipias do M.” “é importante, claro” “ele agora está constantemente a pôr o dedo na boca” “também baloiça muito o corpo quando está sentado no tapete da sala”
Os objetivos em que incide são graduais e realizáveis	“a nossa intervenção também não contempla muitos objetivos de uma vez” “vamos trabalhando por etapas, quando atingimos uma passamos a outra”	

		“não podemos, de maneira nenhuma, é estabelecer objetivos irrealistas” “há que estabelecer metas alcançáveis e, a seguir partir para outras, assim, passo a passo” “e sempre a reforçar o que achamos que já está adquirido... porque às vezes há regressão”
	Já resultou em objetivos alcançados	“Antes tinha sido ele deslocar-se de forma autónoma, e esse ele já atingiu” “começou a gatinhar, antes rastejava”
	Tem resultado em progressos na mesma sequência das outras crianças, embora mais lentos	“são tudo progressos que ele tem feito, de certa forma na mesma sequência das outras crianças, mas sempre mais tarde, claro”
A avaliação do trabalho realizado pela educadora da sala e a educadora da ELI	Faz-se anualmente de um modo formal	“há uma avaliação, normalmente anual, em que eu participo”
	Faz-se informalmente	“depois vamos fazendo as nossas avaliações informais, a V. às vezes pergunta-me se eu já vi determinado comportamento ao M., porque ela... só está uma vez por semana
	É muito importante	“É muito importante... sem dúvida que é”
	Resulta na adequação de objetivos	“é a avaliação que nos vai permitir fazer o ponto da situação” “reformular ou não objetivos” “adequá-los”
	Vai evidenciar os progressos feitos	“É quando fazemos a avaliação que, muitas vezes, se tornam evidentes as evoluções e os progressos da criança”
Expetativas em relação à colaboração entre a educadora da sala e a educadora da ELI	Continuar a trabalhar em sintonia	“tem sido um trabalho positivo e espero que possamos continuar a fazer o mesmo”
Dificuldades sentidas na articulação do trabalho com a ELI	Nem sempre as sugestões da Educadora da sala são aceites em função da problemática da criança	“sugeri à equipa que ele beneficiasse, visto que temos no nosso conselho, de uma sala de snoezelen” “a equipa mostrou um bocadinho de...de... não foi bem rejeição mas... ficou um bocadinho receosa” “nenhum dos técnicos tinha formação adequada, e depois o M. tem a questão da epilepsia associada” “e o estímulo das luzes realmente poderia provocar convulsões, e trazer consequências negativas e não tanto positivas, de acordo com a opinião delas” “no entanto, eu acho que era um contexto que ele devia explorar” “era uma mais-valia para ele, acho que era benéfico ele estar nesse contexto e utilizarem, sim, os recursos que ele pudesse utilizar e que fossem realmente adequados às necessidades dele”
	Não sente a sua opinião valorizada pela responsável de caso do M. da Equipa	“E não é!” (a opinião valorizada) “Não pela V., que é incansável, mas pela responsável de caso, que é a quem cabem decisões como essa” “Se ela não desenvolver os trâmites para o M. usufruir da sala de snoezlen não é a V., a V. ou eu, que conseguimos que ele integre a sala”
Dificuldades sentidas no trabalho com a educadora da ELI	Alguma irregularidade do tempo de apoio da Educadora da ELI	“a educadora da equipa às vezes não consegue estar presente porque tem reuniões ou porque tem entrada de novos casos” “talvez por excesso de casos que a equipa acompanhe, os técnicos não conseguem estar presentes”
	Tempo reduzido de	“a dificuldade, não sei se lhe chame dificuldade, é mais a falta que

	intervenção	sentimos, tanto eu como ela, e falamos muito disso, é o tempo reduzido de intervenção, precisávamos de mais, queríamos mais!”
Dificuldades sentidas no trabalho com M.	Não há grandes dificuldades	“Dificuldades, dificuldades não se pode dizer que sinta” “com ele é fácil trabalhar” “não é agressivo, nunca se mostrou agressivo connosco”
	Reduzida informação sobre a Malformação de Dandy Walker	“gostava, por exemplo, de saber melhor o alcance da malformação do M.” “tenho pesquisado mas há pouca literatura sobre esta malformação” “não está assim tão estudada”
	Alguma inconsistência na consolidação das aprendizagens	“a dificuldade com ele, se é que se pode chamar dificuldade, é mesmo o não ser consistente” “o que faz hoje pode não fazer amanhã” “às vezes não sabemos se considerar que um objetivo foi alcançado ou está só emergente...”
Dificuldades sentidas na articulação do trabalho com a família de M.	O facto de não haver noção, por parte da mãe, da dimensão do problema do filho	“A nossa maior dificuldade é lidar com a falta de noção que a mãe tem do problema do filho” “há coisas que o M. não consegue fazer, a condição dele não lho permite... e a mãe não aceita isso”
	As expetativas algo irrealistas da mãe	“o que se reflete nas expetativas demasiado altas que tem” “há coisas que ela acha que ele vai fazer só porque ela tem muita vontade, e muita fé, e acredita muito nisso”
	Explicar determinadas situações à mãe sem ferir suscetibilidades	“É muito difícil explicar determinadas coisas à mãe do M. sem parecer insensível” “nós estamos sempre a medir aquilo que dizemos” “a tentar não magoar, porque também percebemos que magoa...” “e eu depois sinto-me a má da fita a tentar explicar-lhe que não, que o M. não está neste momento em condições de tirar a fralda” “Mas onde fica o limite entre a franqueza e a insensibilidade?” “Tem que se ter muita diplomacia, dizer o que é preciso dizer, sempre com o cuidado de não ferir, de não ferir mais ainda”

Apêndice 7 – Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora da Equipa Local de Intervenção

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Experiência profissional anterior	Trabalho em Creche e Jardim de Infância durante catorze anos	“foram catorze anos, trabalhei com todas as idades” “começávamos na sala de um ano e acompanhávamos o grupo até à sala de cinco anos”
	Foi muito enriquecedora	“de 2003 a 2017, foram catorze anos, trabalhei com todas as idades, começávamos na sala de 1 ano, no berçário não tínhamos educadora permanente, era a diretora que supervisionava. “começávamos na sala de um ano e acompanhávamos o grupo até à sala de cinco anos...” “...depois voltávamos a pegar num grupo de um ano e começava tudo outra vez” “era bom, permitia-nos acompanhar toda a evolução das crianças praticamente desde o berço até à transição para o primeiro ciclo”
Experiência na Intervenção Precoce	De dois anos depois de concluir o Mestrado em Educação Especial	“há dois anos... integrei a Equipa de Intervenção Precoce” “depois de acabar o mestrado em Educação Especial” “É que eu estou na Intervenção Precoce há pouco tempo, a minha experiência nesta área é relativamente pouca”
	É muito gratificante porque o trabalho realizado vai fazer a diferença na vida das crianças	“acompanhamos muitas crianças mas estamos pouco tempo com cada uma” “no entanto é igualmente enriquecedor, ou mais ainda, porque todas as crianças com quem intervimos têm problemas, uns maiores, outros mais pequenos, mas todos têm” “e o nosso trabalho vai mesmo fazer diferença na vida deles... ou, pelo menos, nós tentamos que faça!”
Caracterização do contexto familiar de M.	É uma família nuclear	“não há família alargada” “há um núcleo duro, é só o pai, a mãe e o M.”
	De muito envolvimento com a ELI por parte da família	“há um grande envolvimento por parte da família” “É uma mãe sempre presente”
	A mãe é forte, enquanto o pai se revela mais frágil	“É uma mãe ... incansável, lutadora” “o pai vai-se abaixo facilmente” “quando em certas consultas de desenvolvimento os médicos os confrontam com possíveis cenários, o pai fica muito em baixo, a mãe reage de outra maneira, sempre com otimismo... otimismo pelos dois”
O acompanhamento de M. pela ELI	Iniciou-se logo após o nascimento	“O processo dele deu entrada nos nossos serviços logo após o seu nascimento, através do hospital, da neonatologia”
	A intervenção começou por ser feita em casa por uma psicóloga	“ Nos primeiros meses a intervenção era feita no domicílio por uma das nossas psicólogas”
	A Equipa aconselhou a família a inscrever o M. na Creche por ser um contexto que ia proporcionar-lhe um desenvolvimento mais adequado	“uma das nossas psicólogas ...aconselhou os pais a inscrevê-lo na Creche, por ser um contexto que ia estimulá-lo e desenvolvê-lo a todos os níveis”

Intervenção da Educadora da ELI com M. na Creche	Teve início aos onze meses da criança, quando estava no berçário	“ele entrou para a Creche com sete meses e ao fim de quatro meses eu comecei a acompanhá-lo” “ainda ele estava no Berçário”
	Decorre durante uma hora e meia por semana	“eu estou uma vez por semana” “Eu estou mais ou menos uma hora e meia por semana a trabalhar com o M.”
	Incide bastante na estimulação	“a estimulação sensorial ...é ótima para o M., e é igualmente boa para todas as crianças desta idade, a exploração de materiais, texturas, cheiros... além de proporcionar atividades muito lúdicas e divertidas” “eu defendo que a estimulação é imprescindível: estimular, estimular, estimular...”
	Passa pelo envolvimento de todo o grupo de crianças onde M. está incluído	“acho que a intervenção tem que ser feita no grupo, envolver todos os elementos, acho que só assim é que funciona” “na sala estão os outros todos, não há como não os integrar, eles estão lá, são o grupo, e assim é que é desejável” “tento também aproveitar situações espontâneas que ocorram na sala para estimular o M., brincadeiras que os outros meninos estejam a fazer, e partir daí” “eu não tiro o M. da sala para trabalhar com ele” “eu aproveito situações que estejam a acontecer na sala para trabalharmos” “uma das coisas que tentamos trabalhar com o M. são mesmo as interações”
	Tem sobretudo em conta a criança como pessoa e não apenas a sua problemática	“não podemos ver só a condição dele, mas a pessoa para além da condição” “e é aí que tem que incidir a nossa intervenção”
	Tem sido muito positiva	“tem sido muito positiva”
Interação do grupo de crianças com o M.	Não se relacionam muito com ele porque ainda estão numa fase egocêntrica	“Ainda não se relacionam muito...” “na minha perspetiva ainda estão numa fase egocêntrica, não têm ainda maturidade para interagir intencionalmente”
	Estão habituados à presença dele	“o facto de acompanharem o M. desde poucos meses de idade habituou-os a vê-lo como parte do grupo, ou seja, para eles é normal a presença do M.” “é mais um no grupo, acho que nem pensam muito nisso ainda”
Interação de M. com o grupo	De desinteresse	“o “outro” ainda não lhe despertou o interesse” “ele não tem facilidade em interagir, não por rejeição, mas mesmo por desinteresse”
Interação do M. com a educadora de sala	É calorosa	“quando a educadora e a auxiliar o mimam ele reage muito bem, ri-se” “identifica-as, quando as ouve ou elas o chamam, ele vira imediatamente a cabeça, reconhece-lhes a voz”
A colaboração entre a educadora da ELI e a educadora da sala	É facilitada pela experiência anterior da educadora da ELI em creche e jardim de infância	“tenho experiência dos dois lados, acho que isso facilita muito a nossa dinâmica” “o facto de eu ter trabalhado muito tempo em sala também me ajuda a estar em sintonia com a P.” “estou num contexto que me é familiar, e isso facilita muito a relação, as coisas fluem de outra maneira”
	Assenta no contributo de ambas	“ninguém está a competir com ninguém, cada uma tem o seu papel e dá o seu contributo”
	É promovida pela forma como a educadora da Creche recebeu a educadora da ELI	“ela pôs-me completamente à vontade desde o início” “abriu-me as portas da sala de uma forma que mais acolhedora não podia ser” “a P. faz-me sentir mais um elemento da equipa de sala” “valoriza o trabalho que eu faço”

		“envolve-me no grupo” “isso é fantástico da parte dela!” “Eu saio desta intervenção com a sensação que o trabalho que desenvolvemos faz diferença, vale a pena” “É assim que eu idealizo um trabalho em que duas profissionais colaboram...”
	Decorre de molde a envolver o grupo de crianças	“temos as duas a preocupação de envolver o grupo” “conseguimos que a maioria das atividades se possa adequar ao grupo, e não apenas ao M.”
	Incide nas interações entre M. e o grupo	“uma das coisas que tentamos trabalhar com o M. são mesmo as interações”
	Foca-se no desenvolvimento de M. e não na sua condição	“O M. tem Malfomação de Dandy Walker ... mas o M. não é só a Malformação de Dandy Walker, é um menino com características próprias, com coisas que gosta, com outras que não gosta” “o nosso foco tem que ser o M., o desenvolvimento do M.” “o ponto mais forte, para mim, é, sem dúvida, a vontade que as duas temos de desenvolver um bom trabalho, de ver o M. a evoluir, a alegria que sentimos quando ele faz qualquer coisa que não fazia”
	Tem em conta o feedback da educadora da sala	“ela acompanha diariamente a evolução dele, então eu parto muitas vezes do feedback que ela me dá para adequar as estratégias”
	É muito boa, na medida em que cada uma dá o seu melhor	“tem sido muito positiva” “temos que fazer o melhor, o nosso melhor com o que temos”
A planificação do trabalho realizado pela educadora da ELI e a educadora da sala	É importante na medida em que permite que a intervenção se faça no seio do grupo	“Daí a importância de planear com a educadora de sala” “conseguimos que a maioria das atividades se possa adequar ao grupo, e não apenas ao M.”
	Incide na adequação de estratégias para alcançar os objetivos que as educadoras têm para desenvolver com o M.	“pensamos em estratégias para alcançar os objetivos que temos para o M.”
	Na verdadeira aceção da palavra não é feita	“aquilo a que se refere como planificação nós não fazemos”
	É feita informalmente	“Normalmente, combinamos o que fazer na semana anterior” “combinamos sempre juntas o que fazer” “fazemos mas sem passar ao papel”
	Seria vantajoso fazer-se formalmente	“Seria com toda a certeza”
	Planificar refletir-se-ia numa intervenção mais documentada, mais organizada e mais refletida	“para termos registos” “para conseguirmos talvez desenvolver a nossa intervenção de forma mais organizada” “preparar recursos materiais com mais tempo” “a falta de planificação por vezes conduz-nos a um trabalho menos refletido, por não ter sido preparado com o tempo devido”
	Não se faz de maneira formal por falta de tempo	“não temos tempo” “temos que rentabilizar o pouco tempo que temos” “Há sempre a questão do tempo...do pouco tempo...”
A intervenção realizada pela educadora da ELI e a educadora da sala	Incide na prossecução dos objetivos propostos no PIIP, que são comuns às duas educadoras	“A nossa intervenção vai basear-se em alcançarmos, ou pelo menos tentar alcançar, os objetivos propostos” “Eu direciono a minha intervenção nesse sentido” “os objetivos do plano do M. são também os que a educadora de sala tem para ele, daí a nossa articulação correr tão bem.” “desenvolvemos atividades com vista a esses objetivos”

		“A nossa intervenção é coerente, porque os nossos objetivos são os mesmos”
	Tem bons resultados por ser desenvolvida pelas duas	“é desenvolvida pelas duas” “apenas com a minha intervenção, de uma hora e meia por semana, o M. não teria feito algumas evoluções que lhe vemos” “se a P., a educadora do M., não fizesse esse trabalho diariamente o M. não tinha ganho algumas competências que já ganhou”
	Foca-se em objetivos como: socialização com os pares, aquisição da marcha, desenvolvimento da motricidade fina e estimulação sensorial	“é um dos objetivos que tenho para o M. – promover a socialização com os pares” “A aquisição da marcha é outro dos grandes objetivos, talvez o mais ambicioso” “Mais objetivos que trabalhamos... o desenvolvimento da motricidade fina” “Também é nosso objetivo o estímulo dos vários sentidos”
	Tem a preocupação de reforçar interações sociais para promover a socialização com os pares	“Daí também insistir tanto nas interações sociais”
	Recorre a percursos gímnicos e treino postural para desenvolver a aquisição da marcha	“Fazemos percursos para o M. recorrendo a módulos de esponja, arcos, obstáculos... um percurso gímnic” “Utilizamos também uma barra para ele se apoiar, isto no ginásio, para melhorar a postura, em sala utilizamos a mesa para ele, com apoio, contornar”
	Para desenvolver a motricidade fina trabalha-se a preensão e o tónus muscular, através da manipulação de materiais	“o M. tem pouco tónus muscular, então com recurso a plasticina, massa de cores, trabalhamos a preensão, isto para ele agarrar melhor os objetos, fazer pinça”
	Desenvolve, para estimulação sensorial, atividades de expressão musical	“recorremos muito a atividades que envolvam sons, com recurso a instrumentos musicais ou outros materiais que produzam som, canções acompanhadas de batimentos nas várias partes do corpo dele, até com as mãos dele, comigo a segurá-las...”
	É uma intervenção que tem em conta o grupo de crianças onde o M. está incluído	“é basicamente esta a nossa intervenção, sempre feita no grupo, adequando estratégias, claro, mas tendo o cuidado de envolver as outras crianças”
A avaliação do trabalho realizado pela educadora da ELI e a educadora da sala	A maior parte das vezes é informal	“...preparar, avaliar, trocar ideias, nós fazemos isso tudo, mas a grande parte das vezes é informalmente, em sala, enquanto estamos com os meninos” “por vezes eu peço mesmo ajuda à P. para perceber se o M. já fez determinada aquisição” “eu e a P. fazemos a nossa avaliação do desenvolvimento do M., de certa forma informal”
	É feita periodicamente	“Também colaboramos na avaliação periódica do PIIP”
	Com todos os intervenientes é feita anualmente, no final do ano letivo	“Com todos os intervenientes, ou seja, eu, a educadora de sala, os pais e a família normalmente fazemos uma reunião anual, quase sempre a coincidir com o final de ano lectivo”
	Conduz à reformulação de objetivos e adequação de estratégias, tendo em vista melhorar a intervenção	“é com base nela que adequamos estratégias, reformulamos objetivos, trocamos ideias, até para melhorar aspetos na intervenção que fazemos”
	É a responsável de caso que tem o papel mais ativo,	“a responsável de caso do M. reúne periodicamente com a família onde faz uma síntese dos progressos dele, até para possível reformulação de

	fazendo a ponte entre a família e os profissionais envolvidos	objetivos, se for caso disso” “Depois transmite-me o resultado dessa reunião” “O contacto mais frequente da família é sempre com a responsável de caso, depois ela transmite aos intervenientes no processo todo, é ela que faz a ponte entre nós e a família” “Claro que se houver algum assunto que eu ache necessário falar com a mãe posso sempre contactá-la diretamente, mas o que está estipulado é ser a responsável de caso”
Expetativas em relação à colaboração entre a educadora da ELI e a educadora da sala	A manutenção da dinâmica entre ambas	“que a dinâmica que criámos se mantenha, que a consigamos manter, porque realmente tem corrido muito bem” “continuarmos a colaborar”
	Alteração no funcionamento da ELI, sobretudo ao nível do tempo disponibilizado para acompanhar cada situação com mais frequência	“reformulação nas equipas que permita que ...acompanhemos menos casos para termos mais tempo para eles” “pelo menos duas manhãs por semana”
Dificuldades sentidas no trabalho com a educadora da creche	O pouco tempo disponível	“o tempo” “o tempo que eu passo com ele por vezes não me permite saber” “o constrangimento que eu sinto é o tempo” “uma manhã por semana é pouco” “o tempo é sempre pouco” “Eu estou mais ou menos uma hora e meia por semana a trabalhar com o M., é pouquíssimo” “com a P., a educadora de sala, sentia necessidade de estarmos mais tempo juntas, para preparar, avaliar, trocar ideias...” “o tempo já é pouco com o M., se ainda vamos usá-lo em atividade não letiva, apesar de tão importante, sentimos que lhe estamos a roubar tempo” “o nosso horário está todo preenchido, há muitos casos para acompanhar, há reuniões de equipa, há um sem fim de questões para dar resposta, mesmo burocráticas, e relatórios” “isso reflete-se no tempo de qualidade que dedicamos a cada caso... sinto que é pouco” “claro que nos falta um recurso valioso – o tempo”
	Não sente outras dificuldades	“Com a colega, a P., não há dificuldades”
Dificuldades sentidas no trabalho com M.	Uma evolução lenta	“com o M. é claro que gostaríamos sempre de ver evoluções mais rápidas” “mas sabemos que as coisas não funcionam assim, estas crianças têm o ritmo delas, aliás, todas têm, mas o destas claro que é mais lento, e nós queríamos para ontem...” “mas, ainda assim, é muito compensador quando vemos evolução, e a verdade é que vemos, lenta mas existe.”
Dificuldades sentidas na articulação do trabalho com a família de M.	Pouca comunicação, uma vez que a responsável de caso é quem contacta mais frequentemente a família	“a comunicação, neste caso a minha com a família, não é tão frequente nem tão constante como talvez fosse desejável”
	As expectativas algo irrealistas da mãe	“A mãe, a meu ver, alimenta expetativas um pouco irrealistas” “a mãe, ao ter umas expetativas tão altas em relação ao desenvolvimento do M. pode, por vezes, privá-lo de coisas que seriam úteis para ele” “isso acaba por criar alguns constrangimentos, alguma tensão, porque tira-lhe discernimento para perceber que há coisas que seriam vantajosas para ele e ela restringe-lhe o acesso”

	Recusa da mãe em perceber os benefícios de material de apoio como uma cadeira de rodas	“pouco antes de ele fazer dois anos, a fisioterapeuta que o acompanha e a responsável de caso sugeriram à mãe ser requisitada uma cadeira de rodas, para facilitar as deslocações, porque ele está muito pesado, e embora a marcha esteja em progresso, a cadeira seria um elemento facilitador” “até porque a mãe transporta-o num carrinho de bebé, o que já se torna desadequado” “pois a mãe não quis de maneira nenhuma!” “para ela a cadeira seria uma negação que o M. vai andar”
	Dificuldade da mãe em aceitar a realidade	“a mãe não vê a realidade que tem” “e alimenta-se do sonho” “o problema disso é quando a criança acaba por ser privada de coisas que lhe seriam úteis” “essas atitudes causam tensão” “levam-nos a por vezes não ter vontade de partilhar certas coisas com ela, por receio da atitude que vai ter”

Apêndice 8 - Protocolo de Entrevista à Educadora da Creche

Entrevistadora – Olá P., boa tarde, quero começar por agradecer-lhe a sua disponibilidade. Como já tínhamos falado, esta entrevista integra-se no estudo que eu estou a fazer, no âmbito do Mestrado em Educação Especial, sobre a colaboração entre a educadora da Creche e a da Equipa Local de Intervenção. Quero, desde já, assegurar a confidencialidade e o anonimato, de acordo com os princípios éticos, e começar por lhe pedir permissão para gravar a entrevista em áudio.

