

Julho 2022

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Intervenção em Educação de Infância: olhares sobre um tempo diferente

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Maria Teixeira Cardoso Maia Gomes

ORIENTAÇÃO

Doutora Ana Cristina Dias Pinheiro



PAULA
FRASSINETTI



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino
Básico

**Intervenção em Educação de Infância: olhares sobre
um tempo diferente**

Maria Teixeira Cardoso Maia Gomes

Porto, 2022



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Investigação apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Por Maria Teixeira Cardoso Maia Gomes

Sob orientação da Professora Doutora Ana Cristina Dias Pinheiro

Porto, 2022

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós!”

Antoine de Saint-Exupéry

Terminou mais uma etapa do meu percurso. Obrigada a todas as pessoas que me ajudaram a chegar aqui!

À minha família, especialmente aos meus pais e ao meu irmão João, pelo apoio incondicional, constante motivação e por me ouvirem sempre! Sem vocês nada disto era possível!

À minha orientadora, Professora Ana Pinheiro, obrigada por tudo! Pela sua paciência, dedicação, apoio, conselhos e disponibilidade nos últimos dois anos. Não me vou esquecer de tudo o que fez por mim!

Às minhas amigas de sempre, Kika, Maria e Xica, por todo o apoio, amizade e carinho. Obrigada por estarem presentes ao longo destes anos!

Aos meus amigos, Ana, Mafalda, Maria, e Telmo, que estiveram comigo desde o início da licenciatura. Gostei muito de fazer esta caminhada convosco, foram uns ótimos companheiros! Levo-vos comigo para a vida.

À minha amiga, Mónica, amiga de todas as horas! Obrigada por estares sempre disponível para me ouvires. Eterna companheira de estágios, boleias e cafés.

Às minhas amigas, Kika e Inês, pessoas incríveis que ganhei ao longo desta caminhada. Foram uma ótima surpresa! Obrigada por todos os momentos que partilhamos, todos os lanches, os almoços e as viagens.

À minha educadora cooperante, Joana, obrigada por tudo! Obrigada por tudo aquilo que me ensinaste. Obrigada pelas palavras, ditas sempre no momento certo, pelos conselhos e carinho. Obrigada, essencialmente, por acreditares em mim! Ganhei uma amiga para a vida e uns sobrinhos lindos!

À Helena, Joana Vicente e Joana Santos, obrigada pelo carinho com que me acolheram e pelos conselhos!

Às minhas crianças dos 4A (2020/2021), obrigada pelo desafio constante e por todos os miminhos! Aprendi muito com todos!

À minha professora cooperante, Alexandra, obrigada pelo desafio, pelos conselhos e por me ouvires sempre que precisava! Obrigada por me teres aberto a porta da tua sala. Foi maravilhoso crescer contigo e com as nossas “criaturas” do 4.º ano (2021/2022)!

Às Instituições onde realizei os estágios, obrigada por todo o cuidado com que me receberam! Obrigada a todas as pessoas com que me cruzei durante o tempo em que lá estive.

Por último, a toda a comunidade educativa da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, em especial a todos os docentes e colegas que me acompanharam nos últimos cinco anos, obrigada por tudo!

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Reflete um estudo que tem como principal objetivo contribuir para a compreensão sobre as alterações e consequências que a Intervenção em Educação de Infância sofreu devido à pandemia da COVID-19. O trabalho foi desenvolvido num Jardim de Infância no concelho da Maia, no distrito do Porto.

Este relatório foi elaborado com base numa metodologia qualitativa e utilizou dois instrumentos de recolha de dados que contribuíram para esclarecer o objeto de estudo. Foi utilizada a entrevista e aplicada a quatro Educadoras de Infância, responsáveis por grupos de crianças de 4 e 5 anos, com o intuito de compreender as suas perspetivas sobre um tempo diferente e ainda identificar as práticas que se devem manter num Jardim de Infância, no momento pós-pandémico. Em paralelo, foram feitos registos de observação a um grupo de crianças de 4 anos, contexto onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada espelhada neste relatório, evidenciando o comportamento das crianças com vista a uma melhor compreensão sobre alterações no seu dia a dia.

Destaca-se a grande capacidade de adaptação às adversidades e mudanças que são impostas a um profissional de Educação Pré-Escolar. No entanto, é através destas capacidades de adaptação do adulto, que a criança se consegue entregar plenamente ao seu crescimento e desenvolvimento, sendo acompanhada diariamente.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; COVID-19; Educador de Infância e Criança; Ambiente Educativo; Rotinas.

Abstract

This report was written within the scope of a master's degree in preschool education and teaching of the 1st cycle of basic education, at the Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. The main objective of this study was to understand the consequences and the changes suffered in children's education throughout the pandemic due to Covid-19, as well as the post pandemic period. The work was developed in a kindergarten located in district of Porto, more precisely in Maia.

A qualitative methodology was used to elaborate this study and two different methods of data collection were used. Both methods contributed to clarify the main objective of this study. Four different kindergarten teachers, that were responsible for teaching groups of 4 and 5 years old children, were interviewed, in order to understand their own perspectives in a period in which teaching suffered various changes due to the pandemic. Also, a 4 year old group was observed, undergoing a supervised teaching practice, where it was possible to better understand the changes that the pandemic brought to their daily life.

It is also important to highlight the capacity of adaptation of the kindergarten teachers. However, through this adaptation, the children were still able to grow and develop with this daily accompaniment.

Keywords: Preschool Education; COVID -19; Kindergarten Teacher and Children; Educational Environment; Routines.

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract.....	IV
Lista de Ilustrações	VII
Índice de Tabelas	VII
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	VII
Introdução.....	1
Fundamentação teórica	3
As crianças e as suas relações.....	3
O espaço e os materiais em ambientes educativos	6
A criança participativa e considerada no ambiente educativo	9
Diretrizes sobre os jardins de infância	13
Metodologia.....	20
Tipo de estudo.....	22
Recolha de dados	23
Caraterização dos elementos envolvidos no estudo.....	25
Questões éticas e constrangimentos do estudo	26
Análise de dados.....	27
Caraterização das entrevistadas	28
Caraterização do grupo de crianças	28
As rotinas (mudanças e dificuldades)	29
O espaço e os materiais: modificações e interações	32
Os momentos de brincadeira livre	36
Os comportamentos das crianças e dos adultos	39
Desenvolvimento das crianças	40

Interações (criança – criança e criança – adulto).....	42
Intervenção à distância.....	44
Dificuldades e constrangimentos na intervenção.....	45
Práticas a manter no período pós-pandémico	48
Considerações finais	50
Referências bibliográficas	54
Anexos.....	I
Anexo n.º 1 – Guião de Entrevista:.....	I
Anexo n.º 2 – Formulário de Registos de Observação:	II

Lista de Ilustrações

Fotografia 1 – Autocolantes colados no chão.....	34
Fotografia 2 - Materiais plastificados.....	35
Fotografia 3 - Crianças a brincar separadas por uma corda.	38
Fotografia 4 - Intervenção à distância com o grupo de crianças.	44
Fotografia 5 - Atividade em pequeno grupo.....	46

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Análise/resumo sobre as diretrizes no contexto da pandemia.	18
Tabela 2 - Caraterização das entrevistadas.....	28
Tabela 3 - Caraterização do grupo de crianças.....	28

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

DGE – Direção Geral da Saúde

EECERA - European Early Childhood Education Research Association

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância

RO – Registos de Observação

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Foi executado no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, numa Instituição Privada que pertence ao concelho da Maia, no distrito do Porto.

O estudo surgiu do interesse em investigar e explorar melhor o tempo diferente que vivemos, desde 2020, em que tivemos que adaptar e reformular a Educação de Infância que até então conhecíamos. A “Intervenção em Educação de Infância: olhares sobre um tempo diferente” surge da curiosidade e necessidade de investigar as mudanças que uma pandemia pode ter na Educação Pré-Escolar: os comportamentos das crianças e as perspetivas dos educadores.

Em paralelo a este estudo, encontramos-nos envolvidos numa investigação mais alargada que pretende retratar as *Perspetivas sobre o impacto da pandemia: o olhar do educador de infância*, do Observatório para o Futuro da Educação de Infância (OFEI/CIPAF).

Em termos teóricos, o relatório aborda temáticas como: as crianças e a importância das suas relações, os espaços e os materiais no ambiente educativo da Educação Pré-Escolar, a criança participativa e considerada no ambiente educativo e, por fim, as diretrizes sobre os Jardins de Infância no contexto da pandemia. Este estudo é desenvolvido num contexto muito concreto de uma Instituição Privada, com um grupo de 4 anos. O estudo tem como principais objetivos: contribuir para a compreensão sobre as alterações e consequências da pandemia num grupo de crianças de 4 anos; as mudanças implementadas; a adaptação das crianças e adultos ao novo contexto decorrente da pandemia; perspetivas sobre as dificuldades da intervenção à distância em Educação de Infância.

A metodologia utilizada nesta investigação é a metodologia qualitativa, tendo por base dois instrumentos de recolha: os registos de observação que incidem sobre os comportamentos das crianças e dos adultos na sala, os espaços e os materiais; e a entrevista, que regista o ponto de vista de quatro Educadoras de Infância da Instituição, fundamental para conseguirmos compreender todos os desafios, todas as diferentes

estratégias que foram utilizadas ao longo de um ano, os inúmeros obstáculos que foram aparecendo, bem como, todo o trabalho que foi realizado, quer numa intervenção presencial, quer numa intervenção à distância.

Para a análise de dados, definiram-se 11 dimensões de análise a partir do desenho metodológico, das quais destacamos aqui: caracterização das entrevistadas; caracterização do grupo de crianças; as rotinas (mudanças e dificuldades); o espaço e os materiais: modificações e interações; os momentos de brincadeira livre; os comportamentos das crianças e dos adultos; desenvolvimento das crianças; interações (criança–criança e criança–adulto); intervenção à distância; dificuldades e constrangimentos na intervenção; práticas a manter no período pós-pandémico.

Nas considerações finais, refletimos sobre a resposta aos objetivos do trabalho, bem como, avaliamos a importância da elaboração deste trabalho para a nossa prática futura como Educadora de Infância e Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Fundamentação teórica

As crianças e as suas relações

A relação da criança com o exterior começa muito antes dela nascer e, após o nascimento, potencia as interações. Podem ser caracterizadas como uma amizade, que estabelecemos com uma pessoa próxima, mas, também, como um simples vínculo entre pessoas, tornando-se numa relação mais formal e distante. Segundo Ferreira (2006, p.37), as crianças reproduzem as relações que observam e utilizam para conseguirem participar no seu mundo social, a partir da sua aprendizagem como conhecimentos e competências sociais, reproduzindo as relações sociais, locais, estáveis e duráveis.

Na nossa sociedade, as relações ocupam um lugar de destaque. É no contexto familiar que as primeiras relações se definem. É com a família direta, principalmente com os pais, que as crianças criam as suas relações, mal nascem. As crianças encontram segurança e estabilidade, no meio familiar, para que consigam alcançar os seguintes aspetos fundamentais para o seu crescimento: “adaptação ao meio ambiente, a capacidade de validação, (...) evolução física e psíquica, a formação moral” (Flores, 1994, p.12). O mesmo autor refere que “a formação do indivíduo depende, em grande parte, das experiências recebidas no seio familiar e das relações nele existentes.” (Flores, 1994, p.12).

Na escola, a relação que as famílias estabelecem com a Instituição é fundamental para o bem-estar da criança. Como Sarmiento & Marques (2006, p.61) referem “a relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas (...)” Sendo que podem estar divididas em categorias:

- “o associativismo de pais;
- as expectativas dos pais face à frequência de contextos educativos formais;
- a participação dos pais como práticas de cidadania;
- as expectativas dos professores sobre o envolvimento;
- a participação dos pais nos órgãos de decisão das escolas;
- as estruturas de mediação escola-família.”

(Sarmiento & Marques, 2006, p.61)

Por vezes, quando referimos a relação escola-família, esquecemo-nos das crianças e do seu papel preponderante nestas relações. Os mesmos autores evidenciam que a invisibilidade das crianças no:

“processo de relação poderá traduzir a não-consciência ou a dificuldade de aceitação que muitos adultos mantêm face ao papel activo e competente das crianças nos processos em que tomam parte” (Sarmiento & Marques, 2006, p.61).

A sua importância é grande para conseguirmos estabelecer boas ligações com outras pessoas e, como consequência, criar relações funcionais e harmoniosas. No contexto da infância, este aspeto é particularmente determinante. O papel das crianças na criação das suas relações é crucial e obtém um destaque especial. Como Tomás (2014, p.140) destaca, devemos pensar nas crianças como:

“seres ativos e não objetos de intervenção e meros recetáculos da ação adulta, como seres com poder de ação, ainda que nem sempre convergente com a ação dos adultos e, por isso mesmo, potencialmente conflitual. Implica, ainda, a consideração das culturas da infância, isto é, um sistema de interpretações, dotadas de sentido, que as crianças fazem.”

Também Pequito et al. (2020, p.8) referem-se às relações entre as crianças e o adulto, no que diz respeito à necessidade de manter o contacto, nomeadamente em períodos nos quais a interação presencial está impossibilitada. Tal aconteceu quando a:

“sala de atividades do jardim de infância ficou em suspenso, o lugar da ação educativa adquiriu diferentes formatos e o computador passou a ser o “mediador” da relação entre o educador e as crianças” (Pequito et al., 2020, p.8).

