



INSTITUTO SUPERIOR DE
SERVIÇO SOCIAL DO PORTO

O impacto da Covid-19 na idade dos “porquês”

Raquel Pereira Pinto:

Relatório de Estágio apresentado ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto para a obtenção do Grau de Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social.

Orientador: Prof. Doutor José Alberto Reis

Julho
2022

Agradecimentos

Os agradecimentos expressados aqui serão sempre poucos para todos aqueles que durante este longo percurso académico tornaram toda esta vivência ainda mais especial e intensa do que o esperado. Agradecer pelo conforto e por todo o incentivo, pela amizade e pelo amor que sempre estiveram presentes.

Em primeiro lugar, e porque tudo se resume a eles, aos meus pais que de tudo fizeram para que esta conquista fosse alcançada, sem eles nada seria possível, e a eles devo tudo, desde o início. Ao meu irmão, que meio despercebido fez com que muitas angústias virassem gargalhadas.

Agradeço à Dr^a. H. C. esta etapa também se deve muito a si, pelo auxílio, pelo acolhimento, pelo amor, pela disponibilidade, por tudo o que represou e representará para sempre na minha vida enquanto estudante, mas essencialmente enquanto pessoa.

Agradecer ao ISSSP, a todos os professores, em especial ao professor Doutor José Alberto Reis, pela orientação e por toda a partilha de saber. A agradecer às minhas colegas que foram parte importante de todo o processo.

À instituição que me acolheu, na pessoa da Dr^a. D.D., quero agradecer a oportunidade, pela bolha de amor em que fui recebida e por toda a paixão em que fui envolvida, por toda a equipa, em tudo aquilo que fazem. Agradecer aos meus amores mais pequeninos porque sem eles este projeto não seria possível.

E por fim, não menos importante, agradecer à pessoa que mais me acompanhou, que esteve sempre do meu lado, partilhou comigo as angústias e os medos, as gargalhadas e os sorrisos, agradecer a ti Gonçalo, que foste fundamental para que tudo chegasse ao fim, que incentivou a não desistir sempre com amor.

Resumo

A rotina é desde sempre um fator que concebe alguma segurança natural ao ser humano, a habilidade e a eficiência com que o indivíduo reage à mudança são variáveis. O presente trabalho decorre durante um período em que a mudança é implícita de forma obrigatória para todos os seres humanos de forma igual. A Covid 19 ocasionou um impacto em várias escalas na vida do ser humano, as restrições económicas foram alvo de um grande escrutínio, e pese embora as restrições sociais tenham sido também elas avaliadas e aprofundadas de uma forma global, os estudos e debates sobre o impacto da pandemia nas crianças ainda hoje se revela escasso.

Posto isto, através das estruturas mentais o adulto deve revelar alguma capacidade para reagir à mudança que foi imposta pela pandemia, através de mecanismos que foi contruído durante o seu período de vida, mas e a criança? Deste modo pretendeu-se analisar e entender a forma como as crianças compreenderam todo o impacto da Covid-19, alcançar quais as repercussões ao nível da aprendizagem e as sequelas/ alterações ao nível do comportamento, e ter em conta todas as repercussões futuras.

Para tal, foi realizado um estudo num Jardim de Infância, pertencente ao Concelho de Vila Nova de Gaia, onde estiveram incluídos pais, crianças e educadoras. O estudo consolidou-se com a recolha de dados, análises de documentos institucionais, questionários realizados aos pais de 17 crianças (com idades compreendidas entre os 4 e 7 anos) e por fim foram efetuadas entrevistas a profissionais.

Através do estudo foi possível concluir que este longo período de tempo expôs as crianças para emoções menos positivas e as repercussões fizeram sentir-se no desenvolvimento individual. A aprendizagem foi interrompida numa larga escala, as estruturas emocionais e relacionais foram afetadas, e à posterior todas as dinâmicas que existiam dentro da sala antes da pandemia tiveram que ser novamente descortinadas e assimiladas. Ainda assim é de destacar a capacidade de adaptação de um grande número de crianças para a nova realidade e para os novos hábitos que foram implementados face a todas as restrições impostas pela Covid 19.

Palavra-chave: Criança; desenvolvimento infantil; intervenção precoce

Abstract

Routine is always a factor that conceives some natural security to the human being, the ability and efficiency with which the individual reacts to change are variable. The present work takes place during a period of time when change is implicitly mandatory for all human beings equally. Covid 19 has had an impact on human life on many scales, economic constraints have come under great scrutiny, and while social constraints have also been comprehensively assessed and explored, studies and debates on the impact of the pandemic on children are still scarce.

Having said this, through mental structures, the adult should reveal some capacity to react to the change imposed by the pandemic, through mechanisms that have been built during his life, but what about the child? In this way we intended to analyze and understand how children understood the impact of Covid-19, to achieve the repercussions at the learning level and the sequels/ changes in behavior, and to take into account all future repercussions.

To this end, a study was conducted in a kindergarten, belonging to the municipality of Vila Nova de Gaia, where parents, children, and educators were included. The study was consolidated with the collection of data, analysis of institutional documents, questionnaires to the parents of 17 children (aged between 4 and 5 years old,) and finally interviews with professionals.

Through the study, it was possible to conclude that this long period of time exposed the children to less positive emotions and the repercussions were felt in the individual development. Learning was interrupted on a large scale, the emotional and relational structures were affected, and afterward, all the dynamics that existed in the room before the pandemic had to be re-discovered and assimilated. Even so, should be highlighted the capacity of adaptation of a large number of children to the new reality and the new habits that were implemented in the face of all the restrictions imposed by Covid 19.

Keyword: Child; child development; early intervention

Índice

Introdução	1
Capítulo I- Fundamentação Teórica	3
1. Conceito de Primeira Infância.....	3
2. Desenvolvimento Cognitivo e a Socialização	4
2.1. Etapas de Desenvolvimento/ Processo de Aprendizagem.....	6
3. A educação infantil e o Pré Escolar	8
3.1 Legislação.....	8
3.2. A Escola.....	10
3.2.1 A evolução do Ensino Pré-Escolar	10
3.2.2. A Escola do presente	12
3.3. O papel da família em ambiente escolar	13
Capítulo II- Enquadramento Metodológico	15
2.1. Objetivos da Pesquisa	15
2.2. Método de Análise.....	16
2.3. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados.....	17
2.3.1. Pesquisa documental	17
2.3.2. Entrevista Semiestruturada	18
2.3.3. Observação Participante	19
2.3.4. Inquérito por Questionário	19
Capítulo III – Apresentação e Discussão de Resultados.....	21
1. Caracterização da Instituição	21
2. Caracterização do grupo	22
2.1. Particularidades do grupo.....	23
3. Integração em Contexto de Estágio	25
3.1. Dificuldades sentidas	26
4. As repercussões da Covid no quotidiano	28
Apresentação e Análise dos resultados	30
Considerações Finais e Propostas de Intervenção	45
Bibliografia.....	50
Páginas Web visitadas	54
Legislação consultada	54

Anexos	55
Anexo 1- Consentimento informado	55
Anexo 2- Guião de Entrevistas aos Agentes Educativos	56
Anexo 3- Guião do Inquérito Realizado aos Encarregados de Educação	57
Anexo 4- Plano de Desenvolvimento Individual da Criança.....	66

Índice de quadros, figuras, tabelas e abreviações

Figura 1- Taxa de alunos matriculados no ensino pré-escolar

Figura 2- Caracterização da faixa etária do grupo

Figura 3- Número de Confinamentos de cada criança

Figura 4- Adequação das crianças ao confinamento

Figura 5- Rotinas

Figura 6- Atividades relacionadas com a aprendizagem

Figura 7- Utilização do espaço exterior

Figura 8- Partilha de brincadeiras entre pares

Figura 9- Sentimentos partilhados pelas crianças: irritabilidade.

Figura 10- Sentimentos partilhados pelas crianças: dependência do adulto.

Figura 11- Rotinas escolares antes e pós Covid-19

Figura 12- Impacto da Covid 19 no desenvolvimento da criança

Abreviaturas e Siglas

CE- Comissão Europeia

DP- Diretora Pedagógica

EI- Educadora de Infância

EE- Encarregados de Educação

JI- Jardim de Infância

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

ME- Ministério da Educação

PC- Paralisia Cerebral

Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Intervenção Social da Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social no Instituto Superior de Serviço Social do Porto.

No final do ano de 2019 o mundo ficou a conhecer a doença Covid-19, sem perceber à data as reais repercussões que iria trazer a toda a humanidade, e a sociedade não se preparou atempadamente para uma pandemia à escala mundial. Este vírus, também conhecido como SARS COV-2 surge em Portugal em março de 2020 e revoluciona todo o quotidiano dos portugueses, inclusive o das crianças.

Não sendo exceção, o presente trabalho foi desenvolvido num contexto pandémico, no meio educativo, com muitos confinamentos à mistura e envolta em imprevisibilidade e de constrangimentos alheios a todos os envolvidos. Inicialmente, numa fase ainda muito prematura e antes mesmo do contexto do estágio, o tema escolhido prendia-se com uma temática completamente dispare ainda que relacionado com crianças, contudo face à realidade a que fomos expostos e todas as inseguranças que surgiram no decorrer do ano 2020, a temática não poderia ser não outra que não as repercussões da Covid-19 na criança.

Neste sentido o principal objeto da investigação centra-se na criança, pretendemos entender se as crianças perceberam a mudança da realidade, nomeadamente no quotidiano e nos comportamentos dos pares, investigar se a geração mais nova sofreu ou não algumas repercussões resultado dos sucessivos confinamentos a que foram expostos, verificar se a pandemia exerceu alguma mudança drástica no comportamento das mesmas, e ainda, num período em que as consequências financeiras e políticas são o centro do debate de diversos órgãos mundiais, contribuir para o estudo das repercussões a longo prazo a que as gerações mais novas foram expostas.

A pandemia implicou para as crianças uma mudança radical e repentina na sua vida. O jardim de infância /escola deixou de existir por longos períodos, as relações e as brincadeiras com os amigos e as figuras de referência (como as educadoras) foi interrompida. As brincadeiras no exterior passaram a ser restritas e controladas, em alguns casos anuladas devido à obrigatoriedade de permanecer em casa salvo exceções previstas na lei. A interceção com o meio familiar mais alargado foi condicionada, o vírus existente afetou maioritariamente as

peessoas idosas (provocando uma doença grave ou a morte), ou seja, muitas crianças deixaram de poder contactar com avós dado fazerem parte de um grupo de alto risco. E as vivências foram maioritariamente vividas entre quatro paredes durante diversos confinamentos. Momentaneamente a vida estagnou, mas o tempo continuou a avançar, e as crianças? Será que avançaram porque são seres ativos e dinâmicos, ou estagnaram durante o processo de desenvolvimento?

Posto isto, a investigação encontra-se dividida em três grandes capítulos. O **Capítulo I- Fundamentação Teórica**, engloba dois pontos fulcrais, o primeiro encontra-se diretamente relacionado com a questão apresentada anteriormente, nele procuramos compreender quais os grandes alicerces para o desenvolvimento da criança, as etapas do mesmo, e em que medida ocorre o processo de aprendizagem da criança, quais os indicadores e os principais contributos para que este se reflita num desenvolvimento saudável e positivo. O segundo ponto engloba fundamentalmente o ensino do pré-escolar, a sua importância no desenvolvimento da criança, debate o papel dos agentes envolvidos no processo educativo, nomeadamente os docentes e a família e por ultimo fazemos aporte ainda à legislação que serve de apoio ao ensino pré-escolar.

O **Capítulo II- Enquadramento Metodológico** diz respeito à metodologia utilizada durante a investigação, as opções metodológicas, os objetivos da investigação e por fim uma breve explicitação das técnicas de recolha de dados utilizados para a apresentação e discussão de resultado.

Por último, o **Capítulo III- Apresentação e Discussão de resultados**, aporta a temática do período de estágio, a caracterização integral do grupo, e as dificuldades sentidas durante o mesmo período. Contempla as implicações da crise sanitária provocada pela Covid-19 posteriormente evidencia e apresenta os resultados obtidos com o presente trabalho.

Capítulo I- Fundamentação Teórica

1. Conceito de Primeira Infância

Criança, palavra exata, remete-nos quase sempre para expressões ligadas à felicidade, a um mundo imaginário, onde todos à volta deste ser indefeso atuam para que a proteção e o amor sejam os seus principais alicerces, e pese embora no mundo atual esta demanda esteja fortemente presente, no passado o conceito de infância era vago e quase inexistente.

A imagem e a conceção de criança, em séculos passados surgiam apenas em determinadas certidões como “testamentos, diários, documentos funerários ou evocações novelísticas...” (Vasconcelos & Sarmiento, 2007, p.26). A criança era classificada como um adulto em aprendizagem, e a sua formação e capacitação eram direcionadas para o trabalho, com vista a que esta pudesse ser um sujeito ativo e servente em prol da sociedade (Filho, 2009).

Para Sarmiento (2007), as representações que surgem primeiramente sobre o conceito de infância tornam-se escassas dado que não demonstravam a realidade vivenciada pelas crianças, algumas das teorias até então construídas atestam apenas o conhecimento empírico do adulto, enquanto investigador, e não o quotidiano concreto do “terreno” vivido pelas mesmas.

Por intermédio do crescimento e desenvolvimento de doutrinas exploradas por profissionais da psicologia, a caracterização da “primeira infância” acaba por se verificar dado que a psicologia atribui a este período do desenvolvimento humano o crescimento ou não da inteligência individual (Chamboredon & Prévot, 1973), contudo a forma como o conceito infância se expande é resultado do surgimento de literatura especializada em revistas e jornais; da propagação da escolarização; maior disponibilização de espaço físico em dicionários e enciclopédias para termos ligados à doutrina e caracterização e distinção entre os termos “bebe” e “criança” (Chamboredon & Prévot, 1973).

Consequentemente o período infantil que outrora assumia uma condição desprezível e desinteressante, em virtude do progresso dos fundamentos estudados e dos domínios alcançados pela psicologia, conquistou então em grande escala um status diferenciado (Chamboredon & Prévot, 1973). Finalmente, a prosperidade alcançada ao nível ideológico faz-se sentir, e o pensamento que era conferido ao conceito de criança, em que lhe eram imputadas características ligadas adulto, acaba por revogar, para dar lugar à noção de que a

criança é um ser especial, que carece de uma dedicação e acolhimento diferente do adulto (Almeida, 2005).

A primeira infância é o primeiro grande marco da criança com a sociedade, as primeiras percepções sobre o mundo que a envolve são concebidas nesta etapa de desenvolvimento, e como tal as práticas e emoções vivenciadas neste capítulo tornam-se basilares para o seu desenvolvimento (Craveiro & Ferreira, 2007).

2. Desenvolvimento Cognitivo e a Socialização

Captar e assimilar alguns dos comportamentos infantis e percecioná-los de forma adequada e justa para a criança, é na maioria das vezes uma missão difícil. De uma forma generalizada, determinados comportamentos infantis, são justificados pela sociedade com a celebre expressão “é falta de educação em casa”, mas nalgumas circunstâncias a criança exhibe comportamentos resultado de experiências e de observações que vivencia no ambiente em que está inserida, seja ele de caráter familiar, escolar ect., em diferentes contextos e aprendizagens.

Deste modo abordar o conceito de Desenvolvimento Infantil implica recuar até primórdios do século XX a autores que ainda no século passado, alcançaram fundamentos, que nos dias de hoje, continuam a ser a base de algumas aprendizagens e entendimento no que diz respeito ao comportamento da criança e a todo o seu desenvolvimento (Sequeira, 1990).

Partindo de algumas das ideologias, discussões e controvérsias de Freud, e embora em desacordo com algumas premissas, Erikson principia o seu contributo no desenvolvimento humano, que tem como fundamento considerar que o ser humano é um agente socializador e não depende apenas de si para se construir, dado que vive em comunidade, onde interfere e é manipulado pelo ambiente em que vive (Rabello e Passos, 2015).

Posto isto, Erikson (1976) parte para o estudo do desenvolvimento humano a fragmentar a temática da sexualidade e das relações sociais, a abordar a importância (que na atualidade conhecemos) da socialização secundária, justificando que a construção do ser humano não se deve apenas ao que é vivenciado na infância, o autor levanta a questão do ego, acrescentando que as vontades/objetivos do individuo não são suficientes para a sua evolução, é necessário o estímulo de fatores exteriores, tal como o ambiente em que está inserido no futuro, na medida em que a criança/ adulto desenvolve o ego e supera diferentes etapas em que o poderá tirar

alicerces positivos ou negativos para a construção da sua personalidade (Rabello, 2001, cit. em Passos & Rabello, 2015).

“Para salvaguardar a precária moralidade do indivíduo assediado, Freud institui, dentro do ego, o superego. Também aqui a ênfase recaiu, primeiro, sobre o fardo que era assim imposto de fora ao ego. Como Freud sublinhou, o superego é a internalização de todas as restrições a que o ego tem de se curvar. É imposto à criança (...) pela influência decisiva dos pais, e posteriormente, dos educadores profissionais (...).”(Erickson, 1976, pp. 45-46).

A criança é assumida desde o seu nascimento como sendo um agente socializado, todavia este enquanto feto, é igualmente recetor de toda a informação que a mãe absorve para si, por exemplo através das experiências que esta vivencia, não sendo só constituído pelas referências genéticas. Posteriormente ao seu nascimento, a educação, afeição e os alicerces a que for exposto, serão cruciais para desenvolver uma estrutura cognitiva coesa. O bebé começa desde cedo a interagir com adultos através de comportamentos disparees como o choro, o sorriso, o palrar ou ainda raros barulhos emitidos numa tentativa de incitar o interesse do adulto. Em consequência desta dedicação, ou falta dela, a criança acaba por criar uma personalidade mais coesa. (Fuertes e Luís, 2014).

Assim sendo, a vinculação que é estabelecida inicialmente assume um papel crucial na vida do pequeno ser, quanto mais estável e compacta for a vinculação estabelecida, maior será o êxito da criança para alcançar todas as aprendizagens, dado que a vinculação antecede qualquer capacitação à posteriori (Fuertes e Luís, 2014).