Entrevistada – Pode gravar.

Entrevistadora – Tenho permissão? Obrigada. Então, P., posso perguntar-lhe a sua idade?

Entrevistada – Tenho trinta e três anos.

Entrevistadora – E é educadora há...?

Entrevistada – Sou educadora há dez anos.

Entrevistadora – Há dez anos... e a sua formação inicial, foi educação de infância?

Entrevistada – Sim, tenho o curso de Educação de Infância, que concluí em 2009, foi licenciatura pré Bolonha, e concluí, pronto, foram quatro anos, concluí em 2009.

Entrevistadora – Então há dez anos?

Entrevistada – Então há dez anos.

Entrevistadora – Que bom! Tem sido positivo, de certeza...

Entrevistada – Tem sido um bom percurso...

Entrevistadora – Portanto, terminou em 2009, realizou em ...

Entrevistada – Realizei na Universidade de Évora a formação.

Entrevistadora – Fale-me então um pouco do seu percurso profissional desde essa altura, desde há dez anos atrás, quando terminou a sua formação inicial.

Entrevistada – Continuo no mesmo sítio, trabalho no mesmo contexto, trabalho nesta Creche desde 2010, entretanto fiz... falou-me do percurso profissional?

Entrevistadora – Sim, portanto, nestes dez anos.

Entrevistada – Trabalho nesta Creche há dez anos, já passei pelas diversas faixas etárias desde o Berçário, a Sala de 1 ano, a Sala de 2 anos mas, pronto, tenho estado sempre aqui, conheço outros contextos educativos mas não como...(pausa)

Entrevistadora – Não como percurso profissional...

Entrevistada – Sim, desenvolvi atividade profissional também noutros contextos, mas não em contexto educativo, como aqui, foi relacionado com A.T.L..

Entrevistadora – Ahh... E ao longo da sua vida profissional, fez alguma formação complementar?

Entrevistada - Fiz mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, que concluí em 2012, fiz no Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas... passa rápido.

Entrevistadora – Pois é... e agora?

Entrevistada – Agora estou a fazer...

Entrevistadora – Ainda não parou.

Entrevistada – Parei, acho que parei um ano e meio, mais ou menos, depois inscrevi-me no doutoramento, e estou a concluir agora essa etapa.

Entrevistadora – É um bom percurso, em dez anos é muito bom. E experiência com crianças com necessidades educativas especiais, sei que tem tido alguma.

Entrevistada – Experiência com crianças com necessidades educativas especiais... já tive alguns casos na sala, tive um menino com autismo, tive um menino também com dificuldades de aprendizagem... ah, talvez, dois casos, mas tudo assim com... a nível de dificuldades de aprendizagem; o caso que tivemos assim que implicou uma intervenção mais acentuada foi mesmo o menino que tinha autismo.

Entrevistadora – E era acompanhado também aqui na Instituição?

Entrevistada – Sim, ele era também acompanhado pela equipa de Intervenção Precoce, trabalhámos em parceria, foi um dos casos em que notámos que ele evoluiu bastante, notou-se um progresso nele, quando veio ele dizia poucas palavras, depois implementámos o sistema de comunicação aumentativa e ele... e ele, aos poucos, conseguiu ganhar autonomia, conseguimos até que ele começasse o processo da educação esfincteriana, começámos a retirar a fralda, ele já ia à sanita... e notámos mesmo a nível de linguagem, a nível de interação social, conseguimos realmente fazer um percurso muito evolutivo.

Entrevistadora – Que bom! E falando do seu grupo actual, pode caracterizá-lo assim em linhas gerais?

Entrevistada – O grupo... eles estão, sensivelmente, dentro da faixa etária dos vinte e quatro meses, todos eles têm marcha adquirida, exceto o M., pronto, pela condição que apresenta... nota-se que é um grupo que apresenta alguma imaturidade a nível de desenvolvimento da linguagem, há cerca de três ou quatro crianças que realmente se expressam correctamente, a maior parte deles está muito na fase da

holofrase, ou seja, uma palavra representa uma frase que querem dizer. Alguns deles, esses, essas crianças que realmente apresentam uma evolução mais significativa a nível da linguagem, já conseguem manter um diálogo, mas a maior parte deles não consegue falar sobre o que aconteceu ontem, sobre o que fizeram em casa, sobre situações ou vivências que já tiveram. A nível de autonomia, também ainda todas as crianças usam fralda. A nível cognitivo também notamos que há, de alguma forma, ali, por vezes, algumas fragilidades, que podemos notar a nível da motricidade, até mesmo da cognição, do tipo “o som do cão”, “o som do pato”, distinguir mesmo ou identificar uma imagem... não há muito ali a correspondência “o pato faz aquele som e corresponde àquela imagem”. Depois, a nível motor, como eu já tinha começado a falar, todas elas têm a marcha adquirida no entanto, a nível da motricidade fina observamos que nem todas têm ainda um controlo óculo-manual totalmente desenvolvido e totalmente adequado à faixa etária em que se encontram. De alguma forma há uma superproteção muito grande por parte das famílias.

Entrevistadora – E reflete-se, claro...

Entrevistada – Porque eles são filhos de casais que têm perto dos quarenta anos, ou acima dos quarenta anos

Entrevistadora – Pois, talvez muito protetores...

Entrevistada – Sim, a superproteção ali, e um excesso de atenção e o adulto excessivamente responsivo para a criança.

Entrevistadora – Sim, estou a entender...

Entrevistada – Ou seja, isso acaba por trazer, acho que traz implicações a nível de desenvolvimento da linguagem, a nível da autonomia, porque não os deixam ser, é aquilo...

Entrevistadora – “Arrastam” o bebé?

Entrevistada – Aquele eterno bebé, a dependência do adulto em vez de o estimularem a andar em frente e a evoluir.

Entrevistadora – É um grupo pequenino?

Entrevistada – Eles são doze crianças, maioritariamente do sexo masculino, só temos três meninas. O interesse deles, maioritariamente, passa por brincar com carrinhos, tentamos focalizar a atenção deles para jogos mas realmente precisam sempre muito do adulto para conseguirem concluir as atividades que pretendem. Em relação... não falei do M...

Entrevistadora – Agora a seguir ía focar-me um pouco mais nele. Como é que acha que é a integração dele no grupo?

Entrevistada – Eles apercebem-se da diferença, realmente, mas talvez duas, três crianças se aproximem mais dele e o procurem mais, o restante grupo acho que se apercebe, no entanto não o procura, há realmente duas ou três crianças que têm um cuidado maior para com o M. e que secalhar até se aproximam dele, o restante grupo não. Acho que...(pausa)

Entrevistadora – Habituarão-se, talvez?

Entrevistada – Sim, sim, habituaram-se a vê-lo ali. Talvez a presença dele... ele, a nível de interação social, também está um bocadinho comprometido, e depois disso, a nível do grupo, acho que acaba também por se refletir... porque ele também não o procura, e quando se aproxima muitas vezes apoia-se neles e aproxima-se deles, ou poderá puxar os cabelos...

Entrevistadora – Pois...

Entrevistada – E acaba por não ser também uma atitude muito positiva, que cative a proximidade e a interação.

Entrevistadora – E a trajetória dele aqui na Creche? Ele veio, sei que veio bebé ainda...

Entrevistada – Ele entrou na Creche com sete meses, iniciou o percurso dele no berçário, esteve connosco na sala de um ano, e agora está na sala de dois anos. O M. tem dois anos... dois anos e três meses.

Entrevistadora – Portanto, tem feito o percurso habitual, o percurso de qualquer criança, claro?

Entrevistada – Tem feito o percurso normal, pronto, vamos adequando o contexto, e também a sala, os materiais, às necessidades do M.. Ele é uma criança que ainda não adquiriu a marcha, está neste momento numa fase em que já gatinha fluentemente, já explora o espaço com maior atividade, já explora também alguns materiais com alguma intencionalidade, mas nem sempre o faz, o M. não é uma criança que se verifique ser linear, ou seja, as competências no M. nem sempre as podemos considerar adquiridas porque o M. numa semana pode estar realmente mais organizado e conseguir fazer mais coisas e, na semana seguinte, até acontecer qualquer coisa, ou acontecer uma convulsão ou ele até, a nível de congestão nasal, estar mais obstruído ou adoecer e parece que regredimos, pronto, voltamos um bocadinho atrás e então, pronto, no M. temos que ir considerando um dia após dia. No entanto, temos notado também algumas evoluções nele, maioritariamente a nível dessas competências motoras: o gatinhar, o pôr-se em pé, já consegue descer sem apoio, já se consegue encostar a algo e manter-se em pé... consegue andar já só com um apoio, nós damos-lhe a mão e ele já dá alguns passos, embora se note ainda alguma dificuldade dele em coordenar os membros inferiores. E pronto, a motricidade fina também está muito comprometida, ele está muito numa fase de exploração oral, todos os brinquedos, tudo passa pela boca; a nível de

desenvolvimento da linguagem também está muito nos balbucios, nos monossílabos, nos vocalismos, na exploração, ele acaba por perceber que realmente o aparelho vocal dele consegue emitir alguns sons, mas não o faz com intencionalidade. Depois, a reação dele ao estímulo nem sempre é adequada, às vezes, em plena sesta, ele dá gargalhadas, acorda, ri, pronto, não está necessariamente, o comportamento dele não é necessariamente considerado uma resposta a um estímulo, ou uma resposta assertiva a um estímulo.

Entrevistadora – Exato... Falou-me no relacionamento dele com os pares. E com a equipa, portanto, com a P., com a auxiliar, com a equipa de sala?

Entrevistada – Sim, o M. reage bem, reage muito bem ao toque, ele é afetuoso, gosta de colo... neste momento já não gosta tanto de colo como gostou há um tempo atrás, porque já é mais ativo.

Entrevistadora – Pois...

Entrevistada- No entanto, reage muito bem ao toque, gosta quando lhe fazemos cócegas, reage muito às nossas vozes, quando falamos com ele normalmente ele reconhece a nossa voz, e é a resposta mais rápida que o M. tem, é mesmo ao estímulo auditivo, a nível visual acaba por também estar um bocadinho comprometido, não temos ainda bem a perceção de quanto, no entanto verificamos que ele, de alguma forma, por vezes até tateia o espaço, e tateia para conseguir alcançar outros objetos, por isso... e ele é acompanhado, pronto, também pela equipa de oftalmologia, e têm sido feitos estudos também nesse sentido. E depois, tudo isso, o campo visual acaba por comprometer todas as áreas, e também a parte da interação social, porque se ele não vir concretamente os outros meninos e o que acontece dentro da sala, como é que ele pode ter uma interação diferente? Acabamos por estar assim um bocadinho condicionados, não é? Mas pronto, as interações ali não são, embora sejam promovidas muitas vezes não ocorrem, quando digo promovidas digo dirigidas, se não forem dirigidas muitas vezes não ocorrem espontaneamente, pode acontecer o M. tropeçar ou esbarrar noutra criança, ou usá-la até como apoio, não podemos considerar que... (pausa)

Entrevistadora – Que esteja a fazer uma aproximação?

Entrevistada – Sim, não procura o outro como ser social, acho que procura o outro mais como um apoio para subir, pronto, porque o objetivo neste momento é realmente pôr-se em pé.

Entrevistadora – Estou a ver... Sei que o M. tem sido também acompanhado aqui, na Creche, por uma educadora da Equipa Local de Intervenção Precoce. Pode falar-me um pouco do relacionamento entre eles, portanto, da educadora com o M. e vice versa?

Entrevistada – Sim, o M. é, realmente, acompanhado pela V., este já é o segundo ano, ele é acompanhado desde bebé pela V., a relação deles eu acho que... funciona.

Entrevistadora – Acha que ele a reconhece?

Entrevistada – Sim, ele muitas vezes reconhece, só que o M. acaba por ter outras terapias, e acaba por todos os dias ter alguém, e todos os adultos que tem, todos os estímulos que tem, vamos considerar assim, acabam por ser estímulos dirigidos, então o M. quase todos os dias tem uma voz diferente, além das nossas, e das da família. Tem pessoas todos os dias e, então, acho que às vezes lhe gera um bocadinho de confusão. O espaço dele de ser criança, só criança, também não é muito grande... No entanto, acho que a V. consegue chegar ao M., embora haja sempre uma lacuna um bocadinho grande neste sentido: a V. vem semanalmente, ou seja, de uma semana para a outra às vezes o M. mantém-se ao mesmo nível, ou então já faz mais coisas, acaba por não conseguir acompanhar tão de perto como nós acompanhamos.

Entrevistadora – No dia a dia, pois...

Entrevistada – Nós, Creche, acabamos por ser um ponto de referência para a equipa, porque somos nós que vamos dando o feedback da evolução dele diária.

Entrevistadora – E com o grupo em geral, como acha que é o relacionamento da V.?

Entrevistada – Sim, ela interage com o grupo, e tenta também promover as interações entre eles, tenta, não é por não estar a acompanhar outras crianças que não as ajuda caso elas tenham necessidade. Ou seja, não é um elemento estranho dentro da sala, ela vem para o M., obviamente, mas não vem só com os olhos para o M., não se centra só no M., e acaba por usar muitas vezes ou situações que os outros estejam a desenvolver, ou brinquedos que os outros estejam a explorar, para aproximar o M. deles, e as outras crianças do M., para promover também as interações, por isso acho que tem sido positivo, pronto, acabamos por trabalhar assim em parceria.

Entrevistadora – Fale-me um pouco mais dessa parceria... ou melhor, explique-me como essa parceria se traduz nas vossas práticas... por exemplo, a nível de planificação de atividades em conjunto... com que frequência a P. consegue planificar com a V.?

Entrevistada – Planificação em conjunto... bem, aquela planificação formal, semanal, com objetivos e estratégias, essa nós não fazemos. Mas acabamos por planear. Eu tenho a minha planificação semanal, sei que a V. vem naquele determinado dia, então penso em atividades para esse dia que sei que vão ao encontro do que a V. quer desenvolver com o M.. E conversamos sobre o que é importante fazer com ele. É um pouco assim: a V. só tem que trabalhar com o M., eu tenho um plano de atividades calendarizadas às quais tenho que dar resposta, então o que nós tentamos fazer é planear atividades que a V. vá desenvolver com o M. e que se enquadrem nos objetivos que eu estou a trabalhar com todo o grupo,

ou que se enquadrem na festividade que estamos a trabalhar em sala. Por exemplo, eu explico à V. que estou a pensar na próxima semana contar determinada história, então ela traz recursos que contextualizem o M. na história e tornem a atividade mais significativa para ele, normalmente recursos com texturas ou sons. E o mesmo já tem também acontecido: ela diz-me que acha necessário trabalhar alguma coisa específica com o M., então eu adequo o que vou fazer a essa situação, de forma a termos o trabalho enquadrado.

Entrevistadora – Estou a ver... no entanto, planificação propriamente dita não fazem, não é?

Entrevistada – Para mim isto é planificar. É claro que numa situação ideal teríamos o nosso tempo para fazer a tal planificação formal, com objetivos e estratégias, isso realmente seria o ideal, mas a verdade é que não existe esse tempo.

Entrevistadora – Mas não pensa que seria vantajoso?

Entrevistada – Claro que seria vantajoso, mas não dá, se vamos utilizar o pouco tempo que estamos juntas com planificações ficamos sem tempo para desenvolver o que planificamos, assim temos que planificar sim, mas de forma informal.

Entrevistadora – E como lhe parece que se conseguiria dar a volta a essa questão?

Entrevistada - ... Numa situação ideal nós as duas teríamos, nem que fosse uma vez por mês, um tempo só para esse tipo de trabalho, sem dúvida que seria vantajoso, mas não há esse tempo. E não é a V. que não quer, o sistema é que funciona assim. Se ela tivesse esse tempo para planificar comigo teria que o ter para todas as educadoras das outras crianças que acompanha, e não existe...esse tempo não existe... Mas é como eu disse: de uma semana para a outra nós articulamos aquilo que vamos fazer com o M. e combinamos que recursos utilizar.

Entrevistadora – E a intervenção propriamente dita? Explica-me um pouco como se processa?

Entrevistada - De uma forma muito fluida. A V. tem o plano para o M., com um determinado número de objetivos, esses objetivos acabam por ser os meus também, são aqueles que nós achamos que é importante e possível ele atingir, e centramo-nos neles. O nosso grande objetivo neste momento é que ele atinja a marcha autónoma. Antes tinha sido ele deslocar-se de forma autónoma, e esse ele já atingiu, começou a gatinhar, antes rastejava...são tudo progressos que ele tem feito, de certa forma na mesma sequência das outras crianças, mas sempre mais tarde, claro. Outro grande objetivo que temos para o M. é o desenvolvimento da motricidade fina, que está muito comprometida. É que ele, ao desenvolver essa área, vai ganhar imensa autonomia, até para se alimentar, pegar nos talheres, pelo menos na colher, explorar os objetos com uma intencionalidade diferente.

Entrevistadora – Claro... então a intervenção que a P. e a V. desenvolvem com o M. tem por base esses objetivos delineados, ou seja, tem o fim de os alcançar?

Entrevistada – Sem dúvida. Eu todos os dias, e a V. no tempo que está cá, desenvolvemos atividades nesse sentido. Para a aquisição da marcha insistimos muito no andar a pé, fazemos controlo postural, utilizamos módulos que temos no ginásio para estimular a marcha, treinamos o equilíbrio. Para a motricidade fina utilizamos muito o recurso a texturas, a V. também trouxe uns enfiamentos que dá para aumentarmos ou reduzirmos de dimensão consoante ele já consegue melhor ou pior utilizá-los, dá para ir adequando os enfiamentos aos progressos que ele vai fazendo... aqui os progressos têm sido menos. Também fazemos massa de cores com ele, digitinta, barro, tudo o que envolva ele usar as mãos, para se apropriar delas, para ter consciência do que pode fazer com elas. Ah, e a V. insiste muito em contrariarmos as estereotípias do M., e é importante, claro, ele agora está constantemente a pôr o dedo na boca, também baloiça muito o corpo quando está sentado no tapete da sala.

Entrevistadora – Então a P. e a V. fazem esta intervenção em sintonia?

Entrevistada – Sim... eu faço diariamente, nos momentos em que a V. está faz ela, mas isso não tem que ser linear, mesmo com ela cá se eu tiver iniciado algo com o M. ela não fica à espera, começa a interagir ou ajuda outra criança qualquer, mas aí eu incentivo a troca de papéis porque já que ela vem para ele... e funcionamos bem, adaptamo-nos aos contextos, pode-se dizer que somos flexíveis.

Entrevistadora – Portanto, a P. acha que existe realmente colaboração entre as duas?