A criança é um ser ativo e, como tal, não deve ser vista como mera recetora da ação adulta, ou seja, a criança deve ter oportunidade de ser livre e poder tomar decisões no decorrer da sua ação. Tomás (2014, p.139) salienta ainda que as crianças devem participar, resistir e reinventar a sua atividade individual por esta ser de extrema importância, sendo a atividade central essencial para compreender como estas negociam, compartilham e criam culturas, sendo que o mesmo se aplica às suas relações.

Ao longo do período em que frequentam o Jardim de Infância, as crianças expandem continuamente as suas interações sociais, bem como, as suas relações. Estas vão-se complexificando e as crianças “começam a ver os seus pares como modelos,

imitando-se e comparando-se uns aos outros” (Matta, 2001, p.315). Na opinião de Silva et al. (2016, p.8), para além das relações e das interações que a criança cria com os adultos e as outras crianças,

“as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento.” Logo, “(...) a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.8).

Como realça Tomás (2014, p.141), as crianças são socializadas no processo construtivo que acaba por as tornar em seres culturais, onde:

“aprendem os sistemas e as convenções de representação, os códigos das suas linguagens e culturas, o que as torna culturalmente competentes para interagirem socialmente.”

O papel do educador é importante porque este pode assumir a função de mediador das relações das crianças dentro da sala, tentando não influenciar as vontades e desejos das mesmas, sempre com o objetivo de cuidar. Segundo Silva et al. (2016, pp.24-25), esta relação pode assumir diferentes formas, que permite ao educador/a:

“estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/à educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer, ou para se decidir em conjunto o que é de continuar ou o que está terminado, para se passar a uma nova proposta” (Silva et al., 2016, pp.24-25).

Logo, ao longo do processo relacional com as crianças, o educador:

- “apoia as atividades escolhidas (...) e a realização das que propõe;
- valoriza de forma empática os trabalhos apresentados pelas crianças, as suas descobertas e as soluções que encontram para resolver problemas e dificuldades;
- estimula quem tem mais dificuldade em partilhar o que pensa;
- modera debates e negociações;
- propõe ainda ideias que levem as crianças a terem vontade de melhorar o seu trabalho.”

(Silva et al., 2016, pp.24-25).

Desta forma, conseguimos perceber a importância que as relações têm para o crescimento e desenvolvimento saudável das crianças. Num momento inicial, cabe à família assegurar a estabilidade e a segurança para que elas consigam estabelecer uma relação saudável com o próximo. Quando entram para o Jardim de Infância, a relação que as famílias estabelecem com a Instituição é indispensável para o seu bem-estar. O papel do educador também é necessário para que as crianças se sentiam acolhidas e felizes no seu ambiente educativo. Cabe ainda ao educador, dentro da sala, assumir um papel de mediador entre as relações das crianças, tentando sempre não interferir nas mesmas, dando-lhes oportunidade para serem, elas próprias, a gerir as relações.

O espaço e os materiais em ambientes educativos

A forma como as oportunidades e contextos educativos são construídos desempenham um papel fundamental no trabalho e no desenvolvimento das crianças, dos grupos e nas famílias, afetando o trabalho da equipa educativa. Os espaços, em concreto, permitem que as crianças usufruam da partilha de áreas comuns (entrada, corredores, refeitório, biblioteca, ginásio) com o objetivo de criar “um espaço alargado de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças (...)” (Silva et al., 2016, p.23). Os espaços comuns das Instituições são uma mais-valia para as crianças porque, assim, podem vivenciar experiências diferentes e beneficiar com enriquecimento diferenciado. As OCEPE clarificam a importância das oportunidades educativas, apoiando e incentivando, por exemplo, a interação social de crianças de idades diferentes, através da “exploração de materiais naturais” e do desenvolvimento das “suas capacidades físicas” (Silva et al., 2016, p.27).

A organização do ambiente educativo da sala é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para tal, “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al., 2016, p.21), isto é, o ambiente educativo, para além de influenciar cada criança e a construção dos espaços, também acaba por ser influenciado pelas próprias crianças. A título de exemplo, a escolha do projeto no qual as crianças querem trabalhar ao longo de um ano letivo, vai influenciar a organização do espaço da sala e os materiais que irão ser utilizados.

O espaço da sala é o espelho das intenções pedagógicas que o educador pretende para a dinâmica do seu grupo e é “indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p.26). “A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (Silva et al., 2016, p.24), ou seja, o educador não se preocupa só com a organização do espaço, mas também com a organização do grupo e do tempo, tudo ao mesmo tempo.

Assim, o espaço é condicionado através da escolha dos materiais e da sua organização. Estes são utilizados como potenciadores do desenvolvimento e aprendizagem para as crianças. Tal como Silva et al. (2016, p.26), referem:

“a importância dos materiais na aprendizagem das crianças implica que o educador defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças e o projeto curricular de grupo”.

Para tal, o educador deverá pensar na funcionalidade, durabilidade e segurança de cada material selecionado para o espaço da sala.

O espaço exterior deve também ser tido em conta. É um local educativo privilegiado pelas diferentes oportunidades educativas prestadas. No espaço exterior é possível observar:

“atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. (...) As crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.)” (Silva et al., 2016, p.27).

Estas experiências no exterior contribuem para o crescimento saudável das crianças. Carlos Neto (2020, p.151) destaca a importância de um espaço exterior, como a natureza, pois

“a nossa infância é profundamente marcada pelas experiências de contacto com a Natureza, efetuadas em companhia com os pais, educadores, amigos e também sozinhos” (Neto, 2020, p.151).

Ainda na mesma linha, o autor defende que “um percurso pela Natureza vale mais que dez bibliotecas” (Neto, 2020, p.151), isto é, todas as crianças devem ter a oportunidade de contactar com a natureza pois irão viver experiências mais significativas e, talvez, com mais impacto na sua memória. Para isso é “fundamental criar um equilíbrio entre o trabalho realizado em espaços interiores e exteriores da escola” (Neto, 2020, p.162), que sejam mais humanizados e naturais para as crianças e educadores.

Na perspetiva de Loris Malaguzzi, o espaço é o terceiro educador. O autor enfatiza:

“o papel das relações estabelecidas entre adultos e crianças e entre as próprias crianças, assim como a participação de brinquedos, livros, quadros e demais objetos culturais nessas relações” (Cruz & Cruz, 2017, p.71).

Assim, o espaço acaba por ser o terceiro educador da criança, pelas suas inúmeras potencialidades e capacidades de contribuir para o seu desenvolvimento. Esta partilha de espaços sofreu várias alterações, devido à situação pandémica vivida no país.

Em relação aos materiais e a organização dos espaços, nas salas dos Jardins de Infância é expectável que exista uma divisão por áreas. A organização destas áreas está interligada com a organização do ambiente educativo, bem como, o tempo e o espaço. Na opinião de Silva et al. (2016, p.24), os autores destacam que a:

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

Logo, basta haver um constrangimento para que os materiais disponíveis passem a estar condicionados. Foi o que aconteceu quando surgiu a situação pandémica. As diferentes áreas da sala e os seus materiais sofreram bastantes alterações relativamente ao acesso, utilização e manuseamento. Os materiais ocupam um lugar de destaque na aprendizagem das crianças e cabe ao educador definir que materiais vai utilizar e que prioridades definir, de acordo com as necessidades das crianças.

“A escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético (...)”, permitem “inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (Silva et al., 2016, p.26).

Foram também estas as aprendizagens que foram afetadas com a alteração e mudança dos materiais, como veremos mais à frente na descrição empírica deste relatório.

A gestão dos espaços e dos materiais foi uma grande preocupação nossa ao longo do período a que se refere este relatório. Percebemos que a partilha dos espaços e a gestão dos materiais sofreu várias alterações, devido à situação pandémica vivida no país. É também neste contexto que se integra a pertinência do nosso trabalho.

A criança participativa e considerada no ambiente educativo

A liberdade das crianças começa quando estas nascem. Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança, todas as crianças e jovens devem ter acesso à sua liberdade. Como por exemplo:

- A liberdade de opinião, onde “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração”;
- A liberdade de expressão, onde “a criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras”;
- A liberdade de pensamento, consciência e religião: “o Estado respeita o direito da criança à liberdade de pensamento, consciência e religião, no respeito pelo papel de orientação dos pais”;
- E, por último, a liberdade de associação, onde “as crianças têm o direito de se reunir e de aderir ou formar associações”, mas também o dever de respeitar os direitos e as liberdades do próximo.

(UNICEF, 2019, pp.13-14)

A participação das crianças e a oportunidade de ser ouvida e considerada no ambiente educativo é fundamental para uma boa harmonia de trabalho e cooperação entre a educadora e o grupo de crianças. Tal como Silva et al. (2016, p.25) referem:

“a participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (Silva et al., 2016, p.25).

Para além destes aspetos, a participação das crianças nas decisões do dia a dia e da vida do grupo:

“permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (Silva et al., 2016, p.30).

A criança deve ter uma voz ativa durante todo o seu processo e ambiente educativo. Para que tal aconteça, o educador deve valorizar a sua participação e opinião, considerando-a e incentivando a criança a participar em todos os momentos da rotina da sala e fora dela, construindo assim, uma aprendizagem consistente. Na perspetiva de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2017, p.83), o envolvimento das crianças na construção do seu conhecimento, deve ser feito através de uma experiência contínua e interativa. A criança representa uma imagem de um ser ativo e competente, a sua motivação para a aprendizagem deve ser sustentada pelo interesse intrínseco na tarefa que lhe é apresentada e pela motivação intrínseca da criança pela mesma.

A participação das crianças deve ser sempre considerada no ambiente educativo, pois elas são parte fundamental na estrutura da Educação Pré-Escolar. Segundo Tomás (2007, p.48), o conceito de participação pode ter:

“múltiplos significados que se intersectam entre si. Uma das questões mais complexas quando falamos de participação prende-se com o facto de reunir “consenso” e “defensores” em seu redor” (Tomás, 2007, p.48).

A mesma autora refere ainda que a participação das crianças é essencial, pois “defende que a criança tem e pode expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos” (Tomás, 2007, p.48)., isto porque as crianças têm um ponto de vista sempre diferente dos adultos e conseguem ter interpretações diferentes das nossas. Assim, o papel da criança é de extrema importância para o ambiente educativo, visto que as próprias também têm que ser consideradas em processos de investigação.

Para as vozes das crianças serem ouvidas e tidas em conta durante todo o processo de uma investigação, a Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância¹ criou várias normas éticas que orientam a compreensão do ambiente educativo onde a criança está inserida, tendo em conta a sua voz, opinião e diferentes valores. Destacamos neste trabalho as orientações relacionadas com valores democráticos:

- “Garantir que todos os participantes do processo de investigação sejam vistos como sujeitos e não como objetos, com o direito de participar na investigação, de uma forma direta ou indireta, ativamente ou passivamente;
- Garantir que todos os participantes envolvidos são tratados de uma forma justa e com dignidade, respeitando a sua idade;
- Durante o processo de investigação, é exigido que a pesquisa respeite os direitos das pessoas, especialmente os das crianças, para terem uma voz e participarem ativamente em todas as decisões e ações que os afetam (tendo em conta a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças);
- Reconhecer os direitos dos outros de manter os valores, atitudes e opiniões que diferem do próprio investigador;
- Tem como objetivo distribuir o poder entre todos os participantes, na medida do possível e de uma forma que permita que todos os envolvidos tenham uma voz ativa no processo e que contribuam de uma forma equitativa no mesmo.”

(Bertram, et al., 2015, pp. 2–3)²

Neste contexto, durante o período de formação a que se refere este relatório, tornou-se importante destacar e refletir sobre o papel do educador relativamente à liberdade e participação das crianças no ambiente educativo. As alterações

¹ EECERA – European Early Childhood Education Research Association

² Tradução da autora, a partir do texto na língua original.

implementadas nas organizações educativas num tempo de restrições como o que vivemos, pode ter fragilizado a flexibilidade das práticas em Educação de Infância.

Entendemos que o educador tem o papel indispensável de:

“despertar a curiosidade e a vontade de aprender do educando através de questionamentos, e não transmitir respostas únicas e corretas” (Bohac, 2014),

Ou seja, o papel do educador não é de facilitar e fazer tudo às crianças, mas sim, o papel de questionar e de desafiar para que estas consigam crescer e desenvolverem-se, tornando-se crianças com um espírito crítico e independentes. O educador é, por isso, um investigador por natureza e promotor do espírito investigativo nas crianças. Interessa olhar para os vários contextos onde a criança é chamada a participar e para as vozes das crianças serem ouvidas e tidas em conta. Ainda sobre a Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância, esta possui um “quadro orientador para a investigação da voz das crianças relevante para todos os envolvidos em pesquisa com crianças” (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2017, p. 86).

A título de exemplo, salientamos três preocupações que veremos, mais à frente neste relatório, nos orientam na recolha de dados e na utilização de registos de observação. Referem em concreto que

“as crianças enquanto participantes da pesquisa devem ser respeitosamente vistas como sujeitos e não como objectos”, “os pesquisadores devem dar a todas as crianças participantes a oportunidade de expressar livremente os seus pontos de vista sobre todos os assuntos que lhes dizem respeito” e ainda “as vozes das crianças devem estar adequadamente presentes tanto no fluir como no relato da investigação” (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2017, p. 86).