Perante o impacto do longo período da Covid 19, é crucial colocar pergunta, de como foi possível às crianças fortalecer capacidades inerentes ao seu desenvolvimento perante um longo período de restrições?

Erickson expõe no seu livro um exemplo, que no meu entender, é bastante repercutido e semelhante à conjuntura mundial que vem a decorrer. O autor expõe o caso de um adulto que ao não se identificar com o nazismo adotado à época, emigrou levando consigo a respetiva família. O filho que à data era de tenra idade, acabou por não conviver com o meio envolvente (ideologias, comportamentos, atitudes...), porém e contra as expectativas familiares, no decorrer do seu desenvolvimento e à posteriori manifestou práticas e hábitos que iam de encontro à ideologia nazi. A vinculação que a criança acabou por formular resulta de uma recolha de informação e imagens que foi adquirindo no decorrer da socialização primária, resultado do que ouviu das conversas que eram estabelecidas pelos familiares (Erikson, 1976).

Ainda que as crianças pareçam seres que coabitem apenas no hemisfério do ego, tal não acontece na sua totalidade. As inquietações, quer a nível socioeconómico quer a nível cultural, e as discordâncias que possam desassossegar todo o ambiente familiar, de uma forma natural acabam por ter um impacto significativo no seu desenvolvimento (Erikson, 1976).

2.1. Etapas de Desenvolvimento/ Processo de Aprendizagem

Um dos maiores pensadores do século XX, desenvolveu a Teoria Cognitiva, para que de uma perspetiva diferente de Erickson, fosse possível adquirir uma conceção mais ampla sobre o desenvolvimento da criança e de como esta alcança o conhecimento.

Para Piaget, o manuseamento dos objetos é fulcral para o crescimento do ser humano, é por intermédio do seu manuseamento que a criança vai descortinar a composição do objeto, os vários moldes que pode trabalhar com ele e os resultados que vai obter, ação gera reação, e por isso a criança vai perceber de forma diferente os resultados de cada manuseamento (Kamii, 1996; Feldman, 2004). Ao contrário de terceiros, o autor defendia que a base do desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança, emerge através da sua interação com o meio ambiente e os seus diferentes agentes (Sequeira, 1990).

No decurso desta ação, o processo cognitivo da criança padece de duas condutas diferenciadas, são elas a «assimilação» e a «acomodação». O primeiro método vai de encontro ao conhecimento que a criança já adquiriu, esta vai agrupar no sistema cognitivo as novas percepções do manuseamento do objeto e vai acondicionar ao conhecimento anterior, não alterando assim o seu conhecimento e apenas agrupando. Já o segundo processo altera o pensamento transato que foi adquirido, a nova compreensão vai modificar a noção que a criança tinha de determinado objeto, acrescentando assim alguma informação sobre o mesmo (Felman, 2007; Sequeira, 1990).

Jean Piaget subdivide o desenvolvimento mental da criança em quatro estádios diferenciados. O estádio sensoriomotor (até aos 2 anos), onde a criança alcança o conhecimento através do contato com os objetos, através do manuseamento destes e do “mundo” que está à sua volta. O segundo estádio denomina-se de pré-operatório (dos 2 aos 7 anos de idade), caracteriza-se pelo egocentrismo, nesta fase a criança percebe e interpreta os acontecimentos exclusivamente através do seu ponto de vista e conceitua que tudo o que subsiste concerne para sua realização pessoal. De seguida o estádio representado, estádio das operações concretas,

equaciona um avanço expressivo no desenvolvimento, dado que soluciona os problemas recorrendo a um pensamento mais elaborado, aqui já se supõe que a criança adquiriu uma maior assimilação das regras. Por fim, o último estágio de desenvolvimento, permite à criança, de uma forma próxima, atingir o pensamento de um adulto, é capaz de formular convicções e hipóteses sobre o mundo real, alcançando assim um melhorado nível maturidade no que diz respeito ao pensamento. (Peterson & Felton-Collins, 1986).

Por conseguinte, a passagem para o estágio subsequente só é conseguida se a criança atingir a “maturação física” considerável e as experiências a que foi permanente exposta dispuserem de algum significado ao nível cognitivo. A considerar no avanço das etapas estaria ainda a qualidade do conhecimento e a percepção que a criança adquiria a cada conhecimento. (Feldman, 2007; Peterson & Felton-Collins, 1986).

Pese embora a cada estágio de desenvolvimento seja atribuído um intervalo de idade, não significa que a criança tenha que ter adquirido determinado posicionamento ou prática em determinada idade, auxilia unicamente a compreender que cada estágio complementa e evolui face ao anterior (Pulaski, 1983).

Ainda compatível com o avanço da criança nos diferentes estádios, encontram-se ainda dois fatores fundamentais, que correlacionados, estimulam a progressão e o crescimento da mesma. Para além da «maturação» do corpo, quer a nível muscular quer a nível fisiológico, e da «experiência» onde se reflete muito do que já foi descrito em parágrafos anteriores, a «interação social» em que a interação entre pares da mesma faixa etária torna-se primordial face a outros, e finalmente a «equilibração» que remete para o equilíbrio entre as três conceções, permitem o avanço da criança para o nível seguinte (Peterson & Felton-Collins, 1986).

A importância de um crescimento cognitivo coeso e o progresso entre os diferentes estádios, é imprescindível que a criança consiga adquirir uma aprendizagem duradoura. Para tal, e para que se formem novas aprendizagens, é fundamental que a criança tenha adquirido, ao longo do seu crescimento, estruturas mentais que lhe permitam perceber os novos conhecimentos e as interações futuras da forma correta, caso se verifique o contrário, o conhecimento que esta irá adquirir será de curto prazo, através do processo de memorização, e a aprendizagem a longo prazo inacessível (Sequeira, 1990).

Por conseguinte, é no decorrer da evolução das estruturas mentais e das mudanças das mesmas que a criança alcança uma inteligência diferenciada para interagir com o meio envolvente. Enquanto ainda é bebé a criança interage com o meio por intermédio da sua

capacidade motora e dos sentidos, já em criança, e com o desenvolvimento das estruturas mentais, a criança relaciona-se com o mundo através do pensamento (Pulaski, 1983)

A aprendizagem realizada pelo individuo, segundo Pulaski (1983) recorre a duas práticas, denominadas de abstrações empíricas e abstrações refletoras. A abstração empírica relaciona-se com o ato de observar, a manipulação dos objetos proporciona o entendimento de percepções e conceitos sobre o mesmo, através da observação a criança aprende a composição e a manipulação dos mesmos. A abstração refletora não se relaciona diretamente com os objetos, mas sim com a aprendizagem que o individuo adquire por meio do pensamento logico.

Segundo Fuertes e Luís (2014), o ambiente e as aprendizagens adquiridas na escola contribuem de igual forma para o desenvolvimento infantil, a relação entre pares e todos os intervenientes da creche/escola, durante a socialização secundária, capacita a criança de novas informações sobre tudo aquilo que adquiriu durante a socialização primária, e acrescentar ainda novos conhecimentos e referencias de perspetivar o mundo.

3. A educação infantil e o Pré-Escolar

3.1 Legislação

Ratificada por Portugal no ano de 1990, a Convenção dos Direitos da Criança (1989), transfigurou de uma forma mais vincada o papel da criança enquanto ser individual, encarregou-se de vincar os direitos e liberdades específicas da criança, tais como o direito a ser ouvida e compreendida, o direito de possuir a palavra, de forma a exprimir as suas vontades e desígnios, a dispor de liberdade de pensamento , de usufruir de livre arbítrio para tomadas de decisões fulcrais para a sua vida ou o direito de ser informada e esclarecida pelo Estado. A presente declaração atribui ainda a este último o papel de assegurar o desenvolvimento da criança, no caso deste ser comprometido pelos pais.

Pese embora, os direitos das crianças sejam protegidos e defendidos a nível nacional e mundial por diversas entidades e por inúmeras leis que deveriam de assegurar todos os seus direitos e proteção, as lacunas que ainda se registam e as falhas que ainda se aportam a algumas entidades nacionais em relação às suas práticas ou à falta delas, vão de encontro à falta de

investimento por parte do governo e da criação de políticas públicas atualizadas (Folque, Tomás, Vilarinho, Santos, Homem, & Sarmiento, 2015).

No que concerne ao desenvolvimento e à instrução da criança, esta deve ser encarada por todos os meios como um agente ativo e individual no processo de aprendizagem, as suas singularidades e especificidades devem ser tidas em consideração. Dotar a criança de um ser vulnerável e frágil, não irá permitir a que esta seja um agente ativo no seu processo de aprendizagem, o que poderá levar a algumas dissidências por parte de todos os agentes envolvidos, prejudicando assim o superior interesse da criança (Silva et al., 2016).

Segundo Barroso (2006), em Portugal a regulação das políticas públicas referentes à educação, está dividida entre três grandes polos. O primeiro polo denomina-se de “regulação transacional” e encontra-se diretamente relacionado com documentos e diplomas aprovados a nível internacional (nomeadamente pela CE), que servem de base ao governo para a implementação em território nacional de novas leis e diretrizes pelas quais o sistema educativo se deve reger. O segundo grande polo, “regulação nacional”, encontra-se diretamente relacionado com a capacitação do ME de regular, capacitar e controlar todo o sistema educativo, através de entidades intermediárias que se encontram mais próximas da sociedade (ex. direções regionais da educação...). Por último, a “microrregulação local”, visa nomeadamente as escolas e os municípios, neste nível existem diálogos e ajustes com a regulação anterior para que todas as diretrizes estatais sejam cumpridas, com o intuito de ajustar as normas às necessidades das escolas, tendo sempre em consideração o contexto e a sociedade onde a mesma está inserida (Barroso, 2006).

Datada do ano de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, fundamentava a nível mundial a importância da escola e da educação, estabelecendo como um direito a criança dispor de acesso à educação, de forma igualitária e tendo como objetivo a emancipação da sua personalidade e das suas “liberdades fundamentais” (ONU, 1948).

Em 1986, com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), as instituições escolares passaram a receber as diretrizes essenciais para o seu funcionamento e para um bom desempenho perante a comunidade escolar.

De acordo com a LBSE, o sistema educativo deve guiar o ser humano durante o processo de desenvolvimento e crescimento individual, sustentar o seu progresso na sociedade e conceber e consolidar a democracia, mesmo que as instituições sejam de caráter público, privado ou cooperativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Segundo Mayer, capacitar uma criança com valores e educação exige ao adulto um equilíbrio inteligente, “é respeitar e saber manter o sonho, acompanhar os encontros e as novas descobertas que se vivem, ajudar a caminhar, com tudo o que isso envolve também de esforço e sacrifício, de algumas desilusões e bastantes dúvidas” (Mayer, 2009, p.7).

Conforme o artigo nº2 da presente lei, todos os portugueses, de igual forma e com as mesmas oportunidades devem ter acesso à educação e à cultura (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

No que concerne às orientações para a educação pré escolar, destinada a crianças entre os 3 e os 5 anos, a Lei é estreita e concisa, as instituições devem assegurar diversos princípios, tais como a segurança, a estabilidade, a participação da criança nas vastas modalidades, disponibilizar diversos recursos e ambientes para que esta possa experimentar e usufruir dos mesmos, estimular a sua inclusão em diferentes pares sociais, e entre outros, deve ainda incentivar e cativar a criança a exercer a sua liberdade e a sua responsabilidade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Deste modo, conservamos no Estado, através do Ministério de Educação, os princípios e diretrizes pelas quais as instituições de ensino nacionais se devem orientar, através de políticas públicas, normas e/ orientações que vão sendo decretadas. Todavia, e pese embora o estatuto hierárquico concerne à entidade o supremo poder de decisão e fiscalização, as instituições que são regidas pelo ME não se administram todas de igual forma, dado que nos cargos de coordenação têm indivíduos que avaliam de formas diferenciadas, com ideologias dispares e com interesses divergentes (Barroso, 2006).

3.2. A Escola

3.2.1 A evolução do Ensino Pré-Escolar

O mundo está em constante maturação, as ideologias presentes na educação dos adultos de amanhã são bastantes divergentes da educação que era transmitida aos nossos antepassados. Para Mayer (2009), os laços de uma comunidade e a rede de apoio que se gerava em volta desta assumiam de tal forma a sua importância, que para além de permitir o auxílio de vários membros da comunidade na educação da criança, subsequentemente projetavam ideais para o desenvolvimento de uma identidade individual mais coesa. Contudo as modificações do mundo

e as constates ideologias opostas que a criança vivencia durante o seu processo de crescimento, concedem pilares para o crescimento da vulnerabilidade do ser humano, intensificando assim o papel de socializar por parte da escola.

Se nos dias que correm todas as crianças são matriculadas em escolas, e incomum é, tal não acontecer, num passado recente a história amadurecia de outra forma. Por isso, não é essencial recuar até ao século XIX para existir um termo de comparação distinto, basta ir ao século transato, ao tempo dos “nossos avós”, para contemplar que estes não desfrutavam desse direito.

Contudo a importância que a escola assume nos dias de hoje, não é equivalente ao passado, dado que outrora eram apenas colocados nas escolas crianças que tinham irmãos mais velhos, para que não coabitasse entre eles a diferença, pese embora frequentassem a escola, nesse tempo a educação na infância não usufruía tão pouco de um princípio curricular (Fermosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1996).

Apesar da escolarização das crianças se ter manifestado no séc. XIX, foi a partir de fatores como a necessidade de pessoas mais especializadas no mundo de trabalho, a diminuição das taxas de mortalidade infantil, o progressivo avanço da medicina, devido à industrialização a nível mundial (onde por si só era necessário mão de obra), e entre outros fatores, toda a conjuntura levou a humanidade a considerar a educação de tenra idade com outro entendimento (Fermosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1996). O despovoamento do interior a nível nacional, a massificação de zonas urbanas, a desvinculação de um quotidiano rural ligado à prática de hábitos de uma vida no campo, a evolução dos meios e da rede de transportes que concedeu uma maior mobilidade e a falta de vinculação ao suporte familiar próximo (rede de vizinhança) foram também condições que contribuíram a longo prazo para um crescente aumento de crianças a frequentar o ensino pré-escolar (Chamboredon & Lemaire, 1970 cit. Por Chamboredon & Prévot, 1986).

Não obstante a entrada da mulher no mercado de trabalho, o papel da mulher enquanto membro de uma sociedade, a evolução das ideologias correlacionadas com a ocupação da mulher e o empoderamento feminino decerto que complementaram e favoreceram a participação e o aumento do número de crianças inscritas no ensino pré-escolar ao longo dos anos (Chamboredon & Prévot, 1986).

Deste modo, a educação na infância surge com a ideologia de que de facto as crianças de hoje eram o futuro de amanhã, e como tal as vivências da primeira infância iriam trazer repercussões para o adulto de outrora, e é neste instante que se começam por capitalizar alguns dos programas de desenvolvimento para esta faixa etária da população (Fermosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1996).

O crescimento repentino e acelerador, durante o século XX, resultou numa sobrecarga nas escolas e nas instituições, justificadas pela célere procura dos pais na inserção das suas crianças no ensino, conduziu ao aparecimento e crescimento do ensino à distância (Carmo & Carmo, 2018).

3.2.2. A Escola do presente

Tal como vimos anteriormente, a escola, mais especificamente o ensino pré-escolar outrora não era reconhecido como uma entidade que representasse algo significativo na vida de uma criança, todavia e com o progresso da imagem que é atribuída à criança, o ensino pré-escolar passou assumir uma grande importância no seu desenvolvimento, dado que se torna uma fonte de diversas oportunidades e de vivências diferenciadas (Marchão, 2021).

Com a intenção de habilitar a criança a adquirir alicerces positivos ao seu desenvolvimento enquanto “eu”, é importante ter em conta quatro fatores fundamentais. É indispensável possuir determinado equilíbrio para alcançar a criança, dado que cada uma tem aptidões e preferências diferentes e por isso a partilha de alicerces deve ser individualizada. Outro ponto a ter em conta é que cada criança aprende ao seu ritmo, existem pontos que são indispensáveis trabalhar face a outras crianças, dado que estas já adquiriram a aprendizagem, é crucial captar e distinguir em que fase de desenvolvimento está localizado o jovem. É ainda crucial que o educador não deposite o conhecimento, este deve “dar a cana de pesca à criança e não o peixe “. E por fim, ter em conta, de que existem conceções que apenas são adquiridas através da experiência que a criança irá vivenciar, e não através da aprendizagem em sala de aula (Peterson & Felton-Collins, 1986) .

O EI (Educador de Infância) tem como principal missão auxiliar e proteger a criança no seu processo de desenvolvimento, tendo em conta as especificidades de cada uma, e oferecer resposta às necessidades elementares, garantidos estes pilares substanciais, o profissional enquanto agente educativo deve ser capaz de produzir as dinâmicas e vivências primordiais para a aquisição de aprendizagens e crescimento cognitivo (Craveiro & Ferreira, 2007).

Para os autores supramencionados, o JI não incrementa exclusivamente concepções com vista ao crescimento cognitivo, mas sim também princípios relacionados com o crescimento pessoal. A circunstância de pertencer ao grupo de sala de aula, permite à criança contruir estruturas para se reger à posteriori na sociedade (Craveiro & Ferreira, 2007).

Tal como defende Marchão (2016) a sociedade onde a criança vai ser inserida, à posteriori, é uma sociedade que exige constantes desafios e recursos por parte desta, e para que seja possível à criança enfrentá-los de forma positiva, a escola deve ouvir a criança, ter em conta as suas especificidades e proporcionar-lhe espaço para que esta possa refletir e aprimorar pensamentos mais elaborados através das várias experiências.

“...a escola tem duas grandes funções, frequentemente contraditórias: a de selecionar e a de socializar os jovens membros de uma sociedade.”(Silva & Hasenbalg, 2002)

No entanto e apesar do progresso ao nível do pensamento e relação à criança enquanto ser individual, ainda continuam a existir fatores e agentes escolares que não permitam a plenitude desta ideologia. A escola, enquanto agente socializador da criança, teria de assumir como principal foco a criança enquanto ser individual, com as respetivas vontades e opiniões, e pese embora o progresso desta ideologia tenha vindo a crescer nos últimos anos, a verdade é que, na realidade portuguesa, muitas das escolas continuam a conceder um maior valor às vontades e crenças de agentes educativos e de pais em prol da necessidade da criança (Almeida, 2005).