Entrevistada – Sim, nós vamos regulando os estímulos que oferecemos ao M., também tiramos dúvidas uma com a outra a nível de estimulação sensorial. O M. é muito sensitivo, e acabamos por pensar em atividades juntas, em situações que lhe possamos proporcionar que o enriqueçam também a esse nível, da integração sensorial e do estímulo sensorial. Realmente, observamos que o M., por exemplo, reage a contrastes de temperatura, ou seja, se for algo frio ele rejeita e não coloca na mão, se for algo morno ou que a temperatura esteja amena ele realmente gosta e demonstra mais interesse, ao frio ele retrai-se e acaba por rejeitar. E pronto, dentro do nosso contexto também não conseguimos oferecer muito mais a esse nível... e tentamos, pronto, fazer o melhor, e muitas vezes a V. também traz estímulos a nível sonoro, ou acabo por trazer eu, temos também tapetes sensoriais, temos tecidos, temos instrumentos musicais, bolas de massagem também já experimentámos, para perceber a reacção dele, e acabamos por ir trocando ideias uma com a outra.

Entrevistadora – Ainda em relação à intervenção que desenvolvem com o M., as duas concordam em como essa intervenção é importante?

Entrevistada – Sim, muito importante...e necessária...porque os nossos objetivos para o M., no fundo, são os mesmos, e a verdade é que trocamos muitas ideias, conversamos sobre as melhores estratégias para alcançar, por exemplo, o que nos propomos desenvolver. Ah, e a nossa intervenção também não contempla muitos objetivos de uma vez, vamos trabalhando por etapas, quando atingimos uma passamos a outra, embora não possamos deixar de trabalhar o que é apreendido, porque com o M. nunca podemos dizer que um comportamento está consolidado. Aquilo que não podemos, de maneira nenhuma, é estabelecer objetivos irrealistas... e dou-lhe um exemplo concreto: na reunião de início de ano letivo eu expliquei aos pais que iria começar a fazer treino de educação esfinteriana, à medida que fosse percebendo que as crianças estavam preparadas, isto para podermos desenvolver este trabalho em conjunto, em casa e na Creche, senão para a cabeça deles é uma confusão, e obviamente não produz resultados... pois a mãe do M. a partir daí começou a pressionar-me, a perguntar quando é que podia começar a trazer roupa extra para o M., se eu já tinha começado com ele... isto é não ter noção das coisas! Nós, eu e a V., não podemos de forma nenhuma, neste momento, estabelecer um objetivo desses para o M., não é concretizável, ele não está preparado fisiologicamente para isso, as duas temos plena noção disso, há que estabelecer metas alcançáveis e, a seguir, partir para outras, assim, passo a passo, e sempre a reforçar o que achamos que já está adquirido...porque às vezes há regressão...

Entrevistadora – Vou pegar no que a P. me estava a contar a respeito da educação esfinteriana com o M., da vontade que a mãe tinha que ele começasse. Apercebo-me que deve ser complicado para si explicar determinadas coisas à mãe sem ferir suscetibilidades...

Entrevistada – (interrompeu-me) Se é!

Entrevistadora – Então sente dificuldades nesse aspeto, pelo que me apercebo...

Entrevistada – Sinto, muitas! É muito difícil explicar determinadas coisas à mãe do M. sem parecer insensível, há coisas que ela acha que ele vai fazer só porque ela tem muita vontade, e muita fé, e acredita muito nisso... infelizmente sabemos que não é assim, há, pelo menos neste momento, há coisas que o M. não consegue fazer, a condição dele não lho permite... e a mãe não aceita isso, e nós estamos sempre a medir aquilo que dizemos, a tentar não magoar, porque também percebemos que magoa... Houve um médico, numa consulta, que disse ao pai que não alimentasse expectativas surreais porque o filho nunca iria jogar à bola com ele... segundo a mãe, o pai fartou-se de chorar, lá mesmo no consultório... é insensibilidade, não é? Até sabemos que não vai mesmo, mas há necessidade de o dizer desta forma? Mas

onde fica o limite entre a franqueza e a insensibilidade? Tem que se ter muita diplomacia, dizer o que é preciso dizer, sempre com o cuidado de não ferir, de não ferir mais ainda, porque a ferida já está lá.

Entrevistadora – Então, se bem percebo, as dificuldades que a P. sente na articulação com a família têm a ver com estas questões?

Entrevistada – Completamente! A nossa maior dificuldade é lidar com a falta de noção que a mãe tem do problema do filho, o que se reflete nas expectativas demasiado altas que tem, e eu depois sinto-me a má da fita a tentar explicar-lhe que não, que o M. não está neste momento em condições de tirar a fralda... isso não significa que não venha a tirar, mas neste momento é impensável!...

Entrevistadora – Falámos destas questões com a família. E com a criança propriamente dita, quais são as dificuldades que a P. sente no dia a dia?

Entrevistada – Dificuldades, dificuldades não se pode dizer que sinta... gostava, por exemplo, de saber melhor o alcance da malformação do M., tenho pesquisado mas há pouca literatura sobre esta malformação, não está assim tão estudada... com ele é fácil trabalhar, não é agressivo, nunca se mostrou agressivo connosco. Talvez a dificuldade com ele, se é que se pode chamar dificuldade, é mesmo o não ser consistente, o que faz hoje pode não fazer amanhã, às vezes não sabemos se considerar que um objetivo foi alcançado ou está só emergente...

Entrevistadora – E no que respeita à avaliação, costumam fazê-la juntas?

Entrevistada – Há uma avaliação, normalmente anual, em que eu participo, depois vamos fazendo as nossas avaliações informais, a V. às vezes pergunta-me se eu já vi determinado comportamento ao M., porque ela... só está uma vez por semana.

Entrevistadora – Qual é a sua opinião quanto à importância da avaliação neste processo todo?

Entrevistada - É muito importante... sem dúvida que é... é a avaliação que nos vai permitir fazer o ponto da situação, reformular ou não objetivos, adequá-los, melhor dizendo. É quando fazemos a avaliação que, muitas vezes, se tornam evidentes as evoluções e os progressos da criança.

Entrevistadora – Voltando às experiências sensoriais, acha, então, que seria positivo para o M., mesmo de forma externa à Creche, ter esse tipo de experiências?

Entrevistada – Acho. Quando eu comecei a acompanhar o M. sugeri à equipa que ele beneficiasse, visto que temos no nosso conselho, de uma sala de snoezelen.

Entrevistadora – E?

Entrevistada – A equipa mostrou um bocadinho de...de... não foi bem rejeição mas... ficou um bocadinho receosa.

Entrevistadora – Reticente, talvez?

Entrevistada – Sim, em relação a isso, porque nenhum dos técnicos tinha formação adequada, e depois o M. tem a questão da epilepsia associada, e o estímulo das luzes realmente poderia provocar convulsões, e trazer consequências negativas e não tanto positivas, de acordo com a opinião delas. No entanto, eu acho que era um contexto que ele devia explorar.

Entrevistadora – Uma mais-valia?

Entrevistada – Sim, era uma mais-valia para ele, acho que era benéfico ele estar nesse contexto e utilizarem, sim, os recursos que ele pudesse utilizar e que fossem realmente adequados às necessidades dele. Por exemplo, nós aqui não temos colchão de água, não conseguimos proporcionar essa experiência da flutuação e isso tudo, e quem diz o colchão de água diz os brinquedos sensoriais que aquecem e que arrefecem, e outros recursos que eles têm e que, pronto, nós em contexto de Creche não temos disponíveis. Pronto, só que mais uma vez era fundamental que o técnico que o acompanhasse soubesse quais realmente as necessidades do M. e conhecesse os recursos e as potencialidades da sala e como adequá-las ao caso. No entanto, acho que seria benéfico para ele.

Entrevistadora - E agora nesta idade... é uma altura chave, não acha?

Entrevistada – Era fundamental.

Entrevistadora – Apercebo-me então que a P., por vezes, talvez sinta que a sua opinião nesse sentido não é suficientemente valorizada.

Entrevistada – E não é. Não pela V., que é incansável, mas pela responsável de caso, que é a quem cabem decisões como essa. Se ela não desenvolver os trâmites para o M. usufruir da sala de snoezlen não é a V., a V. ou eu, que conseguimos que ele integre a sala.

Entrevistadora – Então e com a V. mais especificamente, sente dificuldades no trabalho direto com ela?

Entrevistada – Não... pelo contrário, ela é uma querida, é interessada, tem os pés bem acentos na terra, não é como algumas técnicas da equipa que também não têm noção da realidade, a V. é muito do terreno, ela faz um bom trabalho com o M., e nota-se na evolução que ele tem tido... a dificuldade, não sei se lhe chame dificuldade, é mais a falta que sentimos, tanto eu como ela, e falamos muito disso, é o tempo reduzido de intervenção, precisávamos de mais, queríamos mais!

Entrevistadora – Já pedir-lhe então que partilhasse um pouco comigo as suas expectativas em relação ao trabalho desenvolvido em parceria com a equipa, no fundo na pessoa da educadora da equipa, que é quem vem semanalmente.

Entrevistada – Acho que foi benéfico, que foi notório o meu interesse pela sala de snoezelen, porque acho que era um recurso que se adequava perfeitamente ao caso. Acho que ele também é muito sensível à música e acho também que seria bastante rico se ele beneficiasse de musicoterapia mas no nosso conselho não temos disponível e teria que ir a Évora, e teríamos que ter autorizações, e a parte burocrática por vezes... não conseguimos avançar. Mas gostava, pronto... Eu acho que a equipa em si, funcionamos todas em parceria; às vezes, realmente, talvez por excesso de casos que a equipa acompanhe, os técnicos não conseguem estar presentes e às vezes acontece também que a educadora da equipa às vezes não consegue estar presente porque tem reuniões ou porque tem entrada de novos casos, e essa gestão toda acaba, muitas vezes, por prejudicar ligeiramente o acompanhamento porque se elas vêm uma vez semanalmente, se não vierem numa semana vão estar uma semana sem vir, não é? Não há outro dia para compensar, e sabemos que, nesta fase, eles estão predispostos para a aprendizagem e para o desenvolvimento, ainda mais crianças com questões que temos que trabalhar, de acordo com as necessidades que elas têm e também com os interesses que nos apresentam, de forma a conseguirmos trabalhar todos no mesmo sentido.

Entrevistadora - Exatamente, no fundo para um fim comum.

Entrevistada – Para um fim comum, sem dúvida. Mas sim, penso mesmo que tem sido um trabalho positivo e espero que possamos continuar a fazer o mesmo. Às vezes partilhamos de pontos de vista um bocadinho diferentes, mas pronto...

Entrevistadora – Como em relação à sala de snoezelen?

Entrevistada – Sim, mas também sei que é uma decisão que não cabe à V., há uma responsável de caso, simplesmente manifestei que achava muito importante o M. beneficiar dela. Mas pronto...

Entrevistadora – Ainda assim...

Entrevistada – Ainda assim tem corrido muito bem, somos nós a ponte, muitas vezes, da equipa para o M., porque como o acompanhamos diariamente e estamos grande parte do dia com ele somos nós que damos feedback, como é que ele reage.

Entrevistadora – E depois, talvez a partir daí a V. também estruture a sua intervenção, não?

Entrevistada – Sim, acho que é importante trabalharmos todos em parceria, para conseguirmos resultados mais positivos e notáveis.

Entrevistadora – Está bem, P., muito obrigada.

Entrevistada – Obrigada eu, ora essa...

Entrevistadora – É sempre um prazer, obrigada por ter partilhado connosco.

Entrevistada – Obrigada.

Apêndice 9 - Protocolo de Entrevista à Educadora da Equipa Local de Intervenção

Entrevistadora – Olá V., boa tarde, em primeiro lugar quero agradecer-lhe a sua disponibilidade. Como tínhamos falado previamente, pedi para lhe fazer esta entrevista na sequência do estudo que eu estou a fazer, no âmbito do Mestrado em Educação Especial, sobre a colaboração entre a educadora da Creche e a da Equipa Local de Intervenção. Quero, mais uma vez, assegurar a confidencialidade e o anonimato, e também pedir-lhe permissão para gravar a entrevista em áudio.

Entrevistada – Esteja à vontade.

Entrevistadora – Obrigada. Sei que acompanha uma criança com Malformação de Dandy Walker, o M., e que o faz na creche que ele frequenta. Então gostava, para a conhecer um pouco melhor, que me falasse um pouco sobre o seu percurso profissional?

Entrevistada – Ora bem... terminei a minha licenciatura tinha vinte e oito anos... foi em 2001, já lá vão dezoito anos, parece que foi ontem. Sempre fui apaixonada por crianças, tive os meus filhos muito cedo, e quando achei que eles já eram mais autónomos fui então tirar o curso de Educação de Infância.

Entrevistadora – Tem então dezoito anos de serviço?

Entrevistada – Não, não comecei logo a trabalhar, só dois anos depois de terminar o curso é comecei a exercer. Tenho, portanto, dezasseis anos de serviço. Durante catorze anos trabalhei em Creche e Jardim de Infância, embora na mesma instituição, e agora há dois anos, depois de acabar o mestrado em Educação Especial, integrei a Equipa de Intervenção Precoce.

Entrevistadora – Fez então mestrado em Educação Especial?

Entrevistada – Sim, conclui o mestrado em 2016. Pensei tirar o mestrado quando me vi com mais estabilidade para o fazer, os miúdos já não precisavam de mim ou, pelo menos, já não precisavam tanto... e eu lancei-me ao desafio...

Entrevistadora – Então a sua experiência profissional, como educadora, ao longo destes anos, revelou-se enriquecedora? Partilhe um pouco comigo...

Entrevistada – Muito, muito! Na instituição onde estive até 2017, portanto, de 2003 a 2017, foram catorze anos, trabalhei com todas as idades, começávamos na sala de 1 ano, no berçário não tínhamos educadora permanente, era a diretora que supervisionava. Como eu dizia, começávamos na sala de um ano e acompanhávamos o grupo até à sala de cinco anos, depois voltávamos a pegar num grupo de um ano e começava tudo outra vez. Era bom, permitia-nos acompanhar toda a evolução das crianças

praticamente desde o berço até à transição para o primeiro ciclo. Agora, na Equipa, o trabalho é completamente diferente, no aspeto em que acompanhamos muitas crianças mas estamos pouco tempo com cada uma; no entanto é igualmente enriquecedor, ou mais ainda, porque todas as crianças com quem intervimos têm problemas, uns maiores, outros mais pequenos, mas todos têm, e o nosso trabalho vai mesmo fazer diferença na vida deles... ou, pelo menos, nós tentamos que faça!

Entrevistadora – E fará, com toda a certeza. E acerca da dinâmica da Equipa da qual faz parte, pode falar-me um pouco dela?

Entrevistada – A Equipa abrange dois concelhos... somos...então, sou eu e mais duas educadoras, duas psicólogas, duas terapeutas da fala, uma fisioterapeuta...somos oito elementos... para dois concelhos, e com tantos casos a surgir, não somos muitas. E temos muitas reuniões de equipa, tem de ser! Olhe, reunimos quando surge uma referenciação, depois a família tem que aceitar a intervenção ou não, aí voltamos a reunir, ou para encerrar o processo logo ali, ou então para avançar com ele. Se avançarmos temos que ir ver se o caso tem elegibilidade para seguir, no caso de ter é escolhido um responsável de caso entre os membros da equipa e a criança integra, oficialmente, o SNIPI. Aí elaboramos um plano, o PIIP, que é avaliado e reformulado periodicamente, no fundo, é um plano de desenvolvimento para aquela criança, um plano onde a família e os contextos educativos da criança são contemplados, onde se pretende que todos colaborem. Aliás, a família é fulcral, hoje em dia não se concebe intervenção precoce sem o envolvimento da família.

Entrevistadora – Exato... e neste caso concreto, do M., consegue falar-me um pouco do envolvimento da família?

Entrevistada – Sim, há um grande envolvimento por parte da família, desde o início. Ali não há família alargada, há um núcleo duro, é só o pai, a mãe e o M.. A mãe, a meu ver, alimenta expectativas um pouco irrealistas, repare, a meu ver! É uma mãe sempre presente, incansável, lutadora...vou ser-lhe sincera, a meu ver a mãe, ao ter umas expectativas tão altas em relação ao desenvolvimento do M. pode, por vezes, privá-lo de coisas que seriam úteis para ele. Vou dar-lhe um exemplo concreto: pouco antes de ele fazer dois anos, a fisioterapeuta que o acompanha e a responsável de caso sugeriram à mãe ser requisitada uma cadeira de rodas, para facilitar as deslocações, porque ele está muito pesado, e embora a marcha esteja em progresso, a cadeira seria um elemento facilitador, até porque a mãe transporta-o num carrinho de bebé, o que já se torna desadequado. Poi a mãe não quis de maneira nenhuma! Para ela a cadeira seria uma negação que o M. vai andar... bem, e nós temos que compreender... já o pai vai-se abaixo facilmente... quando em certas consultas de desenvolvimento os médicos os confrontam com possíveis cenários, o pai

fica muito em baixo, a mãe reage de outra maneira, sempre com otimismo... otimismo pelos dois. Claro que esse otimismo pode levar a expectativas difíceis de concretizar... mas pronto, também não sabemos, o certo é que o M. tem feito evoluções, principalmente na parte motora...

Entrevistadora – É o que eu ia pedir-lhe de seguida, que me fale um pouco sobre o M.... sei que o acompanha há algum tempo, pode falar-me um pouco dessa trajetória?

Entrevistada – Então... o M. tem vinte e seis meses, eu comecei a acompanhá-lo com onze meses, sempre na Creche. O processo dele deu entrada nos nossos serviços logo após o seu nascimento, através do hospital, da neonatologia. Nos primeiros meses a intervenção era feita no domicílio, por uma das nossas psicólogas que, entretanto, aconselhou os pais a inscrevê-lo na Creche, por ser um contexto que ia estimulá-lo e desenvolvê-lo a todos os níveis. E para a mãe também era necessário, porque ela estava o dia inteiro com ele, não tinha emprego, e também não tinha disponibilidade para o ter, porque o tempo era todo dedicado ao M., e isso não é saudável. Entretanto ele entrou para a Creche com sete meses e ao fim de quatro meses eu comecei a acompanhá-lo, ainda ele estava no Berçário. Quando terminou o ano letivo, ele transitou para uma sala de um ano, e agora para a de dois... transitou ele com todos os meninos do grupo, isso é que é importante, repare que eu acompanho o M. mas eu conheço os outros meninos todos, porque desde o início que estou com todos, ou seja, eu não tiro o M. da sala para trabalhar com ele, eu aproveito situações que estejam a acontecer na sala para trabalharmos, e na sala estão os outros todos, não há como não os integrar, eles estão lá, são o grupo, e assim é que é desejável.

Entrevistadora – Sim, até talvez para promover interações...

Entrevistada – Exato! Uma das coisas que tentamos trabalhar com o M. são mesmo as interações, ele não tem facilidade em interagir, não por rejeição, mas mesmo por desinteresse, o “outro” ainda não lhe despertou o interesse, é só um prolongamento do espaço físico. Bem, também tem a limitação da visão, que está nitidamente comprometida e, logo aí, a falta do estímulo visual não ajuda a promover interações com tanta facilidade. A síndrome do M. é complexa, não temos tanta informação disponível como em relação ao autismo, por exemplo, ou como em relação à trissomia vinte e um. O M. tem Malformação de Dandy Walker, e ainda não existe muita informação disponível, até porque cada caso é um caso. No caso dele, sabemos que tem a parte motora afetada, a linguagem, a área cognitiva... enfim... mas o M. não é só a Malformação de Dandy Walker, é um menino com características próprias, com coisas que gosta, com outras que não gosta, não podemos ver só a condição dele, mas a pessoa para além da condição. E é aí que tem que incidir a nossa intervenção!

Entrevistadora – Que, de certeza, tem produzido resultados...

Entrevistada – Sem dúvida nenhuma! Olhe, há não muito tempo atrás o M. nem sequer gatinhava, agora já caminha, é certo que só com apoio, mas caminha. É certo que não tem marcha autónoma, mas há evolução. Eu defendo que a estimulação é imprescindível: estimular, estimular, estimular...

Entrevistadora – Falou no desinteresse do M. pelos pares... e os pares, como acha que se relacionam com o M.?

Entrevistada – Ainda não se relacionam muito. Na minha perspetiva ainda estão numa fase egocêntrica, não têm ainda maturidade para interagir intencionalmente. E acho que o facto de acompanharem o M. desde poucos meses de idade habituou-os a vê-lo como parte do grupo, ou seja, para eles é normal a presença do M., é mais um no grupo, acho que nem pensam muito nisso ainda...

Entrevistadora – E com a equipa de sala, como percebe o relacionamento?