É neste sentido que, no contexto de uma vida democrática na sala de Jardim de Infância, o papel do adulto determina, na maioria das vezes, que oportunidade se dá à criança. Não nos referimos apenas ao adulto educador, mas também ao adulto diretor/coordenador, ao adulto como elemento da tutela que constrói determinações que facilitam ou condicionam os contextos promotores de participação da criança.

Diretrizes sobre os jardins de infância

O contexto de pandemia e as necessidades de proteger e preservar a população motivaram a determinação de diretrizes e recomendações da Direção Geral de Saúde e outras Instituições ligadas à Educação de Infância como a APEI, o OFEI, a UNICEF, mas também ligadas à psicologia (Ordem dos Psicólogos), à enfermagem (Ordem dos Enfermeiros). Neste ponto centramo-nos na reflexão sobre os documentos publicados por estas entidades. Entendemos que estas orientações, algumas das quais legisladas, podem ter tido algum tipo de influência, quer nas interações entre crianças e adultos, quer na gestão dos espaços e materiais, bem como, na participação e consideração da criança. Por estes motivos, interessa refletir e sistematizar informação para melhor compreender novos contextos de intervenção em Educação de Infância.

A Direção Geral da Saúde (DGS) (DGS, 2020, p.2) refere que:

“os estabelecimentos de educação ou ensino são locais de convívio e partilha, onde importa estabelecer medidas de saúde pública, em alinhamento com as medidas implementadas a nível comunitário.”

As medidas de prevenção da DGS (2020, p.2) centram-se em cinco aspetos fundamentais:

- “Distanciamento entre pessoas;
- Higiene pessoal, nomeadamente a lavagem das mãos e etiqueta respiratória;
- Utilização de equipamentos de proteção individual (por exemplo máscaras);
- Higiene ambiental, como a limpeza, desinfeção e ventilação adequada dos espaços;
- Automonitorização de sintomas, não se deslocando para a escola pessoas com sintomas sugestivos de COVID-19.”

(DGS, 2020, p.2)

Estas medidas devem ser respeitadas e adotadas por todos os Estabelecimentos de Ensino para que seja possível haver um maior controlo da transmissão do vírus em contexto escolar. Para tal, foram também adotadas algumas estratégias de prevenção,

centradas nas preocupações da DGS. No que toca à definição de planos de contingência nas Instituições, a “elaboração de um Plano de Contingência no qual constem os procedimentos a adotar perante um caso suspeito de COVID-19” (DGS, 2020, p.3). Assim, a organização dos espaços é determinante para a efetiva implementação das medidas. Os comportamentos dos profissionais são, também, assumidos como um fator importante. Neste âmbito, as diretrizes da mesma entidade salientam a divulgação de regras ao

“pessoal docente, não docente e encarregados de educação (...) sobre a doença, bem como sobre as medidas preventivas e a importância da mobilização da comunidade escolar para a sua prática” (DGS, 2020, p.3).

A gestão adequada de casos e a comunicação fluída entre as Instituições Educativas e a Autoridade de Saúde Local são outras duas estratégias de prevenção que devem ser aplicadas e adaptadas a cada contexto escolar. Desta forma, cada Jardim de Infância teve que elaborar o seu plano de contingência, como resposta às estratégias e medidas estabelecidas pela DGS, plano este que esteve sempre em atualização, devido aos avanços e recuos da situação do país.

Durante este tempo de pandemia, surgiram alguns estudos, recomendações e diretrizes sobre a COVID-19 em Contexto Pré-Escolar. Foram várias as Instituições ligadas à Educação como a APEI, o OFEI, a UNICEF, mas também ligadas à Psicologia (Ordem dos Psicólogos) e à Enfermagem (Ordem dos Enfermeiros), que elaboraram essas diretrizes que servem de apoio, não só às Instituições, mas principalmente aos educadores, professores e todo o pessoal docente e não docente.

Algumas das estratégias e diretrizes utilizadas, relativas às condições de segurança e higiene nas Instituições, são:

- “Dialogar com a criança sobre o COVID-19, esclarecendo dúvidas e enquadrando pedagogicamente a necessidade dos equipamentos de proteção individual nas rotinas familiares e a necessidade de adotar algumas medidas de etiqueta respiratória e de higiene”;

(APEI, 2020, p.15)

- O cuidado necessário com a “higiene pessoal, nomeadamente a lavagem das mãos e etiqueta respiratória;” E com a “higiene ambiental, como a limpeza, desinfeção e ventilação adequada dos espaços”;
(DGS, 2020, p.2)
- Aproveitar a oportunidade “para lembrá-los sobre as boas práticas de higiene sem introduzir novos medos. Desenho, histórias e outras atividades podem ajudar a iniciar uma discussão”;
(Ordem dos Enfermeiros, 2020, p.1)
- E “promover bons comportamentos de saúde, como tapar o rosto quando tossir ou espirrar com o cotovelo e lavar as mãos com frequência;” enquanto lavam as mãos, as crianças podem “cantar músicas (...) para praticar a duração recomendada de 20 segundos”.
(UNICEF, 2020, p.9)

Assim, através da adoção destas estratégias, os educadores, professores e o pessoal não docente conseguiram assegurar os cuidados redobrados que as crianças necessitaram naquela altura, sensibilizando as mesmas para as novas responsabilidades e realidades.

Relativamente às crianças, foi “necessário continuar a dialogar, defender e a garantir os seus direitos” (APEI, p.14). Só assim conseguimos que continuem a crescer num ambiente mais “normal” possível. Para que tal aconteça, podemos utilizar novas estratégias, tais como:

- Incentivar a criança a “compreender e participar na construção das “novas” regras de higienização, de etiqueta respiratória e de distanciamento físico (possível), como parte integrante das suas rotinas”;
(APEI, 2020, p.14)
- “Implementar estratégias de avaliação das intervenções e papel do educador à distância: Avaliar sistematicamente, com base em dados concretos, os procedimentos/ comunicação tendo em vista à resolução de problemas e a melhoria de práticas, perseguindo o melhor interesse da criança”;
(Pequito et al., 2020, p.32)
- Os educadores devem ajudar a “enquadrar e a explicar a pandemia e a situação de isolamento.” Devem também incentivar as crianças “a identificar, expressar e exteriorizar os

seus sentimentos negativos.” E ainda, promover “a auto-regulação emocional dos alunos. Ajude os alunos a expressarem as suas emoções”.

(Ordem dos Psicólogos, 2020, pp.4-5)

Segundo a Ordem dos Enfermeiros (2020, pp. 2-3), um educador deve ser:

- “honesto, explique a verdade de uma maneira simples à criança”;
- mostrar “às crianças (...) como se devem proteger e aos seus amigos”;
- oferecer “garantias: (...) pode ajudar as crianças a lidar com o stresse, criando oportunidades para elas brincarem e relaxarem, quando possível”;
- manter a calma e dar “o exemplo: o controlo é essencial para as crianças perceberem que a situação pode ser resolvida”;
- e por último, terminar “as conversas com cuidado: É importante que não deixe a conversa a meio ou com questões importantes por responder”.

(Ordem dos Enfermeiros, 2020, pp.2-3)

Com o início da pandemia, o ambiente educativo de cada Instituição teve que se adaptar a uma nova realidade. A organização dos espaços na Educação Pré-Escolar sofreu alterações e uma reestruturação necessária dos mesmos. Segundo as orientações da DGS, com o objetivo de se instituir um sistema diferenciado, foram criadas “bolhas” de grupos. Estas “bolhas” eram constituídas por um grupo pré-determinado, a educadora, a auxiliar e o grupo de crianças e divididas por salas específicas, para evitar contactos entre grupos. Para que estes grupos – bolhas – sejam permanentes e se mantenham separados, deve-se “privilegiar as atividades que decorram no exterior (pátios, logradouros, jardins), em regime rotativo dos grupos” (Ministério da Educação, 2020, p.6) e as salas “ou espaços mais amplos e arejados.” (Ministério da Educação, 2020, p.6), assegurando assim uma circulação e renovação do ar.

As equipas educativas que são responsáveis pela organização do ambiente educativo, devem pensar e planear:

“tendo em conta o contexto e, neste tempo concreto, a situação de pandemia que vivemos. Ao nível do tempo, do espaço e dos materiais, num processo de observação e reflexão sobre a realidade, deve ser feito um planeamento que garanta a maior segurança, tanto das crianças como da equipa educativa, devendo ter-se particular atenção à limpeza e desinfeção de espaços e materiais” (APEI, 2020, p.10).

Com estas circunstâncias todas, o cuidado que cada equipa educativa tem que ter para a seleção de brinquedos e materiais para a sala é ainda maior, porque os materiais precisam de ser de fácil limpeza e desinfetados todos os dias. Devem também:

“garantir que as interações se realizam em ambiente habilitador, onde as experiências de aprendizagem permitam à criança expressar-se através de múltiplas linguagens (dança, artes plásticas, música, literatura...). Devem privilegiar-se as interações das crianças com os materiais, optando por materiais naturais e/ou descartáveis, os que sejam facilmente higienizáveis e aqueles que, tendo um fim aberto, permitem às crianças criar, aprender e fruir” (APEI, 2020, p.4).

Refletindo de forma mais aprofundada sobre os documentos, percebemos a necessidade de sistematizar a informação. Neste sentido, no quadro seguinte apresenta-se uma análise/resumo sobre as diretrizes publicadas, partindo de 5 dimensões: Distanciamento e relação, Higiene, Espaços e materiais, Organização das salas e Rotinas. As dimensões foram definidas, a partir da leitura dos próprios documentos.

	DGS (2020)	Ministério da Educação (2020)	APEI (2020)	UNICEF (2020)	Ordem dos Psicólogos (2020)	Ordem dos Enfermeiros (2020)
Distanciamento e relação	“Maximizar o espaço entre as pessoas (sempre que possível, deve garantir-se um distanciamento físico entre os alunos e alunos/docentes de, pelo menos, 1 metro)”. (p.29)	“recomendação atual de distanciamento físico, não podemos perder de vista a importância das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, bem como a garantia do seu bem-estar e direito de brincar.” (p.2)	“Estar particularmente atento, observar e escutar as crianças, os seus receios, (...) as suas questões face à atual situação, promovendo momentos que ajudem a clarificar (...), tendo o cuidado de não centrar neste tema as vivências das crianças, dando lugar a outros assuntos”. (p.9)	“Solicitar às crianças que se afastem umas das outras, através de jogos, como o esticar os braços ou "bater as asas" sem tocar nos colegas.” (p.9)	Os educadores devem ajudar a “identificar, expressar e exteriorizar os seus sentimentos negativos.” E ainda, promover “a auto-regulação emocional dos alunos. Ajude os alunos a expressarem as suas emoções.” (pp. 4-5)	“Explique-lhes que é melhor não ficar muito perto das pessoas mantendo uma distância de cerca de 2 metros.” (p.2)
Higiene	“Higiene pessoal, nomeadamente a lavagem das mãos e etiqueta respiratória;” (p.2)	“Instalações sanitárias com as condições necessárias para a promoção das boas práticas de higiene, nomeadamente a higienização das mãos com água e sabão.” (p.4)	“Envolver as crianças no cumprimento das “novas” regras de higienização, de etiqueta respiratória e de distanciamento físico (o possível), como parte integrante e natural das suas rotinas”. (p.9)	“Promover e demonstrar comportamentos regulares de lavagem das mãos e outras medidas de higiene e etiqueta respiratória, e de distanciamento social.” (p.6)	“Dê prioridade à saúde psicológica e ao bem-estar dos alunos.” (p.6)	“Mostre-lhes como lavar corretamente as mãos. Cante enquanto realiza o procedimento para torná-lo mais divertido.” (p.2)
Espaços e materiais	_____	“Considerar que a situação que vivemos e a especificidade de cada contexto implicam, necessariamente, uma flexibilidade e adequação na organização das rotinas, dos espaços, dos materiais e das atividades.” (Ministério da Educação, p.8)	“Deve ser feito um planeamento que garanta a maior segurança, tanto das crianças como da equipa educativa, devendo ter-se particular atenção à limpeza e desinfeção de espaços e materiais”. (p.10)	“Limpar e desinfetar as salas de aula, pelo menos, uma vez por dia, e superfícies que são tocadas por muitas pessoas” (p.6)	_____	“Evitar a partilha de material escolar ou brinquedos (lápiz, canetas, borrachas, entre outros).”(p.4)
Organização das salas	_____	“A organização do ambiente educativo deve ser repensada e planeada, tendo em conta a situação que vivemos e a especificidade de cada contexto, no respeito pelas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE) e em consonância com as orientações emanadas da DGS.” (Ministério da Educação, p.3)	“Deve ser sempre pensado e planeado tendo em conta o contexto e, neste tempo concreto, a situação de pandemia que vivemos”. (p.10)	_____	_____	_____
Rotinas	_____	“As crianças devem trocar o calçado que levam de casa por outro apenas utilizado no espaço do Jardim de Infância. Este calçado extra permanece no estabelecimento de educação.” (Ministério da Educação, p.6)	“Envolver as crianças no cumprimento das “novas” regras de higienização, de etiqueta respiratória e de distanciamento físico (o possível), como parte integrante e natural das suas rotinas”. (p.9)	_____	Os educadores devem explicar “que é natural que sintam ansiedade, medo, preocupação, frustração e saudades dos colegas e da rotina habitual.” (p.5)	“Mantenha rotinas e agendas regulares o máximo possível, principalmente antes de dormir, ou ajude a criar novas num novo ambiente.” (p.2)

Tabela 1 – Análise/resumo sobre as diretrizes no contexto da pandemia.