A escola do presente enfrenta desafios que outrora não seriam possíveis, hoje a instituição não depende apenas do grupo de trabalho para ser bem-sucedida no apoio ao crescimento das crianças. Nos dias que correm, a escola deve efetivar e manter um diálogo aberto com os pais, procurar a satisfação e aprovação de todos os agentes e criar transformações para que o vínculo não seja comprometido, de outra forma o sucesso da criança estará também em causa (Mayer, 2009).

3.3. O papel da família em ambiente escolar

O outrora a educação da criança era assegurada no espaço doméstico onde a mulher assumia um papel determinante. O desenvolvimento da sociedade industrial obrigou, ou permitiu, uma progressiva integração da mulher no mercado de trabalho e a sua emancipação face aos papéis mais tradicionais. Por conseguinte o papel de educar foi transferido

parcialmente para a escola e as crianças na sua maioria passaram a estar mais tempo na escola do que em meio familiar, subcarregando assim a escola de um papel difícil de alcançar, educar e criar.

No presente, e perante as mudanças globais, a rotina familiar deu lugar a um espaço onde impera a agitação, por todos os membros e disposições que a envolvem, o que provoca sentimentos de exaustão, cansaço e/ou desvalorização, que acabam por consternar todo o ambiente familiar. A família que sempre atribuiu o papel da aprendizagem à escola, passou a delegar também nesta o papel de educar, da transmissão de valores, da criação de afetos, entre outros que devem ser fortificados em contexto familiar (Mayer, 2009).

Pese embora a escola tenha assumido, de uma forma global, um novo e maior compromisso no quotidiano e no desenvolvimento da criança, a família continua a assumir o encargo elementar no seu crescimento, sendo que a escola transfigura um ambiente enriquecedor e dotado de técnicas especializadas que servem de complemento aos métodos adotados pela família (Chamboredon & Prévot, 1973).

Neste sentido, a importância de uma prática educativa familiar harmoniosa com a prática evidenciada pela escola tem o seu valor, dado que se o contrário acontecer passa a existir uma dicotomia acentuada entre ambas, o que significará repercussões negativas para a criança, particularmente na sua condição perante a escola e os diferentes pares (Kamii, 1996). Os comportamentos demonstrados pelas crianças em ambientes diferenciados, encontram-se diretamente relacionado com a pedagogia adotada pelos pais em ambiente familiar (Alvarenga & Piccinini, 2001).

Para Mayer (2009), o adequando funcionamento da escola e bom desempenho da mesma estão submissos à relação que é estabelecida com a família.

Capítulo II- Enquadramento Metodológico

Anteriormente, no capítulo I, expusemos a fundamentação teórica que serviu de apoio a toda a investigação realizada, em seguida é apresentado todo o enquadramento metodológico, no qual está inserida a explicitação sobre a metodologia utilizada, os métodos e recolha de dados aplicados e ainda a caracterização do grupo.

Uma investigação bem-sucedida conta com alicerces que na soma formam o sucesso da mesma, para tal o investigador antes de iniciar a pesquisa deve ter em consideração alguns aspetos fundamentais. Para Carmo (2021), a delimitação da investigação passa por três grandes critérios, o critério cognitivo que está relacionado com as anteriores aprendizagens que o investigador adquiriu, é importante adaptar o conhecimento à problemática trabalhada. O critério emocional, ao escolher o objeto de estudo o investigador deve procurar um tema que seja familiar aos seus interesses, com o objetivo deste se tornar motivador e consistente. E por último o critério pragmático, tal como indica o nome o investigador deve ser objetivo e prático, deste modo deve refletir sobre a temática em causa e sobre o seu sucesso, tendo em conta as fontes existentes e disponíveis para uma fundamentação precisa (Carmo, 2021).

2.1. Objetivos da Pesquisa

O principal objetivo da nossa investigação incidiu no desenvolvimento da criança, e essencialmente compreender de que modo a Covid-19 e os sucessivos confinamentos, afetaram o seu crescimento.

Posto isto, tendo em consideração o objetivo geral do estudo, passamos a enumerar os objetivos específicos delineados:

- Apreender a adaptação e a reação obtida pelas crianças durante e após os diversos confinamentos;
- Explorar as rotinas adotadas pelos pais e pelo JI no período pandémico;
- Compreender os sentimentos vivenciados pelas crianças;
- Alcançar o ponto de vista das crianças sobre a Covid 19
- Analisar o relacionamento e comportamento das crianças no regresso à escola, com a instituição, entre os pares e com as professoras;
- Conhecer as principais dificuldades sentidas pelos pais e por agentes educativos.

- Percecionar as angústias e sentimentos vividos pelos agentes educativos (família e escola).

2.2. Método de Análise

Existem variados métodos para prosseguir uma investigação, sejam eles recorrentes a técnicas qualitativas ou quantitativas, ambos carecem de uma interpretação e análise por parte do investigador (Briceño-León, 2003).

A metodologia definida pelo investigador, deve ter em consideração, para além do conhecimento empírico, as conceções pessoais do investigador, adquiridas através da experiência, e toda a prática desenvolvida no terreno, dado que é através de todas estas ferramentas que será possível absorver uma melhor visão da realidade trabalhada (Minayo, 2007).

Posto isto, e tendo em conta a temática em análise, optou-se por aplicar uma metodologia mista, recorrendo assim às duas técnicas anteriormente referidas em unifico.

Existindo ainda alguma resistência por parte de alguns autores em combinar os dois métodos, principalmente na aclaração do comportamento humano (Proetti, 2018; Briceño-León, 2003), e nos estudos relacionados com as ciências sociais (Morais & Neves, 2007), a abordagem mista tem vindo a registar um maior crescimento, uma vez que permite ao autor uma melhor explicitação e clarificação do objeto em estudo e outorga a associação de dados qualitativos e quantitativos, que consequentemente liberta-o para diferentes perspetivas na análise de dados (Creswell, 2007; Câmara, 2013)

Tal como defende Briceño-León (2003), a utilização de ambas as técnicas de investigação tem como objetivo potenciar o trabalho do investigador, e pese embora a junção de métodos qualitativos e quantitativos tragam a possibilidade de melhores resultados, dado que ambas conferem características diferentes que em união se potenciam, é importante salientar que estas distinguem-se entre si, quer ao nível da interpretação dos dados quer ao nível da perspetiva do investigador aquando da separação das mesmas.

A complexidade de uma metodologia mista permite ao investigador formular novas hipóteses e perspetivas à investigação, dado que no decurso do projeto ambas as metodologias sobrepõem-se uma à outra, e vice-versa, acabando sempre por se complementar (Briceño-León,

2003). A multiplicidade quer na recolha de dados quer nas técnicas de investigação da metodologia mista manifestam vantagens, quer ao nível de apresentação de resultados, quer ao nível de interpretação do objeto de estudo. Tal como defendem (Morais e Neves, 2007):

“O facto da investigação ser sustentada por um quadro teórico de grande rigor conceptual e poder explicativo, constitui um aspecto fundamental de garantia da validade interna.” (Morais & Neves, 2007, p.8).

2.3. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados

Compatível com o sucesso de uma investigação está a escolha, de forma previa, dos métodos e recolhas de dados que serão utilizados no decorrer desta (Câmara, 2013).

Assim sendo, no enalço da opção metodológica escolhida optamos por quatro tipos de técnicas de recolha de dados sendo elas: a pesquisa documental, a entrevista, observação participante e por fim o inquérito por questionário.

2.3.1. Pesquisa documental

Com o objetivo de conhecer e apreender o grau de desenvolvimento e as especificidades de cada criança antes da pandemia ditada pela Covid19, optamos por consultar os relatórios realizados pelas educadoras e assim recorrer à técnica da pesquisa documental para reunir um maior número de informação disponibilizada.

Este método facilita o processo de conhecimento do objeto de estudo, dado que, sendo um documento escrito permite que exista, de forma detalhada, uma descrição plena dos factos, que através da memória auxiliar não seria possível (Cellard, 2008) , para além de que através da pesquisa documental é possível perceber o contexto e a época em que foram descritos ou relatados os acontecimentos em análise (Sá-Silva, Almeida, Guidani, 2009).

Com a intenção de não confundir a pesquisa documental com a pesquisa bibliográfica feita pelo autor, é de importância salientar que a grande diferença entre as duas prende-se com a revisão que é efetuada previamente aos documentos bibliográficos, no que concerne à pesquisa documental os documentos analisados não padecem de alterações ao longo do tempo (Santos, Junior, Oliveira, Schnekenberg, 2021).

Deste modo, a pesquisa documental permite ao investigador o encontro entre os significados da ação do sujeito e o ambiente em que este está inserido, permite uma percepção mais concreta, com uma linha de tempo, de todo o objeto de estudo, mais concretamente do grupo em análise (Silva, Gobbi, Simão, 2005).

Consideramos que este procedimento foi crucial para perceber o funcionamento da sala e do grupo, de forma global e individual, antes pandemia, reter o nível de desenvolvimento em que cada criança se encontrava, apreender a relação entre pares e averiguar toda a dinâmica estabelecida antes da Covid-19.

2.3.2. Entrevista Semiestruturada

A opção de realizar entrevistas semiestruturadas prendeu-se, com o objetivo de perceber o ponto de vista dos agentes educativos, em outros termos agente socializador da criança, no que concerne ao desenvolvimento da criança durante o confinamento e os efeitos positivos ou negativos do mesmo. A entrevista permite, para além de uma extensa interpretação por parte do investigador, a captação de pormenores e significados, que comparativamente a outras técnicas de recolha de dados não serão tão facilmente alcançados (Batista, Rodrigues, Moreira & Silva, 2021).

O guião de entrevista foi antecipadamente elaborado, especificamente para a investigação, e neste constavam perguntas simples e diretas, com o objetivo de os entrevistados perceberem de forma clara as questões colocadas.

As entrevistas foram realizadas à Diretora Pedagógica e à Educadora de Infância da sala dos 4 anos do Centro Jardim de Infância. Durante o decorrer do estágio e da percepção do funcionamento do colégio, sendo este um meio pequeno e familiar, sentimos necessidade de realizar as entrevistas a dois sujeitos diferenciados e com papéis distintos na instituição. No que concerne à DP o cargo que ocupava, para além de conservar um contacto direto e contínuo com as crianças, permitia-lhe de uma forma mais vinculada dispor do ponto de vista dos encarregados de educação relativamente ao confinamento, tal como definido nos objetivos da investigação. A entrevista à EI revelava-se fundamental, pelo significado da profissão, e uma vez que acompanhou todo o quotidiano das crianças durante a crise Covid-19.

Todo o processo foi gravado e captado na íntegra, e transcrito à posteriori detendo sempre como principalmente pressuposto a integridade e confidencialidade dos entrevistados.

2.3.3. Observação Participante

Especialmente usada pelos investigadores da área social (Cerdeira-Gutiérrez, 1991) a observação participante foi uma técnica utilizada durante todo o decurso de estágio, e tendo em conta o quotidiano das crianças no meio escolar, foram observados diferentes momentos tais como: o período da chegada à escola a “separação” dos pais, o período das atividades curriculares, o tempo das refeições e foi ainda observado o período das atividades do exterior e das brincadeiras livres.

Para Carmo e Ferreira (2008) a observação participante acontece quando o investigador é um participante ativo na vida do(s) participante(s).

No encontro dos autores anteriores, Correia (2009) defende que a observação participante deve ser prolongada no tempo, o contacto entre o investigador e os participantes deve ocorrer em diferentes contextos para que se possam elaborar e desvanecer premissas para interpretar os comportamentos dos indivíduos, deste modo o investigador deve subtrair algumas conceções pré feitas sobre a abordagem metodológica mista objeto em estudo para que a sua leitura e interpretação dos factos tenha em avaliação o contexto e a conjuntura do ser individual.

Inicialmente a observação participante acontece de uma forma generalizada, na qual o investigador evidencia aspetos partilhados e universais do grupo, e à posterior a técnica é utilizada de forma diferenciada, dado que a atenção da investigação centra-se nos detalhes e em comportamentos singulares do indivíduo, com o propósito de responder a objetivos específicos delineados no estudo (Correia, 2009).

2.3.4. Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário caracteriza-se por ser uma observação não participante, pois não necessita da presença física do investigador para a sua realização, e permite a este compreender e interpretar os indivíduos através das respostas fornecidas, e seguidamente proceder a uma análise e a uma comparação junto da restante amostra em estudo (Dias, 1994).

Para a realização de um inquérito por questionário é necessário que sejam inqueridos um diversificado número de indivíduos, de forma a ser possível comparar e interpretar os resultados obtidos (Santos & Henriques, 2021).

A implementação de um inquérito por questionário revela-se significativa porque oferece um lado subjetivo sobre o indivíduo, tal como defende Dias, 1994:

“Por outro lado, através da linguagem, e mais precisamente das suas respostas a um conjunto de questões, os indivíduos não só atribuem significado aos fenómenos estudados, como nos dão a conhecer as suas motivações, atitudes, opiniões, sistema de representações, etc.; isto é, toma-se possível a captação de dimensões subjectivas que escapam à observação directa.” (Dias, 1994, p.6).

No encontro da opção metodológica elencada anteriormente, o inquérito misto permite recolher informação de carácter qualitativo e correlacionar com informação de carácter quantitativo (Santos & Henriques, 2021).

Deste modo, na presente investigação visamos administrar esta técnica de recolha de dados aos encarregados de educação do colégio, sendo que todos eles, em determinado momento do confinamento estiveram em casa com as crianças a experienciar a nova forma do quotidiano. O inquérito foi destinado a 21 encarregados de educação, todavia 3 não responderam e não apresentaram justificação para tal, a análise ocorreu apenas sobre 18 questionário.

O inquérito por questionário é de tipologia mista, uma vez que é composto por perguntas de respostas abertas e fechadas (Santos & Henriques, 2021) e perguntas escalonadas, Tipo Likert, (1- Constantemente; 2-Muitas Vezes, 3-Algumas vezes, 4-Poucas vezes, 5-Nunca) ou (1-Muito bem, 2- Bem, 3- Satisfatoriamnete, 4- Mal, 5- Muito Mal), e por fim respostas por categoria (Sim e Não).

Capítulo III – Apresentação e Discussão de Resultados

1. Caracterização da Instituição

Primeiramente, antes de iniciar a caracterização da instituição, é importante referir que por motivos de confidencialidade e por ser uma instituição com um ambiente bastante familiar, onde seria de fácil acesso identificar os sujeitos, o nome da mesma não constará em nenhum fragmento da presente investigação.

O JI no qual se concebeu a realização do estágio situa-se no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto, sendo um concelho com mais de 300 000 mil habitantes¹, este oferece à sua população uma generosa oferta de rede escolar, mais concretamente de Jardins de Infância², comparativamente a outras cidades portuguesas.

Com a valência de Creche e Jardim de Infância, sendo a primeira tutelada pela Segurança Social e a segunda pela Direção-geral da Educação, a instituição conta com mais de 80 crianças a seu cargo e 16 funcionárias (entre eles educadoras de infância, auxiliares de ação educativa, cozinheira e auxiliar de limpeza). Localizada num ponto estratégico da cidade de Vila Nova de Gaia, as atividades ao ar livre e no exterior da instituição, concede às crianças um constante contacto com a natureza e com outros ambientes, que possibilitam experiências e momentos, que primam pelo desenvolvimento de capacidades inerentes ao desenvolvimento e não apenas aprendizagem de matérias.

A principal missão é educar com amor, através do respeito, da individualidade e da especificidade de cada criança e de cada família, em função disso a sua principal característica é o ambiente harmonioso e familiar. As famílias são parte integrante desta instituição e agentes ativos nas atividades e organização da mesma.

Destacar que no presente momento da investigação, o número de crianças a frequentar a instituição era excecionalmente reduzido, sendo que a justificação das variadas desistências, prendiam-se com a pandemia Covid-19 e com as inseguranças relativamente às consequências da doença e com o medo da propagação do vírus para ambiente familiar (nomeadamente paras as pessoas mais idosas, como os avós).

¹ Ver em: <https://www.cm-gaia.pt/pt/cidade/vila-nova-de-gaia/>

² Consultar em: <https://www.primeiraimagem.com/vila-nova-de-gaia.php>

O espaço físico da instituição é diversificado e caracteriza-se por ser bastante colorido e estimulante para todas as crianças. Alberga 5 salas, representativas de cada faixa etária (do 1 ano aos 5 anos), uma sala de refeitório, um polivalente onde são desenvolvidas algumas atividades, nomeadamente no inverno, uma vez que devido às condições atmosféricas o período de atividades no exterior é mais escasso, e é ainda contemplado com um jardim que se torna o encanto de todas as crianças.

A instituição dispõe também de atividades ligadas ao desenvolvimento e capacitação pessoal das crianças como o ensino do inglês e o ensino da música. E promove ainda, através de parceiros a prática de bushido, futebol, a aprendizagem de xadrez e programas ao domínio da dança, estas últimas são atividades extracurriculares e como tal são uma escolha dos encarregados de educação, uma vez que requerem um pagamento fora da mensalidade normalmente cobrada.

2. Caracterização do grupo

Inicialmente, aquando da inserção no local de estágio e análise da proposta de investigação, a sugestão feita pela instituição desenrolou-se para o trabalho com o grupo da sala dos 4 anos, uma vez que era um grupo considerável e bastante heterogéneo, com especificidades interessantes que iam ao encontro da investigação pensada inicialmente, e com uma maior capacidade para perceber todo o contexto pandémico em que estávamos inseridos. Posteriormente, e já depois da integração, constatou-se de interesse agrupar a sala dos 5 anos, visto que era composta apenas por 6 elementos (dado à desistência de uma boa parte do grupo devido à Covid-19).

No que respeita à caracterização do grupo, no somatório das duas salas constavam 21 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos, sendo que 14 pertenciam ao género feminino e 7 ao grupo masculino.