Entrevistada – O M. é uma criança muito sensível ao toque, gosta de festinhas, de carinho, quando a educadora e a auxiliar o mimam ele reage muito bem, ri-se. E identifica-as, quando as ouve ou elas o chamam, ele vira imediatamente a cabeça, reconhece-lhes a voz.

Entrevistadora – A V. disse, há pouco, que trabalha na sala do M., não o retira do contexto de sala, de grupo, portanto partilha o espaço com a educadora. Pode falar-me um pouco dessa dinâmica?

Entrevistada – Olhe, a meu ver tem sido muito positiva. A P. está com o M. todos os dias, eu estou uma vez por semana, ela acompanha diariamente a evolução dele, então eu parto muitas vezes do feedback que ela me dá para adequar as estratégias. E tento também aproveitar situações espontâneas que ocorram na sala para estimular o M., brincadeiras que os outros meninos estejam a fazer, e partir daí. Normalmente, combinamos o que fazer na semana anterior, assim conseguimos que a maioria das atividades se possa adequar ao grupo, e não apenas ao M.; a estimulação sensorial é um exemplo do que eu lhe estou a dizer: é ótima para o M., e é igualmente boa para todas as crianças desta idade, a exploração de materiais, texturas, cheiros... além de proporcionar atividades muito lúdicas e divertidas. Daí a importância de planear com a educadora de sala. Mas sabe? Eu fui muitos anos educadora de sala, e tive alguns meninos que foram acompanhados por profissionais da Intervenção Precoce, então tenho experiência dos dois lados, acho que isso facilita muito a nossa dinâmica. Ali ninguém está a competir com ninguém, cada uma tem o seu papel e dá o seu contributo, o nosso foco tem que ser o M., o desenvolvimento do M....

Entrevistadora – Claro... mas explique-me então um pouco como se processa o vosso trabalho em conjunto... por exemplo, começando pela planificação, qual é a frequência com que planificam juntas?

Entrevistada – Nós combinamos sempre juntas o que fazer, pensamos em estratégias para alcançar os objetivos que temos para o M... mas aquilo a que se refere como planificação nós não fazemos, não temos tempo, fazemos mas sem passar ao papel, chamemos-lhe assim... a grande desvantagem é que não fica registado, mas temos que rentabilizar o pouco tempo que temos.

Entrevistadora – Mas percebo que sente que seria vantajoso planificar...

Entrevistada – Seria com toda a certeza! Por tudo, para termos registos, como eu disse, e para conseguirmos talvez desenvolver a nossa intervenção de forma mais organizada, preparar recursos materiais com mais tempo... claro que a falta de planificação por vezes conduz-nos a um trabalho menos refletido, por não ter sido preparado com o tempo devido... mas quer que eu lhe diga o quê? Há sempre a questão do tempo...do pouco tempo...

Entrevistadora – E a respeito da intervenção propriamente dita... a V. falou na importância da estimulação, e também das interações com os pares...queria pedir-lhe que me explicasse um pouco mais em que consiste a intervenção com o M..

Entrevistada – Então, começemos pelo princípio: há um plano específico para o M. - o PIIP - para o M. e para qualquer criança seguida pela Intervenção Precoce. O PIIP é feito em conjunto com a família, e contempla os objetivos que nos propomos desenvolver com a criança durante determinado período, nas várias áreas de desenvolvimento. A nossa intervenção vai basear-se em alcançarmos, ou pelo menos tentar alcançar, os objetivos propostos. Eu direciono a minha intervenção nesse sentido. Daí também insistir tanto nas interações sociais, é um dos objetivos que tenho para o M. – promover a socialização com os pares. De uma forma geral, os objetivos do plano do M. são também os que a educadora de sala tem para ele, daí a nossa articulação correr tão bem. A aquisição da marcha é outro dos grandes objetivos, talvez o mais ambicioso, então intervimos a esse nível, ou seja, desenvolvemos atividades com vista a esses objetivos. Como o quê, por exemplo? Fazemos percursos para o M. recorrendo a módulos de esponja, arcos, obstáculos... um percurso gímnico, no fundo. Utilizamos também uma barra para ele se apoiar, isto no ginásio, para melhorar a postura, em sala utilizamos a mesa para ele, com apoio, contornar. Mais objetivos que trabalhamos... o desenvolvimento da motricidade fina... o M. tem pouco tónus muscular, então com recurso a plasticina, massa de cores, trabalhamos a preensão, isto para ele agarrar melhor os objetos, fazer pinça. Também é nosso objetivo o estímulo dos vários sentidos, recorremos muito a atividades que envolvam sons, com recurso a instrumentos musicais ou outros materiais que produzam som, canções acompanhadas de batimentos nas várias partes do corpo dele, até

com as mãos dele, comigo a segurá-las... é basicamente esta a nossa intervenção, sempre feita no grupo, adequando estratégias, claro, mas tendo o cuidado de envolver as outras crianças.

Entrevistadora – E, como a V. já disse, é uma intervenção em que a educadora da sala também participa, é desenvolvida pelas duas, se bem entendi...

Entrevistada – Sim, até porque só assim resulta, se a P., a educadora do M., não fizesse esse trabalho diariamente o M. não tinha ganho algumas competências que já ganhou. Tenho que reconhecer que apenas com a minha intervenção, de uma hora e meia por semana, o M. não teria feito algumas evoluções que lhe vemos. A nossa intervenção é coerente, porque os nossos objetivos são os mesmos. A diferença é que a P. tem mais meninos, a intervenção dela não pode incidir tanto no M. como a minha, que venho propositadamente para ele, mas no fundo utilizamos as mesmas estratégias.

Entrevistadora – E quanto à avaliação, fale-me um pouco dessa parte.

Entrevistada – Também colaboramos na avaliação periódica do PIIP, aliás, por vezes eu peço mesmo ajuda à P. para perceber se o M. já fez determinada aquisição, porque o tempo que eu passo com ele por vezes não me permite saber. Por vezes, o constrangimento que eu sinto é o tempo. Tenho noção que uma manhã por semana é pouco... mas o nosso horário está todo preenchido, há muitos casos para acompanhar, há reuniões de equipa, há um sem fim de questões para dar resposta, mesmo burocráticas, e relatórios, enfim... sabemos que esse trabalho é importante mas eu sinto sempre que nos tira tempo ao mais importante, que é intervir junto dos meninos. Mas ainda sobre a avaliação, a responsável de caso do M. reúne periodicamente com a família, neste caso o pai e a mãe, onde faz uma síntese dos progressos dele, até para possível reformulação de objetivos, se for caso disso. Depois transmite-me o resultado dessa reunião. Com todos os intervenientes, ou seja, eu, a educadora de sala, os pais e a família normalmente fazemos uma reunião anual, quase sempre a coincidir com o final de ano letivo. O contacto mais frequente da família é sempre com a responsável de caso, depois ela transmite aos intervenientes no processo todo, é ela que faz a ponte entre nós e a família. Claro que se houver algum assunto que eu ache necessário falar com a mãe posso sempre contactá-la diretamente, mas o que está estipulado é ser a responsável de caso.

Entrevistadora – E a V. sente-se confortável com esse sistema, ou sente que é uma dificuldade à articulação do seu trabalho com a família?

Entrevistada – É e não é. Por um lado é, porque a comunicação, neste caso a minha com a família, não é tão frequente nem tão constante como talvez fosse desejável. Por outro lado a nossa maior dificuldade, e falo da equipa em geral, e atrevo-me a incluir a educadora de sala, são as expectativas algo irrealistas da mãe em relação ao M., isso acaba por criar alguns constrangimentos, alguma tensão, porque

tira-lhe discernimento para perceber que há coisas que seriam vantajosas para ele e ela restringe-lhe o acesso... estou a referir-me à situação que já lhe contei, da cadeira de rodas. E há mais situações, a mãe não vê a realidade que tem, e alimenta-se do sonho... o problema disso é quando a criança acaba por ser privada de coisas que lhe seriam úteis... essas atitudes causam tensão, levam-nos a por vezes não ter vontade de partilhar certas coisas com ela, por receio da atitude que vai ter, percebe? E a P. partilha desta opinião, já temos comentado, até porque ela está com ela todos os dias, quando ela vem buscar o M.. Mas voltando à sua pergunta sobre a avaliação, eu e a P. fazemos a nossa avaliação do desenvolvimento do M., de certa forma informal, mas é com base nela que adequamos estratégias, reformulamos objetivos, trocamos ideias, até para melhorar aspetos na intervenção que fazemos.

Entrevistadora – Então, na opinião da V., quais são os pontos fortes, e os menos fortes do vosso trabalho em parceria?

Entrevistada – O ponto mais forte, para mim, é, sem dúvida, a vontade que as duas temos de desenvolver um bom trabalho, de ver o M. a evoluir, a alegria que sentimos quando ele faz qualquer coisa que não fazia. Ainda outro dia o que nós rimos com ele, quando a P., enquanto o levava pelas mãos ía brincando com ele, levantando-o um bocadinho, e ele dava umas gargalhadas que nos contagiavam! Acho que o facto de eu ter trabalhado muito tempo em sala também me ajuda a estar em sintonia com a P., estou num contexto que me é familiar, e isso facilita muito a relação, as coisas fluem de outra maneira... conseguimos adequar estratégias, temos as duas a preocupação de envolver o grupo, porque o objetivo de tudo isto é mesmo ele ganhar o máximo de competências e independência, a que conseguir, claro, para estar incluído na sociedade, e é pelo grupo que se começa... voltando à sua pergunta, que eu sei que me disperso muito, acho que o ponto forte do nosso trabalho, juntas, é termos a mesma perspetiva do trabalho com uma criança com necessidades educativas, e assim remamos no mesmo sentido, percebe? Acho que é isso, fundamentalmente.

Entrevistadora – E pontos menos fortes, na sua opinião?

Entrevistada – O menos forte é, sem dúvida, o tempo. Não temos culpa, nem ela, nem eu, mas a verdade é que o tempo é sempre pouco, e isso passa por questões logísticas que nos ultrapassam. Eu estou mais ou menos uma hora e meia por semana a trabalhar com o M., é pouquíssimo! Fico com a sensação que quando o trabalho começa a fluir, são horas de ir embora. E com a P., a educadora de sala, sentia necessidade de estarmos mais tempo juntas, para preparar, avaliar, trocar ideias, nós fazemos isso tudo, mas a grande parte das vezes é informalmente, em sala, enquanto estamos com os meninos, porque o

tempo já é pouco com o M., se ainda vamos usá-lo em atividade não letiva, apesar de tão importante, sentimos que lhe estamos a roubar tempo, tempo direto, está a ver?

Entrevistadora – Sim, compreendo o que quer dizer... Naturalmente até fica com a sensação que a sua interação com o M. ficaria mais consolidada se tivessem mais tempo de interação...

Entrevistada – Completamente! O M. não me rejeita, mas também não me procura... é muito pouco tempo! Acho que ele me reconhece, mas sei que o trabalho seria mais produtivo se tivéssemos mais tempo... mas pronto, é assim... Se formos pensar eu acho, na minha opinião, que a nossa equipa tem muitos casos, ou poucos profissionais para muitos casos, nós corremos de um lado para o outro a apagar fogos, depois isso reflete-se no tempo de qualidade que dedicamos a cada caso, que eu, no meu caso, sinto que é pouco...mas pronto, secalhar são as queixas de toda a gente, por este país fora... então temos que fazer o melhor, o nosso melhor com o que temos...também é melhor pouco do que nada. E acho que temos melhorado muito! Olhe que eu, enquanto trabalhei no colégio, em sala, tive técnicas da Intervenção Precoce que trabalhavam com uma criança isoladamente, retiravam-na do grupo... isso, para mim, é impensável, vai contra tudo o que se pretende...a não ser que seja uma terapia específica, que exija isso... de resto acho que a intervenção tem que ser feita no grupo, envolver todos os elementos, acho que só assim é que funciona.

Entrevistadora – É verdade... e expetativas em relação ao vosso trabalho em conjunto, pode partilhá-las comigo?

Entrevistada – As minhas expetativas...em primeiro lugar que a dinâmica que criámos se mantenha, que a consigamos manter, porque realmente tem corrido muito bem. Também tenho outra expetativa, esta mais sonhadora, se não a curto prazo pelo menos a médio, que é uma reformulação nas equipas que permita que eu, ou outras colegas, acompanhemos menos casos para termos mais tempo para eles, pelo menos duas manhãs por semana, não era demais... mas esta expetativa envolve a criação de mais lugares... enfim, como está tudo não sei, secalhar não vai passar de expetativa, mas eu gostava. Ah, e outra coisa importante: não baixarmos os braços, lutarmos por aquilo em que acreditamos... e continuarmos a colaborar...é isso.

Entrevistadora – A V. tem frisado, ao longo da nossa conversa, o fator tempo, ou melhor, a falta dele. Vejo que é então uma das dificuldades que sente, tanto no trabalho com a educadora de sala, como no trabalho propriamente dito com o M.. Não sei se sente dificuldades a outro nível...

Entrevistada – A outro nível?... Não...não sinto outras dificuldades... com o M. é claro que gostaríamos sempre de ver evoluções mais rápidas, mas sabemos que as coisas não funcionam assim, estas

crianças têm o ritmo delas, aliás, todas têm, mas o destas claro que é mais lento, e nós queríamos para ontem... mas, ainda assim, é muito compensador quando vemos evolução, e a verdade é que vemos, lenta mas existe. Com a colega, a P., não há dificuldades, ela pôs-me completamente à vontade desde o início, abriu-me as portas da sala de uma forma que mais acolhedora não podia ser, porque se o ambiente de sala não for bom não nos dá a mesma motivação. Eu posso dizer que venho para esta intervenção sempre com vontade, olhe que não acontece em todos os contextos. É que eu estou na Intervenção Precoce há pouco tempo, a minha experiência nesta área é relativamente pouca, acredite que um dos fatores essenciais é sentirmo-nos bem recebidas no contexto onde estamos a intervir, isso é um elemento facilitador. E a P. faz-me sentir mais um elemento da equipa de sala, valoriza o trabalho que eu faço, envolve-me no grupo...isso é fantástico da parte dela! Eu saio desta intervenção com a sensação que o trabalho que desenvolvemos faz diferença, vale a pena. É assim que eu idealizo um trabalho em que duas profissionais colaboram... claro que nos falta um recurso valioso – o tempo – mas no que depende de nós as duas fazemos o melhor que podemos.

Entrevistadora – Então obrigada, V., foi um prazer conversar consigo.

Entrevistada – Obrigada eu, e desculpe se me dispersei.

Entrevistadora – Ora essa, gostei imenso!

Apêndice 10: Roteiro de Observação

Tipo de Observação: Não participante

Tema: Colaboração entre a Educadora da Creche e a Educadora da Equipa Local de Intervenção

Situação Observada: Práticas na sala de creche, durante as intervenções da educadora da ELI

Objetivo Geral: Observar o trabalho desenvolvido, em conjunto, por duas educadoras, uma da creche e outra da Equipa Local de Intervenção Precoce, com uma criança com Malformação de Dandy Walker

Designação dos Blocos	Tópicos para observação
<u>Bloco A</u> Acolhimento	✓ Cumprimentos ✓ Disposição
<u>Bloco B</u> Dinâmica de trabalho entre as educadoras	✓ Comunicação ✓ Disponibilidade
<u>Bloco C</u> Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI	✓ Articulação das atividades desenvolvidas pelas educadoras
<u>Bloco D</u> Intervenção das educadoras com as crianças do grupo	✓ Contextos interativos

Apêndice 11: Síntese das Observações

Síntese Global

Acolhimento

- **Caloroso**

- Foi caloroso

- **Interesse pelo grupo**

- A educadora da ELI interessou-se pela ausência de várias crianças e a educadora de sala explicou que havia várias crianças com uma virose
- A educadora da ELI estabeleceu diálogo com a mãe de uma criança

- **Adequação do comportamento às situações**

- A educadora da ELI entrou de forma discreta porque estava a decorrer uma atividade
- A educadora da ELI cumprimentou e justificou o seu atraso

Dinâmica de trabalho entre as educadoras

- **Informalidade na planificação de atividades**

- As duas educadoras combinaram atividade para a semana seguinte
- As duas educadoras combinaram a atividade a desenvolver
- As educadoras combinaram como fazer a atividade que tinham decidido na véspera, ao telefone
- As duas educadoras questionaram-se sobre o que fazer e decidiram a atividade com base no que a educadora da ELI pensou trabalhar
- As duas educadoras planearam uma atividade com um livro de texturas da educadora da ELI
- As duas educadoras planearam uma atividade para a semana seguinte
- As educadoras combinaram uma atividade durante a semana, por telefone

- **Preparação e arrumação dos materiais em conjunto**

- As duas educadoras arrumaram os brinquedos
- A educadora de sala preparou o espaço para a atividade dinamizada pela educadora da ELI
- As educadoras prepararam o espaço e o material para a atividade a desenvolver

- **Adesão às atividades desenvolvidas pela colega**

- As duas educadoras cantaram a canção proposta pela educadora de sala
- A educadora de sala apoiou a atividade dinamizada pela educadora da ELI
- A educadora da ELI acompanhou a canção iniciada pela educadora de sala
- As educadoras desenvolveram em conjunto a atividade proposta pela educadora da ELI
- As duas educadoras cantaram as canções propostas pela educadora de sala

- **Articulação entre as duas, de forma a que uma apoie o M. na atividade que a outra dinamiza com o grupo**

- A educadora da ELI dinamizou com o M. a atividade que a educadora de sala dinamizava com o grupo
- A educadora de sala dirigiu uma atividade de dança, e a educadora da ELI acompanhou o M. na atividade

- A educadora da ELI terminou a atividade com o grupo, enquanto a educadora de sala apoiava M.
- A educadora da ELI desenvolveu com o M. a atividade dinamizada pela educadora de sala
- A educadora de sala iniciou a atividade de pintura com M., e a educadora da ELI dinamizou-a
- A educadora da ELI apoiou M. na atividade de exploração de frutos, dinamizada pela educadora de sala
- A educadora da ELI dirigiu a atividade – canções - e a educadora da ELI apoiou M.
- **Diálogo entre as duas sobre a intervenção com M.**
  - A educadora da ELI pediu opinião à educadora da sala em relação à forma de desenvolver a atividade de pintura com M.
  - As duas educadoras comentaram os progressos verificados na coordenação motora de M. e na capacidade de engolir
  - A educadora da ELI sugeriu à educadora da sala uma estratégia para desenvolver a marcha autónoma
  - A educadora da ELI manifestou a necessidade de uma cadeira adequada ao M., para ele comer com as outras crianças à mesa
  - A educadora de sala informou a educadora da ELI de uma consulta de M. na semana seguinte, e esta ponderou alterar a sua intervenção para outro dia
  - A educadora da ELI perguntou à educadora de sala se podia colocar um CD, ao desenvolver uma atividade com M.
- **Disponibilização de materiais, por parte da educadora da ELI**
  - A educadora da ELI disponibilizou material à educadora de sala
- **Gestão do grupo pela educadora da ELI, durante ausência momentânea da educadora da sala**
  - A educadora da ELI apoiou as crianças num momento de higiene, enquanto a educadora de sala recebia uma criança
  - A educadora da ELI, a pedido da educadora de sala, assegurou a sala enquanto ela se ausentou
- **Flexibilidade de papéis entre as educadoras**
  - A educadora da ELI, na atividade de prova de frutos de Outono, ajudou as crianças que tinha perto
  - A educadora de sala terminou o que estava a fazer com M. e a educadora da ELI ajudou as outras crianças
  - A educadora da ELI incentivou as crianças a arrumar antes de darem início à actividade

Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI

- **A educadora da ELI dinamizou atividades de expressão musical**
  - Numa atividade – canção – a educadora da ELI bateu as palmas com as mãos do M.
  - Enquanto cantavam, a educadora da ELI bateu as palmas e fez a mímica com as mãos do M.
  - A educadora da ELI explorou instrumentos musicais com M.
- **A educadora da ELI dinamizou atividades de exploração sensorial**
  - Na atividade de exploração de balões a educadora da ELI ajudou M. na exploração
  - Na atividade de exploração do tapete sensorial a educadora da ELI fez uma exploração livre e, depois, uma mais dirigida com o M.
  - A educadora da ELI desenvolveu com M. uma atividade de exploração de um livro de texturas
- **A educadora da ELI dinamizou atividades para desenvolvimento da motricidade fina**
  - A educadora da ELI treinou enfiamentos com M.
  - A educadora da ELI desenvolveu uma atividade de manipulação de massa de cores com M.
- **A educadora da ELI dinamizou atividades de expressão motora**
  - A educadora da ELI desenvolveu atividades de expressão motora com M.
  - A educadora da ELI desenvolveu com M. jogos de movimento
- **A educadora da ELI dinamizou atividades para promover a marcha autónoma**
  - A educadora da ELI ajudou M. a fazer controlo de postura
  - A educadora da ELI aproveitou uma situação espontânea com o M. para estimular a marcha
- **A educadora da ELI apoiou M. nas rotinas**

- A educadora da ELI apoiou M. num momento de higiene
- A educadora da ELI apoiou M. na refeição
  - **A educadora da ELI apoiou M. durante uma atividade dinamizada pelo professor de música**
- A educadora da ELI apoiou M. durante a atividade dinamizada pelo professor de música
  - **As duas educadoras desenvolveram uma atividade de expressão motora**
- As duas educadoras desenvolveram em conjunto uma atividade de expressão motora com M.
  - **As duas educadoras desenvolveram uma atividade de expressão motora**
- As duas educadoras adequaram a atividade às capacidades de M.