A reflexão sobre os diferentes documentos publicados permite-nos perceber as diretrizes de cada uma das Instituições. Enquanto a preocupação da DGS se centra mais nas questões de preservação da saúde, como a Ordem dos Enfermeiros, outras entidades como a Ordem dos Psicólogos, direciona o seu documento para uma vertente mais psicológica e uma preocupação com a saúde mental. Por outro lado, entidades como o Ministério da Educação, a APEI e a UNICEF concentram-se mais na junção das questões pedagógicas com as de saúde, acabando por ambas se complementarem nas diferentes diretrizes.

Percebemos curiosamente que uma das dimensões – a organização das salas – não parece ter sido evidenciada nos documentos de várias entidades, como a DGS, a UNICEF, Ordem dos Psicólogos e Ordem dos Enfermeiros. O mesmo aconteceu com os espaços e os materiais, que não foram evidenciados nas Instituições da DGS e da Ordem dos Psicólogos. E por último, a dimensão das rotinas que não está presente nos documentos da DGS e da UNICEF.

Metodologia

A construção de um desenho metodológico é fundamental para o desenvolvimento de uma investigação. Segundo João Amado (2013, pp.19-20),

“investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer social, devido à especialidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana”.

Na mesma linha de pensamento, para Sierra Bravo (2001, p.41), a investigação é um processo que “tiende a conceptualizar la realidad objeto de investigación, es decir, a obtener conocimientos, ideas, representaciones intelectuales de la realidad, que sean expresión lo más exacta posible de ella”.

Na Educação, a metodologia ocupa uma parte essencial no processo de uma investigação. A escolha da metodologia mais acertada deve ser feita, através da natureza do problema que se quer investigar. A metodologia de investigação consiste em:

“formular cuestiones sobre la realidad del mundo y la humana, basándose en las observaciones de la realidad y en las teorías ya existentes, en anticipar soluciones a estos problemas y en contrastarlas con la misma realidad, mediante la observación de los hechos, su clasificación y su análisis” (Sierra Bravo, 2001, p.19).

Segundo Sierra Bravo (2001, p. 42), existem oito etapas do processo metodológico de investigação que são importantes ter em conta, tais como:

1. “Descubrimiento del problema a investigar;
2. Documentación y definición del problema;
3. Imaginar una respuesta probable al mismo, o hipótesis;
4. Deducir o imaginar consecuencias de las hipótesis o subhipótesis empíricas;
5. Diseño de la verificación de las hipótesis o del procedimiento concreto a seguir en su prueba;
6. Puesta a prueba o contraste con la realidad de la hipótesis a través de sus consecuencias o mediante subhipótesis empíricas;
7. Establecimiento de las conclusiones resultado de la investigación;
8. Extender las conclusiones o generalizar los resultados.”

Este nosso estudo, desenvolvido num contexto muito concreto de uma Instituição Privada, inserida no distrito do Porto, mais especificamente com um grupo de crianças de 4 anos, centra-se na preocupação das mudanças que foram impostas pelo tempo diferente que tivemos que enfrentar, tendo por base a observação e as perspetivas das Educadoras de Infância sobre o que é assumida como prática a manter num futuro pós pandemia. Com esta investigação, pretende-se contribuir para a compreensão sobre como uma pandemia mundial pode alterar o dia a dia e como se consegue fazer uma adaptação, de um acontecimento tão complexo e diferente para todos (crianças, educadores e famílias).

Neste sentido, o estudo que se apresenta tem como objetivos mais específicos compreender:

- As alterações e consequências da pandemia num grupo de crianças de 4 anos;
- As mudanças implementadas;
- A adaptação das crianças e adultos ao novo contexto decorrente da pandemia;
- Perspetivas sobre as dificuldades da intervenção à distância em Educação de Infância.

Prevemos ainda que a reflexão em torno dos objetivos deste estudo nos dê indicadores sobre a intervenção em Educação de Infância e as práticas a implementar no futuro.

A construção do desenho metodológico do estudo surge do envolvimento numa investigação mais alargada que retrata as *Perspetivas sobre o impacto da pandemia: o olhar do educador de infância*, do Observatório para o Futuro da Educação de Infância (OFEI), no qual a investigadora é também colaboradora. Assume, por isso, muitas das opções metodológicas da investigação do OFEI.

Tipo de estudo

A metodologia utilizada para esta investigação é a metodologia qualitativa. Segundo Bogdan & Biklen (2013, p.16), “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”. Um estudo qualitativo é um estudo muito descritivo, onde a “observação não participante (...) e a entrevista em profundidade” (Bogdan & Biklen, 2013, p.16), são utilizadas como estratégias de aplicação do estudo.

Segundo os mesmos autores, a investigação qualitativa tem cinco características fundamentais, que são:

1. “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”.
2. “a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”.
3. “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”.
4. “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”.
5. E por último, “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

(Bogdan & Biklen, 2013, pp. 47 – 50)

Estas cinco características são indispensáveis para o desenvolvimento de um processo de investigação sólido. Primeiramente, uma investigação qualitativa deve ocorrer no local onde queremos que o estudo se desenvolva, ou seja, o investigador ter acesso direto à ação. Assim, ao longo da observação direta da ação, o investigador consegue recolher os dados necessários, através de recursos, como imagens, registos de observação e notas de campo. No decorrer da investigação, é essencial destacar o principal interesse dos investigadores pelo processo para, mais tarde, a análise dos dados ser realizada com mais rapidez, tornando-se o fator qualitativo indispensável em toda a metodologia.

Recolha de dados

A recolha de dados é fundamental numa metodologia qualitativa pois, os dados recolhidos ao longo do estudo estão repletos de pormenores muito “descritivos relativamente a pessoas, locais e conversa” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 16) e são uma “fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 47). Segundo os mesmos autores, “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 49), ou seja, um investigador tem que examinar ao pormenor toda a recolha de dados que efetua ao longo do estudo, para que nada seja colocado de parte ou excluído. A descrição pormenorizada dos dados é crucial numa investigação pois esta “funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 49).

Pela natureza qualitativa do estudo e tendo em conta os objetivos definidos, optamos por fazer incidir a recolha de dados em dois instrumentos que, pelas suas características, entendemos que nos permitiriam o cruzamento de dados: a entrevista e os registos de observação. Esta recolha de dados foi realizada ao longo de oito meses.

As entrevistas (ver anexo 1 – guião da entrevista), integram as técnicas não documentais, sendo um instrumento de recolha de informação que se baseia na comunicação verbal. Caracteriza-se pela contribuição “para descobrir os aspectos a ter em conta, permitem encontrar novas pistas” (Campenhoudt et al., 2017, p. 89). No ponto de vista de Bogdan & Bikle (2013, p.134),

“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 aspetos do mundo”.

Com o objetivo de dar resposta aos objetivos delineados anteriormente, foi possível perceber o interesse em recolher as perspetivas dos educadores de infância como adultos que, de uma forma mais próxima, interagem com as crianças e intervêm pedagogicamente com elas. Estas entrevistas são bastante importantes porque vão contribuir para uma melhor perceção do ponto de vista que cada educador tem sobre a realidade onde se desenvolve a investigação e a informação recolhida irá apoiar e

fundamentar esta investigação, para assim conseguir compreender melhor o tema e atingir os objetivos definidos.

As entrevistas foram aplicadas a quatro Educadoras de Infância, da Instituição de Educação Pré-Escolar onde foi realizado o estudo. Foram definidas as seguintes dimensões de análise:

- Caracterização das entrevistadas;
- Caracterização do grupo de crianças;
- As rotinas (mudanças e dificuldades);
- O espaço e os materiais: modificações e interações;
- Os momentos de brincadeira livre;
- Os comportamentos das crianças e dos adultos;
- Desenvolvimento das crianças;
- Interações (criança – criança e criança – adulto);
- Intervenção à distância;
- Dificuldades e constrangimentos na intervenção;
- Práticas a manter no período pós-pandémico.

Em paralelo, os registos de observação foram também determinantes para compreender as alterações dos contextos numa sala de crianças com 4 anos, bem como, registar o olhar das crianças sobre o contexto. Os registos de observação (ver anexo 2 – formulário dos registos de observação) são o:

“relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

Foi determinado que a recolha teria por base valorizar:

- Os momentos de brincadeira livre;
- A interação das crianças com os espaços;
- A interação das crianças com os materiais;
- As interações criança – adulto e criança – criança.

Partindo do enquadramento teórico, percebemos a importância de considerar a criança, os seus diálogos e os seus comportamentos, no processo investigativo (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2017). Esta perspetiva orientou também a nossa observação permitindo, de um modo natural, compreender a visão da criança sobre os espaços, os materiais e os contextos concretos. A observação aconteceu nos meses de outubro de 2020 a junho de 2021. Ao longo do período de estágio/estudo, foi possível recolher 71 registos de observação.

Caraterização dos elementos envolvidos no estudo

As entrevistas foram realizadas a quatro Educadoras da Instituição onde decorreu esta investigação. As Educadoras já exercem há cerca de 15/20 anos e, no ano letivo de 2020/2021, estavam com grupos de crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos.

O grupo de crianças é constituído por 24 elementos, sendo que quinze são rapazes e nove são raparigas. A interação entre pares é muito boa, visto que a maior parte das crianças já se conhecem desde os 2 anos de idade e frequentam a mesma sala desde dessa idade. É um grupo no qual existe cooperação, apoio e ajuda entre as crianças em diversos momentos diários (atividades e brincadeiras). Por frequentarem a instituição desde os 2 anos de idade e outras desde do berçário, as crianças conhecem muito bem a rotina e as atividades diárias. Este aspeto é particularmente importante no nosso estudo porque, para além deste conhecimento, a ligação que as crianças estabelecem umas com as outras, com a educadora e com a auxiliar é também determinante no estudo.

Questões éticas e constrangimentos do estudo

Um das primeiras preocupações centrou-se na autorização aos elementos que ativamente participariam nesta investigação. Foram por isso questionadas as Educadoras de Infância e as crianças sobre se autorizavam, quer a entrevista, quer o registo de observações. No que diz respeito às entrevistas, para as conseguir registar, recorreu-se à sua gravação, sendo pedido previamente o consentimento de cada entrevistada para tal.

Ao longo do processo investigativo, foram sentidos alguns constrangimentos e contextos que obrigaram a alguma reflexão por parte do investigador. Em concreto, com os registos de observação, foi sentida uma dificuldade por causa da proximidade que o investigador desenvolveu com todos os intervenientes da sala, dificultando assim a observação da ação isenta de ideias pré-concebidas. Foi feito, por isso, um esforço acrescido de afastamento que, aliado aos não previstos períodos de isolamento profilático, ajudaram a minorar as interferências na recolha e interpretação de dados.

Um outro aspeto mereceu a nossa preocupação. A incerteza do isolamento profilático e do confinamento, ao longo da investigação, foram realidades que tivemos em conta, visto que durante o período de estágio e investigação, o grupo de 4 anos ficou em isolamento profilático duas vezes, devido ao aparecimento de casos positivos de COVID-19 na sala, e quando voltamos a ficar todos confinados em casa. O isolamento profilático e o confinamento foram constrangimentos para o estudo porque deixou de ser possível desenvolver/assistir às atividades presencialmente, passando a ser tudo realizado à distância e através de ecrãs.

Tendo ocorrido, durante o período de investigação, momentos de distanciamento físico nos quais tivemos que recorrer a estratégias de intervenção à distância. O desafio foi enorme, porque as crianças apresentavam uma postura mais agitada. Estas possuíam mais fontes de distração à sua volta, querendo comunicar da mesma forma que comunicavam presencialmente, contando as novidades do seu dia a dia. Com a intervenção à distância, cada criança continuava a ver os colegas e a educadora (mesmo sendo através de um ecrã), continuando a ter hora do conto, o inglês, a música, a ginástica, ou seja, a rotina das crianças, embora modificada, assegurava a manutenção da ligação com o contexto de Educação de Infância.

Análise de dados

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.205), a análise de dados é um processo

“de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo (...), com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

Os dados recolhidos são agora tratados e analisados numa perspetiva reflexiva e com vista à construção de conhecimento que contribua para a comunidade que envolve a Educação de Infância. Com um objetivo global centrado na preocupação sobre as mudanças que foram impostas pela pandemia COVID-19 e na perspetiva das Educadoras de Infância sobre o que é assumida como prática a manter num futuro pós pandemia. Foram recolhidos dados, através de entrevista, a quatro Educadoras de Infância de uma Instituição no concelho da Maia e ainda recolhidos 71 registos de observação.

Este ponto está organizado, a partir das dimensões definidas no desenho metodológico que decorrem da teoria, mas igualmente emergiram da nossa intervenção ao longo do estudo.

A análise inclui o trabalho com os dados, bem como, a sua organização, comparação e descoberta de novos aspetos. Para tal e como foi referido anteriormente, iremos utilizar as entrevistas realizadas às Educadoras e os registos de observação relativos a uma sala de crianças com 4 anos, local onde decorreu esta investigação. Foram definidas as seguintes dimensões de análise: caracterização das entrevistadas; caracterização do grupo de crianças; as rotinas (mudanças e dificuldades); o espaço e os materiais: modificações e interações; os momentos de brincadeira livre; os comportamentos das crianças e dos adultos; desenvolvimento das crianças; interações (criança – criança e criança – adulto); intervenção à distância; dificuldades e constrangimentos na intervenção; práticas a manter no período pós-pandémico.