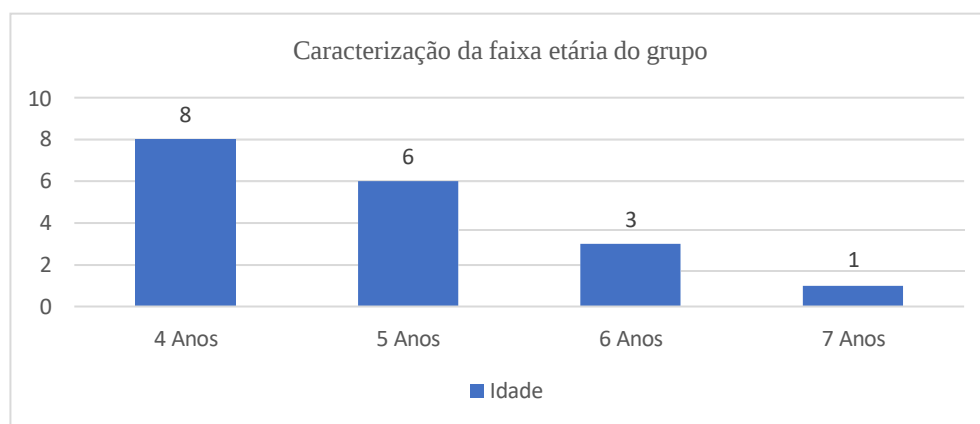


Figura 2- Caracterização da Faixa Etária do Grupo

2.1. Particularidades do grupo

O grupo de uma forma geral era bastante heterógeno, com personalidades bastante vincadas e muito pró-ativos, apesar de existir momentos de mais inquietação e aborrecimento devido à partilha de brinquedos ou de materiais, no global o relacionamento entre pares era positivo, já que uma grande parte já partilhava sala desde os anos interiores.

Deste grupo abrangente faziam parte 3 crianças com especificidades e necessidades diferenciadas comparadas ao restante grupo, a relação para com estas crianças era natural, sendo que existiam alguns cuidados e uma maior proteção das crianças mais velhas para com elas.

Pese embora, o esboço inicial da investigação se prendesse com um estudo caso relacionado com estas três crianças em específico, tal não foi possível de realizar uma vez que existia alguma relutância dos encarregados de educação para tal, e sendo que existiam casos de negação perante o diagnostico das crianças, a instituição considerou mais sensato não se realizar o estudo caso e ter como objeto de estudo a generalidade do grupo.

Todas as informações obtidas acerca do diagnostico, foram concedidas pelas EI e pelo JI, sendo que não constam nenhuma informação confidenciais, apenas informação genérica com o objetivo de formar mais e melhores ferramentas para lidar e trabalhar com os diferentes casos durante o período de estágio.

Do grupo constava uma criança diagnosticada com Síndrome de Asperger, e pese embora avaliada num grau ligeiro, destacava-se do grupo por ser uma criança por vezes isolada e com dificuldades na comunicação tanto com os adultos como com os amigos, tal como defende Klin (2006):

“A síndrome de Asperger (SA) caracteriza-se por prejuízos na interação social, bem como interesses e comportamentos limitados, como foi visto no autismo, mas seu curso de desenvolvimento precoce está marcado por uma falta de qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente. Interesses circunscritos intensos que ocupam totalmente o foco da atenção e tendência a falar em monólogo, assim como incoordenação motora, são típicos da condição, mas não são necessários para o diagnóstico.” (Klin, 2006).

A síndrome de Asperger é considerada uma Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), e pese embora tenha como consequência para a criança dificuldades no relacionamento entre pares e na interação e uma acentuada capacidade de memorização, esta tem uma ligeira distinção da PEA dado que o atraso no desenvolvimento não é tao significativo (Vila, Diogo, Sequeira, 2009).

Fazia ainda parte do grupo outra criança com o diagnóstico de paralisia cerebral, a PC não sendo denominada de doença, causa na criança essencialmente um atraso ao nível motor, convulsões e um atraso ao nível do desenvolvimento cognitivo (Furkim, Behlau, Weckx, 2003). Neste caso específico as principais características da criança prendiam-se ao nível motor, apesar de conseguir movimentar-se sozinha, possuía uma marcha mais lenta. Ao nível da linguagem, abrangia um discurso articulado e com várias menções a diferentes períodos. A sua relação entre pares era saudável, existindo amizade e afeto entre estes.

E por fim, o caso mais sério e de complexo relacionamento, diagnosticado com PEA desde muito pequena, a criança demonstrava um grau elevado de autismo. De forma a conhecer a criança, elencámos algumas das suas principais características em alguns domínios.

As crianças que tem como diagnostica PEA, tem uma condição especial uma vez que tem mais dificuldade na realização das tarefas, na conquista de aprendizagens e ao nível motor podem apresentar também algumas comorbilidades, este diagnostico apresenta sinais e evidencias de forma precoce e pode ser de diferentes graus (Candido, Assunção, Cunha & Carneiro, 2021).

O caso que explanado já de seguida tinha como diagnostico PEA severo. No domínio da comunicação a criança não conseguiu articular frases completas, expressava-se maioritariamente através de gestos e de sons ou de palavras soltas, conseguia repetir com alguma dificuldade frases que lhe eram pedidas, tendo em conta a sua disposição e o grau de frustração. Ao nível motor, a sua capacidade era notável, veloz e ágil eram as suas principais características, conseguia escalar pontos altos e descer de forma desprovida. Para as saídas ao

exterior, tinha sempre que ir ao lado de adulto, uma vez que tinha alguma propensão para se afastar. Detinha um particular e memorável gosto pela natureza e pelos animais, sabia identificar, nomear e desenhar os animais e o seu meio físico. No domínio do relacionamento, sabia identificar e mencionar o nome da EI, demonstrava afeição pelos colegas e estes possuíam um trato e uma dedicação excecional pela criança, presenteava-os com abraços apesar de não lhes saber o nome. Consequia ser autónomo nas suas refeições e na higiene pessoal, sabia sair da sala (trancada) com o objetivo de ir para o exterior, sendo que era este o seu sítio predileto. Por último, não suportava barulhos estranhos e no caso de estes existirem isolava-se e refugiava-se num local mais calmo.

3. Integração em Contexto de Estágio

O ano de 2020, tal como explanado anteriormente, apresentou-se com inúmeras adversidades para a população em geral. Como tal, a realização da presente investigação padeceu das mesmas adversidades, uma vez que as instituições se mostravam recetivas ao abrir de portas a novas pessoas, com o receio que uma nova incidência de infeções fosse detetada, e por consequência do aumento do número de casos ou de casos positivos, a ligação ao estágio consequentemente ia sendo também interrompida.

Desta forma a inserção no estágio tornou-se possível no dia 2 de dezembro de 2020, com a adversidade de no dia 16 ser pela primeira vez suspensa, devido a caso positivo numa sala do pré-escolar. Pese embora depois do período das festividades o estágio ter sido retomado no dia 4 de janeiro de 2021, este volta a sofrer uma nova interrupção ao dia 21 de janeiro com o fecho das escolas, a nível nacional (Decreto-Lei n.º 8-B/2021 de 22 de janeiro). As atividades no JI voltariam a ser retomadas no dia 15 de março de 2021³, assim como o estágio que decorreria até ao dia 31 de maio do mesmo ano.

O desconhecido acaba por ser sempre um sentimento que altera a predisposição do ser humano, neste caso não foi diferente. Visto que o sucesso da investigação dependia de uma considerável parte da relação que seria criada ao longo do tempo com as crianças, com a equipa

³ Ver em: <https://eportugal.gov.pt/noticias/governo-anuncia-plano-de-desconfinamento-ate-3-de-maio>

de trabalho e até mesmo com os encarregados de educação, o receio que a adaptação ou a presença da estagiária não fossem aceites de uma forma plena era constante.

Primeiramente foi concebida uma visita guiada ao espaço físico da instituição, com uma difusa explicitação do funcionamento da mesma, dos objetivos traçados pela equipa para aquele ano letivo, das rotinas das diversas salas e das alterações impostas pela pandemia no quotidiano do infantário. Foi ainda apreendida uma breve apresentação de toda a equipa de trabalho e do grupo ao qual a estagiária iria pertencer.

Os primeiros dias foram assinalados por uma constante adaptação ao espaço, aos profissionais e sobretudo às crianças. A rotina da instituição e de todos os agentes envolvidos, desde profissionais, pais e crianças foi a primeira conceção a ser interiorizada, dado ser parte fundamental do desenvolvimento. Os horários de chegada, das refeições, das atividades e os hábitos da sala foram compreendidos entre as primeiras semanas.

No decorrer do tempo, e depois da apreensão da rotina diária das crianças, a autonomia para conviver e auxiliar o grupo foi crescendo significativamente.

De forma natural e sem qualquer imposição, a minha presença foi sendo aceite pelas crianças que no decorrer do tempo começaram por depositar alguma confiança e consideração.

3.1. Dificuldades sentidas

As dificuldades sentidas durante o período de estágio prenderam-se maioritariamente com as constantes interrupções involuntárias que eram impostas pelos confinamentos obrigatórios. Os constantes interregnos causaram de forma natural, um atraso na adaptação e no desenvolvimento do estágio.

Não obstante, a principal adversidade originada esteve diretamente relacionada, tal como já referido anteriormente, com os encarregados de educação, dado que existiam elementos físicos e condições para a realização do estudo caso previamente pensado, mas tal não se tornou viável dado à relutância e rejeição dos encarregados de educação das crianças que padeciam anteriormente à pandemia de atrasos no desenvolvimento.

Apesar da rejeição para abordar de uma forma mais singular o estudo caso, de uma forma global a receptividade por parte dos pais foi positiva e acolhedora, o facto do período pandémico

ser uma recordação presente e ativa na memória de todas, e as repercussões, como a agitação ou falta de tempo, implicavam, de forma implícita, que os questionários realizados não poderiam ser extensos nem prolongados do tempo, dado que o risco da não participação poderia ser mais elevado.

Realizar uma investigação em condições normais e tranquilas revela-se um trabalho árduo, que exige uma postura plena e segura aos investigadores, sendo a presente investigação realizada e executada num período pandémico em que o futuro não estava dependente do indivíduo, e o dia de amanhã não existia, a dificuldade cresceu, e as dúvidas e adversidades tornaram-se cada vez mais acentuadas.

Apesar de ténue impercetível, a ausência de um Assistente Social tornou-se a princípio também um entrave, dado que apesar da cordial e acolhedora receção por parte de toda a equipa de trabalho, o facto de não existir um elemento de identificação e aproximação produziu alguns sentimentos menos positivos, ligados ao medo e ao constrangimento.

3.2. Atividades Desenvolvidas

As atividades desenvolvidas em contexto de estágio foram ao encontro e de acordo com as rotinas já implementadas na instituição.

- Análise de documentos- a análise de documentos afetos à instituição foi fundamental para perceber o seu funcionamento e as técnicas utilizadas pelas profissionais no tratamento das crianças. As normas, a missão, as práticas pedagógicas adotadas, todos os documentos serviram de auxílio para um adequado desempenho e auxílio às profissionais;
- Análise do processo de desenvolvimento da criança- conhecer a criança e saber a identificar as suas especificidades são aspetos fundamentais para criar uma relação de base com ela, a leitura e interpretação dos documentos facilitou todo o processo de adaptação;
- Prestação direta de cuidados- como seres dependentes e com o objetivo de auxiliar os profissionais, esta atividade permitiu que a relação com as crianças decorresse de forma natural e sem constrangimentos;
- Participação nas rotinas diárias;

- Auxílio na realização de trabalhos e fichas educativas;
- Realização da Hora do Conto- programa instituído no JI para a obtenção do gosto pelos livros e do hábito de leitura por parte das crianças.
- Explicação de Significados Fundamentais- a explicação por exemplo da palavra partilha ou da palavra empatia com recurso a técnicas divertidas e exemplos práticos, significados basilares para a construção do “eu”.

4. As repercussões da Covid no quotidiano

Enquanto sociedade alcançamos inúmeras liberdades ao longo da história, a independência e a evolução conquistadas foram sentidas a nível mundial, sendo certo que continuam a existir países mais desenvolvidos face a outros, em termos globais o mundo alcançou inúmeros avanços. Um deles foi o crescente acesso às viagens internacionais, seja por turismo ou trabalho, os indivíduos passaram a ter uma maior liberdade na sua deslocação, face ao desenvolvimento dos transportes, à existência de uma maior oferta de alternativas no mercado e a preços “low cost”, que permitiram a um maior número de pessoas a sua deslocação.

Posto isto, toda esta dinâmica global permitiu que microrganismos responsáveis por doenças infecciosas, fossem transmitidos de forma mais acelerada e conseguissem alcançar diferentes sociedades e diferentes países, por esse motivo a necessidade de limitar a mobilidade dos indivíduos tornou-se prioritária no que diz respeito às medidas de contenção criadas pelos diferentes governos (Magalhães & Machado, 2014).

Inicialmente detetada em território asiático, em dezembro de 2019, a COVID-19 veio a revelar-se à posteriori uma pandemia mundialmente transmissível e fatal, capaz de transfigurar o quotidiano de milhões de pessoas.

Inicialmente e em razão do primeiro caso se apresentar numa localização quase oposta a território nacional, o sentimento de dúvida e de negação predominavam na sociedade portuguesa, eram poucos os indivíduos que acreditavam na presença da crise sanitária em Portugal.

Em Portugal o primeiro caso é detetado ao dia 2 do mês de março (in observador, 2020), sendo que no dia 13 do presente mês, com o Decreto-Lei nº10-A/2020, o governo acaba por deliberar o encerramento de várias atividades letivas e não letivas, onde estavam inseridas as

creches e jardins de infância. Mundialmente, e como uma das medidas de contenção, vários países decretaram o fecho das escolas, em Portugal cerca de 712 mil crianças pertencentes ao ensino pré-escolar e básico foram encaminhadas para casa (Morais & Lunet, s.d.).

A liberdade é colocada em causa, em favor da saúde pública e o Governo português anuncia um conjunto de medidas relacionadas com a circulação dos indivíduos na via pública. Todo o comércio que não se destinava à venda alimentar ou a bens de primeira necessidade encerra, bem como os estabelecimentos e instituições ligados ao lazer, à restauração, à prática de desporto ou de cariz religioso. O teletrabalho é aplicado de forma obrigatória para uma larga percentagem da população portuguesa e as ruas ficam desertas, a população isolada, e a socialização passa a ser feita entre quatro paredes e em constante repetição.

Os casos positivos multiplicavam-se de forma célere e descontroladamente a cada dia do mês de março. A imprevisibilidade de toda a situação ia suscitando na sociedade um clima de angústia, medo e desanimo. O número de mortes foi crescendo com o decorrer dos dias, e o número de casos de doença grave que acorriam aos hospitais eram gigantescos. Tanto os profissionais de saúde como os hospitais acabavam por entrar em colapso, dado à afluência causada pelos doentes.

As medidas impostas pelo governo iam sendo revistas a cada passo, e todo os dias as notícias nacionais demonstravam cada vez mais um cenário dantesco, capaz de desanimar qualquer indivíduo.

Não existiam prognósticos ou previsões a longo prazo do alívio de medidas, nem tão pouco da sua suspensão. O quotidiano era vivido intensamente, e o futuro era uma perspetiva pouco ténue para toda a população.

Apresentação e Análise dos resultados

Por intermédio do enquadramento teórico e com o cruzamento dos resultados obtidos através dos dados adquiridos (inquéritos realizados aos encarregados de educação, entrevistas às profissionais do pré-escolar, da recolha de dados e avaliações das crianças e da observação participante na sala de aula), é que é plausível conceder resposta aos objetivos traçados inicialmente.

Considerando as respostas dos EE, tendo em conta as entrevistas proporcionadas pela DP e pela EE e contemplando ainda com a observação participante realizada no decorrer do estágio, passamos a elencar a apresentação e discussão dos resultados obtidos.

1.1. Adaptação ao confinamento

Para perceber o verdadeiro impacto que cada criança, e o grupo na sua globalidade, teve, teremos de ter atenção à quantidade de confinamentos a que cada criança esteve exposta e de que forma decorreu a adaptação da mesma.

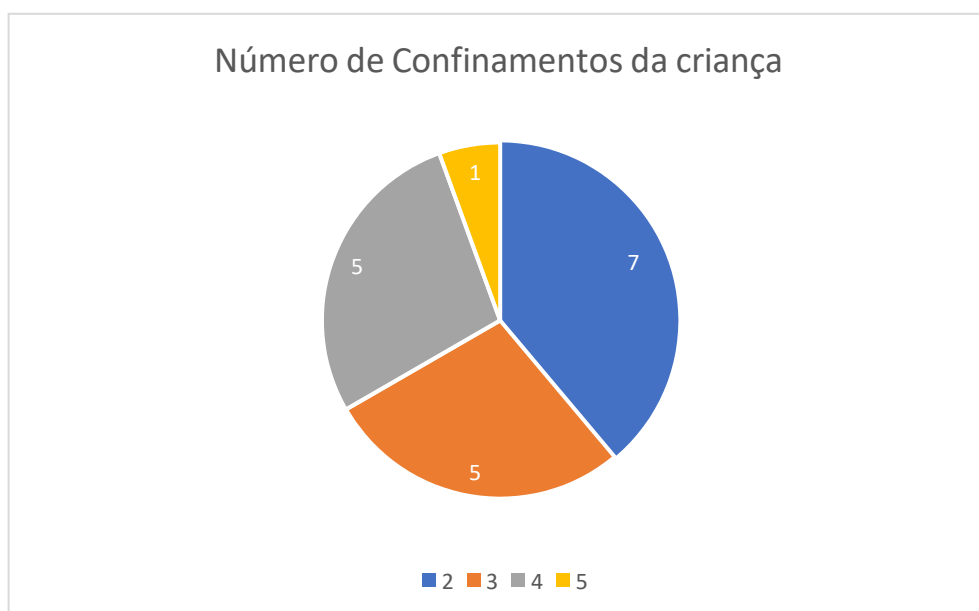


Figura 3- Número de Confinamentos de cada Criança

Com as respostas obtidas percebemos que a maioria das crianças (7) foi submetida a apenas dois confinamentos, 5 crianças estiveram expostas a 3 períodos de confinamento, e mais 5 a 4 períodos, sendo apenas uma a contabilizar um total de 5 períodos fechada.