Intervenção das educadoras com as crianças do grupo

- **Dinamização de atividades pela educadora de sala para o grupo**
  - A educadora de sala dirigiu a atividade para o grupo em geral
  - A educadora de sala dirigiu a atividade para o grupo em geral
  - A educadora de sala dinamizou atividades de expressão motora com o grupo
  - A educadora de sala cantou canções com as crianças
  - A educadora de sala dinamizou uma atividade de pintura com o grupo
  - A educadora de sala distribuiu as crianças por diversas actividades
  - A educadora de sala cantou uma canção com as crianças, a partir de folhas de outono que uma criança tinha levado
- **Dinamização de atividades pela educadora de sala para o grupo, com o apoio da educadora da ELI**
  - A educadora de sala dirigiu a atividade para o grupo em geral, com o apoio da educadora da ELI
- **Dinamização de atividades pela educadora da ELI para o grupo**
  - A atividade de exploração de balões foi dinamizada pela educadora da ELI e contemplou todo o grupo
  - A atividade de exploração do tapete sensorial foi dinamizada pela educadora da ELI e contemplou todo o grupo
  - A educadora da ELI disponibilizou o livro às crianças, recomendando-lhes que tivessem cuidado
- **Avaliação de atividades por parte da educadora da ELI com o grupo**
  - No final da atividade, a educadora da ELI fez uma avaliação da mesma com as crianças
- **As duas educadoras promoveram interações entre M. e os pares**
  - A educadora da ELI promoveu uma interação entre M. e outra criança, mas M. recusou e a outra criança desinteressou-se
  - A educadora da ELI, no decorrer da atividade de pintura, promoveu a interação entre o M. e as outras crianças
  - A educadora de sala, na dança de roda que organizou, promoveu a interação entre M. e outra criança
- **Envolvimento do grupo, por parte da educadora da sala, com a educadora da ELI**
  - A educadora de sala introduziu a educadora da ELI às crianças do grupo, e vice-versa
  - A educadora de sala apresentou às crianças a atividade proposta pela educadora da ELI – expressão musical com um professor de música

Sínteses Diárias

Síntese do 1.º Dia de Observação

Acolhimento

- Foi caloroso

Dinâmica de trabalho entre as educadoras

- As duas educadoras cantaram a canção proposta pela educadora de sala
- A educadora de sala introduziu a educadora da ELI às crianças do grupo, e vice-versa
- A educadora de sala apoiou a atividade dinamizada pela educadora da ELI
- As duas educadoras combinaram atividade para a semana seguinte

Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI

- Numa atividade – canção – a educadora da ELI bateu as palmas com as mãos do M.
- Na atividade de exploração de balões a educadora da ELI ajudou M. na exploração
- A educadora da ELI ajudou M. a fazer controlo de postura

Intervenção das educadoras com as crianças do grupo

- A educadora de sala dirigiu a atividade para o grupo em geral
- A atividade de exploração de balões foi dinamizada pela educadora da ELI e contemplou todo o grupo

Síntese do 2.º Dia de Observação

Acolhimento

- Foi caloroso

Dinâmica de trabalho entre as educadoras

- A educadora da ELI apoiou as crianças num momento de higiene, enquanto a educadora de sala recebia uma criança
- As duas educadoras arrumaram os brinquedos
- A educadora da ELI acompanhou a canção iniciada pela educadora de sala
- A educadora da ELI dinamizou com o M. a atividade que a educadora de sala dinamizava com o grupo
- A educadora de sala preparou o espaço para a atividade dinamizada pela educadora da ELI
- As educadoras desenvolveram em conjunto a atividade proposta pela educadora da ELI
- A educadora da ELI disponibilizou material à educadora de sala

Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI

- Na atividade de exploração do tapete sensorial a educadora da ELI fez uma exploração livre e, depois, uma mais dirigida com o M.

Intervenção das educadoras com as crianças do grupo

- A educadora de sala dirigiu a atividade para o grupo em geral
- A atividade de exploração do tapete sensorial foi dinamizada pela educadora da ELI e contemplou todo o grupo

Síntese do 3.º Dia de Observação

Acolhimento

- Foi caloroso

Dinâmica de trabalho entre as educadoras

- As duas educadoras combinaram a atividade a desenvolver
- As duas educadoras cantaram as canções propostas pela educadora de sala
- As educadoras prepararam o espaço e o material para a atividade a desenvolver
- As educadoras combinaram como fazer a atividade que tinham decidido na véspera, ao telefone

Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI

- Enquanto cantavam, a educadora da ELI bateu as palmas e fez a mímica com as mãos do M.
- A educadora da ELI desenvolveu com o M. a atividade dinamizada pela educadora de sala

- A educadora da ELI aproveitou uma situação espontânea com o M. para estimular a marcha

Intervenção das educadoras com as crianças do grupo

- A educadora de sala cantou uma canção com as crianças, a partir de folhas de outono que uma criança tinha levado
- A educadora de sala dirigiu a atividade para o grupo em geral, com o apoio da educadora da ELI

Síntese do 4.º Dia de Observação

Acolhimento

- A educadora da ELI entrou de forma discreta porque estava a decorrer uma actividade

Dinâmica de trabalho entre as educadoras

- As duas educadoras questionaram-se sobre o que fazer e decidiram a atividade com base no que a educadora da ELI pensou trabalhar
- As duas educadoras prepararam a atividade a desenvolver
- As duas educadoras desenvolveram em conjunto uma atividade de expressão motora com M.

Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI

- A educadora da ELI desenvolveu atividades de expressão motora com M.

Intervenção das educadoras com as crianças do grupo

- A educadora da ELI promoveu uma interação entre M. e outra criança, mas M. recusou e a outra criança desinteressou-se
- A educadora de sala dinamizou atividades de expressão motora com o grupo

Síntese do 5.º Dia de Observação

Acolhimento

- A educadora da ELI cumprimentou e justificou o seu atraso

Dinâmica de trabalho entre as educadoras

- A educadora da ELI pediu opinião à educadora de sala em relação à forma de desenvolver a atividade de pintura com M.
- As duas educadoras comentaram os progressos verificados na coordenação motora de M. e na capacidade de engolir
- A educadora da ELI sugeriu à educadora de sala uma estratégia para desenvolver a marcha autónoma
- A educadora da ELI manifestou a necessidade de uma cadeira adequada ao M., para ele comer com as outras crianças à mesa

Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI

- A educadora de sala iniciou a atividade de pintura com M., e a educadora da ELI dinamizou-a
- A educadora da ELI apoiou M. num momento de higiene
- A educadora da ELI apoiou M. na refeição

Intervenção das educadoras com as crianças do grupo

- A educadora de sala cantou canções com as crianças
- A educadora de sala dinamizou uma atividade de pintura com o grupo
- A educadora da ELI, no decorrer da atividade de pintura, promoveu a interação entre o M. e as outras crianças

Síntese do 6.º Dia de Observação

Acolhimento

- Foi caloroso
- A educadora da ELI interessou-se pela ausência de várias crianças e a educadora de sala explicou que havia várias crianças com uma virose

Dinâmica de trabalho entre as educadoras

- A educadora de sala informou a educadora da ELI de uma consulta de M. na semana seguinte, e esta ponderou alterar a sua intervenção para outro dia
- As duas educadoras planearam uma atividade com um livro de texturas da educadora da ELI
- A educadora de sala dirigiu uma atividade de dança, e a educadora da ELI acompanhou o M. na atividade
- As duas educadoras adequaram a atividade às capacidades de M.

Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI

- A educadora da ELI desenvolveu com M. uma atividade de exploração de um livro de texturas
- A educadora da ELI treinou enfiamentos com M.

Intervenção das educadoras com as crianças do grupo

- A educadora da ELI disponibilizou o livro às crianças, recomendando-lhes que tivessem cuidado
- A educadora de sala, na dança de roda que organizou, promoveu a interação entre M. e outra criança

Síntese do 7.º Dia de Observação

Acolhimento

- Foi caloroso

Dinâmica de trabalho entre as educadoras

- A educadora de sala avisou a educadora da ELI, durante a semana, da alteração da consulta de M.
- As duas educadoras partilharam informação sobre M.
- A educadora de sala terminou o que estava a fazer com M. e a educadora da ELI ajudou as outras crianças
- As educadoras combinaram uma atividade durante a semana, por telefone
- A educadora da ELI apoiou M. na atividade de exploração de frutos, dinamizada pela educadora de sala
- A educadora da ELI perguntou à educadora de sala se podia colocar um CD, ao desenvolver uma actividade com M.

Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI

- A educadora da ELI desenvolveu com M. jogos de movimento

Intervenção das educadoras com as crianças do grupo

- A educadora da ELI dirigiu a atividade – canções - e a educadora da ELI apoiou M.
- A educadora da ELI, na atividade de prova de frutos de Outono, ajudou as crianças que tinha perto

Síntese do 8.º Dia de Observação

Acolhimento

- Foi caloroso
- A educadora da ELI estabeleceu diálogo com a mãe de uma criança

Dinâmica de trabalho entre as educadoras

- A educadora da ELI, a pedido da educadora de sala, assegurou a sala enquanto ela se ausentou
- A educadora da ELI terminou a atividade com o grupo, enquanto a educadora de sala apoiava M.
- As duas educadoras planearam uma atividade para a semana seguinte

Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI

- A educadora da ELI explorou instrumentos musicais com M.
- A educadora da ELI desenvolveu uma atividade de manipulação de massa de cores com M

Intervenção das educadoras com as crianças do grupo

- A educadora da ELI incentivou as crianças a arrumar antes de darem início à atividade
- A educadora da ELI explorou instrumentos musicais com M.
- M. tentou apoiar-se numa criança para tentar levantar-se
- No final da atividade, a educadora da ELI fez uma avaliação da mesma com as crianças
- A educadora de sala distribuiu as crianças por diversas atividades

Síntese do 9.º Dia de Observação

Acolhimento

- Foi caloroso

Dinâmica de trabalho entre as educadoras

- A educadora de sala apresentou às crianças a atividade proposta pela educadora da ELI – expressão musical com um professor de música

Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI

- A educadora da ELI apoiou M. durante a atividade dinamizada pelo professor de música

Intervenção das educadoras com as crianças do grupo

- A sessão de expressão musical foi dinamizada pelo professor de música
- A educadora de sala regulou o comportamento das crianças durante a atividade dirigida pelo professor de música

Apêndice 12: Análise de Conteúdo das Observações

1.º Dia de Observação - Análise de Conteúdo

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Acolhimento	Foi caloroso	- A educadora da ELI entrou na sala, cumprimentou a educadora de sala - dirigiu-se às crianças e deu um beijinho a cada uma - detendo-se com cada uma
Dinâmica de trabalho entre as educadoras	As duas educadoras cantaram a canção proposta pela educadora de sala	- As duas educadoras começaram a cantar e a acompanhar com palmas
	A educadora de sala introduziu a educadora da ELI às crianças do grupo, e vice-versa	- A educadora de sala chamou todas as crianças para o <i>tapete</i>, sentou-se junto a elas e disse “Vocês lembram-se da V.? ... e continuou “A V. agora vai voltar a estar connosco, vem cantar canções connosco, fazer pinturas, fazer desenhos, vem brincar connosco e ajudar-nos” - A educadora de sala “apresentou-lhe” um menino, o B., que só integrou o grupo este mês
	A educadora de sala apoiou a atividade dinamizada pela educadora da ELI	.- “Esperem, vamos arranjar espaço”; a educadora de sala e a auxiliar afastaram as mesas - Enquanto a atividade decorria a educadora de sala pôs música
	As duas educadoras combinaram a atividade para a semana seguinte	- A educadora da ELI despediu-se, combinando com a educadora de sala trazer, na semana seguinte, um tapete sensorial.
Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI	Numa atividade – canção – a educadora da ELI bateu as palmas com as mãos do M.	- a educadora da ELI pegou nas mãos do M. e começou a bater as palmas com as mãos dele - ela continuou e bateu com maior rapidez, ele riu-se muito -A educadora da ELI repetiu o gesto das mãos com o M. e ele voltou a reagir com risos
	Na atividade de exploração de balões a educadora da ELI ajudou M. na exploração	-levou os balões que sobraram para o tapete, onde ainda estava o M. e a outra menina que não se tinha levantado, sentou-se com eles e incentivou-os a mexer -ela segurou num amarelo e tocou-lhe com ele nas mãos -ela ajudou-o a segurá-lo e foi dando toques ao longo do corpo dele

		-a educadora da ELI disse “Eu seguro o teu balão, depois brincamos mais”
	A educadora da ELI ajudou M. a fazer controlo de postura	-a educadora da ELI apoiou-o para ele se manter de pé, com acesso à caixa dos balões
Intervenção das educadoras com as crianças do grupo	A educadora de sala dirigiu a atividade para o grupo em geral	“Porque é que não cantamos o <i>Bom Dia</i> ? Acho que a V. não se lembra como é, vamos lá cantar”
	A atividade de exploração de balões foi dinamizada pela educadora da ELI e contemplou todo o grupo	- e a educadora da ELI disse “Esperem, não se levantem ainda, eu tenho ali uma surpresa escondida... vocês querem ver o que é?” - “Então sentem-se lá, para eu ir buscar” - a educadora da ELI saíu da sala e voltou com uma mão cheia de balões coloridos, cada um com um fio pendurado - a educadora da ELI pôs-se de cócoras e perguntou a cada criança que balão queria - ela ía dizendo a cor “O azul para a M.”, “Queres o amarelo, T.?”

2.º Dia de Observação - Análise de Conteúdo

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Acolhimento	Foi caloroso	- A educadora da ELI entrou, cumprimentou a educadora de sala - dirigiu-se às crianças que estavam na <i>garagem</i> e deu um beijinho a cada uma - quando deu um beijinho ao M. falou com ele “Olá, M., estás bom?”
Dinâmica de trabalho entre as educadoras	A educadora da ELI apoiou as crianças num momento de higiene, enquanto a educadora de sala recebia uma criança	- A educadora de sala continuava a receber a criança que estava à porta, a educadora da ELI dirigiu-se às crianças que tinham estado a comer fruta e ajudou-as a lavar as mãos no lavatório.
	As duas educadoras arrumaram os brinquedos	- As duas educadoras arrumaram os brinquedos espalhados, e incentivaram as crianças a ajudar
	A educadora da ELI acompanhou a canção iniciada pela educadora	- A educadora de sala começou a cantar a canção que antecede a história, a educadora da ELI e a auxiliar (que tinha chegado

	de sala	entretanto) acompanharam.
	A educadora da ELI dinamizou com o M. a atividade que a educadora de sala dinamizava com o grupo	- Quando a educadora de sala acabava de explorar uma imagem passava-a à educadora da ELI, que mostrava ao M. e depois o deixava mexer
	A educadora de sala preparou o espaço para a atividade dinamizada pela educadora da ELI	- A educadora de sala e a auxiliar afastaram as crianças, de forma a criar no <i>tapete</i> um espaço para o tapete sensorial
	As educadoras desenvolveram em conjunto a atividade proposta pela educadora da ELI	- Uma criança de cada vez explorou o tapete sensorial, com a ajuda das duas educadoras, que iam chamando a atenção para os elementos sonoros e para as texturas, levando-os a experimentar
	A educadora da ELI disponibilizou material à educadora de sala	- A educadora da ELI despediu-se e disse à educadora de sala que o tapete sensorial podia ficar lá até à próxima semana, para ela utilizar, se quisesse, o que ela aceitou e agradeceu
Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI	Na atividade de exploração do tapete sensorial a educadora da ELI fez uma exploração livre e, depois, uma mais dirigida com o M.	- A educadora da ELI deitou-o em decúbito ventral, em cima do tapete sensorial, e deixou-o explorar livremente - fez uma exploração mais dirigida, levou as mãos dele aos elementos sonoros, apertando ou tocando para emitir som, levou-o a tatear as texturas
Intervenção das educadoras com as crianças do grupo	A educadora de sala dirigiu a atividade para o grupo em geral	- A educadora de sala começou a mostrar e a explorar as imagens de animais
	A atividade de exploração do tapete sensorial foi dinamizada pela educadora da ELI e contemplou todo o grupo	- A educadora da ELI foi buscar um saco, tirou de lá o tapete sensorial (ainda todo enrolado) e, de pé, desenrolou-o à frente das crianças - A educadora da ELI fez uma exploração rápida dos elementos do tapete com o grupo

3.º Dia de Observação - Análise de Conteúdo

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Acolhimento	Foi caloroso	- A educadora da ELI entrou, cumprimentou, deu um beijinho às crianças., - Uma menina, a M., dirigiu-se a ela e mostrou-lhe uma boneca, ela disse “Que linda! É tua? Como é que ela se chama?”
Dinâmica de	As duas educadoras combinaram	- As duas educadoras falaram sobre a atividade que iam

trabalho entre as educadoras	a atividade a desenvolver	desenvolver - a educadora de sala mostrou as folhas de outono à educadora da ELI, e combinaram como fazer. - A atividade das folhas de outono tinha sido combinada por telefone, na véspera, porque uma criança da sala tinha levado dois sacos de folhas secas, então a educadora de sala lembrou-se de ligar à educadora da ELI para sugerir uma atividade relacionada com as folhas, e ela concordou.
	As duas educadoras cantaram as canções propostas pela educadora de sala	- A educadora de sala sentou-se numa cadeira de frente para o grupo e disse “Vamos cantar o <i>Bom dia?</i> ”...e as educadoras cantaram a canção
		- A educadora de sala cantou a canção, depois cantaram as duas educadoras com gestos, e incentivaram as crianças a fazê-los
	As educadoras prepararam o espaço e o material para a atividade a desenvolver	- As duas educadoras ... afastaram então os móveis, deixando vazio o centro da sala, e espalharam no chão as folhas de outono, criando um tapete com elas
Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI	As educadoras combinaram como fazer a atividade que tinham decidido na véspera, ao telefone	- As duas educadoras falaram sobre a atividade que iam desenvolver, a educadora de sala mostrou as folhas de outono à educadora da ELI, e combinaram como fazer. - A atividade das folhas de outono tinha sido combinada por telefone, na véspera, porque uma criança da sala tinha levado dois sacos de folhas secas, então a educadora de sala lembrou-se de ligar à educadora da ELI para sugerir uma atividade relacionada com as folhas, e ela concordou.
	Enquanto cantavam, a educadora da ELI bateu as palmas e fez a mímica com as mãos do M.	- a educadora da ELI bateu-as com as mãos do M. - A educadora da ELI fazia os gestos com a mão do M.
	A educadora da ELI desenvolveu com o M. a atividade dinamizada pela educadora de sala	- A educadora da ELI, depois de descalçar o M., deu-lhe uma mão para o levar para cima das folhas - ela pegou numa folha seca e passou-a pelos pés dele - a educadora da ELI voltou a tentar que o M. pisasse as folhas - ela insistiu e levou-o enquanto trauteava a canção que tinham cantado antes - ajudou-o a sentar em cima das folhas,
	A educadora da ELI aproveitou uma situação espontânea com o	- Então a educadora da ELI dispôs mais algumas cadeiras ao lado e ele foi andando

	M. para estimular a marcha	- a educadora da ELI incentivou-o a fazer o mesmo caminho no sentido inverso
Intervenção das educadoras com as crianças do grupo	A educadora de sala cantou uma canção com as crianças, a partir de folhas de outono que uma criança tinha levado	- a educadora de sala foi buscar uma folha de outono, mostrou-a ao grupo, perguntou se sabiam o que era - “Isso mesmo, uma folha, uma folhinha de outono... Sabem, eu conheço uma canção com muitas folhinhas de outono... querem ouvir?”
	A educadora de sala dirigiu a atividade para o grupo em geral, com o apoio da educadora da ELI	- a seguir descalçaram-se e descalçaram as crianças, e disseram-lhes que já podiam ir para o “tapete de folhas”

4.º Dia de Observação - Análise de Conteúdo

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Acolhimento	A educadora da ELI entrou de forma discreta porque estava a decorrer uma atividade	- A educadora da ELI sentou-se ao lado do M., sentou-o, tirou-lhe o brinquedo da boca e fez uma festa na cabeça da criança que ainda estava a chorar
Dinâmica de trabalho entre as educadoras	As duas educadoras questionaram-se sobre o que fazer e decidiram a atividade com base no que a educadora da ELI pensou trabalhar	- As duas educadoras questionaram-se sobre o que fazer - A educadora da ELI disse que tinha pensado trabalhar com o M. a parte motora, então a educadora de sala sugeriu irem para o ginásio fazer uma sessão de expressão motora.
	As duas educadoras prepararam a atividade a desenvolver	- No ginásio as duas educadoras montaram um percurso com os módulos
	As duas educadoras desenvolveram em conjunto uma atividade de expressão motora com M.	- Quando a educadora da ELI se aproximou com o M. ajudou-o a pôr-se em posição de quadrúpede, ele ficou algum tempo sem entrar, acabou por se ajoelhar e não demonstrou interesse em entrar; então, a educadora da ELI foi para a outra entrada do túnel, pôs a cabeça lá dentro e começou a chamá-lo, ele mostrou-se admirado, a educadora de sala deu-lhe um pequeno toque para ele entrar, enquanto a educadora da ELI continuava a chamá-lo do outro lado, então ele acabou por atravessar o túnel. - o M., quando a educadora da ELI o chamava da outra entrada do túnel, fazia o percurso

Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI	A educadora da ELI desenvolveu atividades de expressão motora com M.	- O M. fez no final, com a ajuda da educadora da ELI - a educadora da ELI sentou-se com o M. num colchão, de frente um para o outro, com as pernas abertas, e empurrou uma bola na direção dele - a educadora da ELI incentivou-o a mandar a bola na direção dela “Dá a bola, M., dá a bola à V.” - Então ela pegou na bola e repetiu o gesto, e voltou a repetir algumas vezes
Intervenção das educadoras com as crianças do grupo	A educadora da ELI promoveu uma interação entre M. e outra criança, mas M. recusou e a outra criança desinteressou-se	- A educadora da ELI deu a mão ao M. e sugeriu a outra criança que lhe desse a outra mão - A outra criança deu mas o M. soltou-se da mão dela, e ela acabou por não querer dar-lha outra vez a mão
	A educadora de sala dinamizou atividades de expressão motora com o grupo	- Quando o percurso ficou pronto, a educadora de sala começou a dar indicações ao grupo - a educadora de sala dispôs um túnel no ginásio, e começou a dar indicações às crianças

5.º Dia de Observação - Análise de Conteúdo

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Acolhimento	A educadora da ELI cumprimentou e justificou o seu atraso	- A educadora da ELI entrou na sala. Cumprimentou e começou a falar sobre o imprevisto que tinha tido - Depois dirigiu-se ao M., deu-lhe um beijinho
Dinâmica de trabalho entre as educadoras	A educadora da ELI pediu opinião à educadora de sala em relação à forma de desenvolver a atividade de pintura com M.	- A educadora da ELI comentou com a educadora de sala “P., acho que com o M. é melhor usarmos só as mãos, o que é que achas?”, “Ai, sim, nem ele consegue agarrar no pincel”
	As duas educadoras comentaram os progressos verificados na coordenação motora de M. e na capacidade de engolir	- a educadora de sala aproximou-se e começou a comentar com ela que nos últimos dias o tinha achado “mais certinho” a andar, disse que achava que ele já estava a coordenar-se melhor a andar, só com uma mão dela ou da L. - A educadora da ELI levou o M. pela mão (pela esquerda) e, a meio do caminho, comentou “P., tens razão, ele já não roda tanto para dentro...” - ... ele conseguiu beber sem entornar, a educadora da ELI comentou com a educadora de sala que da última vez que lhe

		tinha dado água ele entornava mais, com o que a educadora de sala concordou
	A educadora da ELI sugeriu à educadora de sala uma estratégia para desenvolver a marcha autónoma	- “... Temos que começar a insistir mais com a outra mão, nota-se mais dificuldade quando lha damos”
	A educadora da ELI manifestou a necessidade de uma cadeira adequada ao M., para ele comer com as outras crianças à mesa	- a educadora da ELI respondeu que compreendia mas que devia tentar arranjar-se uma cadeira segura para ele, para poder comer à mesa com o grupo
Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI	A educadora de sala iniciou a atividade de pintura com M., e a educadora da ELI dinamizou-a	- A educadora de sala... foi buscar o M. (que estava deitado no <i>tapete</i>), pôs-lhe um avental e, com uma mão dada, conduziu-o para a mesa e ajudou-o a sentar. - comentou “Que bom, M., vais fazer uma pintura! A V. vai-te ajudar!” - A educadora da ELI sentou-se ao lado do M., pintou a mão dele com tinta amarela - a educadora da ELI decalcou a mão dele em cima da folha “Olha, é a mão do M.! Vamos fazer com a outra?”, ele ria-se muito e abanava as mãos - a educadora da ELI limpou-lhe a mão com uma toalhita e pintou-lhe a outra mão, também de amarelo, e voltou a decalcar-lha na folha dizendo “A outra mão, o M. tem duas mãos, e pintou-as de amarelo!”
	A educadora da ELI apoiou M. num momento de higiene	- a educadora da ELI levantou-o, levou-o pela mão ao lavatório e lavou-lhe as mãos
	A educadora da ELI apoiou M. na refeição	- A educadora da ELI ajudou o M. a sentar-se à mesa, sentando-se ao lado dele, pôs-lhe um babete e começou a dar-lhe a sopa - a educadora da ELI deu-lhe fruta cozida e triturada - No final da refeição deu-lhe água
Intervenção das educadoras com as crianças do grupo	A educadora de sala cantou canções com as crianças	- a educadora de sala estava no tapete a cantar canções com elas
	A educadora de sala dinamizou uma atividade de pintura com o grupo	- a educadora sugeriu “Vamos fazer uma pintura”. - Preparou o material e pôs um avental às crianças que iam

		fazer pintura
	A educadora da ELI, no decorrer da atividade de pintura, promoveu a interação entre o M. e as outras crianças	- a educadora da ELI perguntou-lhes “Olha, vocês querem ajudar o M.?”, elas acenaram que sim, “Então anda cá, T., podes ser tu primeiro...vocês também vão ajudar... T., agora vais pintar a mão do M., vais pintar de azul”, o T. ficou a olhar para os copos de tinta, a educadora da ELI ajudou-o, pegou no copo de tinta azul e disse “É este o azul! Seguras no pincel, isso, agora escorres” (ajudou o T. a escorrer) “E agora pintas a mão do M., isso, tens que a pintar toda...” - decalcou novamente a mão do M., elogiando “Que bonito! Vês, T., é um trabalho dos dois, teu e do M.” - a educadora da ELI chamou outra das crianças ... “Agora tu, A., agora vais tu pintar a mão do M., mas depressa porque ele tem muitas cócegas”, ajudou a A. a pintar a mão do M. e voltou a decalcá-la dizendo “Vocês são uns artistas!”

6.º Dia de Observação - Análise de Conteúdo

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Acolhimento	Foi caloroso	- A educadora da ELI entrou, deu um beijinho a toda a gente
	A educadora da ELI interessou-se pela ausência de várias crianças e a educadora de sala explicou que havia várias crianças com uma virose	- comentou com a educadora de sala o facto de estarem poucas crianças - A educadora de sala explicou que muitas estavam doentes, com uma virose, e que era geral, nas outras salas também havia muitas crianças a faltar
Dinâmica de trabalho entre as educadoras	A educadora de sala informou a educadora da ELI de uma consulta de M. na semana seguinte, e esta ponderou alterar a sua intervenção para outro dia	- a educadora de sala... disse à educadora da ELI que na próxima semana o M. vai a uma consulta de desenvolvimento e, por isso, não estará na Creche, ao que a educadora da ELI respondeu que ia ver se dava para trocar o dia da intervenção e, se desse, que lhe ligava para combinar. - A educadora da ELI despediu-se, voltando a lembrar a educadora de sala que, no caso de ser possível, altera o dia de ir à creche e que vão falando
	As duas educadoras planejaram	- a educadora da ELI mostrou à educadora de sala um livro

	uma atividade com um livro de texturas da educadora da ELI	de texturas que tinha levado (com o qual tinam combinado fazer uma atividade)
	A educadora de sala dirigiu uma atividade de dança, e a educadora da ELI acompanhou o M. na atividade	- A educadora de sala pôs um CD com músicas infantis. ... desafiaram as crianças para dançar. ... elas foram dando a mão a um de cada vez. A educadora da Eli deu as duas mãos ao M. e fez movimentos com ele ao som da música.
	As duas educadoras adequaram a atividade às capacidades de M.	- ao começarem a fazer a roda as educadoras perceberam que o M. não conseguia acompanhar a outra criança ao ritmo da música sem cair, e a educadora de sala disse que ia mudar a música para uma mais lenta
Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI	A educadora da ELI desenvolveu com M. uma atividade de exploração de um livro de texturas	- A educadora da ELI sentou-se ao lado do M, no tapete, e pôs o livro no colo dele - a educadora da ELI segurou a mão dele e passou-a por cima da folha, que tinha uma textura áspera - a educadora da ELI insistiu e voltou a passar a mão dele por cima, e assim para todas as folhas, - foi explorando o livro
	A educadora da ELI treinou enfiamentos com M.	- a educadora da ELI levou o M. para a mesa e treinou enfiamentos com ele.
Intervenção das educadoras com as crianças do grupo	A educadora da ELI disponibilizou o livro às crianças, recomendando-lhes que tivessem cuidado	- A educadora da ELI terminou de explorar o livro com o M. e disse “Meninos, quem quiser pode vir ver o livro...mas vejam com cuidado”.
	A educadora de sala, na dança de roda que organizou, promoveu a interação entre M. e outra criança	- a educadora de sala sugeriu fazerem uma roda e organizou as crianças, indicando a uma mais autónoma que desse uma mão ao M.

7.º Dia de Observação - Análise de Conteúdo

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Acolhimento	Foi caloroso	- A educadora da ELI entrou, e três crianças que estavam no tapete foram ter com ela. - Ela abraçou-as e deu-lhes um beijinho.
Dinâmica de trabalho entre as educadoras	A educadora de sala avisou a educadora da ELI, durante a	- a educadora de sala ligou à educadora da ELI a dizer que o M., afinal, não tinha consulta de desenvolvimento no dia

	semana, da alteração da consulta de M.	previsto, pois esta tinha sido adiada.
	As duas educadora partilharam informação sobre M.	- Depois sentou-se ao pé da educadora de sala, que lhe disse que o M. não estava a querer mais iogurte e que há dois dias que andava sem apetite nenhum - A educadora da ELI comentou com a auxiliar e com a educadora de sala que o M. tinha os músculos muito presos.
	A educadora de sala terminou o que estava a fazer com M. e a educadora da ELI ajudou as outras crianças	- A educadora de sala ... levou o M. pela mão ao lavatório, onde lhe lavou a boca, enquanto a educadora da ELI foi buscar papel e ajudou as crianças que tinham estado a comer maçã a limpar as mãos.
	As educadoras combinaram uma atividade durante a semana, por telefone	- Esta atividade tinha sido combinada entre as duas educadoras, ao falarem durante a semana
	A educadora da ELI apoiou M. na atividade de exploração de frutos, dinamizada pela educadora de sala	- a educadora de sala dinamizou uma atividade de exploração e prova de frutos de outono. - A educadora da ELI apoiou o M. na atividade
	A educadora da ELI perguntou à educadora de sala se podia colocar um CD, ao desenvolver uma actividade com M.	A educadora da ELI perguntou à educadora de sala se podia pôr um CD com música calma, ao que ela anuiu prontamente
Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI	A educadora da ELI desenvolveu com M. jogos de movimento	- levou o M. pela mão para o <i>tapete</i> e fez alguns jogos de movimento com ele - Deu-lhe as mãos, enquanto o puxava para a frente, - Com ele deitado, fez o movimento da bicicleta com as pernas dele
Intervenção das educadoras com as crianças do grupo	A educadora da ELI dirigiu a atividade – canções - e a educadora da ELI apoiou M.	- A educadora de sala sentou o M. no <i>tapete</i> e chamou as outras crianças também para o <i>tapete</i>, para cantarem o <i>Bom dia</i>. - Cantaram o <i>Bom Dia</i>, no tapete, e a seguir cantaram a canção “Castanhas assadas”. A educadora da ELI sentou o M. no meio das pernas dela, encostado a ela, pois ele estava sempre a deitar-se no tapete.
	A educadora da ELI, na atividade de prova de frutos de Outono, ajudou as crianças que tinha perto	- ajudou as crianças que estavam mais perto dela

8.º Dia de Observação - Análise de Conteúdo

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Acolhimento	Foi caloroso	- Chegou a educadora da ELI e cumprimentou - Ela abraçou-as e deu-lhes um beijinho.
	A educadora da ELI estabeleceu diálogo com a mãe de uma criança	- ... perguntando à mãe da criança se ela já estava melhor e estabelecendo um pequeno diálogo
Dinâmica de trabalho entre as educadoras	A educadora da ELI, a pedido da educadora de sala, assegurou a sala enquanto ela se ausentou	- A educadora de sala pediu-lhe para ficar com o grupo enquanto ia com essa mãe à receção preencher um formulário.
	A educadora da ELI terminou a atividade com o grupo, enquanto a educadora de sala apoiava M.	- A educadora da ELI perguntou à educadora de sala se queria continuar ela com a atividade, ao que ela respondeu que não “Continua tu, deixa que eu sento-me aqui ao pé do M.”. - Durante o resto da atividade a educadora de sala explorou os instrumentos diretamente com o M. e a educadora da ELI com o grupo em geral.
	As duas educadoras planearam uma atividade para a semana seguinte	- Enquanto decorria esta atividade as duas educadoras conversaram acerca da semana seguinte: a educadora da ELI propôs à educadora de sala levar um amigo dela que é professor de música para dinamizar uma atividade - a educadora de sala disse que por ela era uma ótima ideia, que tinha apenas que informar a direção, mas que em princípio não haveria problema, e combinaram voltar a falar durante a semana, para acertar tudo.
Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI	A educadora da ELI explorou instrumentos musicais com M.	- a educadora da ELI colocou-lhas diretamente na mão e agitou-as - ela incentivou “Faz tu agora, M., faz”,
	A educadora da ELI desenvolveu uma atividade de manipulação de massa de cores com M	- A educadora da ELI ... Começou por lhe pôr a <i>massa de cores</i> nas mãos e amassar com as mãos dele. - Ele ficou a olhar para as mãos, depois levou à boca, a educadora da ELI tirou-lhe as mãos da boca e continuou a amassar com as mãos dele. - A educadora da ELI foi fazendo várias tentativas de deixá-lo amassar sozinho, e ele deixou de levar a massa à boca, depois de algum tempo.
	A educadora da ELI incentivou as	- Então ela disse para irem todas arrumar os brinquedos

Intervenção das educadoras com as crianças do grupo	crianças a arrumar antes de darem início à atividade	espalhados para, a seguir, ela lhes mostrar os instrumentos musicais que tinha levado. - Ajudou-as a arrumar a sala, e reuniu-as no <i>tapete</i> .
	A educadora da ELI explorou instrumentos musicais com M	- foi tirando um instrumento de cada vez, dizia o nome dele e fazia som com ele; de seguida deixava as crianças experimentar - A educadora da ... disse à criança que estava ao lado dele “Dá agora as maracas ao M., dá-lhas na mão”
	M. tentou apoiar-se numa criança para tentar levantar-se	- agarrou o braço da criança que estava sentada ao lado dele e apoiou-se nela para tentar levantar-se, a criança reclamou “Olha o M.!”
	No final da atividade, a educadora da ELI fez uma avaliação da mesma com as crianças	- a educadora da ELI conversou com o grupo, perguntou se tinham gostado, perguntou-lhes qual o instrumento de que mais tinham gostado, perguntou-lhes o que achavam que tinha corrido pior, e se queriam que ela voltasse a trazer os instrumentos
	A educadora de sala distribuiu as crianças por diversas atividades	- A educadora de sala distribuiu as crianças pelas várias áreas e algumas delas foram para a mesa manipular <i>massa de cores</i>

9.º Dia de Observação - Análise de Conteúdo

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Acolhimento	Foi caloroso	- A educadora da ELI fez as apresentações entre a educadora de sala e o professor, e estabeleceu-se um diálogo entre os três.
Dinâmica de trabalho entre as educadoras	A educadora de sala apresentou às crianças a atividade proposta pela educadora da ELI – expressão musical com um professor de música	- A educadora de sala explicou às crianças que aquele senhor chamava-se “S.”, era amigo da V., e ia ensinar-lhes umas canções e fazer uns jogos com eles.
Dinâmica da intervenção com a criança acompanhada pela ELI	A educadora da ELI apoiou M. durante a atividade dinamizada pelo professor de música	- O M. começou por agitar as maracas com a mão da educadora da ELI - depois ela retirou a mão e ele continuou a abanar o instrumento musical, enquanto ria e agitava o corpo. - O M. bateu as palmas, com as mãos da educadora da ELI a ajudar

		- A educadora da ELI caminhava com uma mão dada ao M. - O M. riu-se muito enquanto a educadora da ELI lhe massajava as costas
Intervenção das educadoras com as crianças do grupo	A sessão de expressão musical foi dinamizada pelo professor de música	- A seguir o professor distribuiu maracas e pandeiretas pelo grupo para eles experimentarem e explorarem - Cantou algumas que as crianças já conheciam e outras novas. - Incentivou as crianças a acompanhar com palmas e alguns gestos, a maioria delas bateu as palmas. - o professor explicou que iam fazer um jogo: tinham que caminhar pela sala enquanto ele tocava guitarra e, quando ele parasse de tocar, eles tinham que ficar parados no sítio onde estavam - o professor chamou-os de novo para o <i>tapete</i>, pôs uma música relaxante e distribuiu uns <i>ouriços de borracha</i> pelas adultas para elas massajarem as crianças - o professor de música conversou com as crianças, que já estavam completamente à vontade, perguntou-lhes o nome, a maioria respondeu, e manteve uma pequena conversa com elas, antes de se despedir
	A educadora de sala regulou o comportamento das crianças durante a atividade dirigida pelo professor de música	- a educadora de sala chamou a atenção às crianças que não era para correr mas sim para andar

Apêndice 13: Registos de Observação

1.º Dia de Observação

Data: 20/09/2019

Hora: 09:15/11:00

Local: Creche (Sala Amarela)

Hora	Descrição de situações/comportamentos	Observações/Inferências
09:15	Entrei na sala para o primeiro dia de observação. Havia sete crianças na sala: duas estavam na garagem a brincar, quatro estavam sentadas à volta da mesa a comer pêra, o M. também estava à mesa mas a comer um iogurte com <i>Nestum</i> , dado pela educadora de sala.	Entre as 09:00 e as 09:30 a Educadora dá o reforço da manhã, que consiste em fruta, pois há crianças que chegam cedo à Creche; há crianças que trazem de casa iogurtes sólidos ou líquidos, e comem a essa hora também. O M. come <i>Nestum</i> no iogurte para a textura ser mais espessa, pois ele tem mais facilidade na deglutição de texturas mais espessas.
09:25	A educadora de sala deu as mãos ao M. e conduziu-o até ao lavatório, onde lhe lavou a boca; enquanto lhe lavou a boca a educadora salpicou-o com água, ele riu-se muito, ela repetiu e ele voltou a rir. De seguida a educadora conduziu-o até ao tapete e ajudou-o a sentar-se; entretanto disse às crianças que estavam a brincar que arrumassem, e às que tinham estado a comer fruta para lavarem as mãos; fechou a torneira, de seguida deu-lhes papel para secarem as mãos.	
09:35	A educadora da ELI entrou na sala, cumprimentou a educadora de sala, dirigiu-se às crianças e deu um beijinho a cada uma, fazendo comentários como “Estás tão crescido!”, “Olá, já nem estava a conhecer-te”, detendo-se com cada uma. A educadora de sala “apresentou-lhe” um menino, o B., que só integrou o grupo este mês, e ela ainda não conhecia. A educadora da ELI sentou-se no tapete, ao	Neste ano letivo, foi o primeiro dia que a V. veio, pois desde finais de junho que a intervenção tinha sido suspensa (no período de

	pé do M., deu-lhe dois beijinhos na cabeça e dirigiu-se a ele “Olá, M., estás bom?”, ele virou a cabeça em direção a ela, e ela comentou com a educadora de sala o quanto ele está grande.	férias escolares os técnicos da equipa não intervêm em contexto escolar)
09:50	A educadora de sala chamou todas as crianças para o <i>tapete</i>, sentou-se junto a elas e disse “Vocês lembram-se da V.?”, elas não responderam, ela continuou “A V. agora vai voltar a estar connosco, vem cantar canções connosco, fazer pinturas, fazer desenhos, vem brincar connosco e ajudar-nos”, as crianças continuaram a olhar, um menino (o T.) começou a rir-se e deitou-se no tapete, a educadora de sala chamou-lhe a atenção “T., agora estamos sentados, logo na hora da sesta é que nos deitamos, e não é aqui no tapete”, ele permaneceu a rir e deitado, a educadora de sala disse: “T., senta-te!”, e o T. sentou-se. A educadora de sala disse: “Porque é que não cantamos o <i>Bom Dia</i>? Acho que a V. não se lembra como é, vamos lá cantar”. As duas educadoras começaram a cantar e a acompanhar com palmas, a educadora da ELI pegou nas mãos do M. e começou a bater as palmas com as mãos dele, ele sorriu, ela continuou e bateu com maior rapidez, ele riu-se muito. Algumas crianças, com o decorrer da canção, foram também começando a bater as palmas.	O <i>tapete</i> é a área da sala onde se desenvolve a maioria das atividades em grande grupo: histórias, canções, conversas em grupo
10:05	A auxiliar entrou na sala, beijou as educadoras, duas crianças levantaram-se para ir ter com ela, e ela disse “Não se levantem, eu vou dar um beijinho a cada um”, e assim fez. Então a educadora de sala disse “Agora vamos cantar o <i>Bom Dia</i> também à L., porque ela não estava cá”. E voltaram a cantar. A educadora da ELI repetiu o gesto das mãos com o M. e ele voltou a reagir com risos, três das outras crianças começaram também a rir sempre que batiam as palmas.	
10:15	Quando a canção acabou as crianças começaram a levantar-se, e a educadora da ELI disse “Esperem, não se levantem ainda, eu tenho ali uma surpresa escondida... vocês querem ver o que é? As crianças não responderam, mas ficaram a olhar, e ela disse “Então sentem-se lá, para eu ir buscar”, sentaram-se com a ajuda da educadora de sala e da auxiliar; a educadora da ELI saiu da sala e voltou com uma mão cheia de balões coloridos, cada um com um fio pendurado. Todas as crianças se levantaram e começaram a dirigir-se a ela, exceto o M. e outra criança, que ficaram sentados no tapete. “Esperem, vamos arranjar espaço”; a educadora de sala e a auxiliar afastaram as mesas e a educadora da ELI pôs-se de cócoras e perguntou a cada criança que balão queria, cada uma apontou para um, e ela ia dizendo a cor “O azul para a M.”, “Queres o amarelo, T.?”; levou os balões que sobraram para o tapete, onde ainda estava o M. e a outra menina que não se tinha levantado, sentou-se com eles e incentivou-os a mexer, o M. não	

	reagiu, ela segurou num amarelo e tocou-lhe com ele nas mãos, ele quis logo agarrar mas teve dificuldade na preensão, ela ajudou-o a segurá-lo e foi dando toques ao longo do corpo dele, ele começou logo a rir-se. Enquanto a atividade decorria a educadora de sala pôs música, e as outras crianças íam brincando com os balões.	
10:45	A auxiliar chegou ao pé do M. e disse “M., agora temos que ir trocar a fralda, deixa aí o teu balão que já voltamos”; ele resistiu, a educadora da ELI disse “Eu seguro o teu balão, depois brincamos mais”, a auxiliar deu-lhe as mãos para o levantar, ele resistiu, esticou-se para trás, a auxiliar insistiu “Vá lá, M., tem que ser, depois já voltas”, ele fez força para não se levantar, ela levantou-o ao colo, a educadora de sala aconselhou “L., põe-o no chão, ele tem que ir a pé”, ela pô-lo no chão, deu-lhe as mãos e conduziu-o à casa de banho, com alguma resistência da parte dele.	
10:50	A auxiliar voltou à sala com o M., a educadora da ELI tinha posto em cima duma mesa uma caixa com alguns balões e a auxiliar conduziu o M. para lá “Vês, não te disse que já voltavas?”; a educadora da ELI apoiou-o para ele se manter de pé, com acesso à caixa dos balões, e ele começou a rir-se logo que lhes mexeu. Explorou-os um pouco e, quando se desinteressou, começou a contornar a mesa, apoiando-se nela. As outras crianças continuavam a brincar com os balões.	
11:00	A educadora da ELI despediu-se, combinando com a educadora de sala trazer, na semana seguinte, um tapete sensorial. Eu terminei a minha observação.	

2.º Dia de Observação

Data: 27/09/2019

Hora: 09:25/11:00

Local: Creche (Sala Amarela)

Hora	Descrição de situações/comportamentos	Observações/Inferências
09:25	Entrei na sala. Havia oito crianças na sala, três estavam sentadas a comer a fruta, as outras cinco estavam na <i>garagem</i> ; entre essas cinco estava o M., de joelhos, a pôr um carrinho de plástico na boca. A educadora de sala estava à porta a receber uma criança que	

	estava reticente em sair do colo da mãe.	
09:30	A educadora da ELI entrou, cumprimentou a educadora de sala (que continuava à porta com a mãe da criança que, entretanto, começou a chorar agarrada ao pescoço da mãe), dirigiu-se às crianças que estavam na <i>garagem</i> e deu um beijinho a cada uma, uma delas mostrou-lhe o carrinho com que estava a brincar “Olha!”, ela interessou-se “Muito giro!”; quando deu um beijinho ao M. falou com ele “Olá, M., estás bom?, ele continuou a pôr o carrinho na boca, ela segurou-lho na mão e com a mão dele fez o movimento da carrinho no chão “Vês, é muito mais giro assim”, e repetiu o gesto, depois deixou-lhe a mão e ele voltou a levá-lo à boca. A educadora de sala continuava a receber a criança que estava à porta, a educadora da ELI dirigiu-se às crianças que tinham estado a comer fruta e ajudou-as a lavar as mãos no lavatório.	
09:45	A criança que ainda estava ao colo da mãe continuava a chorar sempre que a educadora de sala o tentava receber, ela disse à mãe “Tem que ser, estamos a adiar demais, não vale a pena, ele depois fica bem”, e disse à criança “Anda, J., sabes que a V. hoje trouxe uma coisa muito divertida! Está ali naquele saco, anda ver o que é...”, o J. esperneou, chorou, a mãe foi-se embora, e a educadora de sala levou-o ao colo até ao saco onde estava o tapete sensorial, deixou-o espreitar lá para dentro, ele parou de chorar e olhou para ela, ela então disse-lhe “Já vamos brincar muito com ele...mas primeiro vamos ver a história...sabes que aquele brinquedo tem uma história?” As duas educadoras arrumaram os brinquedos espalhados, e incentivaram as crianças a ajudar, quatro delas colaboraram; entretanto a educadora de sala chamou-as para o <i>tapete</i> para ouvir a história. A educadora da ELI deu só uma mão ao M., levou-o para o <i>tapete</i> e sentou-se ao pé dele.	A V. (educadora da ELI) levou um tapete sensorial, tal como tinha combinado com a educadora de sala, e a educadora de sala preparou imagens dos animais que fazem parte do tapete sensorial, para haver um enquadramento entre as duas atividades.
10:05	A educadora de sala começou a cantar a canção que antecede a história, a educadora da ELI e a auxiliar (que tinha chegado) acompanharam. A educadora de sala começou a mostrar e a explorar as imagens de animais, sempre que mostrava uma nova as crianças reagiam com euforia, algumas nomeavam alguns dos animais. O M. ria-se quando as outras crianças gritavam. Quando a educadora de sala acabava de explorar uma imagem passava-a à educadora da ELI, que mostrava ao M. e depois de deixava mexer; ele agarrava com força sempre que a educadora da ELI lhe dava uma nova, depois levava-a à boca, e a educadora da ELI tirava-lha “Não, M., na boca não”.	As imagens eram em tamanho A4 e plastificadas.
10:30	A educadora de sala introduziu a atividade seguinte “ Agora vamos à surpresa que tínhamos combinado...foi a V. que trouxe, ela vai buscar”, sentou-se então	O M. reagiu com vocalismos e risos sempre que o grupo o fez.

	no tapete com as crianças. A educadora da ELI foi buscar um saco, tirou de lá o tapete sensorial (ainda todo enrolado) e, de pé, desenrolou-o à frente das crianças, que começaram a gritar. O M., ao ouvir tantos gritos, começou a abanar-se, a rir muito e a vocalizar. A educadora da ELI fez uma exploração rápida dos elementos do tapete com o grupo, para passar à exploração sensorial. A educadora de sala e a auxiliar afastaram as crianças, de forma a criar no <i>tapete</i> um espaço para o tapete sensorial. Uma criança de cada vez explorou o tapete sensorial, com a ajuda das duas educadoras, que iam chamando a atenção para os elementos sonoros e para as texturas, levando-os a experimentar. Entretanto chegou a vez do M.. A educadora da ELI deitou-o em decúbito ventral, em cima do tapete sensorial, e deixou-o explorar livremente. Depois fez uma exploração mais dirigida, levou as mãos dele aos elementos sonoros, apertando ou tocando para emitir som, levou-o a tatear as texturas; ele reagia com risos e balanços com o corpo; quando a educadora da ELI apertava, com a mão dele, uma banana que emitia um som estridente ele dava gargalhadas. Quando a educadora da ELI quis retirar o tapete, a auxiliar distraíu o M., rodou-o para decúbito dorsal e começou a brincar com ele, fazendo-lhe cócegas, ao que ele reagiu com gargalhadas.	As educadoras comentaram que vão voltar a usar o tapete sensorial, numa outra ocasião, porque hoje as crianças já estavam sentadas há algum tempo, e por isso a exploração teve que ser mais superficial. O M. foi a criança que esteve mais tempo a explorá-lo, só terminando quando a educadora da ELI o retirou.
11:00	A educadora da ELI despediu-se e disse à educadora de sala que o tapete sensorial podia ficar lá até à próxima semana, para ela utilizar, se quisesse, o que ela aceitou e agradeceu. Eu terminei a minha observação.	

3.º Dia de Observação

Data: 04/10/2019

Hora: 09:15/11:00

Local: Creche (Sala Amarela)

Hora	Descrição de situações/comportamentos	Observações/Inferências
09:15	Entrei na sala. Havia oito crianças na sala, todas estavam sentadas a comer a fruta, exceto o M.,	

	que estava a comer um iogurte com <i>Nestum</i>, dado pela educadora de sala. Quando ele terminou o iogurte a educadora de sala deu-lhe a mão e conduziu-o ao lavatório. Ele resistiu e fez força para não caminhar, a educadora de sala insistiu “Vá lá, M., não podes ficar com a boca suja”, e acabou por levá-lo. Ele continuou a resistir, até sentir a água, aí começou a rir-se e a abanar as mãos.	
09:30	A educadora da ELI entrou, cumprimentou, deu um beijinho às crianças. Uma menina, a M., dirigiu-se a ela e mostrou-lhe uma boneca, ela disse “Que linda! É tua? Como é que ela se chama?”, a criança não respondeu mas sorriu e continuou perto dela. Depois, a educadora da ELI foi ter com o M., que já estava no <i>tapete</i>, deu-lhe um beijinho e disse “Então e este rapaz, está tudo bem?”, ele ficou a olhar para ela, com um brinquedo na boca, enquanto ela falava com ele. As duas educadoras falaram sobre a atividade que íam desenvolver, a educadora de sala mostrou as folhas de outono à educadora da ELI, e combinaram como fazer.	A atividade das folhas de outono tinha sido combinada por telefone, na véspera, porque uma criança da sala tinha levado dois sacos de folhas secas, então a educadora de sala lembrou-se de ligar à educadora da ELI para sugerir uma atividade relacionada com as folhas, e ela concordou.
9:45	A educadora de sala chamou as crianças para o <i>tapete</i>, o M. já estava lá e a educadora da ELI sentou-se ao lado dele. A educadora de sala sentou-se numa cadeira de frente para o grupo e disse “Vamos cantar o <i>Bom dia</i>?”, ouviram-se alguns “Sim” e as educadoras cantaram a canção, algumas crianças bateram as palmas, a educadora da ELI bateu-as com as mãos do M., que riu enquanto isso aconteceu. A seguir, a educadora de sala foi buscar uma folha de outono, mostrou-a ao grupo, perguntou se sabiam o que era, o menino que as tinha levado disse “É minha”, e ela disse “Sim, é tua, mas é o quê?”, outro menino respondeu “Folha”, “Isso mesmo, uma folha, uma folhinha de outono... Sabem, eu conheço uma canção com muitas folhinhas de outono... querem ouvir?” A educadora de sala cantou a canção, depois cantaram as duas educadoras com gestos, e incentivaram as crianças a fazê-los. A educadora da ELI fazia os gestos com a mão do M., que ria sempre que ela o fazia. Entretanto duas crianças saíram do <i>tapete</i>, outra deitou-se, e a educadora de sala comentou “Já estão cansados de estar no mesmo sítio, não é? Então vamos fazer outra coisa, vamos lá...”	
10:15	As duas educadoras e a auxiliar (que tinha chegado às 10:00) afastaram então os móveis, deixando vazio o centro da sala, e espalharam no chão as folhas de outono, criando um <i>tapete</i> com elas. E a seguir descalçaram-se e descalçaram as crianças, e disseram-lhes que já podiam ir para o “<i>tapete</i> de folhas”. Elas foram, de seguida. A educadora da ELI, depois de descalçar o M., deu-lhe uma mão para	

	o levar para cima das folhas, ele resistiu, ela deu-lhe então as duas mãos e foram até lá. Quando ele pisou as folhas parou, resistiu a continuar, a educadora da ELI insistiu, ele continuou a resistir, então ela pegou numa folha seca e passou-a pelos pés dele, ele teve cócegas e riu, ela pediu à auxiliar para o segurar de pé enquanto continuava a fazer-lhe cócegas com a folha. Uns minutos depois, a educadora da ELI voltou a tentar que o M. pisasse as folhas, ele resistiu mas menos, então ela insistiu e levou-o enquanto trauteava a canção que tinham cantado antes. Andou um pouco com ele por cima das folhas, e ele deixou de resistir; depois ajudou-o a sentar em cima das folhas, ele ficou parado, até que se pôs de joelhos e levou uma folha à boca, tirando-a de imediato com uma careta. Ficou algum tempo nessa posição a baloiçar-se, depois começou a gatinhar por cima das folhas. Quando encontrou um apoio (neste caso, uma cadeira) segurou-se e pôs-se de pé, agarrado à cadeira. Então a educadora da ELI dispôs mais algumas cadeiras ao lado e ele foi andando, apoiado às costas das cadeiras. Quando não havia mais cadeiras, a educadora da ELI incentivou-o a fazer o mesmo caminho no sentido inverso, mas ele voltou à posição de quadrúpede e começou a gatinhar.	
11:00	A educadora da ELI despediu-se até à próxima semana. Eu terminei a minha observação.	

4.º Dia de Observação

Data: 11/10/2019

Hora: 09:30/11:00

Local: Creche (Sala Amarela e Ginásio)

Hora	Descrição de situações/comportamentos	Observações/Inferências
09:30	Entrei na sala. Imediatamente a seguir a mim entrou a educadora da ELI. As crianças (dez) estavam sentadas no <i>tapete</i> e a educadora de sala estava sentada de frente para elas, a cantarem o <i>Bom dia</i>. A maioria estava atenta, a participar com palmas, enquanto o M. e outra criança estavam desinteressados: o M. estava de joelhos com um brinquedo na boca, a outra criança estava deitada no <i>tapete</i>, a baloiçar os pés, entretanto bateu com os pés nas costas de outra que	As educadoras constataram a necessidade de terem algum tempo para planear atividades e materiais com antecedência.

	começou a chorar, a educadora de sala interrompeu a canção para se zangar com a que bateu com os pés e para consolar a que chorava. A educadora da ELI sentou-se ao lado do M., sentou-o, tirou-lhe o brinquedo da boca e fez uma festa na cabeça da criança que ainda estava a chorar; esta, de seguida, levantou-se para se agarrar a ela. Ela sentou-a então numa das pernas. A educadora de sala constatou “Vocês hoje estão muito agitados...é melhor irmos gastar essas energias”. As duas educadoras questionaram-se sobre o que fazer. A educadora da ELI disse que tinha pensado trabalhar com o M. a parte motora, então a educadora de sala sugeriu irem para o ginásio fazer uma sessão de expressão motora.	
10:00	A auxiliar chegou e ajudou a educadora a organizar uma fila para irem para o ginásio. A educadora da ELI deu a mão ao M. e sugeriu a outra criança que lhe desse a outra mão. A outra criança deu mas o M. soltou-se da mão dela, e ela acabou por não querer dar-lha outra vez a mão. O grupo foi em fila até ao ginásio, embora ao longo do percurso algumas crianças saíssem da fila.	
10:15	No ginásio as duas educadoras montaram um percurso com os módulos, enquanto a auxiliar mantinha as crianças sentadas num banco. Quando o percurso ficou pronto, a educadora de sala começou a dar indicações ao grupo. Uma criança de cada vez foi fazendo o percurso. O M. fez no final, com a ajuda da educadora da ELI. De seguida, enquanto as outras crianças repetiam o percurso, a educadora da ELI sentou-se com o M. num colchão, de frente um para o outro, com as pernas abertas, e empurrou uma bola na direção dele, ele riu-se quando tocou na bola, agarrou-a com as duas mãos e levou-a à boca, a educadora da ELI incentivou-o a mandar a bola na direção dela “Dá a bola, M., dá a bola à V.”, mas ele não o fez. Então ela pegou na bola e repetiu o gesto, e voltou a repetir algumas vezes, o M. reagiu sempre com risos quando apanhava a bola ao pé dele. De seguida a educadora de sala dispôs um túnel no ginásio, e começou a dar indicações às crianças. Duas delas recusaram-se a entrar nele, a educadora de sala tentou algumas vezes mas elas recusaram mesmo, e ela não insistiu mais. Quando a educadora da ELI se aproximou com o M. ajudou-o a pôr-se em posição de quadrúpede, ele ficou algum tempo sem entrar, acabou por se ajoelhar e não demonstrou interesse em entrar; então, a educadora da ELI foi para a outra entrada do túnel, pôs a cabeça lá dentro e começou a chamá-lo, ele mostrou-se admirado, a educadora de sala deu-lhe um pequeno toque para ele entrar, enquanto a educadora da ELI continuava a chamá-lo do outro lado, então ele	

	acabou por atravessar o túnel. Em seguida repetiu-se o percurso, mas no sentido contrário; o M., quando a educadora da ELI o chamava da outra entrada do túnel, fazia o percurso.	
11:00	A educadora da ELI despediu-se até à próxima semana. Eu terminei a minha observação.	

5.º Dia de Observação

Data: 18/10/2019

Hora: 09:30/11:30

Local: Creche (Sala Amarela e Refeitório)

Hora	Descrição de situações/comportamentos	Observações/Inferências
09:30	Entrei na sala. Estavam dez crianças, e a educadora de sala estava no tapete a cantar canções com elas. O M. estava deitado, com um brinquedo na boca. A educadora de sala disse-me que a V. (a educadora da ELI) ía chegar mais tarde porque tinha tido um imprevisto. Quando as crianças começaram a tentar sair do tapete, a educadora disse “Vamos fazer uma pintura”.	
09:50	A educadora de sala indicou a algumas crianças onde se sentar e disse a outras “Vocês fazem a seguir, agora podem ir brincar um bocadinho”. Preparou o material e pôs um avental às crianças que iam fazer pintura. Depois foi buscar o M. (que estava deitado no <i>tapete</i>), pôs-lhe um avental e, com uma mão dada, conduziu-o para a mesa e ajudou-o a sentar.	
10:05	A educadora da ELI entrou na sala. Cumprimentou e começou a falar sobre o imprevisto que tinha tido, explicando que podia ficar até às 11:30 e que, por um lado, até ia ser bom porque gostava de acompanhar o M. ao almoço. Depois dirigiu-se ao M., deu-lhe um beijinho e comentou “Que bom, M., vais fazer uma pintura! A V. vai-te ajudar!” As outras crianças começaram a fazer pintura, com o apoio da educadora de sala e da auxiliar. A educadora da ELI comentou com a educadora de sala “P., acho que com o M. é melhor usarmos só as mãos, o que é que achas?”, “Ai, sim, nem ele consegue agarrar no pincel”.	Na sequência desta atividade as duas educadoras comentaram que era interessante fazer-se um painel em papel cenário com as mãos e os pés do grupo todo, e combinaram fazer num dos dias em que estão juntas.

	A educadora da ELI sentou-se ao lado do M., pintou a mão dele com tinta amarela, ele olhou muito admirado para a mão, riu-se, e a educadora da ELI decalcou a mão dele em cima da folha “Olha, é a mão do M.! Vamos fazer com a outra?”, ele ria-se muito e abanava as mãos, então a educadora da ELI limpou-lhe a mão com uma toalhita e pintou-lhe a outra mão, também de amarelo, e voltou a decalcar-lha na folha dizendo “A outra mão, o M. tem duas mãos, e pintou-as de amarelo!” As crianças que ainda não tinham feito pintura aproximaram-se da mesa, à espera da sua vez, e a educadora de sala disse “É melhor irem brincar, os amigos ainda não acabaram a pintura, depois já vêm vocês fazer”, mas elas continuaram ali à espera. Então a educadora da ELI perguntou-lhes “Olha, vocês querem ajudar o M.?”, elas acenaram que sim, “Então anda cá, T., podes ser tu primeiro...vocês também vão ajudar... T., agora vais pintar a mão do M., vais pintar de azul”, o T. ficou a olhar para os copos de tinta, a educadora da ELI ajudou-o, pegou no copo de tinta azul e disse “É este o azul! Seguras no pincel, isso, agora escorres” (ajudou o T. a escorrer) “E agora pintas a mão do M., isso, tens que a pintar toda...”, a educadora da ELI ajudou a preencher os espaços que o T. não pintou, enquanto isso o M. tentava puxar a mão e a educadora da ELI disse “Tens cócegas, não é, M.? Está quase, o T. já está a acabar”, e decalcou novamente a mão do M., elogiando “Que bonito! Vês, T., é um trabalho dos dois, teu e do M.”, enquanto o T. olhava atentamente. A seguir a educadora da ELI chamou outra das crianças que estava à espera “Agora tu, A., agora vais tu pintar a mão do M., mas depressa porque ele tem muitas cócegas”, ajudou a A. a pintar a mão do M. e voltou a decalcá-la dizendo “Vocês são uns artistas!” Entretanto o M. começou a escorregar da cadeira, tentando ir para debaixo da mesa, a educadora da ELI levantou-o, levou-o pela mão ao lavatório e lavou-lhe as mãos, depois conduziu-o para o tapete e colocou ao pé dele uma caixa com brinquedos. Ele sentou-se sobre os pés e começou a tirar brinquedos da caixa. A educadora da ELI sentou-se ao lado dele, a educadora de sala aproximou-se e começou a comentar com ela que nos últimos dias o tinha achado “mais certinho” a andar, disse que achava que ele já estava a coordenar-se melhor a andar, só com uma mão dela ou da L. (a auxiliar).	
11:00	A auxiliar foi ao tapete buscar o M. para trocar a fralda. A educadora começou a arrumar materiais que tinham ficado espalhados e começou a cantar a canção que antecede o almoço.	
11:10	As crianças, com a equipa de sala e a educadora da ELI, dirigiram-se ao	O M. caminha com uma postura

	refeitório. A educadora da ELI levou o M. pela mão (pela esquerda) e, a meio do caminho, comentou “P., tens razão, ele já não roda tanto para dentro. Temos que começar a insistir mais com a outra mão, nota-se mais dificuldade quando lha damos”. A educadora da ELI disse que o M. podia comer à mesa, uma vez que estava ela para o apoiar, a educadora de sala concordou e disse “Sim, V., isso é o ideal, mas pronto, quando estou só eu e a L. não conseguimos, temos os outros todos para servir o almoço, e se ele cai, não é?”, ao que a educadora da ELI respondeu que compreendia mas que devia tentar arranjar-se uma cadeira segura para ele, para poder comer à mesa com o grupo. A educadora da ELI ajudou o M. a sentar-se à mesa, sentando-se ao lado dele, pôs-lhe um babete e começou a dar-lhe a sopa, que ele comeu com facilidade. No segundo prato o M. teve dificuldade em mastigar o arroz e a carne, acabando por deitar fora. De seguida a educadora da ELI deu-lhe fruta cozida e triturada, que ele comeu com facilidade. Durante a refeição ele tentou escorregar algumas vezes para baixo da mesa, e a educadora da ELI levantou-o e voltou a sentá-lo na cadeira. No final da refeição deu-lhe água, devagar, e ele conseguiu beber sem entornar, a educadora da ELI comentou com a educadora de sala que da última vez que lhe tinha dado água ele entornava mais, com o que a educadora de sala concordou.	mais direita quando o adulto lhe dá a mão esquerda do que quando lhe dá a direita. O M. costuma fazer as refeições numa cadeira alta de refeição, e não à mesa, porque a educadora de sala diz que ele não se segura na cadeira sem apoio permanente do adulto ao lado dele, ou seja, tem medo que ele caia enquanto ela e a auxiliar ajudam as outras crianças.
11:30	A educadora da ELI despediu-se até à próxima semana. Eu terminei a minha observação.	

6.º Dia de Observação

Data: 25/10/2019

Hora: 09:25/11:00

Local: Creche (Sala Amarela)

Hora	Descrição de situações/comportamentos	Observações/Inferências
09:25	Entrei na sala. Estavam seis crianças. A educadora de sala estava sentada com uma delas ao colo, porque tinha acabado de chegar e tinha ficado a chorar, as outras crianças estavam sentadas no tapete, com uma caixa de brinquedos. O M. estava no tapete,	

	mas deitado, com o dedo na boca. O rádio tinha um CD a tocar com músicas infantis.	
09:30	A educadora da ELI entrou, deu um beijinho a toda a gente e comentou com a educadora de sala o facto de estarem poucas crianças. A educadora de sala explicou que muitas estavam doentes, com uma virose, e que era geral, nas outras salas também havia muitas crianças a faltar. A educadora da ELI perguntou se o M. também tinha estado doente, e a educadora de sala disse que sim, que só tinha regressado na véspera; depois disse à educadora da ELI que na próxima semana o M. vai a uma consulta de desenvolvimento e, por isso, não estará na Creche, ao que a educadora da ELI respondeu que ia ver se dava para trocar o dia da intervenção e, se desse, que lhe ligava para combinar. Depois a educadora da ELI mostrou à educadora de sala um livro de texturas que tinha levado, contou-lhe que o tinha feito ela própria, estiveram a vê-lo juntas e a falar sobre isso.	As duas educadoras tinham combinado fazer uma atividade com o livro que a educadora da ELI levou (era um livro feito manualmente, em tamanho A3, muito colorido, em que cada folha tinha um animal diferente, feito com determinada textura)
09:50	A educadora da ELI sentou-se ao lado do M, no tapete, e pôs o livro no colo dele. O M. riu-se e começou a bater com a mão no livro, a educadora da ELI segurou a mão dele e passou-a por cima da folha, que tinha uma textura áspera (lixa), ele tentou afastar a mão, a educadora da ELI insistiu e voltou a passar a mão dele por cima, e assim para todas as folhas, foi explorando o livro. Enquanto isso, outras crianças da sala aproximaram-se e mexeram no livro, então a educadora da ELI disse-lhes para esperarem que a seguir já os deixava ver o livro. A educadora de sala chamou “Deixem a V. mostrar o livro ao M., a seguir já o veem vocês. Querem fazer um desenho?”, e pôs folhas e lápis de cor na mesa para as crianças fazerem um desenho.	
10:15	A educadora da ELI terminou de explorar o livro com o M. e disse “Meninos, quem quiser pode vir ver o livro...mas vejam com cuidado”. A educadora de sala disse a duas crianças que já tinham terminado o desenho que podiam ir ver o livro e recomendou à auxiliar que ficasse atenta para elas não estragarem o livro. Entretanto a educadora da ELI levou o M. para a mesa e treinou enfiamentos com ele.	
10:45	A educadora de sala pôs um CD com músicas infantis. Ela, com a auxiliar, afastaram as mesas e as cadeiras para um dos lados da sala, e desafiaram as crianças para dançar. Ao princípio as crianças estavam retraídas e elas foram dando a mão a um de cada vez. A educadora da Eli deu as duas mãos ao M. e fez movimentos com ele ao som da música. Continuando a ver algumas crianças retraídas, a educadora de sala sugeriu fazerem uma roda e organizou as crianças, dizendo a uma mais autónoma para dar uma mão ao M.; ao começarem a fazer a	

	roda as educadoras perceberam que o M. não conseguia acompanhar a outra criança ao ritmo da música sem cair, e a educadora de sala disse que ia mudar a música para uma mais lenta, então a educadora da ELI disse para terminarem aquela música e para depois procurar então uma mais lenta. E acabaram por fazer assim.	
11:30	A educadora da ELI despediu-se, voltando a lembrar a educadora de sala que, no caso de ser possível, altera o dia de ir à creche e que vão falando. Eu terminei a minha observação.	

7.º Dia de Observação

Data: 08/11/2019

Hora: 09:15/11:00

Local: Creche (Sala Amarela)

Hora	Descrição de situações/comportamentos	Observações/Inferências
09:15	Entrei na sala. Estavam nove crianças. A educadora de sala estava a distribuir maçã por quatro crianças que estavam sentadas à mesa. Quatro crianças estavam sentadas no <i>tapete</i> a fazer construções com blocos. O M. estava no <i>tapete</i> , deitado, e a educadora de sala foi buscá-lo pela mão, para a mesa, e começou a dar-lhe o iogurte misturado com <i>Nestum</i> ; ele começou por comer bem, mas depois começou a recusar e a deitar fora parte do que a educadora de sala lhe dava com a colher.	
09:25	A educadora da ELI entrou, e três crianças que estavam no tapete foram ter com ela. Ela abraçou-as e deu-lhes um beijinho. Depois sentou-se ao pé da educadora de sala, que lhe disse que o M. não estava a querer mais iogurte e que há dois dias que andava sem apetite nenhum. A educadora de sala não insistiu com o iogurte e levou o M. pela mão ao lavatório, onde lhe lavou a boca, enquanto a educadora da ELI foi buscar papel e ajudou as crianças que tinham estado a comer maçã a limpar as mãos.	
09:40	A educadora de sala sentou o M. no <i>tapete</i> e chamou as outras crianças também para o <i>tapete</i> , para cantarem o <i>Bom dia</i> . A educadora da ELI sentou-se ao lado dele.	

	Cantaram o <i>Bom Dia</i>, no tapete, e a seguir cantaram a canção “Castanhas assadas”. A educadora da ELI sentou o M. no meio das pernas dela, encostado a ela, pois ele estava sempre a deitar-se no tapete.	
10:05	As crianças sentaram-se à volta das mesas com a educadora de sala. A educadora da ELI sentou-se ao lado do M.. A auxiliar foi à cozinha buscar uma romã, dióspiros, castanhas e nozes, a pedido da educadora de sala. De seguida a educadora de sala dinamizou uma atividade de exploração e prova de frutos de outono. A educadora da ELI apoiou o M. na atividade, e ajudou as crianças que estavam mais perto dela; com o M. ía colocando os frutos na mão dele, ele não os quis segurar, exceto a castanha, que agarrou durante alguns instantes. Quando passaram à prova dos frutos o M. não comeu nenhum deles, logo que os sentia na boca deitava fora, e com o dióspiro teve mesmo vómitos.	Esta atividade tinha sido combinada entre as duas educadoras, ao falarem durante a semana, quando a educadora de sala ligou à educadora da ELI a dizer que o M., afinal, não tinha consulta de desenvolvimento no dia previsto, pois esta tinha sido adiada. As crianças já tinham comido estes frutos, pelo menos o dióspiro, o objetivo da atividade era principalmente que elas os vissem com casca/pele e lhes mexessem, que os explorassem.
10:30	A educadora da ELI perguntou à educadora de sala se podia pôr um CD com música calma, ao que ela anuiu prontamente. Então levou o M. pela mão para o <i>tapete</i> e fez alguns jogos de movimento com ele. Deu-lhe as mãos, enquanto o puxava para a frente, ele reagiu com sorrisos e colaborou. Com ele deitado, fez o movimento da bicicleta com as pernas dele, ele também se riu e colaborou. No decorrer desta atividade as outras crianças estavam a fazer desenhos e, quando acabaram, duas delas aproximaram-se e começaram a olhar, então a auxiliar aproximou-se e foi fazendo com elas o que a educadora da ELI estava a fazer com o M.. A educadora da ELI comentou com a auxiliar e com a educadora de sala que o M. tinha os músculos muito presos.	
11:00	A educadora da ELI despediu-se até à semana seguinte. Eu terminei a minha observação.	

8.º Dia de Observação

Data: 15/11/2019

Hora: 09:30/11:00

Local: Creche (Sala Amarela)

Hora	Descrição de situações/comportamentos	Observações/Inferências
09:30	Entrei na sala. Estavam dez crianças, distribuídas pela sala: umas estavam sentadas à volta da mesa, a fazer jogos de encaixe, outras estavam a brincar na <i>garagem</i>, o M. estava de joelhos, no <i>tapete</i>, com brinquedos ao pé, e com o dedo na boca. A educadora de sala estava a receber uma criança que tinha estado doente, e a conversar com a mãe. Chegou a educadora da ELI e cumprimentou, perguntando à mãe da criança se ela já estava melhor e estabelecendo um pequeno diálogo. A educadora de sala pediu-lhe para ficar com o grupo enquanto ia com essa mãe à receção preencher um formulário.	
09:45	A educadora da ELI tirou de um saco um instrumento musical que tinha levado e agitou-o, provocando som. As crianças fizeram silêncio e ficaram a olhar, enquanto outras se aproximaram dela. Então ela disse para irem todas arrumar os brinquedos espalhados para, a seguir, ela lhes mostrar os instrumentos musicais que tinha levado. Ajudou-as a arrumar a sala, e reuniu-as no <i>tapete</i>.	A exploração de instrumentos musicais tinha sido combinada pelas educadoras na semana anterior.
09:55	A educadora da ELI sentou-se com as crianças no tapete, em roda, e colocou o saco dos instrumentos no meio da roda. Então foi tirando um instrumento de cada vez, dizia o nome dele e fazia som com ele; de seguida deixava as crianças experimentar. O M. deitou-se no <i>tapete</i>, chuchando no dedo. A educadora da ELI voltou a sentá-lo e disse à criança que estava ao lado dele “Dá agora as maracas ao M., dá-lhas na mão”, a criança estendeu-lhas e o M. não agarrou, então a educadora da ELI colocou-lhas diretamente na mão e agitou-as, ele riu-se, ela incentivou “Faz tu agora, M., faz”, mas ele não fez, ficou a olhar para elas, sorrindo, e acabou por largá-las. Depois agarrou o braço da criança que estava sentada ao lado dele e apoiou-se nela para tentar levantar-se, a criança reclamou “Olha o M.!” e a educadora da ELI voltou a sentá-lo. Enquanto isto, uma outra criança bateu com os ferrinhos na cabeça de outra, e a educadora da ELI tirou-lhos e chamou-lhe a atenção “Assim não, T., assim vais magoar a amiga. Olha que se voltas a fazer isso não experimentas mais nenhum instrumento!” Entretanto a educadora de sala voltou e chegou a auxiliar. A educadora da ELI perguntou à educadora de sala se queria continuar ela com a atividade, ao que ela	A atividade suscitou interesse ao grupo, todas as crianças manifestaram interesse em participar; geraram-se alguns conflitos, na disputa pelos instrumentos, tendo corrido melhor quando houve mais elementos mediadores na sala (educadora de sala e auxiliar). O M. esteve alheado da atividade até ter um adulto a acompanhá-lo diretamente. No final da atividade a educadora da ELI tentou fazer uma avaliação da atividade com o grupo o que, embora

	respondeu que não “Continua tu, deixa que eu sento-me aqui ao pé do M.”. Durante o resto da atividade a educadora de sala explorou os instrumentos diretamente com o M. e a educadora da ELI com o grupo em geral. Quando terminaram a atividade a educadora da ELI conversou com o grupo, perguntou se tinham gostado, perguntou-lhes qual o instrumento de que mais tinham gostado, perguntou-lhes o que achavam que tinha corrido pior, e se queriam que ela voltasse a trazer os instrumentos; eles responderam a esta última pergunta com um “Sim” em unísono.	ainda não suscite feedback da parte das crianças, é um bom hábito a desenvolver
10:40	A educadora de sala distribuiu as crianças pelas várias áreas e algumas delas foram para a mesa manipular <i>massa de cores</i>, que tinha sido feita na véspera. A educadora da ELI foi com o M. para esse grupo e sentou-se ao lado dele. Começou por lhe pôr a <i>massa de cores</i> nas mãos e amassar com as mãos dele. Ele ficou a olhar para as mãos, depois levou à boca, a educadora da ELI tirou-lhe as mãos da boca e continuou a amassar com as mãos dele. A educadora da ELI foi fazendo várias tentativas de deixá-lo amassar sozinho, e ele deixou de levar a massa à boca, depois de algum tempo. Enquanto decorria esta atividade as duas educadoras conversaram acerca da semana seguinte: a educadora da ELI propôs à educadora de sala levar um amigo dela que é professor de música para dinamizar uma atividade, e a educadora de sala disse que por ela era uma ótima ideia, que tinha apenas que informar a direção, mas que em princípio não haveria problema, e combinaram voltar a falar durante a semana, para acertar tudo.	Durante a atividade da <i>massa de cores</i> notou-se que, depois de várias tentativas, o M. começou a tentar amassar a massa, embora a motricidade fina ainda esteja muito comprometida
11:00	A educadora da ELI despediu-se até à semana seguinte. Eu terminei a minha observação.	

9.º Dia de Observação

Data: 22/11/2019

Hora: 09:25/11:00

Local: Creche (Sala Amarela)

Hora	Descrição de situações/comportamentos	Observações/Inferências
09:25	Entrei na sala. Estavam oito crianças, espalhadas pela sala, a brincar livremente.	

	A educadora de sala tinha o M. ao colo, encostado a ela, e explicou-me que ele tinha chegado muito cedo e estava “molinho”, que tinha acabado de comer o iogurte e estava a ficar com sono.	
09:35	Chegou a educadora da ELI com o professor de música. A educadora da ELI fez as apresentações entre a educadora de sala e o professor, e estabeleceu-se um diálogo entre os três. Algumas crianças começaram a aproximar-se, e ficaram a olhar com curiosidade para o professor. Ele pôs-se de cócoras e cumprimentou as crianças, que continuaram a olhar para ele. Uma das crianças tocou na caixa da guitarra que ele levava e perguntou “É o quê?” e ele respondeu “É uma surpresa! Eu já vou mostrar...”	
09:55	As duas educadoras sentaram-se no <i>tapete</i> com as crianças, e o professor de música sentou-se no chão, de frente para elas. A educadora de sala explicou às crianças que aquele senhor chamava-se “S.”, era amigo da V., e ia ensinar-lhes umas canções e fazer uns jogos com eles. Também recomendou ao grupo que tinham todos que se portar muito bem para o S. ver como eles eram uns lindos meninos. O professor de música começou por tocar flauta, e as crianças ficaram todas em silêncio, a olhar para ele. O M., logo que começou a ouvir a flauta, ficou a olhar muito atento. A seguir o professor distribuiu maracas e pandeiretas pelo grupo para eles experimentarem e explorarem. O M. começou por agitar as maracas com a mão da educadora da ELI, mas depois ela retirou a mão e ele continuou a abanar o instrumento musical, enquanto ria e agitava o corpo. Depois o professor tirou a guitarra da caixa, e cantou várias músicas acompanhando com guitarra. Cantou algumas que as crianças já conheciam e outras novas. Incentivou as crianças a acompanhar com palmas e alguns gestos, a maioria delas bateu as palmas. O M. bateu as palmas, com as mãos da educadora da ELI a ajudar, e continuou a rir. Depois o professor explicou que iam fazer um jogo: tinham que caminhar pela sala enquanto ele tocava guitarra e, quando ele parasse de tocar, eles tinham que ficar parados no sítio onde estavam. O jogo começou. A educadora da ELI caminhava com uma mão dada ao M.; a educadora de sala chamou a atenção às crianças que não era para correr mas sim para andar; quando a música parava eles tinham dificuldade em parar, só paravam quando lhes era dada a indicação de forma verbal. De seguida o professor chamou-os de novo para o <i>tapete</i>, pôs uma música	A presença do professor de música, e a atividades desenvolvidas por ele, foram bastante do agrado das crianças, tendo sido uma manhã diferente e muito enriquecedora.

	relaxante e distribuiu uns <i>ouriços de borracha</i> pelas adultas para elas massajarem as crianças; todas as crianças se mostraram calmas enquanto eram massajadas. O M. riu-se muito enquanto a educadora da ELI lhe massajava as costas. No final da atividade o professor de música conversou com as crianças, que já estavam completamente à vontade, perguntou-lhes o nome, a maioria respondeu, e manteve uma pequena conversa com elas, antes de se despedir.	
11:00	A educadora da ELI e o professor de música despediram-se. A educadora de sala agradeceu ao professor ter vindo, disse que tinha sido muito bom, e que gostaria que ele voltasse numa outra ocasião, se tivesse disponibilidade. Eu terminei a minha observação.	