Caraterização das entrevistadas

Interessa, em primeiro lugar, caraterizar o público envolvido no estudo. As entrevistadas, desenvolvidas a quatro Educadoras de Infância responsáveis por grupos de 4 e 5 anos, centraram-se numa instituição no concelho da Maia.

Código	Género	Idade	Anos de Serviço
E1	Feminino	36	16
E2	Feminino	38	15
E3	Feminino	36	12
E4	Feminino	39	18

Tabela 2 - Caraterização das entrevistadas.

Conforme a tabela 1, as entrevistadas são todas do género feminino e com idades e tempos de serviço aproximados. Para salvaguardar o anonimato, ao longo desta análise de dados, cada entrevistada é identificada com um código.

Caraterização do grupo de crianças

No que diz respeito aos registos de observação (RO), é importante referir que o grupo de crianças observadas durante o estudo pertence à mesma instituição na qual foram realizadas as entrevistas. Foram recolhidos 71 registos de observação, ao longo da investigação, num grupo de 24 crianças da “sala dos 4 anos”, sendo que no período de recolha, 9 crianças tinham 4 anos e 15 tinham 5 anos.

Número de crianças	Género	Idade
24	15 meninos e 9 meninas	4/5 anos

Tabela 3 - Caraterização do grupo de crianças.

Algumas crianças da sala precisam de um acompanhamento especializado, por esta razão 4 crianças são acompanhadas por terapeutas da fala, uma criança é acompanhada por uma pedopsiquiatra e uma outra criança faz terapia de integração sensorial e é acompanhada pela psicologia clínica.

As crianças com 4 anos de idade deveriam estar no nível pré-convencional. Este nível está dividido em dois estádios, o estádio 1 que é o estádio onde o que está certo é a obediência cega às regras e à autoridade, de forma a evitar a punição; evitar a violação de regras; a criança, neste estádio, assume um ponto de vista apenas egocêntrico, não considerando os interesses dos outros. No estádio 2, o certo é a satisfação das

necessidades, seguir as regras, satisfazer os interesses e necessidades; a criança, neste estágio, reconhece que os seus amigos também têm interesses e consegue separar os seus interesses dos interesses dos outros. É nesta fase que os conflitos de interesses existem quase diariamente e são resolvidos dando-se uma parte igual a todos.

O grupo de crianças em análise, insere-se no nível pré-convencional, entre os 2 estádios deste nível. Para a investigadora, o grupo de crianças não se encontra todo no mesmo estágio. Algumas crianças encontram-se no estágio 1, pois para estas o certo é a obediência à autoridade para evitarem a punição e não conseguem ainda ter em consideração os interesses das outras crianças. O resto do grupo, que não está inserido no estágio 1, encontram-se no estágio 2 pois, já sabem que se seguirem as regras irão conseguir satisfazer os seus interesses naquele jogo ou atividades, por exemplo. Mas, por outro lado, o conflito de interesses é maior e o adulto tem que intervir com mais frequência.

De modo a proteger a identidade das crianças, neste ponto do relatório, os RO encontram-se codificados através da inicial do nome de cada criança. Quando existem muitas letras iguais, por exemplo M's, utiliza-se a letra, seguida de um número.

As rotinas (mudanças e dificuldades)

As rotinas do jardim de infância foram todas alteradas e modificadas devido às regras impostas pela pandemia COVID-19. Para estas mudanças serem facilmente aplicadas por todos – Educadoras e crianças – foram implementadas algumas estratégias para a nova rotina. Todas as entrevistadas destacaram várias estratégias que foram utilizadas com os seus grupos, até mesmo antes do regresso às suas salas.

Referiram a associação da utilização da máscara a uma vertente lúdica nas atividades semanais existentes:

“Foi um trabalho que iniciamos no ensino à distância, no ano passado. Começamos a usar a máscara em algumas atividades de expressão dramática (...) Na hora do conto, lembro-me que tinha uma história de um urso, então fiz na máscara a cara do urso e depois ia trocando. Em vez de usar fantoches, usava a máscara. Era o coelho, era a lebre” (E1);

“Vídeos, histórias, conversas com as crianças, mostramos aqueles cartões tipo flash-cards também, com as novas regras. Sempre de uma forma lúdica, mas tentando responder também às dúvidas que eles tinham. Quando isto começou, eles ainda estavam nos 3 anos. Eram um grupo ainda um bocadinho mais imaturo, então foi um bocado mais difícil. Os pais também foram importantes, foram passando as informações e nós fomos tentando (...) conversar com eles sempre de forma lúdica, utilizando esses métodos. Quer vídeos, quer histórias, quer os flash-cards. Conversas informais porque eles tinham questões e dúvidas sobre como é que as coisas iam se processar” (E2);

“Lavagem das mãos, dos micróbios, começamos a abranger outro tipo de atividades. Aproveitar também a oficina de ciências, para poder fazer esse tipo de atividades” (E4).

Ao longo da rotina diária, era também necessário uma constante atenção à forma como a mensagem era passada às crianças. A E3 regista em concreto:

“Explicar às crianças as mudanças porque, acho que a maior colaboração que temos da parte deles é quando eles percebem o porquê do que estão a fazer. Foram várias as estratégias que usamos e materiais que colocamos para facilitar, nomeadamente, a questão da desinfeção. Uma das estratégias foi colocar caixas, quer na biblioteca, quer nos jogos, para que eles, depois de usar o material, colocavam nessa caixa e depois esse material só retomava às prateleiras depois de estar desinfetado. O próprio desinfetante era passível do uso das crianças.” (E3).

O uso de máscaras por parte das crianças não era muito usual, mas acontecia com um grupo de 5 anos. A educadora do grupo durante a entrevista confessou que foi preciso ensinar-lhes como usar corretamente uma máscara e os cuidados necessários,

“a verdade é que grande parte deles usam máscara, acho que 2 ou 3 é que não usam, de resto, toda a gente traz. Trazem e trocam de máscaras. Foi preciso explicar o uso correto da máscara. Perceberem que há posturas para o uso da máscara e há ações que se nós fizermos, a máscara não está a fazer nada e que era muito pior. Preferia que eles pedissem para respirar e tirassem, explicar que não podiam andar a mexer na máscara e depois mexer nas coisas” (E3).

Em relação às reações das crianças, houve um processo de adaptação e transição para a nova rotina, cada grupo reagiu de uma forma diferente. Para a E1, o seu grupo foi habituando-se aos poucos às máscaras e à desinfeção das mãos, a própria refere que “já está tudo muito automatizado porque eles depois também já fazem em casa, já fazem quando vão ao shopping ou ao supermercado.” Na opinião da E2, no início, as crianças não perceberam muito bem o que estava a acontecer, “só sabiam que era um vírus, que era mau e eles não podiam vir para a rua. Portanto, tinham que ficar em casa para se

proteger.” A entrevistada afirma ainda que as crianças tinham muitas saudades dos amigos e que o papel do adulto foi preponderante para gerir estes sentimentos todos.

Por outro lado, para as E3 e E4, as crianças dos seus grupos reagiram muito bem e não sentiram grandes diferenças pois “não deixaram de brincar, foi mais a perceção nos recreios de estarem divididos, mas eles estavam gratos por voltar” (E3), e “quando é algo ligado com a saúde, eles têm mais cuidados e como vêm de casa com aquela consciência de que têm que ter cuidado” (E4). A E4 sublinha ainda a confiança que o grupo de pais da sua sala tem na instituição porque quando voltaram para o presencial, este grupo teve logo 15 meninos. Os pais “sabiam que nós tínhamos estes cuidados todos, os adultos de máscara, lavagem das mãos frequente, desinfeção das mãos, medição da temperatura à entrada.”

Relativamente às interferências das medidas no dia a dia das crianças, algumas entrevistadas referem que existiram determinados elementos que prejudicaram a rotina. A influência que a introdução de novos materiais (estojo individual) tem na gestão do espaço e tempo parece ser significativa, como por exemplo:

“uma atividade de mesa de pintar um desenho. Vai buscar o estojo e usa o seu material. Depois não conseguem abrir a gaveta, depois não conseguem abrir o estojo, isso tudo acaba por prejudicar. Arrumar e fica uma confusão ali na mesa, é só estojos” (E1).

Muitas das interferências nas rotinas, embora possam não ser percecionadas no dia a dia do Jardim de Infância, terão certamente influência na vida das crianças, como por exemplo, a mudança dos horários de entrada e saída, alteração dos horários dos adultos, a questão das refeições. Foram pequenos detalhes que contribuíram para a mudança e certas dificuldades que foram encontrando na nova rotina, mas que com o passar do tempo se normalizaram. Nestes contextos o papel do educador, já vimos no enquadramento teórico (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2017; Ministério da Educação, 2020; APEI, 2020), é determinante no apoio a proporcionar à criança. Sobre as refeições, as E3 e E4 referem em concreto:

“...tínhamos que aguardar que saíssem as outras colegas e depois eles já estavam com fome e isso interfere com o próprio horário dos adultos, que depois tem que sair e acaba por prejudicar o funcionamento” (E3).

E, em relação ao tempo entre atividades,

“temos que limpar os espaços todos, aumentamos às atividades, o tempo da atividade para podermos fazer o mesmo tempo, o normal, já contando com o tempo de limpeza” (E4).

Percebemos, no entanto, que a E2 tem uma opinião contrária das restantes colegas. Para esta entrevistada,

“eles já fazem tudo de uma forma muito automática (...) Tal como todas as outras rotinas que eles têm, desinfetar as mãos ou lavar mais vezes as mãos ao dia, sentar-se no almoço com três amigos, em vez de com cinco. Não poder brincar com meninos de outras salas, tornou-se algo normal para eles. É uma coisa que acontece diariamente e que não os incomoda. Eles já se habituaram a que a vida seja assim! E, neste momento, eles próprios, se precisarem, de espirrar ou limpar o nariz, levantam-se e vão desinfetar as mãos, já são muito autónomos” (E2).

O espaço e os materiais: modificações e interações

Os espaços e materiais num Jardim de Infância são importantes para o trabalho que um educador desenvolve com as suas crianças. Neste tempo diferente, registamos, bastantes alterações.

Os espaços do Jardim de Infância tiveram que se adaptar à nova realidade, principalmente, nos espaços comuns da Instituição e nas salas. Num primeiro momento e quando os grupos voltaram à instituição, depois do primeiro confinamento, as salas estavam quase vazias de materiais, com áreas mais amplas e dava-se prioridade ao espaço exterior. As Educadoras tiveram que arranjar alternativas e estratégias para que as crianças conseguissem voltar a brincar, como por exemplo,

“na casinha, colocavam-se 5 pratos, aqueles 5 meninos brincavam e quando acabavam, nós tirávamos para desinfetar e tínhamos os pratos substitutos até ao próximo grupo. Nós fizemos isso em todos os materiais... Mas eu acho que a COVID trouxe um benefício, que foi a nível da rotina da desinfeção” (E1).

Por outro lado, a modificação dos espaços parece ter alterado um princípio essencial na Educação Pré-Escolar que se relaciona com a interação e partilha entre pares. As regras ditaram, nestas salas, uma alteração significativa:

“os lugares passaram a ser fixos, os estojos são de cada um, não há material disponível para partilhar ou para emprestar, a plasticina é de cada um. Mudou a sala! Porquê? Porque tinha que ter um espaço para: ter as mochilas que ficam cá sempre, tinhas que ter um sítio para eles terem o

estou e as plasticinas, os materiais, tinha que ter um sítio para eles colocarem os chapéus, depois um sítio para eles terem os pertences, depois um sítio para ter o calçado que fica cá, depois ter a gestão de ter tudo identificado mais ainda para não haver esta troca e, portanto, a organização” (E3).

Por outro lado, refletindo sobre as narrativas dos educadores, percebemos que todas estas alterações podem promover mudanças de práticas pedagógicas centrando as crianças na área das mesas para assegurar o distanciamento. A E2 refere:

“reorganizar a sala já muito semelhante aquilo que era antigamente, mas com diferenças. Tentei que eles passassem mais tempo na mesa e tentei variar os espaços, afastar bem os espaços das áreas, as mesas, as cadeiras e diminuir o número de crianças por brincadeira. Sempre que possível, usar o espaço exterior da sala, o parque exterior. No início, a roda aonde eles se sentavam estava mais espaçada, neste momento, já voltamos a ter uma roda porque percebemos que eles também não conseguiam estar com esse espaçamento todo” (E2).

Como a E2 refere, foi dado um destaque ao espaço exterior, sendo possível verificar esta importância no registo de observação n.º 10 recolhido, onde se destaca:

“o equilíbrio entre o tempo de brincadeira no parque e o trabalho em sala/brincadeira nas áreas. A educadora tenta que haja um equilíbrio entre o tempo passado na sala e no espaço exterior” (RO10).

Com o bom tempo, a brincadeira ao ar livre é mais favorável e as crianças conseguem explorar livremente o meio que as envolve, como é possível destacar no RO n.º 56, no qual as crianças:

“andavam em pequenos grupos à procura de bichos no parque, a explorar o espaço exterior. O interesse pelos bichos tem sido crescente nas últimas semanas e o envolvimento das crianças é enorme” (RO56).

Cada educadora tentou encontrar estratégias para as crianças estarem mais separadas umas das outras, dentro do espaço que é a sala, como é possível observar pela fotografia 1, a estratégia utilizada pela E2 para que as crianças estivessem mais afastadas em momentos de grande grupo. Outro exemplo, a E4 conseguiu arranjar uma estratégia diferente, a estratégia das “chicken wings”³, em que as crianças tinham que fazer “asas de galinhas” para poderem ter algum espaço entre elas, tentando manter o distanciamento.