Com as escolas encerradas e as crianças em casa, foi inevitável, pelo menos a presença de um adulto em casa 24 horas por dia a prestar auxílio. Da amostra em estudo, foi maioritariamente a figura feminina a assegurar o papel de cuidadora, acumulando com as funções de emprego, 55% das mães estiveram em teletrabalho. No que concerne à figura masculina, as respostas obtidas registaram que 50% dos pais não esteve em teletrabalho, e continuou a exercer a atividade laboral de forma presencial.

A instituição procurou criar medidas de ajuste à realidade vivida, com a finalidade de manter o contacto tanto com as crianças como com os EE, posto que não existia indicação de nenhum órgão governamental do fim do confinamento e tao pouco da pandemia, foram estabelecidas conversas escritas ou videochamadas com o objetivo de preservar a relação entre educadores e crianças.

“nós durante este período de confinamento fomos dando apoio aos pais, claro que não podíamos ter aulas online, dado que são crianças muito pequeninas, mas íamos preparando atividades, planificávamos atividades, criamos grupos do whatsapp para que houvesse essa relação ou proximidade, fazíamos videochamadas, encontros zoom, fomos sempre tentando não perder o contacto. A comunicação foi fluído. O início foi difícil, mas depois as coisas começaram se a encaixar e até foi correndo bem.” (DP)

Em conversas informais mantidas com os pais, no decorrer do estágio, a gestão de cumprir horários e prestar cuidados à criança foi complexa e desgastante. Apenas 50% dos EE conseguiram manter as rotinas anteriores à pandemia, outros 50% responderam que não, os horários de sono consequentemente sofreram alterações, e todas as rotinas ligadas às necessidades básicas, foram realizadas em horários “impensáveis” ou mesmo anuladas.

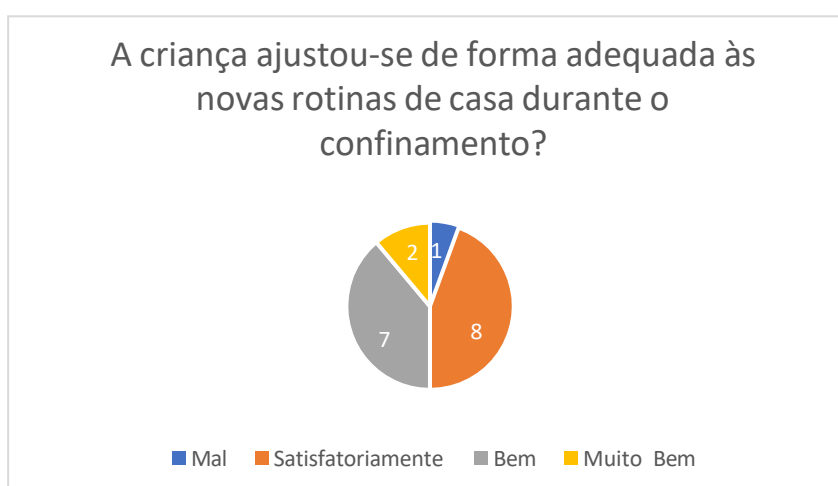


Figura 4- Adaptação das crianças às rotinas

A criança acabou também por padecer da imprevisibilidade e suportar toda uma nova rotina de forma inesperada.

O processo de adaptação revela-se primordial para a sobrevivência de qualquer ser humano, sem ele o indivíduo não alcança o sucesso para sobreviver nos diferentes meios. É através desta adaptabilidade que o humano consegue atender a todas as suas necessidades básicas, o choro representa um mecanismo ao qual o bebê recorre para ver as suas necessidades básicas satisfeitas (Kamii, 1996).

O confinamento foi imposto à criança com um caráter obrigatório, apenas para 2 crianças de um grupo de 18 elementos é que a adaptação decorreu de forma exemplar. Constatarmos que o processo de adaptação é complexo e acaba por interferir com as respostas que a criança consegue dar às restantes necessidades básicas, alcançamos desde logo um objetivo definido anteriormente, e pese embora a sociedade caracterize a criança como um ser naturalmente adaptado, a adaptação repentina à crise sanitária não foi imediata nem ocorreu de igual forma para todos.

Existem dois tipos de adaptação, a acomodação e a assimilação. A adaptação pela acomodação ocorre quando a criança se adapta ao meio onde está inserida, acaba por interiorizar o meio ambiente e o espaço envolvente sem ter a necessidade de se retrair. O segundo momento de adaptação é a assimilação onde já não existe uma pré-disposição da criança para se adaptar de uma forma mais natural, uma vez que esta acaba por moldar o meio à sua vontade e no ponto de vista que lhe for mais conveniente, este último processo acaba por ser mais fácil para a criança dado que desconsidera os obstáculos (Mantoy, 1976).

Apesar de ser o processo de adaptação por assimilação ser mais facilitador para o indivíduo, este não permite a mudança de estruturas mentais, e a expansão do conhecimento em relação ao ambiente físico e aos objetos circundantes.

A criação de competências e construção de ferramentas para a adaptação da criança devem ser desenvolvidas na escola (Craveiro & Ferreira, 2007). O educador e a escola auxiliam a criança a criar mecanismos para que esta consiga ultrapassar um processo de adaptação que ocorre pela assimilação para a acomodação (Mantoy, 1976).

1.2. Explorar Rotinas

No período em que está a frequentar o JI, a criança através das rotinas que são implementadas ao longo do ano, acaba por apreender as rotinas e executar as tarefas já de forma mecanizada. Como é exemplo a rotina do almoço, quando a educadora informava que era hora do almoço, uma grande maioria já sabia o significado e cumpria exemplarmente o processo:

- Comboio na Casa de Banho-Lavar Mãos-Sentar na Mesa-Esperar pelos Amigos-Fazer a Refeição

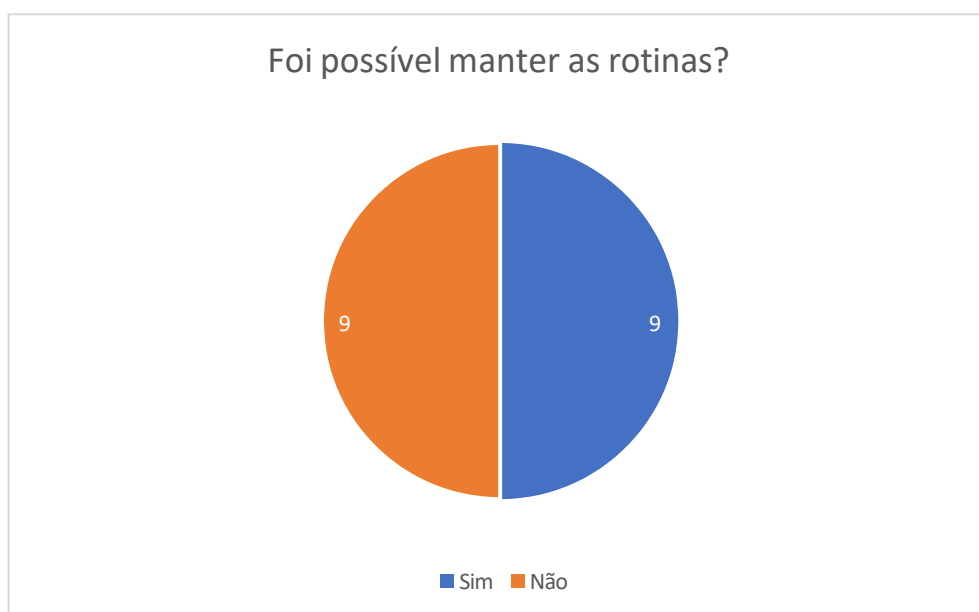


Figura 5- Rotinas

A rotina acaba por configurar a autonomia para a realização destas pequenas tarefas, autonomia que é precedente do alcanço de alguma autoestima.

Os hábitos e as aprendizagens que são adquiridos durante a realização das tarefas rotineiras, permite não só à criança o seu desenvolvimento pessoal, assim como concede maior concentração para atividades realizadas de forma imprevisível (Caldeira, Piscalho, Seixas, 2017).

Apesar do esforço significativo dos EE para a manutenção das rotinas, tal não foi possível devido a diversos fatores, como o teletrabalho, o cuidado de irmãos mais novos ou a realização das tarefas domésticas e entre outros.

“... famílias em teletrabalho, um desgaste muito grande falando em emoções ou sentimentos ou comportamentos, houve pais que sentiram muito este confinamento porque a exigência no trabalho era muito e de repente tens um filho ou dois em casa e tens de fazer refeições e recados e afazeres do teu chefe...as pessoas queixavam-se muito que não havia horas e com o teletrabalho em vez de saírem as 17 muitas vezes as 19 ainda estavam a trabalhar.” (DP)

1.3. Realização de Atividades

Anteriormente ao confinamento, as crianças tinham atingido um patamar de desenvolvimento no que respeita a alguns parâmetros de avaliação, como por exemplo aprendizagem da escrita, a utilização de vocabulário específico relativo a atividades realizadas ou até mesmo a inscrição do nome.

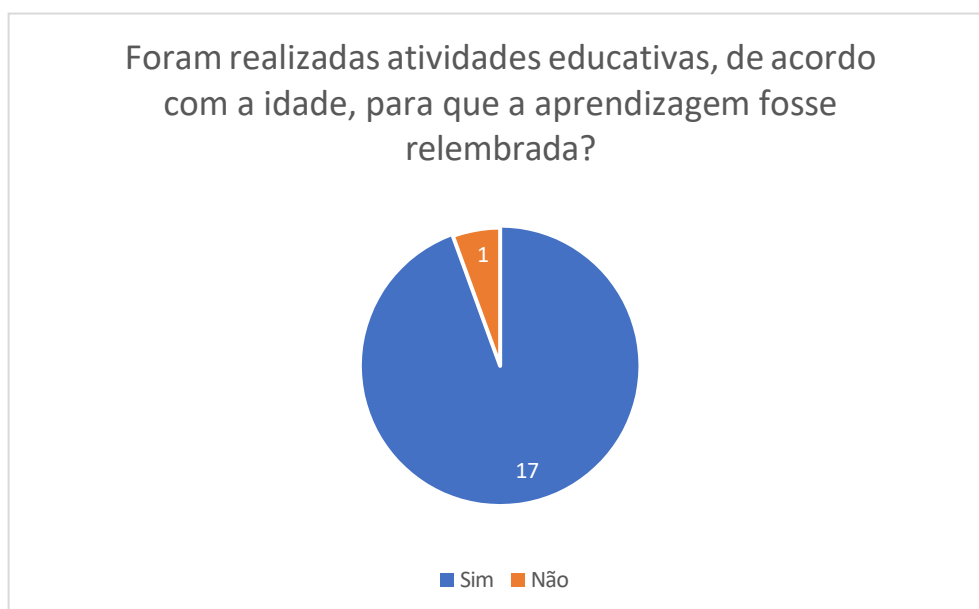


Figura 6- Realização de Atividades Educativas

De um modo global, todos os EE responderam de forma afirmativa aquando da pergunta sobre a manutenção de atividades semelhantes ou adaptadas àquelas que eram realizadas em contexto JI, com a finalidade de preservar e elucidar os conhecimentos atingidos até então.

No questionário realizado aos EE, existem perguntas que questionam a frequência da execução de atividades específicas e cruciais ligadas ao desenvolvimento, em diferentes parâmetros, do ser humano. Obtivemos os seguintes resultados 77% da população inquirida afirmou que as C efetivaram sempre ou quase sempre atividades de domínio sensorial e criativo (o caso de manuseamento de plasticinas), 72% dinamizaram frequentemente atividades

pertencentes ao domínio motor, associadas ao exercício físico e por último 55% conseguiu proporcionar à C constantemente atividades ligadas ao domínio da dança.

Apesar da resposta afirmativa globalizada dos pais no que concerne às atividades desenvolvidas, as observações formadas, nas semanas seguintes ao regresso, não contemplam nem apoiam as respostas fornecidas, uma vez que foi considerável o número de crianças que evidenciavam recuos nas aprendizagens adquiridas.

De forma auxiliar os pais durante o período de encerramento, o colégio proporcionava a descrição de atividades ou a realização de vídeos demonstrativos para a execução de programas pedagógicos simples e proporcionais à idade correspondente.

“...às vezes não era má vontade, as vezes era porque não tinham os materiais, ou porque ele não quer, ou porque não consigo ou porque tem de trabalhar...” (DP)

No encontro da opinião pessoal exposta, estão os relatórios de avaliação elaborados pelas educadoras, onde o progresso sentido em cada criança era mínimo, ou quase nulo, e ainda a opinião da DP:

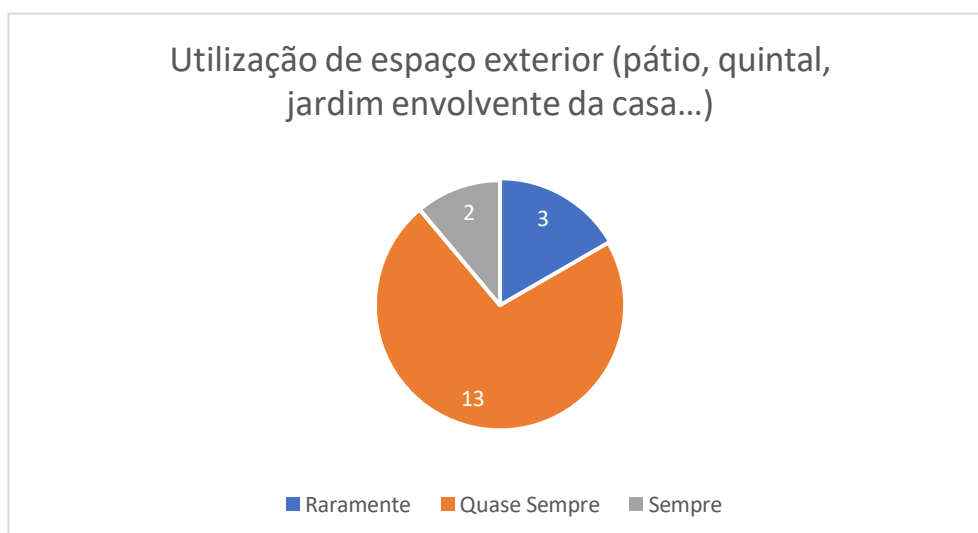
“...houve situações de atividades em que nós pedíamos para partilhar o que fizeram, e tu percebias que eram só dois ou três que faziam...ou porque não tinham tempo, ou porque não conseguiam...” (DP)

Não existe uma explicação plena para a dicotomia das respostas apresentadas para com os factos evidenciados e observados no terreno, mas tal como defende Câmara 2013:

“Não é raro que o pesquisador encontre algumas diferenças entre dados quantitativos e dados qualitativos. Essas diferenças podem ser explicadas pelas técnicas de coleta de dados utilizadas. A literatura da área aponta que, ao se coletar dados por meio de formulário, há sempre o receio, por parte de um grande número de respondentes, de que a instituição o identifique, mesmo garantindo-se de que esse fato não ocorrerá. Esse receio pode mascarar, de alguma forma os resultados, pois as pessoas tendem a responder ao formulário de forma defensiva.” (Câmara, 2013, p.180.).

Reiterar e recordar que revigorava no consentimento informado o compromisso de conservar o anonimato de todos os participantes, bem como a confidencialidade de todos.

Todas as crianças gostam de explorar, brincar e dispor de novas dinâmicas que sejam diferentes daquelas que aparecem inseridas em sala de aula ou em casa.



As atividades que mais tinham aprovação e concordância por parte das crianças no JI, eram atividades ligada ao mundo exterior que lhes permitiam mais euforia, mais ruído, mais movimentos e acima de tudo mais liberdade, uma vez que na sala existiam regras de comportamento pelo significado do espaço, o exterior reunia um conjunto de emoções que na sala era diminuto. Posto isto achamos interessante questionar os EE, quanto à frequência da utilização do espaço exterior no período de confinamento.

Pese embora, a resposta dos EE tenha sido positiva, no que concerne à utilização do espaço exterior, favorável e em concordância com a presumida boa prática pedagógica desempenhada pelos pais, mais uma vez perduraram dicotomias em relação às respostas. Em conversas informais com as crianças, poucas eram as que revelavam ter utilizado o espaço exterior de casa ou o jardim público para brincar ou realizar atividades durante o confinamento.

As brincadeiras das crianças oferecem estímulos ricos para o seu desenvolvimento, a interação entre pares torna-se crucial muitas das vezes para o desenvolvimento da fala, mas que importância assume o papel do mundo exterior?

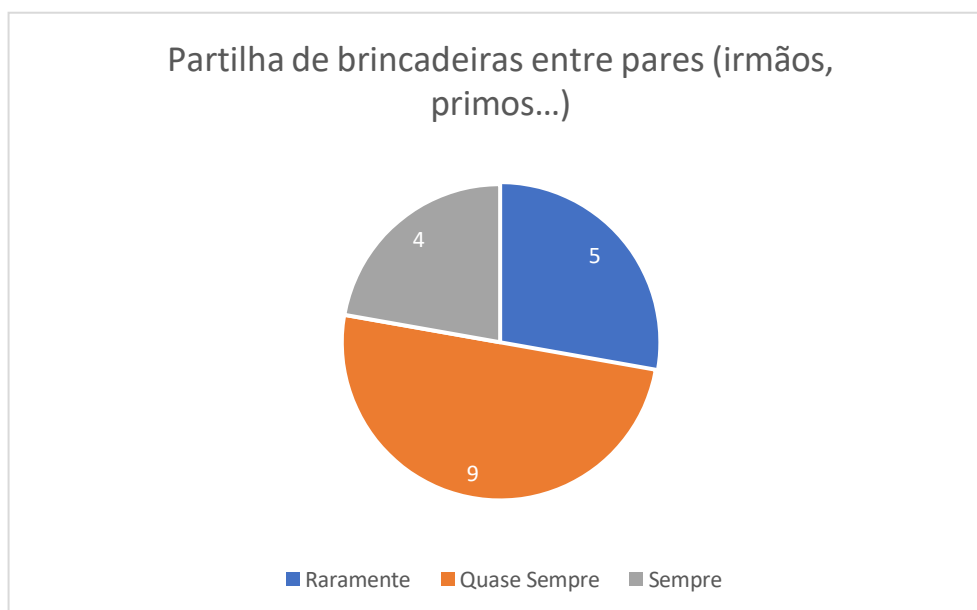
Segundo Piaget, a dinâmica e a interação que o mundo exterior é capaz de proporcionar à criança, através do seu manuseamento frequente com tudo aquilo que este tem para oferecer, representa na criança uma conjunção positiva para a construção da inteligência (Kamii, 1996).

1.4. Importância do brincar

Em séculos passados, o uso da brincadeira por parte do indivíduo significava imaturidade e era assumida por parte da sociedade como uma alternativa de prazer, face aos trabalhos duros e aborrecíveis a que eram expostos (Wajskop, 1995).

Atualmente a brincadeira adquiriu um papel fulcral no crescimento da criança, a brincadeira livre entre pares apresentou-se como prática pedagógica (Luís & Roldão, 2016).

Com as crianças em casa a partilha de brincadeiras entre pares foi circunstancialmente afetada, e apesar de as respostas positivas por parte dos pais, assumindo a partilha de brincadeiras entre irmãos, ser positiva, a verdade é que o precipício entre as idades das crianças que coabitavam a mesma casa era acentuado, uma vez que os irmãos ou contavam com idades inferiores ou idades mais avançadas.



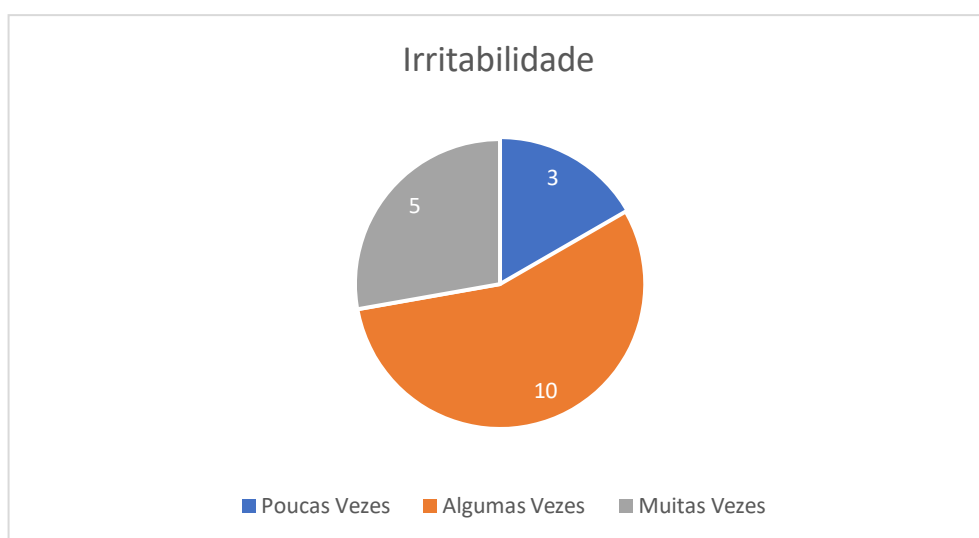
Como constatado na fundamentação teórica, a partilha de brincadeiras permite à criança um crescimento no seu desenvolvimento que através de outras atividades não seria possível de alcançar, tal como defende Martinez (2020) a criança tona-se protagonista da ação durante a brincadeira.

1.5. Sentimentos durante e pós confinamento

Outro objetivo da presente investigação, prende-se com a compreensão dos sentimentos vivenciados pelas crianças face a toda a situação imposta pela Covid-19. Desta forma no questionário realizado aos pais, existe um capítulo direcionado para as emoções, em que estes tinham de responder qual a frequência com que as C demonstravam a emoção supramencionada. Inserida neste segmento do questionário contavam as seguintes sensações 1- Irritabilidade; 2- Ansiedade; 3- Tristeza; 4- Agitação; 5- Medo; 6- Saudade; 7- Agressividade; 8- Felicidade; 9- Aflição; 10- Resignação.

Deste agrupamento destacam-se a emoções ligada à felicidade, cerca de 3 crianças demonstravam constantemente felicidade durante o confinamento e 10 muitas vezes. Este sentimento registou o maior número de respostas positivas. O contacto e a partilha da família do núcleo mais estreita durante largos possibilitou momentos e vivencias que as C não teriam vivenciado noutra circunstância.

Por outro lado, na perspetiva dos pais, as crianças também vivenciaram muitas vezes a irritabilidade, uma constante agitação e o sentimento da saudade, cerca de 72% demonstrou aquele que foi o principal sentimento vivido pelo individuo neste período da história da humanidade.



Na idade em que estão inseridos os participantes do estudo, os sentimentos demonstrados caracteriza-se por ser ambíguos e alternados. A segunda infância caracteriza-se por ser um pouco mais intensa e agitada, dado que a criança acaba por apresentar comportamentos mais hostis e ligados à irritabilidade (comparativamente com outras faixas etárias), tendo uma vontade inata de contrariar as situações e as pessoas, pese embora exiba sentimentos negativos e ligados à frustração, acaba também por ser um período em que a afetividade acaba por estar em pleno na relação entre pares da mesma idade e com adultos (Mantoy, 1976).

Segundo Mantoy (1976), entre os 5 e os 6 anos conquistam determinada maturidade, e os sentimentos negativos são substituídos por sentimentos positivos, a C passa a procurar o adulto de forma delicada e com maior consistência.

1.6. De volta à escola

O regresso ao JI acontece num clima de festa e de esperança. Cerca de 61% dos pais prepararam as crianças para o regresso à escola, alertando para as novas regras implementadas, sendo que todos concordaram que a adaptação à nova realidade foi bem apreendida.

“Para nós foi o Dia Mundial da Criança, fizemos a festa do Dia Mundial da Criança quando abrimos, foi motivo de festa. Uma alegria muito grande, uma felicidade muito grande, ou seja, as máscaras já faziam parte, as bolhas da sala já faziam parte” (DP)

“Ela ficou super feliz por regressar à escola e ver os amigos” (EE)

“Normalmente, não estava ansiosa por ir, mas também não recusou.” (EE)

“A princípio teve alguma preguiça de ir, mas rapidamente se adaptou, pois ficou muito feliz por ir brincar” (EE)

“Muito bem, creio que as saudades eram tamanhas que foi fácil. O social faz muita diferença para as crianças.” (EE)

Apesar do período de tempo fora da escola ter sido extenso, crianças de um modo geral reagiram satisfatoriamente. Verificava-se alguma timidez num grupo, outros demonstravam reticências dado que a convivência com os pais tinha acabado, e para outros foi um pouco mais difícil, principalmente na chegada à escola, largar os pais e entrar na porta do JI revelou-se complicado tanto para EE como para as educadoras.

Pese embora, a reação das crianças tenha sido de forma global positiva, sendo que existiu um período controverso nos primeiros dias, o regresso à escola foi aceite por todos, já o mesmo não aconteceu com os EE. Os pais mostram relutância e insegurança quanto retorno ao JI, consideravam ser relativamente cedo dado ao número elevados de caso que ainda se registava em Portugal e por toda a complexidade da dinâmica familiar, essencialmente com as pessoas mais velhas.

“Eu não senti muito isso...eu senti alguns pais na dúvida...é seguro eu levar o meu filho a escola? Devo manter a inscrição? Devo cancelar a matrícula? Houve um outro caso que aconteceu isso, que desistiram mesmo, houve um ou outro caso que os pais tiveram de não expor os avós a os virem buscar, porque muitas vezes são os avós o apoio a estas famílias, ou trazerem de manhã ou a buscar ao final do dia. E como a facha etária mais vulnerável eram os idosos, então sentimos que algumas famílias tiveram que fazer esta ginástica para fazer com que os avós não viessem à escola e não estivessem expostos.” (DP)

No regresso as crianças exteriorizavam alguma agitação, nomeadamente com a aplicação de regras, eram necessários avisos e observações quanto ao comportamento, o facto de ter existido um declive acentuado entre as rotinas do colégio e as rotinas de casa, não facilitou o regresso no mesmo patamar de comportamento em que o grupo se encontrava antes de ir para casa.

“As regras são sempre diferentes e nós já vamos sentido isso num período de ausência grande, ou porque tiveram doentes ou porque tiveram de férias. Aqui ainda aconteceu mais esse período a nível de regras.”
(DP)

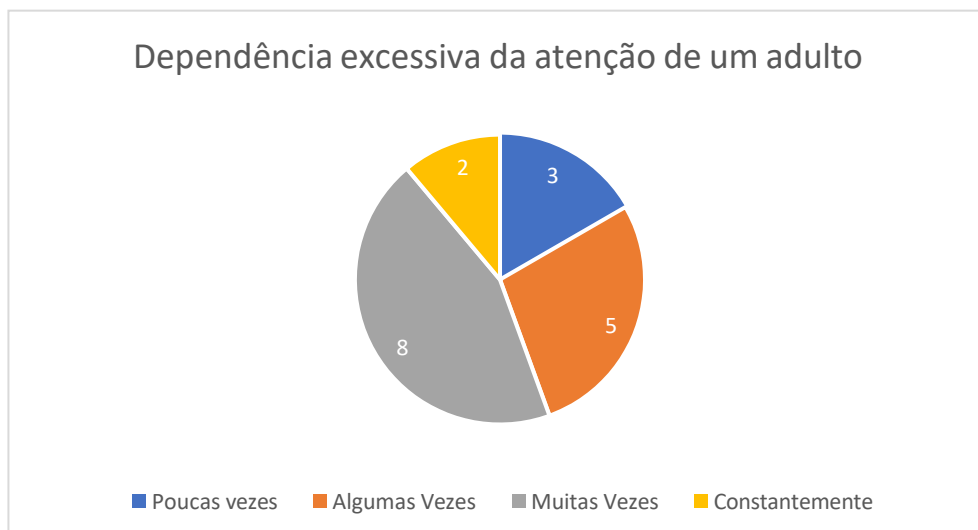
“De certa forma sim, muitas das regras apreendidas tinham se perdido. Vieram a falar muito alto, sem postura à mesa e alguns dos valores ficaram para trás, mais irritabilidade e frustração.”

Embora a relação entre os pares se tivesse mantido positiva e os “pequenos grupos” de amizade que eram estabelecidos em brincadeiras continuavam a existir, foi perceptível, e tal como os pais mencionaram no questionário, a irritabilidade em demasia nas C, essencialmente na disputa de brinquedos ou nas brincadeiras livres, onde o adulto apesar de observar, não interferia.

“...claro que as vezes a falta de regras implica isso, uma disputa de brinquedos, mas de uma maneira geral até senti em algumas crianças uma evolução...” (DP)

“Eles são muito amigos dos seus amigos, por isso, as relações mantiveram-se muito unidas, mas vieram um pouco “donos da razão” onde tentaram ver quem conseguia mandar mais em quem.” (EE)

Uma das conquistas que deve ser alcançada no período de JI é a forma de coexistência da criança com o restante universo, a escola ensina à criança a solicitar os seus desejos e a requer que os seus interesses sejam garantidos, caso as circunstâncias não sejam favoráveis à garantia desses direitos, a criança conquista mecanismos e concepções para moldar as situações (Craveiro & Ferreira, 2007). Este tipo de aprendizagem foi interrompido e retirado, logo as reações descritas e observadas consideram-se justificáveis, dado que as C podiam ainda não ter adquirido os mecanismos necessários para uma maior facilidade de adaptação na gestão de conflitos.



A dependência estabelecida com os adultos no período de isolamento (particularmente em famílias em que a criança é filha única) e a falta de convivência com crianças da mesma faixa etária, no regresso à escola resultaram na necessidade da criança procurar também um adulto aquando da ocorrência de disputas e desentendimentos com outras crianças. Algo que no passado passava despercebido ao adulto da sala, dado que o entendimento entre eles era de fácil trato.

“Houve uma maior carência de afetos e disputa pelos mimos da educadora e auxiliar. Conflitos, porque queriam se sentar todos ao nosso lado. Muito mais dengosos.” (EI)

1.7. Medidas implementadas pósCovid-19

A grande mudança rege aqui, as alterações ao nível do funcionamento da instituição foram consideráveis, na maioria delas impostas pelo governo, outras propostas pela instituição para o garante de todas as normas de segurança e resguardo da comunidade escolar.

“Sim, existia uma relação entre os diferentes agentes. Existiam as festividades anuais (Natais, Dia do Pai, da Mãe,) e as famílias tinham a oportunidade de vir à escola e participar em atividades com os seus filhos. Para além disso, a família foi sempre convidada a vir à escola para trazerem uma Hora do Conto, ou uma Culinária ou uma Atividade Plástica...” (EI)

A ligação dos pais à escola e a relação que estava estabelecida acabou por ser afetada, a participação e presença dos EE tornou-se diminuta ou até mesmo nula, uma vez que era superior o receio de ambas as partes da propagação do vírus.

	<i>Antes do período pandémico</i>	<i>Após o período pandémico</i>
<i>Comemorações Festivas</i>	No jardim (exterior) Toda a comunidade escolar Partilha de refeição e de objetos	Na sala Apenas os responsáveis da sala e o grupo Cada criança
<i>Entrada no colégio</i>	Realizada pela entrada principal, em comunhão com todos os agentes educativos e crianças	Cada sala tinha uma porta de entrada, para evitar o contacto entre famílias
<i>Refeições</i>	No refeitório, em convívio	Na sala
<i>Celebração do Aniversário</i>	Participação dos EE no colégio, festa temáticas	Videochamada com os EE (quando possível), não era permitido o sopro de velas
<i>Saídas ao Exterior</i>	Em grupo	Por sala

Toda a nova dinâmica afetou a comunidade escolar colaboradoras, crianças e encarregados de educação, presenciaram contextos rigorosos e radicais. Um exemplo prático da contrariedade de todas as medidas era a chegada à escola dos EE com duas crianças a frequentar o colégio, se anteriormente a entrada era feita pelo mesmo local e momentaneamente, depois da pandemia passou a ser feita por entradas diferenciadas, o que sujeitava a toda uma nova dinâmica uma vez que outrora a entrada realizava-se em 5 minutos, e desta maneira passou a ser desenrolada em 15 minutos.

“As bolhas. Antes de criares a bolhas tens de garantir que na equipa esta sempre uma educadora ou auxiliar a assegurar o horário da manhã e outra ao final do dia...gerir horários...a nível de espaço, por exemplo, uma das grandes mudanças que nos fizemos foi nós recebermos as crianças em acessos diferentes...também das capacidades que temos...permitiu não haver aglomerado de pais, não haver pais no hall de entrada, tudo isso foi uma grande mudança, a elaboração do plano de contingência, qual é o sítio que vamos escolher para ser a sala de isolamento? Se houver um caso de isolamento que é que fica com a criança? Avisa-se os pais?... O comprar, por exemplo, bens alimentares, foi tudo muito levado ao extremo, água, bolachas, ter uma sala arejada, ter um termómetro, ter um telefone, ter uma caminha, para que a criança que estivesse a sentir-se mal ficasse isolada. Houve aqui algumas medidas, mas basicamente sim, foram as bolhas, os ajustes de horários...” (DP)

“Higienização das mãos e desinfetação das mesas, troca de calçado na chegada à escola, passamos a almoçar e a lanchar na própria sala, os recreios eram faseados por salas, para que não houvesse aglomeração de crianças.” (EI)

“As reuniões passaram a ser via zoom, o que a nosso ver nunca era a mesma coisa... as expressões faciais dos pais, não dava para os ver a todos, algo ficava por dizer, ou muitos até desligavam a câmara. O que mais nos custou, foi a ausência de beijinhos e abraços frequentes, pois somos muito de afetos, mas foi algo com que nos tivemos de nos habituar.” (EI)

As visitas de salas entre os irmãos, e a relação que era mantida no exterior ou nos corredores, acabou por ser também perturbada, dado ao afastamento mantido entre as diferentes e para evitar a propagação do vírus entre diferentes faixas etárias.

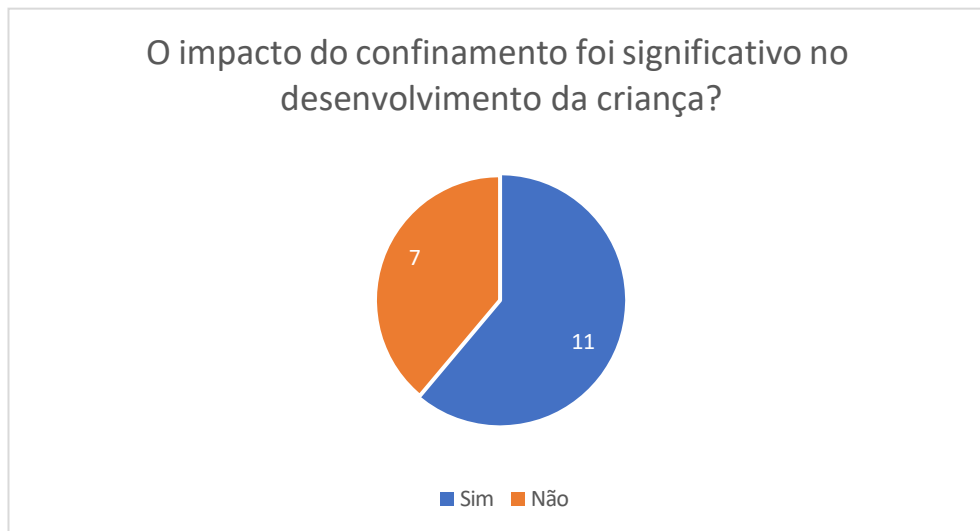
“...era uma solução que podia não ser a solução, temos crianças que têm irmãos noutra sala... se houvesse um caso podia efetivamente. Mas pelo menos criamos isso, e durante muito tempo tínhamos isso. Agora começamos a facilitar, as situações das vacinas também criaram alguma estabilidade e algumas condições e acho que está a correr bem...” (DP)

A partilha de refeições e o convívio no polivalente passou também a ser preparada de forma diferente.

“Foi uma medida covid, ainda bem que ressalvas isso. Ao criares as bolhas, por muito que tu uses matérias ou produtos certificados, nada te garante...e principalmente na parte da refeição, que eles metem a mão a boca, tocam na cadeira...ou seja, nós pusemos também as refeições a acontecer nas salas, à exceção do grupo dos 3 anos, o resto estava tudo a comer nas salas para garantir essa bolha e para que conseguíssemos higienizar as coisas.”

1.8. Impacto no Desenvolvimento

A questão que impera e que cria ambiguidade no presente está diretamente relacionada com este ponto, qual o verdadeiro impacto da Covid nas crianças do futuro. Os estudos são escassos, e a ideologia de que a criança é um ser extremamente adaptável acaba por cair em terra, uma vez que já observamos anteriormente alguns pontos que foram provocando alteração no comportamento destas.



No inquérito realizado aos pais, a maioria afirmou que o confinamento e todas as consequências da crise pandémica tinham afetado em algum ponto o desenvolvimento da criança.

Em conversas informais mantidas com os pais, as principais preocupações demonstradas por estes não estavam relacionadas com o desenvolvimento cognitivo ou com o atraso na aquisição de aprendizagens, as suas inquietações prendiam-se com o exemplo de adulto que as C seriam no futuro.

Durante este período de tempo, ocorrer às tecnologias disponíveis tornava-se um alívio para os pais e uma ocupação para as crianças, pese embora a tecnologia tenha permitido ao ser humano alcançar conquistas, como a rapidez da comunicação com os outros ou com o rápido acesso a tudo o que existe de informação, a tecnologia também trouxe fatores negativos para a generalidade do indivíduo. Independentemente da facilidade e rapidez com que podemos o outro, esta vantagem trouxe uma inconveniência ainda maior, o não saber dialogar com os outros (Andraus & Cerávolo, 2016).

Considerações Finais e Propostas de Intervenção

O desenvolvimento da criança está dependente de vários fatores, como é o caso do meio ambiente onde está inserida, mas fundamentalmente advém de comportamentos que à posteriori reproduz, sendo a escola um agente socializador, e onde as crianças comparecem a maior parte do seu dia, grande parte das conquistas do seu desenvolvimento desenrola-se na instituição.

As socializações primárias e secundárias revelam-se por isso fundamentais para o crescimento e funcionamento do indivíduo, as experiências e vivências que lhe são transmitidas durante o seu desenvolvimento, tal como observado no capítulo da fundamentação teórica, vão ditar os seus comportamentos no futuro, as ilações que a criança retira no presente vão direcionar as atitudes futuras e moldar a sua personalidade enquanto ser individual e coletivo.

Posto isto, a vida das crianças, no ano de 2021, sofreu uma mudança drástica num curto período de tempo, e pese embora os pilares fundamentais, como a família ou a escola, se tenham mantido presentes, o impacto deste acontecimento mundial foi superior ao esperado. No momento em que a contabilização de mortes imperava e a preocupação com o aumento do número de casos positivos era cada vez maior, existiam crianças que em casa não partilharam brincadeiras entre pares, que viram o seu quotidiano mudar e as restrições às brincadeiras aumentar. A rotina escolar da criança foi alterada, os contactos com a família alargada foram interrompidos e desenvolvimento destas passou a ser acompanhado por adultos, que na sua maioria, passava o dia diante de um aparelho eletrónico, no registo de trabalhador, onde o acompanhamento à criança era na sua maioria acelerado.

O adulto, em virtude de uma desmedida experiência e conhecimento, não consegue perceber um objeto da mesma forma que a criança, apesar deste reunir esforços para se colocar no lugar da mesma, nunca irá conseguir obter o mesmo entendimento, fruto das experiências e percepções que adquiriu anteriormente (Feldman, 2007). Neste contexto apesar dos progenitores exercerem um esforço extraordinário para compreenderem o pensamento da criança, estes nunca conseguirão alcançar os pensamentos, as conceções e os entendimentos que estas vivenciaram, ao longo do confinamento.

À luz da observação realizada no contexto de estágio e a convivência no dia a dia realizada com as crianças, impera realçar alguns significados apreendidos, tendo sempre em conta o respeito e o agradecimento pela instituição e por todos os encarregados de educação que de livre vontade fizeram a investigação acontecer.

No decorrer da investigação foram observadas algumas dicotomias entre os resultados obtidos e as apreensões que foram efetuadas, no que diz respeito ao desenvolvimento da personalidade quase todos os pais afirmaram de forma global que este foi afetado numa grande escala, essencialmente na relação com o outro e em alguns comportamentos onde registaram um recuo, indo assim ao encontro da opinião dos profissionais de sala. No entanto relativamente ao desenvolvimento ao nível das aprendizagens, na sua maioria os progenitores responderam que estas tinham sido mantidas, através das práticas pedagógicas de algumas praticas pedagógicas adotadas para esse fim, todavia à posteriori isso não foi observado dado que foram registados recuos no conhecimento de algumas crianças.

Conforme definido no plano desenvolvimento individual definido pelo II no início do ano letivo, antes da pandemia as crianças tinham obtidos algumas aprendizagens como o saber escrever o nome, a distinção do certo ou do errado, a autonomia nas refeições ou na higiene pessoal, a autonomia para manusear os objetos e para circular na sala de livre vontade e entre outros, que permitiam à criança encontrar-se num apazível patamar de desenvolvimento.

Para além da questão das regras que já foi supramencionada e explanado no capítulo anterior, as crianças apresentaram um recuo gigante nas aprendizagens, a autonomia alcançada foi perdida em alguns casos, a distinção das cores uma aquisição realizada ainda na sala dos 3 anos, foi igualmente perturbada.

Com a exceção das aprendizagens, o comportamento das crianças constou-se também um desafio contante. Para além da agitação justificada, a relação entre pares foi instigada ao máximo, com contantes conflitos e incompatibilidades.

Com o capítulo das aprendizagens e desenvolvimento assimilado, importa realçar um ponto, que por motivos já explanados anteriormente, não foi profundamente abordado, o desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais. No que concerne ao desenvolvimento destas crianças, os recuos foram acentuados de forma indubitável, as aprendizagens realizadas em terapias e nas escolas foram maioritariamente afetadas, na relação com os outros imperou o conflito, e o isolamento e a separação foram os seus principais refúgios.

Aqui chegados a este ponto, importa exprimir e pronunciar a falta sentida da figura do Assistente Social, é certo que o profissional de Serviço Social não é um psicólogo e não deverá ocupar o lugar deste, mas a importância de uma equipa multidisciplinar manteve-se evidente ao longo do decorrer do estágio. A realização de terapias por parte das crianças, o desenvolvimento

destas na escola e em casa e os progressos alcançados não eram discutidos de forma direta, ou em alguma reunião em que estivessem reunidas todas as partes integrantes e ativas no desenvolvimento da criança. É certo que não seria essencial a presença do AS para que fosse possível a criação de reunião para discutir os avanços das crianças, mas seria um meio facilitador de coesão e união entre todos.

Para finalizar a intervenção proposta, não se relaciona com a prática direta da intuição quanto ao cuidado das crianças, mas sim no estreitamento de relação entre a escola e a família. Ainda que a escola promova o envolvimento da família em ambiente escolar, este não se torna significativo. Com os acontecimentos vividos pelas crianças na pandemia a relação dos agentes socializadores deve ser ativa e de entreajuda. Os pais nem sempre tem a adequada percepção do impacto das suas práticas pedagógicas na vida futura dos filhos, quer por falta de conhecimentos quer por falta de habilitações literárias para o alcance e procura desses conhecimentos, diante disso a escola deve ter o papel de informar e auxiliar os pais na educação das crianças, dado que em consequência das práticas pedagógicas alegadas pelos pais estará o comportamento e a ação da criança.

De ressaltar por último que apesar das aprendizagens perdidas serem alcançadas de forma natural e com alguma prática, a intervenção precoce torna-se necessária na forma de atuar das educadoras, para que a aprendizagem volte a ser adquirida e apreendida, essencialmente em crianças onde o atraso de desenvolvimento seja significativo e representativo de técnicas e métodos complementares. Enquadrado no Decreto-Lei nº281/2009 de 6 de outubro, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), criado para dar resposta e garantias aos princípios mencionados na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança, tem como principal função o garante de uma intervenção precoce na criança centrado na mesma e no auxílio da família, onde visa a inclusão social (Decreto-Lei nº281/2009).

A intervenção precoce, e o apoio dado as famílias, deve ser realizado durante as atividades do quotidiano e no decorrer das mesmas, com vista a criar as competências básicas para a prestação de cuidados e no estímulo do desenvolvimento da criança (Caldeira, Seixas & Piscallo, 2017).

Em último, recordar para memória futura que as crianças não são capazes de interpretar as mudanças da mesma perspetiva que o adulto, pese embora a facilidade e a simplicidade sejam elementos presentes, as crianças merecem ser ouvidas e merecem que lhes seja explicado todo o significado do contexto, com a adequação da linguagem e com recurso a exemplos que sejam

fáceis de interpretação. Na pandemia as preocupações centrais de diversos agentes, relacionavam-se com a pandemia com as consequências ao nível do sistema nacional de saúde, o impacto financeiro, as perdas e consequências na saúde individual, o extremo cuidado com as pessoas mais vulneráveis à doença, e as crianças? As crianças que serão os adultos do amanhã e quem lhes foi abafada a etapa mais importante do desenvolvimento.

A investigação foi realizada numa circunstância desfavorecida à mesma, mas num contexto em que as crianças em estudo fazem parte da classe media alta da sociedade, e por isso dispõem de oportunidades a nível material e de recursos, que crianças pertencentes a um nível socioeconómico mais baixo detêm. Que significado os resultados de uma investigação decorrida nesse contexto poderiam ter? Qual a influencia da pandemia em crianças pertencentes a um escalão mais baixo da sociedade?

Inúmeros são os relatos de agentes educativos, que reportam que a educação nacional, necessariamente em idade infantil, encontra-se vocacionada para a aprendizagem dos números, das letras, e de vários outros fatores que possam contribuir para um crescimento a nível científico, dado que esta é a vontade dos pais, existindo assim um alto nível de competição exigido pelos mesmos. Consequentemente, numa escola pública cada vez mais industrializada, onde a lei do “salve-se quem puder” impera, muitas crianças acabam por ser vítimas de um sistema massificado, sucedidos que poderiam ser contrariados se as capacidades individuais e o desenvolvimento da criança fosse colocado em primeiro lugar, capacitando assim a criança de faculdades, como a resiliência, para melhor enfrentar desafios futuros.

Num período pandémico onde se corre para alcançar as perdas ao nível global, em que a intervenção precoce torna-se fundamental e o tempo e individualidade de cada um devem ser respeitados, os profissionais (educadoras, auxiliares, direção pedagógica...) e a família não dispõem de meios humanos para disponibilizar um acompanhamento personalizado a cada criança, por esse motivo a presente investigação suscitar algumas interrogações para a importância da figura do assistente social na escola/jardim de infância.

O assistente social, enquanto profissional, tem como objetivo promover o bem-estar de cada individuo, para isso, e como principal fundamento, deve vivenciar e tomar conhecimento do quotidiano do indivíduo/grupo, para que à posteriori seja capaz de produzir conhecimento e através deste intervir (Sousa, 2008). Tal como assegura o Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal (2018), o assistente social é um profissional “...que atua com e para as pessoas, numa lógica de cooperação.” (APSS, 2018, p.6).

Na atualidade, e principalmente em países estrangeiros, o assistente social é reconhecido:

“como profissão fundamental na perspectiva curricular da educação...” (Piana,2009).

Bibliografia

- Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, vol. XI (176), 579-593.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 14, 449-460.
- Andraus, G., & Cerávolo, M. (2016). O Uso Excessivo Da Tecnologia E A Desconstrução Do Eu. *Interespe. Interdisciplinaridade e Espiritualidade na Educação*, (7), 19-25.
- Associação dos Profissionais de Serviço Social. (2018). Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal. APSS.
- Barroso, J. (2006). A Regulação das Políticas Publicas de Educação: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: Educa/ Unidade de I & D de Ciências da Educação.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E. & Silva, F. (2021). Técnicas de Recolha de Dados em Investigação: Inquirir por Questionário e/ou Inquirir por Entrevista?. In António, M., António C. & Sá, P. (Org.), *Reflexões em torno de Metodologias de investigação* (ed. 1, v. 2, 13-35). UA Editora.
- Briceño-León (2003). Quatro Modelos de Integração de Técnicas Qualitativas e Quantitativas de Investigação nas Ciências Sociais. In Goldenberg, P., Marsiglia, R. & Gomes, M (Orgs.), *Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Caldeira, Z., Seixas, S. & Piscalho, I. (2017). Intervenção baseada nas rotinas. *Revista da UIIPS*, 5(1), 62-80.
- Câmara, R. (2013) Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v.6, n.2, 179- 191.
- Candido, E., Assunção, M., Cunha, J., & Carneiro, R. (2021). Aluno com o transtorno de espectro autista em tempos de pandemia: uma revisão sistemática. *Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional*, 8(9).
- Carmo, H. (2021). A metodologia como dispositivo de orientação para a investigação. *Politeia-Revista Portuguesa de Ciências Policiais*, 13-41.

- Carmo, H., & Carmo, T. (2018). Pedagogia da educação a distância. *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologia+ Educação a Distância*.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). Metodologia da Investigação—Guia para Auto-aprendizagem. 2ª ed. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cellard, A. (2008). A Analise Documental. In Poupart, J., Deslauriers, J., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. (Org). A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Editora Vozes.
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem-Revista Científica| Journal of Nursing*, Vol. 13 nº2, 30-36.
- Chamboredon, J. C., & Prévot, J. (1986). O "ofício de criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*, (59), 32-56.
- Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. 15-21.
- Creswell, J. (2007) Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, I. (1994). O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Erikson, E., & Erikson, J. (1997). *The Life Cycle Completed* extended ed. New York: W. W. Norton & Company.
- Feldman, R. (2007). Modelo del desarrollo cognoscitivo de Piaget. En *Desarrollo Psicologico*. (pp. 158-167). México: Pearson.
- Ferracioli, L. (1999). Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 16(2), 180-194.
- Fermosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Folque, M., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Homem, L. & Sarmento, M. (2015). Pensar a Educação da Infância e os seus Contextos. In Cabrito, B., Fernandes, G., Silva, M., Ribeiro, M., Carneiro & Silva, M. *Pensar a Educação, temas sectoriais*. Educa Editores. (9-46).
- Fuertes, M., & Luís, H. (2014). Vinculação, práticas educativas na primeira infância e intervenção precoce. *Interacções*, p. 1-7.

- Furkim, A. M., Behlau, M. S., & Weckx, L. L. M. (2003). Avaliação clínica e videofluoroscópica da deglutição em crianças com paralisia cerebral tetraparética espástica. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 61, 611-616.
- Gregorin Filho, J. N. (2009). Concepção de Infância e Literatura Infantil. *Linha D'Água*, (22), 129-135.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Luís, H., & Roldão, M. (2016). O papel do brincar na aprendizagem em educação de Infância-reflexão a partir de um estudo sobre a construção de teorias práticas pessoais dos educadores. *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância "Investigação, formação docente e culturas da infância"*, 714-728.
- Magalhães, S., Machado, C. (2014). Conceitos epidemiológicos e as pandemias recentes: Novos desafios. *Cadernos de Saúde Coletiva*, pp. 109-110.
- Mantoy, J. (1976). *Vocabulário Essencial da Psicologia da Criança*. Moraes Editores.
- Marchão, A. (2021). A educação pré-escolar numa perspetiva de igualdade e equidade. Uma reflexão a partir do quadro legal. Instituto Politécnico de Bragança. *EduSer*, 13(2), 17-30.
- Martinez, C. (2020). As interações e as brincadeiras na educação infantil: reflexões sobre o período da pandemia covid-19. *Anais do evinci-unibrasil*, 6(1).
- Mayer, D. (2009). *Uma Educação com Sentido. Reflexão sobre a Escola, hoje*. Porto: Papiro Editora.
- Minayo, M. (2007). Trabalho de Campo: Contexto de Observação, Interação e Descoberta. In Minayo, M. (Org.), *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade* (61-77). Editora Vozes.
- Morais, S., & Lunet, N. (s.d). COVID-19: do ensino à distância ao regresso às aulas.
- Morais, A. & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 75-104. Consultado em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4392/1/Morais%20A%20M%20%26%20Neves%20I%20P_Fazer%20Investigacao.pdf
- Peterson, R., & Felton-Collins, V. (1986). *Manual de Piaget para Professores e Pais*. Lisboa: Instituto Piaget.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1979). A psicologia da criança: do nascimento à adolescência. Moraes Editores, Lisboa. Psicologia 2.

Proetti, S. (2018). As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: Um estudo comparativo e objetivo. Consultado em: <http://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60/88>

Rabello, E., & Passos, J. S. (2015). Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento.

Piana, M. (2009). Serviço Social e Educação: olhares que se entrecruzam. *Serviço Social & Realidade*, 182-206.

Pulaski, M. (1983). Compreendendo Piaget. Uma introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança. Zahar Editores. Rio de Janeiro.

Sá-Silva, J., Almeida, C., & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história & ciências sociais*, 1-15.

Santos, A., Junior, E., de Oliveira, G. & Schnekenberg, G. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, v.20 (nº44), 36-51.

Santos, J. & Henriques, S. (2021). Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos.

Slidade social e estudo da infância.

Sequeira, M. (1990). Contributos e limitações da teoria de Piaget para a educação em ciências. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2)1 21-35.

Silva, C., Gobbi, B., & Simão, A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações rurais & agroindustriais*, v.7(1), 70-81.

Silva, N., & Hasenbalg, C. (2002). Recursos familiares e transições educacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, 18, 67-76.

Sousa, C. (2008). A prática do assistente social: conhecimento, instrumentalidade e intervenção profissional. *Emancipação*, 119-132.

Szymanski, H. (2006). Práticas educativas familiares e o sentido da constituição identitária. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16, 81-90.

UNICEF (1989). *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*. Retirado de: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Sarmiento, M. (2007). Visibilidade Social e Estudo da Infância. In Vasconcellos, V., & Sarmiento, M. (Org.), *Infância (in) visível*. Junqueira & Marin Editores. (25-49). Consultado em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/66522/1/Sarmiento%202007%20Visibilidade%20Social%20INF%C3%82NCIA%20INVIS%C3%8DVEL%20.pdf>

Vila, C., Diogo, S., & Sequeira, S. (2009). Autismo e síndrome de Asperger. *Revista científica*.

Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Cadernos de pesquisa*, (92), 62-6

Páginas Web visitadas

<https://eportugal.gov.pt/noticias/governo-anuncia-plano-de-desconfinamento-ate-3-de-maio>

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 8-B/2021 de 22 de janeiro- Diário da República n.º 15/2021, Série I de 2021-01-22. Retirado de: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/8-b-2021-154946852>

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro- Diário da República n.º 193/2009, Série I de 2009-10-06. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/281-2009-491397>

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro- Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Anexos

Anexo 1- Consentimento informado



INSTITUTO SUPERIOR DE
SERVIÇO SOCIAL DO PORTO

Eu _____, tomei conhecimento que as informações fornecidas servem única e exclusivamente de apoio para a investigação científica, a decorrer no Instituto Superior de Serviço Social do Porto, realizada pela aluna Raquel Pinto, estudante de Mestrado de Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, que tem como temática perceber **O impacto da Covid-19 na idade dos “Porquês”**.

Fui informado que todas as informações prestadas serão trabalhadas de forma confidencial, sendo que em nenhum momento será identificada ou mencionada a minha identidade, de forma a garantir o anonimato e sigilo de todos os participantes.

Declaro ainda que vi todas as minhas dúvidas serem esclarecidas e que tive conhecimento de que em qualquer altura poderia desistir da minha participação, não resultando deste ato qualquer tipo de consequências ou punições.

Encarregado de Educação:

Vila Nova de Gaia, _____ de _____ de 2021.



INSTITUTO SUPERIOR DE
SERVIÇO SOCIAL DO PORTO

Guião de Entrevista

PRÉ-PANDEMIA

1. Qual a importância que atribui á relação escola-família?
2. Antes de existir a pandemia existia uma relação entre os diferentes agentes? Se sim, de que forma estava envolvida a família no JI, e como é que caracteriza esse interesse por parte da mesma?
3. A Covid-19 era um termo abordado ou mencionado pelas crianças?
4. Como é que se estabelecia o comportamento do grupo antes do confinamento obrigatório?
5. Em março de 2020 é anunciado o fecho das escolas, qual foi o primeiro grande impacto?

Durante o Confinamento

1. Durante o confinamento existiu alguma ligação com as crianças?

Pós-Confinamento

1. Como reagiram as crianças no regresso ao Jardim de Infância?
2. Quais foram as principais adaptações, ao nível de rotinas, que foram implementadas? Qual a reação das crianças?
3. Quais foram as principais emoções/sentimentos demonstrados pelas crianças nos primeiros dias?
4. Foi sentida uma mudança de comportamento no grupo após o regresso?
5. A relação entre os diferentes pares sofreu alterações?
6. O período de confinamento teve implicações no desenvolvimento das crianças?

Quais foram os principais desafios ou dificuldades que a Covid-19 trouxe para o exercício da profissão?

Impacto da Covid-19 em Idade Infantil



INSTITUTO SUPERIOR DE
SERVIÇO SOCIAL DO PORTO

Olá, papás como a maioria já sabe, o meu nome é Raquel, e estive durante um período de tempo a estagiar no JI, no seguimento da minha formação. Frequento o 2ºano de Mestrado de Serviço Social, e o Tema que escolhi para trabalhar na Tese está diretamente relacionado com o impacto da Covid 19 no desenvolvimento das crianças.

A vossa ajuda torna-se fundamental para a conclusão desta jornada. Obrigada por tanto.

1.Nome da Criança

2. Idade

3. Quantas vezes esteve confinado:

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

4. Número de elementos do agregado familiar

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

5. A mãe esteve em teletrabalho?

☐ Sim

☐ Não

6. O pai esteve em teletrabalho?

☐ Sim

☐ Não

7. O impacto do confinamento foi significativo no desenvolvimento da criança??

☐ Sim

☐ Não

8. Como reagiu a criança à notícia inicial de que teria que ficar em casa?

☐ Muito Bem

- ☐ Bem
- ☐ Satisfatoriamente
- ☐ Mal
- ☐ Muito mal

9. A criança ajustou-se de forma adequada às novas rotinas de casa durante o confinamento?

- ☐ Muito Bem
- ☐ Bem
- ☐ Satisfatoriamente
- ☐ Mal
- ☐ Muito mal

10. Foi possível manter as rotinas?

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Horário de dormir e de deitar, mantiveram-se?

- ☐ Sim
- ☐ Não

12. Foram realizadas atividades educativas, de acordo com a idade, para que a aprendizagem fosse lembrada?

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Trabalhos escritos (ex. números, letras, nome...)?

- ☐ Sempre
- ☐ Quase Sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

14. Trabalhos manuais (ex. manuseamento de plasticina, utilização de tintas...)?

- ☐ Sempre
- ☐ Quase Sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

15. Atividades ligadas ao exercício físico?

- ☐ Sempre
- ☐ Quase Sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

16. Utilização do espaço exterior (ex. pátio, quintal, jardim envolvente da casa...)?

- ☐ Sempre
- ☐ Quase Sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

17. Partilha de brincadeiras entre pares (ex. irmãos, primos...)

- ☐ Sempre
- ☐ Quase Sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

18. Atividades relacionadas com música, dança...?

- ☐ Sempre
- ☐ Quase Sempre
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

Capítulo das Emoções

19. Irritabilidade.

- ☐ Constantemente
- ☐ Muitas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Nunca

20. Sintomas de ansiedade (em pequenos gestos ou ações).

- ☐ Constantemente

- ☐ Muitas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Nunca

21. Tristeza.

- ☐ Constantemente
- ☐ Muitas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Nunca

22. Agitação

- ☐ Constantemente
- ☐ Muitas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Nunca

23. Medo

- ☐ Constantemente
- ☐ Muitas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Poucas vezes

☐ Nunca

24. Saudade.

☐ Constantemente

☐ Muitas vezes

☐ Algumas vezes

☐ Poucas vezes

☐ Nunca

25. Agressividade.

☐ Constantemente

☐ Muitas vezes

☐ Algumas vezes

☐ Poucas vezes

☐ Nunca

26. Felicidade.

☐ Constantemente

☐ Muitas vezes

☐ Algumas vezes

☐ Poucas vezes

☐ Nunca

27. Aflição

- ☐ Constantemente
- ☐ Muitas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Nunca

28. Resignação

- ☐ Constantemente
- ☐ Muitas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Nunca

29. Carência de afetos (ex. dos avós, amigos, familiares afastados...)?

- ☐ Constantemente
- ☐ Muitas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Nunca

30. Dependência excessiva da atenção de um adulto?

- ☐ Constantemente
- ☐ Muitas vezes

☐ Algumas vezes

☐ Poucas vezes

☐ Nunca

31. Existiu alguma preparação para o regresso?

☐ Sim

☐ Não

32. A adaptação às novas regras escolares (implicadas pela Covid-19) foi de fácil interpretação?

☐ Sim

☐ Não

☐ Com alguma relutância

33. Como reagiu à criança nos primeiro dia de escola?

Anexo 4- Plano de Desenvolvimento Individual da Criança



Plano de desenvolvimento individual

Nome

Período de Vigência de 02-09-2020 a 22-02-2021

Pré-escolar 5 anos - Área da Formação Pessoal e Social

SABERES E CAPACIDADES	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS)	AVALIAÇÃO	DATA	NOTAS
Tem consciência do correto e do errado	-	Observado	09-11-2020	-
Tem consciência que as palavras e atitudes provocam consequência	-	Observado	09-11-2020	-
Coopera na resolução de conflitos	-	Observado	09-11-2020	-
Revela confiança nas suas atitudes	-	Observado	09-11-2020	-
Tem espírito de iniciativa	-	Observado	09-11-2020	-
Sabe escutar e esperar pela sua vez de falar	-	Observado	09-11-2020	-
Estabelece relações com os adultos	-	Observado	09-11-2020	-
Aceita e compreende as regras	-	Observado	09-11-2020	-
Demonstra respeito pelo outro e espírito de interajuda	-	Observado	09-11-2020	-
Demonstra iniciativa própria	-	Observado	09-11-2020	-
Demonstra autoestima	-	Observado	09-11-2020	-
É autónomo em relação à sua higiene pessoal	-	Observado	09-11-2020	-
É autónomo em relação às refeições	-	Observado	09-11-2020	-
Despe e veste algumas peças de roupa	-	Observado	09-11-2020	-

Página 1/9

SABERES E CAPACIDADES	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS)	AVALIAÇÃO	DATA	NOTAS
Calça-se sozinho e sabe apertar os cordões	-	Em observação	09-11-2020	-
Cumpre as rotinas e regras diárias	-	Observado	09-11-2020	-
Gosta de experimentar novas atividades, contribui com ideias e fala com confiança	-	Em observação	09-11-2020	-
		Observado	21-12-2020	
Mostra um adequado grau de atenção e concentração	-	Observado	09-11-2020	-
Utiliza expressões de cortesia "por favor", "obrigado" e "desculpa"	-	Em observação	21-12-2020	-
Faz escolhas, planos e toma decisões	-	Observado	09-11-2020	-

Pré-escolar 5 anos - Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Motora

SABERES E CAPACIDADES	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS)	AVALIAÇÃO	DATA	NOTAS
Tem noção do esquema corporal	-	Observado	09-11-2020	-
Realiza atividades motoras com coordenação	-	Observado	09-11-2020	-
Realiza ações motoras com equilíbrio	-	Observado	09-11-2020	-
Controla os seus movimentos: iniciar, parar	-	Observado	09-11-2020	-
Controla os seus movimentos: seguir ritmos e direções	-	Observado	09-11-2020	-
Compreende que o exercício físico lhe proporciona saúde e bem estar	-	Observado	09-11-2020	-
Tem uma adequada capacidade de atenção visual e auditiva	-	Observado	09-11-2020	-
Demonstra uma aptidão física perante os exercícios propostos	-	Observado	09-11-2020	-
Controla movimentos de pericia e manipulação: lançar, receber, transportar, agarrar	-	Observado	09-11-2020	-

SABERES E CAPACIDADES	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS)	AVALIAÇÃO	DATA	NOTAS
Coopera em situações de jogo seguindo orientações ou regras	-	Observado	09-11-2020	-

Pré-escolar 5 anos - Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Dramatização

SABERES E CAPACIDADES	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS)	AVALIAÇÃO	DATA	NOTAS
Participa em dramatizações	-	Observado	09-11-2020	-
Brinca ao "Faz de conta" e dramatiza histórias simples	-	Em observação	09-11-2020	-
		Observado	21-12-2020	-
Compreende o que é representar e o conceito de personagem	-	Observado	09-11-2020	-
Utiliza vários recursos para se exprimir através do outro (fantoques...)	-	Em observação	09-11-2020	-
Participa em coreografias simples	-	Observado	09-11-2020	-
É expressivo e criativo nas suas manifestações artísticas	-	Em observação	09-11-2020	-
Tem capacidade de improviso	-	Em observação	09-11-2020	-

Pré-escolar 5 anos - Domínio da Língua Oral e Abordagem à Escrita

SABERES E CAPACIDADES	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS)	AVALIAÇÃO	DATA	NOTAS
Articula corretamente	-	Observado	09-11-2020	-
Relata acontecimentos e experiências	-	Observado	09-11-2020	-
Reconhece o seu nome	-	Observado	09-11-2020	-
Gosta de intervir nos diálogos com os seus pares	-	Observado	09-11-2020	-

SABERES E CAPACIDADES	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS)	AValiação	DATA	NOTAS
Constrói frases mais complexas	-	Observado	09-11-2020	-
Tem gosto pela leitura e pelo livro	-	Observado	09-11-2020	-
Gosta de ouvir histórias, canções e poemas e faz comentários pertinentes	-	Observado	09-11-2020	-
Conta histórias livremente a partir de imagens	-	Em observação	09-11-2020	-
Sabe que a leitura e a escrita se faz da esquerda para a direita e de cima para baixo	-	Em observação	09-11-2020	-
Sabe que a escrita permite a transmissão de mensagens e que é um meio de registo	-	Observado	23-12-2020	-
Fala de forma clara e com confiança e tem consciência do papel de ouvinte	-	Observado	23-12-2020	-
Copia e inventa palavras	-	Observado	23-12-2020	-
Reconhece o abecedário	-	Observado	23-12-2020	-
Representa o nome próprio em manuscrito	-	Por observar	23-12-2020	Este parâmetro será trabalhado no segundo período.
Realiza corretamente a divisão silábica	-	Observado	23-12-2020	-
Descobre/ Refere palavras que acabam e começam da mesma forma	-	Observado	23-12-2020	-
Faz perguntas sobre novas palavras e usa novo vocabulário	-	Observado	23-12-2020	-
Reconhece letras maiúsculas e minúsculas em manuscrita	-	Por observar	23-12-2020	Este parâmetro será trabalhado no segundo período.

SABERES E CAPACIDADES	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS)	AValiação	DATA	NOTAS
Reconhece e representa graficamente números	-	Observado	23-12-2020	-
Completa e ordena sequências	-	Observado	06-01-2021	-
Reconhece números ordinais e cardinais	-	Em observação	06-01-2021	-
Consegue contar de forma crescente e decrescente até 10	-	Observado	06-01-2021	-
Reconhece os números pares e ímpares	-	Por observar	23-12-2020	Este parâmetro será trabalhado no segundo período.
Reconhece o antecessor e sucessor de um número	-	Observado	06-01-2021	-
Tem bem definida a lateralidade e tem a noção da esquerda e da direita	-	Observado	06-01-2021	-
Reconhece as horas	-	Por observar	23-12-2020	Este parâmetro será trabalhado no terceiro período.
Identifica dezena, dúzia, meia dezena, meia dúzia, aplicando-os corretamente	-	Por observar	23-12-2020	Este parâmetro será trabalhado no terceiro período.
Calcula o dobro de uma quantidade	-	Por observar	23-12-2020	Este parâmetro será trabalhado no terceiro período.

Pré-escolar 5 anos - Área do Conhecimento do Mundo

SABERES E CAPACIDADES	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS)	AValiação	DATA	NOTAS
Faz e faz perguntas sobre a vida animal, ambiente ou outras questões de vida	-	Observado	22-12-2020	-
Manipula objetos e materiais com interesse e curiosidade	-	Observado	22-12-2020	-
Conhece ações prejudiciais ao ambiente assim como as ações favoráveis ao ambiente	-	Observado	22-12-2020	-

SABERES E CAPACIDADES	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS)	AValiação	DATA	NOTAS
Tem consciência das tecnologias existentes, conhece exemplos de produtos tecnológicos e explica as suas funções e vantagens	-	Observado	22-12-2020	-
Mostra comportamentos reveladores de respeito e preocupação com a preservação do ambiente (reciclagem)	-	Em observação	22-12-2020	-
		Observado	06-01-2021	-
Conhece aspetos sobre a sua cultura e o seu passado	-	Observado	22-12-2020	-
Faz perguntas e tem curiosidade sobre as experiências realizadas	-	Observado	22-12-2020	-
Desenvolve uma atitude crítica perante as tecnologias que conhece e utiliza	-	Em observação	22-12-2020	-
Liga /desliga e utiliza diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança	-	Observado	22-12-2020	-
Tem noção que algumas ferramentas permitem a comunicação com outras pessoas	-	Observado	22-12-2020	-
Explora livremente jogos e atividades lúdicas, acedendo a programas e a páginas da internet	-	Observado	22-12-2020	-

Pré-escolar 5 anos - Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Música

SABERES E CAPACIDADES	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS)	AValiação	DATA	NOTAS
Realiza batimentos corretamente	-	Observado	22-12-2020	-
Compreende letras de canções e cria variações à letra original	-	Observado	22-12-2020	-
Inventa melodias e letras e canta-as aos amigos	-	Em observação	22-12-2020	-
Gosta de cantar canções	-	Observado	22-12-2020	-
Conhece alguns instrumentos musicais	-	Observado	22-12-2020	-

SABERES E CAPACIDADES	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS)	AVALIAÇÃO	DATA	NOTAS
Memoriza rapidamente as canções que ouve	-	Observado	22-12-2020	-
Demonstra interesse por aprender músicas novas	-	Observado	22-12-2020	-
Consegue nomear as notas musicais de forma ascendente e descendente	-	Em observação	22-12-2020	-
Identifica e descreve os sons que ouve quanto às suas características rítmicas, melódicas e tímbricas	-	Em observação	22-12-2020	-

Pré-escolar 5 anos - Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais

SABERES E CAPACIDADES	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS)	AVALIAÇÃO	DATA	NOTAS
A figura humana é representada com todos os detalhes (brincos, ganchos, atacadores, botões...)	-	Em observação	22-12-2020	-
Tem cuidado com a apresentação dos trabalhos	-	Em observação	22-12-2020	-
É criativo nas produções	-	Em observação	22-12-2020	-
Manipula com confiança, e correção os diversos materiais	-	Observado	22-12-2020	-
Manipula de forma correta a tesoura, o lápis, pincel...	-	Em observação	22-12-2020	-
Recorta em linha reta e curva	-	Em observação	07-01-2021	-
A pintura orientada é representada com detalhes	-	Em observação	22-12-2020	-

Pré-escolar 5 anos - Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Dança

SABERES E CAPACIDADES	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS)	AVALIAÇÃO	DATA	NOTAS
Utiliza a dança como forma de expressão	-	Observado	22-12-2020	-

SABERES E CAPACIDADES	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS)	AVALIAÇÃO	DATA	NOTAS
Participa em danças de grupo e comenta com os colegas essas experiências artísticas	-	Observado	22-12-2020	-
Identifica e executa movimentos locomotores (ações) e não locomotores (inações) básicos, coordenadamente e com diferentes ritmos	-	Observado	22-12-2020	-
Dança ao ritmo de uma música/ coreografia	-	Observado	22-12-2020	-
Controla os movimentos do seu corpo	-	Observado	22-12-2020	-

Assinaturas:

Docente: _____ Data: ____/____/____

Encarregado de Educação: _____ Data: ____/____/____