Fotografia 1 – Autocolantes colados no chão.

³ A utilização do termo “chicken wings” decorre do facto da Instituição ter uma dinâmica bilingue.

Os diversos materiais utilizados numa sala de jardim de infância são importantes para o trabalho que uma educadora desenvolve com as suas crianças. Com a pandemia da COVID-19 houve bastantes alterações na utilização dos mesmos. Por exemplo, a fotografia 2 colocada a seguir, demonstra a alteração dos materiais utilizados nas atividades. A plastificação dos materiais era recorrente, por se tornar num material de fácil desinfeção.



Fotografia 2 - Materiais plastificados.

As quatro entrevistadas identificaram como constrangimento, algumas das alterações sobre a utilização de materiais para a realização das atividades, que eram utilizados anteriormente e que tiveram que os substituir. Como por exemplo, deixaram de utilizar material que incluísse cartão, por este ser de difícil desinfecção. A E4 sublinha que as crianças:

“já estão tão formatados para o tipo de materiais que podemos utilizar, que quando estamos a decidir o que vamos fazer para um projeto, como vamos fazer e que materiais vamos usar, eles já sabem que não podem utilizar cartão (...) já tem esse cuidado porque o cartão era o material que nós mais utilizávamos nos nossos projetos, nas nossas construções. E eles agora já começam a pensar em alternativas sozinhos! (...) Eu pergunto “então o que é que podemos utilizar? O que vamos construir?” e eles dizem o cartão não pode ser, mas pode ser outro tipo de material. Já quase tudo é pensado e são eles que se lembram disso.” (E4)

Como estas mudanças necessitam de tempo, a E3 destaca

“as primeiras semanas, metade do mês foi a trabalhar a COVID. As experiências giraram todas em torno do vírus, as histórias, tudo fez com que eles fossem percebendo a importância aliás, eles são capazes de explicar isto tudinho!” (E3).

Para concluir, é notório o “cuidado evidente com a manutenção, a desinfecção e a limpeza dos materiais” (RO n.º 11), sendo fundamental para a continuação do bom funcionamento das atividades.

Os momentos de brincadeira livre

Os momentos de brincadeira livre são fundamentais para o crescimento e desenvolvimento das crianças e durante a pandemia não foi exceção, ainda que com algumas alterações. Estas mudanças foram feitas mais ao nível do número de crianças que podiam estar nas diferentes áreas da sala do que nas brincadeiras. Por exemplo, na área das construções só podiam estar quatro crianças e antigamente estavam seis.

Em alguns momentos, a implementação de uma nova organização do grupo pelas áreas, aparentou não ter afetado as suas dinâmicas. No entanto, percebemos que os momentos de brincadeira acabaram por se tornar num espelho da pandemia e influenciaram algumas brincadeiras das crianças. Como ficaram muito tempo privadas do contacto e de brincarem com outras crianças devido a todas as restrições impostas pela

COVID-19 (quarentenas e confinamentos), foi possível observar um aumento de conflitos entre as crianças, como se destaca no RO6, “é notório o aumento de conflitos (pequenas discussões e disputas por causa de brinquedos)”. Mas, ainda assim, foi possível observar também um aumento de interação e brincadeiras uns com os outros. Noutros momentos, percebemos também que a organização natural, feitas pelas próprias crianças, organizando-se por grupos de amigos, foi alterada. Percebemos isso na área das construções quando, no RO72, “o I2 e o M8 expressaram vontade de brincar juntos, o que não é muito normal, visto que são duas crianças que não interagem muito entre si.”

As brincadeiras ao ar livre já tinham bastante importância, mas passaram a ter ainda mais depois das crianças regressarem à Instituição. Com novas medidas, os parques exteriores das salas passaram a estar divididos por cordas, sendo uma área para cada grupo, mas nem esta separação dividiu as crianças. Estas mantiveram o contacto e conversavam entre elas, só que tinham a corda que as separava, como no RO8 se evidencia,

“depois do almoço, o grupo de crianças encontrava-se no parque a brincar quando se ouviu: “I2!! Anda cá! Fiz este desenho para ti.” – menina da sala do lado. “Obrigada, C.!!” – I2. E continuam a falar e a brincar, mas separados por uma corda”.

Como podemos observar na seguinte fotografia:



Fotografia 3 - Crianças a brincar separadas por uma corda.

O tempo passado entre as brincadeiras ao ar livre e no interior da sala era muito equilibrado. A Educadora da sala observada tentava que existisse uma estabilidade entre os horários das brincadeiras exteriores e interiores, como é possível perceber no RO10,

“existe um equilíbrio entre o tempo de brincadeira no parque e o trabalho em sala/brincadeira nas áreas. A educadora tenta que haja um harmonioso equilíbrio entre o tempo passado na sala e no espaço exterior” (RO10).

Este controlo era feito pela educadora, quer através da contagem de tempo, mas igualmente recorrendo à observação e perceção sobre as necessidades das crianças.

Apesar de os momentos de brincadeira livre terem sofrido algumas alterações com as regras impostas pela pandemia, a necessidade de convívio e partilha de brincadeiras entre as crianças era urgente, visto que estas sofreram com a falta de socialização com os restantes grupos de crianças, partilha de momentos enquanto Instituição e convivência com crianças de outras idades.

Os comportamentos das crianças e dos adultos

Os comportamentos das crianças não sofreram muitas alterações com o regresso ao ambiente educativo, depois de tanto tempo em casa. As quatro entrevistadas têm a mesma opinião relativamente a este assunto, todas referem que não observaram alterações nos comportamentos das crianças.

Para a E3 “não deixou de haver carinho, não deixou de haver afeto, não deixou de haver nada”, ou seja, continuou a haver colo, consolo quando uma criança chora. Mantendo os cuidados todos, as Educadoras “nunca negaram um abraço, nunca negaram um beijinho. Nunca o fizeram!” (E2)

Algumas das entrevistadas salientaram ainda uma preocupação que pode influenciar estes comportamentos, a falta de interação e a socialização das crianças com outras crianças e adultos, pois estas

“deixaram de estar com os amigos fora do contexto da instituição, as festas de aniversário acabaram, deixaram de estar com pessoas fora daqui. O único momento que eles contactam com outras crianças e outros adultos é na instituição” (E3).

Apesar de não existirem alterações nos comportamentos das crianças, foi possível observar alguns comportamentos que já espelham alguns efeitos da pandemia nas crianças. Por exemplo, a agitação das crianças logo de manhã cedo. Como estiveram tanto tempo sem brincar com os amigos, esta agitação começava mal chegavam à Instituição, onde “durante o acolhimento, é notório o aumento da agitação das crianças, estão mais faladores e irrequietos do que eram antigamente” (RO2); e as crianças estão mais extrovertidas e faladoras, em diferentes momentos do dia (RO3).

A ansiedade de algumas crianças em não ver o adulto de referência, neste caso a educadora, como podemos ver no RO4:

Na sala “antes do acolhimento, a criança S, mal a Educadora saí da sala, vem ter comigo e pergunta “a educadora foi aonde?” e começa a chorar. Sossego-a e digo “A educadora já vem! Foi só à sala do lado”. A S limpa as lágrimas e retoma a brincadeira” (RO4).

Outro aspeto é a dificuldade em partilharem brinquedos, que resulta em mais discussões entre as crianças,

“O R começou logo a manhã a chorar “O J3 tirou-me os legos!” Tive que intervir no momento e dizer ao J3 que não podia tirar os brinquedos assim aos amigos, no qual o J3 pediu desculpa ao R e lhe devolveu os legos. Mas a situação do choro manteve-se e o R. acabou por não partilhar qualquer dos brinquedos com os amigos (RO16)”;

Percebe-se ainda que as crianças também estão mais impacientes e isso reflete-se quando têm que esperar pela sua vez para realizarem uma atividade. Neste caso em específico, foi durante a realização de uma experiência, “as crianças tinham que esperar pela sua vez para utilizar a cola branca, quando o M7 diz: “Eu não tenho paciência para esperar!!” (RO66).”

Um outro aspeto está relacionado com as alterações nos comportamentos dos adultos. Na opinião da E1, os comportamentos entre os adultos sofreram mudanças, por exemplo,

“as refeições eram um momento de convívio da equipa (...) Agora não! Come uma aqui, outra ali. E é comer rápido, desinfeta a cadeira (...) A nível também aqui de equipa de educadores, nós às 16h quando saímos das salas, vínhamos todas para aqui, fazíamos aqui o child⁴, preparávamos tudo, havia troca de ideias, partilhas... Nós agora nunca nos vemos!” (E1)

Desenvolvimento das crianças

Conscientes de que o tempo que foi definido para este estudo não forneça uma visão clara sobre a influência do período pandémico no desenvolvimento das crianças, não quisemos deixar de abordar esta dimensão, quer a partir das perspetivas dos educadores, quer tendo em conta a nossa própria observação.

A influência do período de pandemia nas aprendizagens das crianças foi visível durante o tempo do estudo devido a vários fatores. A falta de rotinas e de trabalho intenso com algumas crianças, a interrupção do projeto de sala, bem como, a utilização das máscaras e a utilização excessiva dos ecrãs, foram alguns dos fatores que parece terem influenciado o desenvolvimento das crianças.

⁴ “child” refere-se à plataforma de interação com as famílias “Childiary”.

Em muitos grupos, as crianças tiveram dificuldades e retrocessos ao nível da linguagem, mas não só. Houve casos específicos, crianças com autismo e outras dificuldades que necessitam:

“muito da rotina e do trabalho individualizado diariamente, e isso perdeu-se. Outros casos de crianças que têm, por exemplo, um problema a nível sensorial. Todas as atividades que tínhamos feito, como não foi dada uma continuidade em casa, quando nós regressamos, todo o trabalho que tínhamos feito, foi um bocadinho por água abaixo. Não foi todo por água abaixo, mas foi necessário voltar atrás nesse nível” (E1).

Durante a intervenção à distância, como existiram diferentes níveis de empenho e participação por parte das crianças (e dos pais também), isto foi visível no seu desenvolvimento. Na opinião da E2, no início, como algumas crianças ainda eram muito imaturas e acabavam por:

“não participar tanto ou não apareciam nas aulas online, as crianças não tinham maturidade para aquele tipo de sessões, apesar de nós fazermos os possíveis, termos o cuidado de as adaptar, mas eles não tinham maturidade para estar à frente de um computador tanto tempo. mas não eram todos, alguns tinham e interessavam-se muito.” (E2)

Com o desenvolver da situação da quarentena e a continuidade da intervenção à distância, a mesma entrevistada destaca ainda,

“há aqui uma nota muito importante, com o tempo, a capacidade deles de estarem online foi-se alterando, assim como o interesse deles. No início, foi difícil, mas depois começou a correr muito bem. Para o fim, eles já estavam extremamente cansados de tudo” (E2).

Devido alguns problemas no desenvolvimento das crianças, percecionados pelas Educadoras, algumas utilizaram as intervenções à distância para tentarem combater esses problemas. Com o seu grupo de crianças, a E4 tentou,

“contemplar uma atividade de oficina de ciências, de linguagem e raciocínio, sempre que era possível. Claro que ficam prejudicados os que não aparecem, as crianças que não tem ajuda dos pais porque os pais, de facto, estão a trabalhar e tem reuniões e acabam por não conseguir dar apoio nenhum aos filhos. Todas as atividades que tenham a ver com a formação pessoal e social e a socialização acabam por ficar prejudicadas” (E4).

Na mesma ótica, a E2 destaca ainda que as crianças que tiveram mais dificuldades e as que não apareceram nas dinâmicas online, foram as que ficaram mais afetadas.

“Os pais sentiam que eles não tinham tanta maturidade para estar online e não os obrigavam. E isso também fazia com que eles de alguma forma não estivessem presentes, não conseguissem acompanhar e isto é uma bola de neve, que no final não se consegue controlar” (E2).

A E3 mantém a mesma opinião que as colegas, destaca que, todas as crianças, de uma forma ou de outra, ficaram prejudicada a níveis diferentes de competências, “todas conseguem recuperar este pequeno atraso no seu desenvolvimento” (E3).

Todas as entrevistadas são da mesma opinião, existem crianças com 3 e 4 anos que já manipulam um computador muito bem. Este uso pode ser visto como uma consequência, já que muitas crianças passaram a ocupar mais tempo à frente de ecrãs, como nos refere a E1, “temos meninos de 3 anos já completamente viciados em computadores porque passaram muito tempo da quarentena à frente de ecrãs.”

Interações (criança – criança e criança – adulto)

As interações entre criança-criança e a criança-adulto sofreram algumas mudanças. Todos estiveram bastante tempo afastados uns dos outros, isso acabou por se refletir na necessidade de afeto que as crianças e, até mesmo as Educadoras, demonstraram. A necessidade de verbalizar que tinham muitas saudades das pessoas, como é possível destacar no RO1,

“O I2 chegou à sala de manhã, veio ter comigo, deu-me um abraço e disse “Oh Maria Gomes, Maria Gomes, eu tinha muitas saudades tuas!!” e depois completou “Oh Maria Gomes, Maria Gomes, eu via-te no online. No zoom.” (Foi repetindo durante o dia inteiro e vinha ter comigo de propósito)” (RO1),

que foram repetindo ao longo dos vários meses do estudo. Também é preciso salientar que estas crianças tinham a necessidade de dizer que gostavam muitos dos adultos que os rodeavam, verbalizando constantemente “gosto muito de ti”, “tive muitas saudades tuas”. Como se pode evidenciar no RO41,

“durante o almoço, senti alguém agarrado às minhas pernas, olhei e vi o I2. “I2, precisas de alguma coisa para estares fora do teu lugar?” – EM. “Não! Já acabei de comer. Maria, gosto muito de ti!” – I2”.

A urgência das crianças brincarem e conviverem umas com as outras, fez com que estas tomassem a iniciativa de flexibilizar um pouco as regras e se tornassem crianças

mais inquietas e impacientes, no regresso do segundo confinamento (em 2021) à instituição, como é referido no RO21, “nas últimas semanas, tem sido notório que as crianças andam mais irritadiços e embirrentos e, até choram por tudo e por nada”. Mas estes episódios duraram pouco tempo, visto que as crianças só necessitam de tempo para se habituarem aos amigos novamente, voltarem às suas rotinas para conseguirem voltar ao que eram antes do confinamento.

Esta urgência de convívio e o entusiasmo por voltarem às suas rotinas refletiu-se nas crianças, como é possível verificar no RO20,

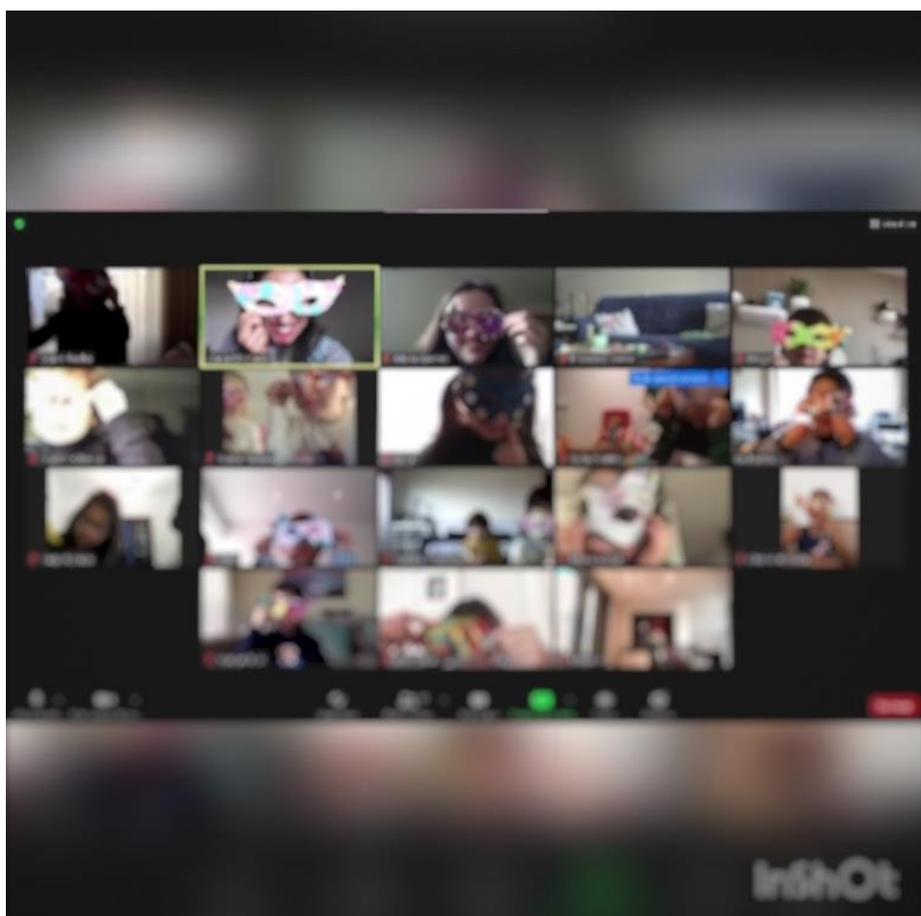
“nas últimas semanas, tem sido notório nas crianças um aumento de barulho. Eram 8h30 e estavam só 4 crianças na sala, mas falavam muito alto e faziam muito barulho com os brinquedos” (RO20).

Existiram pequenas mudanças nas interações entre a criança-criança e a criança-adulto que foram significativas. Sendo a principal a importância da face para as crianças, isto é, com o uso das máscaras por parte dos adultos, muitas crianças passaram a lidar com o desconhecido. Uma parte do rosto do adulto passou a estar constantemente tapado, isto fez com que para muitas crianças, o rosto do adulto fosse desconhecido porque não conheciam o adulto antes da pandemia da COVID-19. No RO12, é possível observar um exemplo de um caso que aconteceu com a investigadora, quando retirou a máscara dentro da sala e uma das crianças ficou muito espantada e disse::

“Oh, tu tens boca e nariz!”, no qual eu expliquei “Sim M6, eu tenho boca e nariz como vocês, mas como estou sempre de máscara ninguém vê.” Algumas crianças ficaram muito admiradas a olhar para a estagiária, porque nunca tinham visto sem máscara desde o início do estágio” (RO12).

Intervenção à distância

No que diz respeito à intervenção à distância, a Educadora elaborava diferentes planificações para as semanas em que estiveram em isolamento profilático, assim como, para a segunda quarentena, no ano de 2021. Com o intuito de realizar com as crianças, as diferentes atividades para estas participarem. Havia sempre uma intervenção diária, através da plataforma Zoom (Sessão Zoom – fotografia 4), com duração de +/- 30 minutos e, para além disso, a educadora preparava propostas de atividades/jogos para as crianças fazerem durante o dia, autonomamente. Para que tal fosse possível, era necessário ter cuidado com as atividades e/ou jogos selecionados e criados, para que os pais conseguissem facilmente adaptar e fazer com os seus filhos em casa. A educadora incentivava os pais a partilharem os resultados dessas atividades na plataforma ChildDiary.



Fotografia 4 - Intervenção à distância com o grupo de crianças.

As crianças rapidamente se habituaram ao uso das tecnologias, como foi mencionado anteriormente no ponto “Desenvolvimento das crianças”. A pandemia pode trazer, a longo prazo, diversas consequências para as crianças. Estas consequências podem ser a vários níveis, sendo um deles o uso tão precoce das tecnologias em ecrãs, visto que já existem crianças muito pequenas que apresentam uma utilização excessiva de computadores, por terem passado maior parte do seu tempo durante as quarentenas à frente de ecrãs.

Dificuldades e constrangimentos na intervenção

Percebemos ao longo das entrevistas, que as várias respostas das entrevistadas foram revelando dificuldades e constrangimentos nas suas intervenções e nas suas rotinas.

As intervenções das Educadoras com as crianças sofreram grandes alterações. Todas tiveram que se adaptar a uma nova realidade e o uso da máscara veio dificultar a comunicação entre educadora e crianças, como destaca a E1:

“a maior dificuldade do uso da máscara prende-se com a linguagem. Porque eles têm 2 anos, 3, alguns já 4... Mas eles estavam numa fase de aquisição de linguagem, muitos deles já não falavam bem, por causa da chupeta e tinham dificuldades e agora não veem a minha boca a falar. Faço trabalho individualizado com os meninos que andam na terapia e tenho que me afastar deles e afastar a máscara da cara para eles lerem os meus lábios e verem aonde é que eu posiciono a língua” (E1).

Por outro lado, a E2 considera que um dos maiores constrangimentos foi o sistema de organização das crianças por “bolhas”, pelo facto de:

“eles não se poderem cruzar nos parques com os outros meninos. Para mim, acho que é eles terem que usar os parques à vez, não poderem ir à hora que lhes apetecer para qualquer parque e estarem mais circunscritos ao parque da sala... Isso para mim, é das coisas mais difíceis!”

A mesma entrevistada destaca ainda que:

“no início, era muito difícil. Nós tínhamos que ter imenso cuidado para não nos cruzarmos com quase ninguém. Agora já está uma rotina instalada e acaba por ser mais simples... Mas, no início, era necessário quase não sairmos da sala, os professores é que iam às salas, nem sequer íamos para outros espaços. Estávamos sempre muito confinados à sala, para evitar o mínimo dos contactos” (E2).

A E1 tem a mesma opinião da E2 em relação às bolhas e às crianças brincarem todas juntas,

“antes brincavam todos juntos... Eles não se conhecem agora! Fazíamos atuações, as estagiárias faziam manhãs recreativas, eram momentos divertidos e mesmo no refeitório, agora comem todos afastados” (E1).

Refere ainda uma dificuldade relativa ao trabalho cooperativo que existia entre os diferentes membros da equipa pedagógica e que também foi afetado, “fazemos muito trabalho de par pedagógico com a outra educadora da mesma faixa etária, e agora não há trabalho nenhum, isso foi quebrado” (E1).

Para a E3, um dos aspetos que foi prejudicada foi o momento de grande grupo, evitando estar em roda muito tempo porque era “o momento em que eles estão mais juntos porque depois estão divididos nas tarefas.” A educadora já evitava realizar algumas atividades desta forma, fazendo-as em pequenos grupos, como ilustra a fotografia 5.



Fotografia 5 - Atividade em pequeno grupo.

Salienta a sua importância e referindo que nem sempre o trabalho em grande grupo se ajusta às necessidades das crianças. A E3 explicita:

“o jardim de infância não é feito para as crianças trabalharem de forma individualizada, quando eu quero esse trabalho vou para o trabalho clínico (...) faço sempre muita modelagem de pares, ou mesmo quando quero trabalhar com uma criança, junto com outra que pode ajudar a modelar.” (E3)

Outro dos constrangimentos prende-se com as visitas ao exterior. Para a E2,

“é outra coisa que me custa muito, eles não poderem sair (...) não poderem fazer passeios, não poderem ir na camioneta. Eles não podem sair do colégio, têm que estar muito limitados àquela bolha. Tenho muita pena!” (E2).

Dentro da mesma ótica, a E4 realça a liberdade que antigamente tinham para tudo e agora existem certas condicionantes e limites.

“Aquilo tudo que tivemos habituados estes anos todos, a não termos limites, agora temos (...) até os materiais são mais limitados! Tudo o que nós temos aqui, não é de fácil desinfecção, temos um spray desinfetante próprio para desinfetar. E isto é feito quando eles não estão!” (E4).

Ainda relacionado com as visitas ao exterior, as festas de aniversário também ficaram suspensas. O convívio fora da instituição é outro constrangimento, uma vez que a interação das crianças fora do ambiente a que estão habituados é indispensável para a sua socialização. Uma das crianças evidenciou a sua felicidade de poder fazer uma festa de aniversário quando a pandemia estava mais estável,

“Hoje vou ter duas festas de anos! Uma em casa com a família e outra aqui no colégio com os amigos!” – M4. “Muito bem! Já é muito bom, não é M4?” – EM. “Sim! Não se pode fazer grandes festas por causa do COVID!” – M4” (RO44).

Para concluir, uma das dificuldades que foi destacada pelas 4 entrevistadas foi a participação dos pais. A sua participação ficou suspensa, a partir do momento em que deixaram de entrar na Instituição e nas salas dos seus filhos para as conhecerem. É referido por algumas Educadoras que alguns pais não as conhecem presencialmente nem sem máscara, pois os seus filhos só entraram para a instituição depois da pandemia ter começado. Como reforça a E1:

“os meninos que entraram este ano, nunca os tinha visto, nunca tinha conhecido os pais presencialmente e foi sempre com máscara. Vi os pais no ensino à distância sem máscara e foi a primeira vez que eles também me viram sem máscara. (...) Os pais não sabem como é que é a sala... Só através de fotografias, nunca vieram fazer atividades, não vem ao Dia da Mãe, não vem ao Dia do Pai, os miúdos não podem levar material da sala para casa. (...) Prejudica a colaboração dos pais no trabalho” (E1).

Práticas a manter no período pós-pandémico

Os comportamentos e medidas que foram trazidos com a pandemia, para o dia a dia de um Jardim de Infância, muitos deles devem ser mantidos num período já pós-pandémico e as Educadoras estão todas de acordo quando falamos deste tópico.

A limpeza e desinfeção dos espaços e materiais é uma das práticas a manter, bem como, as questões da higiene como:

“a troca de sapatos, a limpeza, a lavagem das mãos frequentemente, a desinfeção quando chegam e a medição da temperatura” (E4).

Com a higienização de tudo e o uso das máscaras por parte dos adultos, as crianças ficaram muito menos vezes doentes, como foi possível comprovar durante o ano letivo, existiram menos viroses, devido a uma “higienização constante das crianças” (E2). Como as áreas também não estão cheias de materiais, é possível conseguir privilegiar:

“o espaço amplo, para evitar as grandes construções até lá acima em todas as áreas, as crianças acabam por beneficiar com isso” (E3).

Outro comportamento que pode vir a ser mantido num futuro próximo é o uso mais frequente das tecnologias com as crianças. Como a E2 refere,

“foi muito interessante a forma como eles começaram a utilizar os computadores, de forma autónoma. Também foi uma mais-valia” (E2)

Ainda outro comportamento que se deve manter no dia a dia das crianças é a continuação dos estojos individuais, pois impõem um sentido de maior responsabilidade e bom uso do material para as crianças.

Outro aspeto a ser mantido é o horário das refeições, que apesar de não ter sido explicitado pelas entrevistadas, percebemos que os motivos se prendem com a

possibilidade de promover um período de maior calma durante as refeições com a redução do número de crianças no espaço.

Considerações finais

O presente relatório evidencia uma mudança significativa nos contextos de Educação de Infância. No espaço de dois anos, o mundo mudou e tivemos que nos adaptar a uma nova realidade e uma nova forma de viver. Adaptámo-nos a viver com o vírus da COVID-19, com a utilização de máscaras, com a desinfecção das mãos e o distanciamento social, mas não só. As mudanças afetaram todas as pessoas e as organizações educativas não foram exceção. Os Educadores e os Professores tiveram que se reinventar, que pensar em atividades que pudessem ser realizadas à distância com as suas crianças, para que não se perdesse o contacto e a ligação que existia anteriormente, aspeto já explorado na fundamentação teórica deste relatório (Pequito et. al., 2020). As famílias foram também uma preocupação, já que se depararam com um contexto invulgar de terem os seus filhos em casa, todos os dias, sem saberem, muitas vezes, que atividades eram as mais adequadas.

Com o regresso à Instituição alterado, pelo uso de máscaras e desinfetantes, as crianças parecem ter-se adaptado bem à nova “normalidade”. Estas mudanças foram preparadas e implementadas logo no primeiro confinamento, na intervenção à distância. As estratégias utilizadas pelas Educadoras passaram por adaptar as máscaras às histórias que eram contadas, utilizarem vídeos e conversas informais com as crianças para conseguirem explicar os novos procedimentos. Estas mudanças foram explicadas às crianças e implementadas através de uma forma lúdica, ao longo das atividades semanais, pois só assim foi possível ter uma maior colaboração por parte dos mais pequenos. O uso de máscaras era raro em crianças tão pequenas, mas acontecia por parte de algumas crianças dos 5 anos. Percebemos isso na análise de dados: a educadora destaca que foi necessário explicar-lhes os procedimentos e os cuidados para utilizarem corretamente as máscaras. Cada grupo reagiu de forma diferente à adaptação e transição para uma nova rotina. As E3 e E4 destacam que os seus grupos reagiram muito bem e não sentiram grandes diferenças, enquanto a E2 refere que o seu grupo de crianças, numa fase inicial, não percebeu muito bem o que se estava a passar e que o papel do adulto foi fundamental para gerir os sentimentos de todos. Já para a E1, o grupo de crianças foi-se habituando gradualmente às alterações.

Percebemos através dos registos de observação, bem como, das entrevistas realizadas, que foram implementadas alterações e adaptações aos espaços e aos materiais. Uma delas concretizou-se com o aparecimento do estojo individual. A intervenção/planificação pedagógica que previa a partilha de materiais, lápis, canetas, etc, através de caixas comunitárias, e promovia ações como o “emprestar” ou o simples “chegar ao amigo” um lápis ou a borracha. Deixaram, no entanto, de existir os copos de lápis de cor ou canetas que uma criança trazia para a mesa para todos. A partir do momento em que foram implementadas as regras da DGS, cada criança passou a ter material individualizado, pedido pela Educadora e fornecido pelos pais. Vimos na análise de dados, a partir das entrevistas às Educadoras, que houve a necessidade de manter as crianças mais paradas nas mesas. Questionamo-nos sobre a que pressupostos teóricos apelamos quando temos que transformar o espaço da sala, numa área que promove um menor número de interações entre as crianças e que transforma os materiais em objetos de utilização individual. Os jardins de Infância são, por excelência, espaços de diálogo, de interação nos quais o papel do educador pode determinar o modo de intervir.

Os fundamentos subjacentes às oportunidades de aprendizagem das crianças sofreram alterações. A mudança de rotinas, o trabalho intenso com algumas crianças, a interrupção do projeto de sala, a utilização das máscaras e a utilização excessiva dos ecrãs, foram alguns dos fatores que contribuíram para as alterações e mudanças que parecem ter afetado o desenvolvimento das crianças. As perspetivas das Educadoras revelam que houve retrocessos a nível de linguagem e necessidade de apoiar, de uma forma mais individualizada, crianças com autismo e outras dificuldades. Estas necessitaram de um cuidado acrescido que o contexto não favoreceu. Todas as entrevistadas destacam, não tanto pela positiva, o uso excessivo de ecrãs por parte de crianças tão pequenas, mas foi algo inevitável, visto que durante a intervenção à distância era o meio possível para comunicarem.

Embora não fosse nosso objeto de estudo, analisar a “qualidade” das brincadeiras das crianças, nas observações que fizemos, percebemos que as crianças ocupavam o mesmo tempo a brincar livremente. As interações mantinham-se, mas as características das ações, diálogos e opções das crianças modificaram: o limite de número de crianças nos espaços condicionou as escolhas livres das crianças; as regras impostas impossibilitaram, em alguns momentos, brincadeiras com os amigos preferidos. Por exemplo, os momentos de brincadeira livre, numa primeira observação, não aparentavam

qualquer alteração comparativamente com o período pré-pandémico, o que não se verificou mais tarde. Num olhar mais atento, percebemos que os momentos de brincadeira tornaram-se espelhos daquilo que as crianças estavam a viver e a experienciar com a pandemia, ou seja, as brincadeiras passaram a ser a opinião das crianças relativamente à pandemia. O que as crianças faziam na sua rotina diária era refletido nas suas ações. A área da casinha foi particularmente profícua ao nível dos registos efetuados. As recomendações de higiene eram com frequência verbalizadas na brincadeira livre entre as crianças, durante a atividade de “faz de conta”. Outra alteração que se verificou foi o aumento de conflitos entre as crianças, devido à falta de convívio e brincadeiras entre eles. Como estiveram bastante tempo privadas do contacto e brincadeiras com outras crianças, foi necessário haver um tempo de readaptação, para o qual contribuiu o papel do adulto na sala. No entanto, a partir das observações efetuadas, podemos afirmar que o comportamento, tendencialmente conflituoso, manteve-se, nomeadamente no que diz respeito à partilha de brinquedos.

Surgiram também novas aprendizagens através das brincadeiras ao ar livre. Estes espaços ganharam ainda mais importância durante o ano letivo devido ao contexto em que nos encontrávamos. O tempo para estar no exterior parece ter aumentado. Apesar de haver uma separação dos espaços definida por cordas, as crianças encontravam formas de manter as relações entre elas, interagiam na mesma umas com as outras por cima ou por baixo da corda, graças à necessidade de partilharem brincadeiras.

Os tempos de mudança são muitas vezes tempos de reflexão que levam, com frequência, à implementação de novas práticas. Neste contexto em concreto, percebemos, a partir das narrativas das Educadoras, que os aspetos a manter no período pós-pandémico são:

- a limpeza e desinfeção mais frequente dos espaços e materiais;
- a lavagem das mãos com maior frequência;
- a manutenção de uma nova rotina: a troca de sapatos à entrada no Jardim de Infância;
- o horário das refeições com maior separação de turnos para que menos grupos se cruzem no refeitório, assim como a separação física na própria mesa, com um menor número de crianças a partilhar o mesmo espaço;

- potencializar o uso das tecnologias com as crianças na sala promovendo a autonomia;
- a utilização de material individual em alternativa às caixas comunitárias, como por exemplo, os estojos com lápis e canetas ou a plasticina.

Estes aspetos, registados nas entrevistas às Educadoras, foram referidos como estratégias a manter e justificados como promotores de um maior sentido de responsabilidade e organização, por parte das crianças. Interessa, por isso, refletir sobre se a implementação de determinadas estratégias deve promover contextos mais escolarizados na infância.

Para concluir, com a elaboração do presente relatório, é possível afirmar que conseguimos perceber que temos que nos adaptar sempre às adversidades e mudanças repentinas que nos são impostas nesta profissão, mudanças essas que acontecem muitas das vezes de um dia para o outro. No contexto relatado neste documento, mas também em muitas outras situações no dia a dia de um Jardim de Infância, é necessário ter um sentido apurado de flexibilidade e capacidade de adaptação/adequação das práticas educativas. Destacamos a facilidade com que as crianças se conseguiram ajustar a todas as alterações que a pandemia trouxe para as rotinas delas. Cada uma demorou o seu tempo e todas conseguiram adaptar-se à nova realidade.

A Prática de Ensino Supervisionada foi um período de grande reflexão como futura educadora e professora do 1º Ciclo do Ensino Básico. As experiências vividas e o processo investigativo que espelha este relatório, foram muito significativos. Através da investigação e da prática, foi possível desenvolver um perfil profissional mais atento, flexível e ajustado às necessidades contemporâneas da infância.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI. (2020). *Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em educação pré-escolar (3-6 anos) em tempo de covid-19*. <https://apei.pt/download/contributo-para-assegurar-a-qualidade-pedagogica-em-educacao-pre-escolar-3-6-anos-em-tempo-de-covid19#>
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C., & Whalley, M. (2015). *EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers*. <https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e Métodos*, (2ª ed.). Porto Editora.
- Bohac, K. (2014). *O Movimento da Escola Moderna como prática da liberdade: O desenvolvimento da autonomia da criança no jardim de infância*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Bravo, R. S. (2001). *Técnicas de Investigación Social – Teoría y Ejercicios*. (14ª ed.). Paraninfo.
- Campenhoudt, L. V., Marquet, J. & Quivy, R. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Cruz, S. & Cruz, R. (2017). O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil*, 30 (100), 71-81. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3308>
- Direção-Geral da Saúde (2020). *Referencial escolas: Controlo da transmissão de Covid-19 em contexto escolar*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=referencial-escolas-controlo-da-transmissao-de-covid-19-em-contexto-escolar>
- Ferreira, M. (2006). Tá na hora d'ir pr'à escola!: eu não sei fazer esta, senhor professor! ou... brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *Interações*, 2 (2), 27-58. <https://doi.org/10.25755/int.290>
- Flores, J. V. (1994). *Influência da família na personalidade da criança*. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2017). A voz das crianças na ação pedagógica e na investigação educacional. *Mérito e Justiça: Investigação e intervenção em educação*, (pp.81-102). Fundação Manuel Leão.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem - a criança: da descoberta à interpretação do mundo* [prog. vídeo (16 min., 49 seg.)]. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5262>

- Ministério da Educação. (2020). *Orientações para a reabertura da educação pré-escolar*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes_para_a_reabertura_da_educacao_pre-escolar.pdf
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Observatório para o Futuro da Educação de Infância (2020). *OFEI: Missão*.
https://ofei.esepf.pt/?page_id=103
- Ordem dos Enfermeiros. (2020). *Mesa do Colégio da Especialidade de Enfermagem de Saúde Infantil e Pediátrica - Orientações - COVID-19*.
<https://www.ordemenfermeiros.pt/media/17946/ Mesa-do-col%C3%A9gio-da-especialidade-de-enfermagem-de-sa%C3%BAde-infantil-e-pedi%C3%A1trica-orienta%C3%A7%C3%B5es-covid-19.pdf>
- Ordem dos Psicólogos. (2020). *COVID-19 – Recomendações para Professores e Educadores de Infância*.
https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid_19_professores_e_educadores.pdf
- Pequito, P., Pinheiro, A., Silva, B. & Santos, A. I. (2020). *I3 Intervenção, Interação e Infância*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/2928>
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2 (2). 59-86.
<https://doi.org/10.25755/int.291>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, L. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” - Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 22 (78), 45–68.
<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.45-68>
- Tomás, C. (2015). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 10 (32), 129-144.
<https://doi.org/10.25755/int.6352>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- UNICEF. (2020). *Prevenção e contenção do COVID-19. Como proteger as crianças na escola, em casa e na comunidade*.
https://www.unicef.pt/media/2846/unicef_covid-19_crianças.pdf

Anexos

Anexo n.º 1 – Guião de Entrevista:

Este guião de entrevista pretende recolher dados junto de profissionais de Educação de Infância a trabalhar em Educação Pré-Escolar durante o período da pandemia Covid-19. O levantamento de informação tem como objetivo perceber as perspetivas dos educadores sobre os impactos que os confinamentos têm nas crianças em idade pré-escolar, entre os 3 e os 6 anos.

A entrevista será gravada para facilitar a transcrição e o tratamento de dados. A identificação dos profissionais não será divulgada.

Questões:

1. Idade / Há quantos anos é educadora de infância?
2. Qual é a idade do grupo de crianças com quem trabalha atualmente?
3. Tendo em conta a situação pandémica que estamos a viver, de que forma transmitiu as novas regras para prevenção da disseminação do vírus ao grupo? Qual foi o sentimento demonstrado pelo mesmo, face às medidas implementadas pela instituição? (exemplos concretos)
4. As medidas de contingência interferem no dia a dia das crianças? Se sim, de que forma? (exemplos concretos)
5. No dia a dia do jardim de infância, quais foram as implicações das medidas nas suas intervenções? Quais as maiores dificuldades e constrangimentos?
6. O espaço da sua sala sofreu modificações? Quais? (pedir exemplos concretos de espaços, situações...)
7. Que alteração de comportamentos observa nas relações e interações entre crianças e crianças – adulto (outra forma) Observou alterações nos comportamentos das crianças que considera serem efeitos da pandemia. Se sim, quais? (pedir vários exemplos)
8. Considera que a aprendizagem da criança foi afetada com a pandemia? De que forma? (pedir vários exemplos)
9. Que comportamentos ou medidas considera que após estes períodos de pandemia devem ser mantidos? (hábitos concretos relacionados com as crianças, formas de organização da instituição, da equipa...)

Anexo n. °2 – Formulário de Registos de Observação:

Registo de observação
Data:
Observada:
Observadora:
Idade:
Local:
Registo:
Nota: