

MÁSCARAS FACIAIS E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM:

perceções e práticas de educadores de infância

Cátia Martins Fernandes

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar

Julho de 2023

VERSÃO DEFINITIVA

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar

**MÁSCARAS FACIAIS E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM:
perceções e práticas de educadores de infância**

Autora: Cátia Martins Fernandes

Orientadora: Professora Doutora Sandrina Esteves

Junho de 2023

Agradecimentos

Se há umas semanas tinha uma lista considerável a quem agradecer, neste momento, só sinto vontade de agradecer à pessoa que mais cuidou de mim, todos estes anos e, sem ele, nada seria possível. Obrigada, Pai!

Resumo

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem começam nos primeiros anos de vida e é por esta altura que a criança, através do contacto social e da observação, vai começar a adquirir e a desenvolver a sua língua materna. Esta aquisição e desenvolvimento só são possíveis quando um bebé está exposto a uma língua durante a primeira infância e existem ambientes comunicativos com a própria criança. É a qualidade do seu input linguístico que determinará o seu sucesso nesta aquisição e desenvolvimento.

A comunicação engloba duas grandes vertentes, dependentes uma da outra: a comunicação verbal e a não-verbal. Dentro da comunicação não-verbal, para esta investigação, destaca-se a expressão facial, que abrange todos os movimentos realizados pela face (sorriso, levantamento de sobrancelhas, entre outros). Durante a pandemia Covid-19 em Portugal, em 2020, surgiu a imposição da utilização de máscaras faciais em todos os locais que não a própria habitação, por parte dos adultos, criando um obstáculo visual.

O principal objetivo desta investigação é então o de entender se o uso de máscaras faciais teve impacto na aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças em contexto de creche. Para obter os resultados deste estudo foi realizado um inquérito a 100 educadores de infância e a metodologia utilizada caracteriza-se como um método misto.

Os resultados desta investigação sugerem que os educadores de infância sentiram que as máscaras faciais podem ter comprometido o desenvolvimento da linguagem das crianças e que os bebés (com menos de 1 ano) tiveram alguma dificuldade em reconhecê-los. Durante o período da utilização da máscara foi também verificado um maior recurso à comunicação não-verbal, por parte dos educadores participantes. Estes resultados vão ao encontro de um estudo realizado no Japão e em França, mencionado nesta investigação.

Palavras-chave: Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem; Comunicação Não-Verbal; Creche; Educadores de Infância; Máscaras Faciais; Pandemia Covid-19.

Abstract

The acquisition and development of language begins in the first years of life, and it is around this time that the child, through social contact and observation of their surroundings, begins to acquire their mother language. This acquisition and development are only possible when a baby is exposed to a language during early childhood and there are communicative environments with the child itself. It is the quality of language input that will determine the success of this acquisition and development.

Communication comprises two major strands, dependent on each other: verbal and non-verbal communication. Within nonverbal communication, for this research, the facial expression is highlighted, which encompasses all the movements made by the face (smiling, raising eyebrows, among others). During the Covid-19 pandemic in Portugal in 2020, the imposition of the use of face masks in all places other than one's own home by adults created a visual barrier. The main objective of this research is to understand if the use of face masks had an impact on language acquisition and development of children in a daycare context. To obtain the results of this study, a survey of 100 nursery school educators was conducted and the methodology used is characterized as a mixed method.

The results of this research suggest that nursery school educators felt that face masks may have compromised children's language development and that babies (less than 1 year old) had some difficulty in recognize them. An increase in nonverbal communication was also seen during the period of using the masks. These results are in line with a study conducted in Japan and France, mentioned in this research.

Keywords: Language Acquisition and Development; Nonverbal Communication; Daycare, Nursery School Educators, Face Masks; Covid-19 Pandemic.

Índice Geral

Introdução.....	10
1. Revisão da literatura	12
1.1. A aquisição e o desenvolvimento da linguagem	12
1.1.1. A teoria behaviorista	12
1.1.2. A teoria inatista	13
1.1.3. A teoria socio-construtivista.....	15
1.1.4. A teoria cognitivista	16
1.2. Bases do desenvolvimento da linguagem	16
1.3. Estágios de desenvolvimento da linguagem.....	17
1.3.1. Período Pré-Linguístico	17
1.3.2. Período Linguístico	18
1.4. Comunicação não-verbal.....	19
1.4.1. Expressão facial e corporal.....	20
1.4.2. Linguagem paraverbal	21
1.5. A importância do contacto social – o papel do educador de infância.....	22
1.6. Impacto da Pandemia	23
1.6.1. Utilização de máscaras faciais.....	26
2. Problematização e metodologia	29
2.1. Problema, objetivos e questões de investigação.....	29
2.3. Metodologia do estudo	30
2.4. Participantes	31
2.5. Instrumentos de recolha de dados	31
2.6. Procedimentos	32
2.6.1. Procedimento de recolha de dados	32
2.6.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados	32
2.7. Questões éticas	33
3. Análise e discussão de resultados	34
3.1. Perceções dos educadores de infância.....	34
3.2. Práticas dos educadores de infância.....	38
3.1.2. Práticas dos educadores de infância com crianças de berçário.....	41
3.1.3. Práticas dos educadores de infância com crianças com mais de 1 ano ...	44

Considerações finais	50
Referências	54
Anexos	58

Índice de Anexos

Anexo I – Questionário destinado a educadores de infância que acompanharam grupos de creche durante a pandemia Covid-19.....	61
Anexo II - Análise de conteúdo ao questionário aplicado aos educadores de infância.....	68

Índice de tabelas

Tabela 1 - Marcos da Linguagem.....	19
-------------------------------------	----

Índice de figuras

Figura 1 - Pergunta aos educadores de infância: "quando utilizei a máscara com crianças, senti que..."	40
Figura 2 – Pergunta aos educadores de infância: “enquanto utilizei a máscara, senti que os bebés...”	43
Figura 3 – Pergunta aos educadores de infância: “enquanto utilizei máscaras, senti que as crianças...”	46

Lista de abreviaturas/siglas

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente Relatório Final de Mestrado intitula-se: “Máscaras faciais e desenvolvimento da linguagem: percepções e práticas de educadores de infância”.

O que motivou a escolha desta investigação foi o recente contexto pandémico, relacionado com a doença Covid-19, trazendo uma nova adaptação à realidade. Como consequência desta pandemia foram implementadas medidas junto da população, sendo uma delas a utilização de máscaras faciais por parte dos adultos. Esta medida foi adotada nas escolas de todo o país, incluindo creches, obrigando assim toda a comunidade educativa a ocultar parte do seu rosto, surgindo, deste modo, uma incerteza se esta medida teria ou não impacto no desenvolvimento da linguagem.

Sendo a questão de partida para este estudo: "qual o impacto do uso de máscaras na aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças em contexto de creche?", foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- (a) Compreender se, durante o período pandémico, os educadores sentiram que o desenvolvimento da linguagem ficou comprometido.
- (b) Perceber se os educadores consideram ter recorrido à comunicação não-verbal de forma a reforçar a comunicação.
- (c) Entender se, na opinião dos educadores, as crianças tiveram dificuldades em reconhecer e relacionar-se com os adultos com máscaras.

Desta forma, o foco desta investigação foram os profissionais de educação da primeira infância. Realizou-se um questionário a um grupo de 100 educadores de infância que acompanharam crianças em contexto de creche durante a pandemia. É ainda importante referir que para este estudo foi feita uma diferenciação entre crianças com menos de 1 ano de idade e crianças com mais de 1 ano de idade. O questionário construído resultou de uma adaptação do estudo “*Mask wearing in Japanese and French nursery schools: The perceived impact of masks on communication*” (Crimon et al., 2022).

No que concerne à estrutura do trabalho, este está dividido em 6 partes, sendo que a primeira é esta introdução. O primeiro capítulo foca-se no enquadramento teórico, que se subdivide, também, em 6 partes: a aquisição e desenvolvimento da linguagem (recorrendo a algumas teorias do desenvolvimento: behaviorista, inatista, interacionista e cognitivista); bases do desenvolvimento da linguagem; estágios de desenvolvimento (período pré-linguístico e período linguístico); a comunicação não-verbal (expressão facial e corporal e linguagem paraverbal), a importância do contacto social – papel do

educador de infância e o impacto da pandemia (no qual são abordadas as máscaras faciais). No segundo capítulo é abordada a problematização e metodologia, momento em que é apresentada a questão inicial, os objetivos do estudo e a explicação de como será implementado o mesmo. Quanto ao terceiro e quarto capítulos, estes dizem respeito, respectivamente, à apresentação dos resultados obtidos, bem como às considerações finais, em que será apresentada uma síntese de toda a investigação e uma reflexão sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente. Por último, encontram-se os anexos com o questionário aplicado aos educadores de infância e a análise de conteúdo do mesmo.

1. Revisão da literatura

1.1. A aquisição e o desenvolvimento da linguagem

A espécie humana é a única espécie biológica programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, estruturados e específicos que são as línguas naturais. Na realidade, os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – a sua língua materna – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes (Sim-Sim, et al., 1997, p.15).

De todos os animais, apenas os seres humanos são capazes, geneticamente, de adquirir uma língua de forma a conseguirem comunicar entre si. Muitos são os teóricos que tentam explicar o modo como as crianças são capazes de adquirir e utilizar a linguagem como forma de comunicação e expressão. Dentro dessas teorias, destacam-se a abordagem behaviorista, inatista, interacionista e cognitivista.

1.1.1. A teoria behaviorista

No que concerne a teoria Behaviorista, o desenvolvimento da linguagem, resulta de uma junção de aprendizagens (Sim-Sim, 1998). Nesta teoria, as crianças desenvolvem a sua língua materna através da interação com o meio, como: a convivência com os outros, a observação do meio, por imitação do que ouve e por condicionamento operante. Assim, a aprendizagem depende de um reforço, seja ele positivo ou negativo (Skinner 1957, citado por Sim-Sim, 1998). Desta forma, quando o reforço é positivo, a criança irá repetir da mesma forma, quando é negativo, terá tendência a repetir com menos frequência ou não repetir. Como corroboram Quadros e Finger (2008),

Os teóricos afirmam que tanto os aprendizes de uma língua materna quanto de uma segunda língua recebem input linguístico dos falantes no seu ambiente, além de reforço positivo para suas repetições corretas e imitações. Quando as respostas dos aprendizes são reforçadas positivamente, eles supostamente adquirem a língua de modo relativamente fácil (p. 21).

Segundo Skinner (1978), o comportamento verbal consiste em três categorias:

- **Mand**; termo utilizado pela terminação das palavras “*demand*” e “*command*”. Consiste num operante verbal que “a resposta é reforçada por uma consequência característica e está sob o controle funcional de privação ou estímulo aversivo” (Skinner, 1978, p. 56)

- **Ecóico, textual e intraverbal**: estes estímulos estão sob controlo verbal, escrito ou oral. O Ecóico corresponde a uma repetição sonora semelhante ao estímulo (e.g. quando um adulto diz “mamã” e a criança repete). O textual é uma resposta controlada por estímulos não auditivos, como um texto ou uma imagem e a resposta é verbal (e.g quando uma criança vê uma imagem num livro e diz “cão”). Nestes dois tipos de comportamentos há uma relação entre o estímulo e a resposta, mas caso isso não aconteça, estamos perante aquilo a que Skinner chamou de intraverbal (e.g quando se diz “2+2” e a criança responde “4”). O intraverbal é geralmente encontrado nas relações sociais em que o estímulo de uma pessoa provoca uma resposta noutra pessoa.

- **Tact**: este termo sugere a palavra “*contact*”, ou seja, contacto com o mundo físico. Segundo Skinner (1978) é constituído pelo “mundo das coisas e acontecimentos a respeito dos quais um falante fala.” (p. 107). A resposta da pessoa é fortalecida por um acontecimento. Enquanto no *Mand*, punição ou reforço estes tendem a controlar a resposta, no *Tact* prioriza-se o estímulo como controlador da resposta, independentemente da influência da pessoa com quem se está a interagir. O *Tact* começa a ser desenvolvido na infância e é identificável quando a criança diz “carro” perante objetos com rodas ou outras características dos carros.

Em suma, é importante identificar três fatores importantes: o estímulo, a resposta e o esforço, que são independentes, mas complementam-se.

1.1.2. A teoria inatista

“Nos anos 50, o linguista Noam Chomsky avançou a hipótese de que já nascemos predispostos a aprender a falar, por estarmos biologicamente equipados com uma faculdade especificamente designada para a aquisição da linguagem” (Costa & Santos, 2004, p. 11). Contrariando a teoria anterior, a teoria inatista defende que a criança já nasce com a capacidade inata de aquisição da linguagem e que não precisa de ser ensinada. De acordo com Sim-Sim (1998), “no que concerne ao inatismo linguístico a assunção subjacente é a que a criança chega a este mundo com predisposição inata (programação genética) para adquirir a linguagem materializada na capacidade para extrair regras

gramaticais do que ouve” (p.301). Nesta linha de pensamentos, Marques, (2016) afirma que

Noam Chomsky veio contrariar a perspectiva de Skinner, defendendo que a criança já nasce com uma capacidade inata para a aquisição da linguagem e que qualquer criança passa a dominar a sua língua materna de forma natural, sem nenhum ensino formal. Para este autor, só assim se explica porque as crianças adquirem a língua materna tão cedo e sem dificuldade (p. 10).

Desta forma, esta teoria defende que a linguagem ocorre de forma inata e que a criança não se baseia apenas a imitar o que ouve, mas sim a desenvolver a sua capacidade de aquisição da linguagem através do ambiente que a rodeia (Costa & Santos 2004). Ou seja, ao estar exposta a uma língua, a criança desenvolve a sua capacidade para desenvolver essa mesma língua. Os autores Costa e Santos (2004), fundamentam três hipóteses que consideram a favor da teoria inatista:

I As crianças dizem coisas que nunca ouviram: quando a criança formula incorretamente uma frase, se estivesse num processo de imitação, não era suposto fazê-lo.

II As crianças são sistemáticas nos seus erros: deixariam de cometer os erros sistemáticos quando corrigidas, utilizando a forma correta por imitação, após a correção.

III Os erros das crianças revelam conhecimento de gramática: inconscientemente, as crianças produzem regras gramaticais que não são utilizadas por imitação. Exemplo disso é quando a criança erra na forma como conjuga verbos irregulares. Utilizando como referência o verbo “fazer”, muitas vezes, as crianças dizem “fazi”, em vez de “fiz”, conjugando como se fosse um verbo regular, uma vez que é o que, implicitamente, fazem com a maioria dos verbos. O que quer dizer que sabem utilizar regras gramaticais.

Contudo, “o inatismo, ao atribuir a propriedades inatas da nossa mente grande parte do conhecimento que temos sobre gramática, não nega que a relação com a comunidade e com o meio ambiente são cruciais” (Costa & Santos, 2004, p. 69). Ou seja, apesar de ser uma teoria que defende a existência de uma faculdade inata no desenvolvimento da linguagem, não obstante, a socialização é um alicerce fundamental para este processo.

1.1.3. A teoria socio-construtivista

A teoria socio-construtivista tem como principal defensor Vygotsky. Este autor, Vygotsky (2000) sugere que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens sociais externas. O adulto funciona como mediador de informações que a criança recebe do meio, e esta traduz-se numa espécie de linguagem interna e individual. Consequentemente, a criança desenvolve-se e aprende com o adulto o que, posteriormente, conseguirá fazer sozinha. Contudo, o processo da aquisição da linguagem depende não só da relação com o adulto (e das capacidades linguísticas deste) mas também do momento em que ocorre. Surge assim o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que corresponde a uma fase de transição entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que ainda não é, mas que pode fazê-lo com ajuda de alguém mais experiente. O mesmo autor, Vygotsky (2000), defende que a criança atravessa fases de desenvolvimento das operações mentais e propõe quatro fases:

I Natural ou primitiva - correspondente à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal;

II Psicologia ingénua – resume a inteligência prática;

III Signos exteriores – diz respeito à fala egocêntrica;

IV Crescimento interior - corresponde à internalização das operações externas.

Ainda o mesmo autor, Vygotsky (2000), ao contrário de outros autores como Piaget, atesta que não faz sentido distinguir a linguagem egocêntrica da linguagem social, uma vez que a principal função da linguagem é a comunicação e logo, a relação com os outros.

A teoria propõe a divisão da fala em fala egocêntrica, fala interior e fala social. A fala egocêntrica corresponde a um fenómeno de transição entre a atividade social e a atividade individualizada. Assim, o desenvolvimento é uma individualização progressiva que se reflete na estrutura da fala. Pensamento e palavra não são conceitos ligados primariamente, mas com a evolução há uma conexão que os desenvolve e modifica (por volta dos dois anos – quando a fala assume função organizadora do pensamento). Só a partir desta fase, a criança começa a internalizar as estruturas contruídas externamente em representações mentais. A fala é assim o resultado da internalização da ação e do diálogo com o adulto e dá suporte à criança para que comece a controlar o ambiente com o próprio comportamento (Vygotsky, 2000).

1.1.4. A teoria cognitivista

Piaget, com base na observação sistemática dos seus filhos, propôs uma nova visão da aquisição da linguagem. Para o autor, as estruturas que permitem a aquisição da linguagem estão preestabelecidas desde o nascimento, mas vão sendo desenvolvidas ou moldadas pela própria atividade da criança, pela sua apropriação do meio e pela interação com outras estruturas conceptuais que dão origem posteriormente à linguagem (Piaget, 1971). De acordo com Quadros e Finger (2008), Piaget acredita ser o conhecimento e também a linguagem, frutos de uma troca entre organismo e meio; portanto, não é nem empirista, nem inatista. Para ele, há sempre um fator endógeno, orgânico, que precede cada passo da construção do conhecimento e da linguagem. Para o desenvolvimento da linguagem é necessário o estabelecimento de relações com os outros, sendo a criança um agente que não se limita passivamente a esperar pela transmissão de conhecimento, mas que o constrói a partir das relações.

Neste seguimento, Piaget (1971), defende que o desenvolvimento da língua prevê um nível de acontecimentos antecipadamente adquiridos, obtidos em quatro estádios:

I Sensório-motor (dos 0 aos 18/24 meses): consiste na exploração do sujeito/objeto, através da sua manipulação e percepção de movimentos e coordenação.

II Pré-operatório (dos 18/24 meses): a palavra começa a funcionar como signo;

III Operatório concreto (dos 7/8 anos aos 11/12 anos): operações lógicas.

IV Operatório formal (dos 11/12 anos): raciocínio abstrato.

É importante referir que, apesar de diferentes, todas as teorias do desenvolvimento da linguagem anteriormente mencionadas têm em comum a necessidade de a criança estar inserida num meio social. Esse meio é essencial para que esta esteja exposta a uma ou mais línguas e desenvolva a sua língua materna, observando e lidando com pessoas ao seu redor.

1.2. Bases do desenvolvimento da linguagem

A linguagem é a característica mais diferenciadora da espécie humana e onde há humanos, há linguagem (Sim-Sim, 1998). Assim que a criança nasce que produz som, como o choro. O desenvolvimento sonoro é geneticamente programado, por isso, desta forma, todas elas passam pelo mesmo processo, independentemente dos contextos linguísticos a que estão expostos. Ao mesmo tempo, têm uma capacidade inata de discriminar sons (Sim-Sim, et al., 2008). No mesmo sentido, Costa e Santos (2004, p.

83) afirmam que “para associar o choro ao processo da aquisição é que, desde os primeiros dias, o choro constitui uma forma de comunicar. Sendo o principal objectivo da linguagem a comunicação, o choro pode ser visto como a pré-história da linguagem”.

Os estudos realizados nas últimas décadas indicam que a linguagem é uma herança genética e feita por etapas (Sim-Sim, 1998).

1.3. Estágios de desenvolvimento da linguagem

Alguns autores têm defendido que a linguagem é uma característica particular do ser humano e que se desenvolve através de marcos universais, independente da cultura a que pertence a criança ou da língua a que está exposta (Sim-Sim, 1998). Sim-sim et al. (2008) dividem o desenvolvimento da linguagem em dois períodos linguísticos: período pré-linguístico e período linguístico.

1.3.1. Período Pré-Linguístico

Nos primeiros anos de vida, cabe ao adulto um papel muito importante na interação com a criança, “cabendo-lhe a função de responder às necessidades comunicativas da criança e promover ambientes ricos em comunicação” (Sim-Sim et al., 2008, p. 29). Assim, estão a criar condições para que a criança possa desenvolver as suas capacidades comunicativas e adquirir competências linguísticas que lhe permitirá dominar a língua materna (Sim-Sim et al., 2008).

Como afirmam Sim-Sim et al. (2008), “antes da articulação de palavras, a criança interage vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, tais como o choro, o riso, o palreio e a lalação, que integram o chamado período pré-linguístico” (p. 15).

Posteriormente ao choro (que expressa manifestação sonora para o incómodo), a criança, por volta dos dois meses, começa a demonstrar manifestações de satisfação, iniciando com o sorriso e, posteriormente, dando gargalhadas. Esta passagem, demonstra uma evolução na capacidade comunicativa da criança. Até aos nove meses, ocorre o período da lalação. Nesta fase, a criança reproduz repetições de sílabas, como: ma ma ma, utilizando consoante/vogal, consoante/vogal (CVCV) (Sim-Sim et al., 2008).

Este período, segundo Rigolet (2000) “poderia teoricamente definir-se como a fase dos sons ou grupos de sons sem outra significação que não seja expressiva” (p. 21) e a mesma autora, ainda afirma que, “o papel do adulto que interpreta estes sons produzido pelas crianças torna-se fundamental para assegurar o processo do desenvolvimento linguístico futuro” (p. 21). Por outras palavras, essa interpretação por parte do adulto, fará

com que este dê uma resposta à criança, que irá entender como resposta à sua comunicação e, provavelmente, repeti-la-á. Não obstante, Post e Hohmann (2011), complementam que os gestos e os movimentos, juntamente com os sons que fazem, constroem uma “perfeita sintonia com a linguagem corporal” (p.45). Ou seja, o som do choro, por exemplo, vem acompanhado de expressões corporais, o que demonstra que a comunicação não se fundamenta apenas no que se ouve ou reproduz de forma sonora.

1.3.2. Período Linguístico

Posteriormente ao período pré-linguístico, sucede-se o período linguístico. Segundo Sim-Sim et al. (2008) a criança diminui a reduplicação silábica e começa a atribuir significado a palavras e frases, começando, então, a surgir as primeiras palavras. De acordo com Aimard (1998, citado por Silva, 2018),

o primeiro ano de vida, o bebê produz um balbucio bastante rico; produz sons com os lábios e com a língua e imita sons; realiza brincadeiras com a voz, fonemas e sons que aprendeu; reproduz entoações do adulto; usa gestos apropriados, como por exemplo, agradecer algo ou despedir-se de alguém, compreende as entoações do adulto, como ordens “não, não, não” (p.20:21)

Segundo Papalia et al., (2001), quando surge a primeira palavra é dado o início do período linguístico. Esta palavra constitui habitualmente uma holofrase pois exprime uma ideia completa, numa só palavra. Entre os 18 e os 24 meses, são construídas as primeiras pequenas frases – discurso telegráfico. Posteriormente, aos 3 anos, a criança já utiliza regras da língua para formar frases – sintaxe. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001), na tabela seguinte (Tabela 1), podemos verificar os marcos de desenvolvimento da linguagem, desde o nascimento.

Tabela 2*Marcos do desenvolvimento da linguagem*

Idades em meses	Desenvolvimento
Nascimento	É capaz de se aperceber do discurso, chora e revela algumas respostas aos sons.
1,5 a 3	Arrulhos e gargalhadas.
3	Brinca com os sons da fala.
5 a 6	Produz sons constantes, tentando igualar o que ouve.
6 a 10	Balbucia juntando consoantes e vogais.
9	Usa gestos para comunicar e joga com os gestos.
9 a 10	Começa a compreender palavras (geralmente “não” e o seu nome); imita sons.
10 a 12	Deixa de ser capaz de discriminar sons em línguas que não sejam a sua.
9 a 12	Usa alguns gestos sociais.
10 a 14	Diz a primeira palavra (geralmente um nome para algo).
10 a 18	Diz palavras simples.
13	Compreende a função simbólica do nomear.
13	Usa gestos mais elaborados.
14	Utiliza gestos simbólicos.
16 a 24	Aprende muitas palavras novas, expandindo o seu vocabulário rapidamente, cerca de 50 palavras até 400, utiliza verbos e adjetivos.
18 a 24	Diz a primeira frase (2 palavras).
20	Utiliza poucos gestos, nomeia mais objetos.
20 a 22	Revela um avanço na compreensão.
24	Usa mais frases de 2 palavras; já não balbucia; quer falar.
30	Aprende novas palavras quase todos os dias, fala combinando três ou mais palavras; compreende muito bem, efetua erros gramaticais.
36	Diz até 1000, 80% inteligíveis; efetua alguns erros de sintaxe.

Fonte: Papalia Olds e Feldman, 2001, p. 215

1.4. Comunicação não-verbal

Utilizamos vários recursos para nos comunicar e tudo acontece a partir da articulação entre todas as possibilidades de expressão, seja verbal ou não verbal. Além da fala, os gestos e expressões são essenciais para a transmissão da mensagem. A linguagem verbal é uma ferramenta extremamente importante no processo, porém não é a única. A linguagem não verbal pode ser reveladora nas relações visto que expõe verdades e

reforça ideias. Cada gesto, cada olhar é uma valiosa fonte de informação sobre a emoção que acontece no momento da comunicação (Cabral, 2020, p. 107)

Define-se como comunicação não-verbal toda a comunicação que não utiliza a oralidade ou escrita, existindo um extenso e variado conjunto de sinais não-verbais que podem ser utilizados, sendo estes a expressão facial, os gestos, a dança, o teatro, a música, a mímica, o fluxo dos sentimentos e emoções (Harrison, 1973). Esta comunicação é manifestada pelas emoções, como um sorriso, uma expressão zangada, movimentos da cabeça, entre outros (Santos, 2015). Ou seja, tudo o que o nosso corpo manifeste.

Existem alguns momentos em que o que é dito precisa de ser complementado com uma expressão corporal ou facial e até mesmo a entoação, para se compreender corretamente a comunicação do outro. Por exemplo, quando alguém está a ser irónico, a brincar, ou está aborrecido, se apenas disser a frase sem estes complementos, poderá ser mal interpretado. Segundo Albaladejo (2008, citado por Monteiro, 2016) “a linguagem não-verbal contraria o que é dito e revela o que a comunicação verbal não expõe, facto que pode ocorrer através da entoação que damos às palavras ou pelas nossas expressões faciais, corporais ou gestos (p. 18). O que significa que as nossas emoções são, quase sempre, transportadas pelas nossas expressões – comunicação não-verbal. “(...) Raramente as emoções são traduzidas em palavras, a chave para as intuirmos reside na habilidade de as lermos através de canais não-verbais” (Cardoso & Simões, 2012, p. 132)

Relativamente à comunicação não-verbal, esta será explorada em duas vertentes: a Expressão Facial e Corporal e a Linguagem Paraverbal.

1.4.1. Expressão facial e corporal

Como já foi referido anteriormente, as primeiras formas de comunicação das crianças são através de sons, como o choro, por exemplo. Não obstante, as crianças, também, desde cedo, utilizam os gestos (expressões faciais e corporais) para se exprimirem. Como corroboram Lima e Cruz-Santos (2012), “apesar de os bebés vocalizarem desde o nascimento, é através dos gestos que as crianças veiculam e estruturam as suas primeiras intenções comunicativas” (p. 495). O ser humano produz inúmeras expressões faciais e, como atesta Freitas-Magalhães (2013), “o indivíduo tem essa capacidade de produzir milhares de expressões faciais que condicionam a interacção social. Por vezes, a expressão é apenas uma legenda do discurso verbal, acompanhada de gestos particulares, sinalizando e regulando estados emocionais (p. 94).” Um indivíduo

quando está calmo é totalmente díspar a utilizar a comunicação expressiva, face se estiver furioso.

Quando a criança nasce torna-se num especialista em descodificar emoções através da face. Com apenas 36 horas de vida, o bebé observa a expressividade de alegria, surpresa e tristeza, através dos seus primeiros contactos sociais (Freitas-Magalhães, 2013). A expressão corporal é uma forma de comunicação não-verbal. Estas expressões permitem-nos compreender melhor o outro e a forma como se comunica. Esta compreensão é aperfeiçoada com as nossas vivências, adquirida nas interações sociais, permitindo-nos identificar e decifrar cada expressão (Grisante, 2014). Como este autor justifica

Comunicamos aos outros e a nós mesmos o tempo todo desde tempos remotos e para isso não dispomos apenas de palavras, mas também de expressões faciais, ou corporais. Quando sentimos alegria, vergonha, raiva, fome, sono, vontade de experimentar algo novo, reprovção comportamental, etc. Assim, para corresponder aos nossos sentidos o corpo demonstra através de sua expressão, tal correspondência (Grisante, 2014).

Relativamente à expressão facial, baseado no código de Ekman, Freitas-Magalhães (2013) elucida que usamos menos músculos para franzir a face do que para sorrir. Estes músculos são fibras interligadas que funcionam numa contração e distensão, que atuam em atos voluntários e involuntários e as expressões faciais são sustentadas por estes movimentos musculares.

1.4.2. Linguagem paraverbal

A linguagem paraverbal é, segundo o dicionário da língua portuguesa *online infopedia* (2022), o “designativo de aspetos não-verbais da comunicação, como é o caso da entoação, o tom de voz, o ritmo do discurso, etc.”. Isto significa que, esta linguagem, vem complementar, assim como outros elementos da comunicação não-verbal já referidos, a comunicação verbal. Existe uma distinção quando algo é dito com uma entoação mais ríspida, para com uma entoação mais suave, mesmo que seja a mesma frase a ser dita. Isto é sustentado por Magalhães (2010), que refere ainda que a linguagem paraverbal, “consiste em mensagens não verbais que são transmitidas pelo próprio acto verbal, o que através da voz traduz muitas informações que são constatadas somente pelo timbre da mesma” (p.30).

No entanto, é uma linguagem que se assemelha à comunicação verbal, por serem ambas articuladas por sons. Estes sons são: o ritmo com que as frases são ditas, o volume, a entoação e as pausas. Quando um indivíduo demonstra um discurso pausado, ritmado e calmo, estamos perante alguém ponderado. Se, pelo contrário, o discurso for de ritmo oscilante e acelerado, o indivíduo demonstra estar nervoso e ansioso (Magalhães, 2010). A linguagem paraverbal é, assim, uma mais-valia inerente à comunicação, fazendo parte da comunicação não-verbal.

1.5. A importância do contacto social – o papel do educador de infância

A aquisição da linguagem só é possível através de contacto social (Costa & Santos, 2004). A comunicação é essencial no desenvolvimento da criança, envolvendo a participação ativa do adulto e da criança, requerendo oportunidades comunicativas e a existência de múltiplas razões que levem à necessidade e desejo de comunicar. A comunicação torna-se um fator muito importante para a construção de relações afetivas estáveis, nas quais é fulcral a criança ser acolhida e respeitada para que haja um bem-estar e vontade de interagir com o mundo que a rodeia (Silva et al., 2016). Esta emergência da comunicação é promotora de interações entre os pares, sendo estas “o meio mais elaborado e privilegiado da interação comunicativa. Através dela a criança adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e afetivo” (Sim-Sim et al., 2008, p. 34).

As crianças que estão neste período de desenvolvimento, e frequentam a creche, passam grande parte do seu dia junto dos educadores e auxiliares que as acompanham diariamente, sendo estes alicerces essenciais na aquisição da língua materna. É neste sentido que

o jardim-de-infância pode ser determinante no desenvolvimento das capacidades comunicativas da criança, quer através da interação dual com o educador, enquanto conversa com a criança, quer na execução deliberada e sistemática de actividades específicas destinadas a promover aspectos centrais da comunicação verbal (Sim-Sim et al., 2008, p. 35).

A interação no dia-a-dia com o educador de infância é uma fonte infindável de estímulos para a criança. Por isso, é muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo para todas as suas crianças (Sim-Sim et al., 2008), sendo a sua principal função a de “apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do

meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam. (Silva et al., 2016, p. 9)”.

Contudo, em fases precoces, a comunicação não passa obrigatoriamente pela linguagem. Os bebés, para além de discriminarem sons também observam o rosto dos que rodeiam, pois, a comunicação não se prende apenas de som (Costa & Santos, 2004). Segundo estes autores, Costa e Santos (2004),

Esta preferência permite-lhes associar expressões faciais e movimentos da boca à emissão da fala. Durante os primeiros meses, os bebés entretêm-se a copiar expressões faciais. Há quem defenda que alguns destes esforços de imitação reflectem a capacidade de os bebés virem a reconhecer que precisam de usar a sua própria boca para virem a falar (p. 83).

Concluindo, é essencial que um educador saiba que existe uma diferença entre o que um bebé compreende e o que este consegue reproduzir (Costa & Santos, 2004). O bebé enquanto observa o adulto, mesmo sem ainda falar, já está a organizar o seu conhecimento sobre a língua. Nesta linha de pensamento, Nunes (2020), defende que “é deste modo que se percebe que o papel do educador ocupa um lugar muito importante para o desenvolvimento da linguagem e, ao estudar-se a linguagem das crianças entre 1 e os 3 anos de idade em contexto de creche, se percebe a importância da educação de infância no desenvolvimento da linguagem” (p. 9). Segundo esta autora, o educador de infância destaca-se com um papel importante no desenvolvimento da linguagem da criança, proporcionando momentos que estimulem essa linguagem. “É essencial que a conversa/diálogo entre o adulto/criança se regule por princípios que promovam o processo do desenvolvimento da linguagem. As crianças necessitam de ocasiões para conversar, o que exige tempo e espaço por parte do adulto para as escutar e conversar” (Gil, 2015, p. 12)

1.6. Impacto da Pandemia

De forma inesperada e sem qualquer situação análoga em toda a história da educação de infância, no início de março, face à pandemia gerada pelo coronavírus covid19, o governo português determinou o encerramento de todas as creches, jardins de infância e escolas do território nacional, o que gerou uma enorme sensação de insegurança e

incerteza em toda a população, sem saber o que fazer (Sarmiento & Silva, 2020, p. 1213).

A doença Covid-19, provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2, apareceu pela primeira vez na China no final de 2019 e em Portugal em março de 2020. A transmissão deste vírus acontece por contacto direto com uma pessoa infetada, inalando gotículas desta, enquanto fala, tosse ou espirra (até 2 metros), ou por contacto indireto, quando um indivíduo infetado toca numa superfície e a outra pessoa, ao tocar no mesmo local, seguidamente, colocar as mãos na cara (olhos, boca e nariz) (Serviço Nacional de Saúde, 2022).

A pandemia veio trazer enormes limitações na vida do dia-a-dia com o objetivo de diminuir o contágio. Para prevenir esta transmissão, foram tomadas algumas medidas de proteção, como utilização de máscaras faciais, restrições sociais, confinamento, distanciamento social, encerramento de estabelecimentos considerados não essenciais (como as escolas, nomeadamente creches, para filhos de funcionários considerados, também, não essenciais), proibição da entrada dos pais dentro das escolas, lavagem e desinfecção das mãos mais frequentemente, teletrabalho e etiqueta respiratória ao tossir e espirrar.

O confinamento surgiu quando foi necessário travar contágios rapidamente. Ocorreram dois confinamentos obrigatórios em que foi “dever geral de recolhimento domiciliário [isto é] diariamente, os cidadãos não podem circular em espaços e vias públicas, e devem permanecer em casa, exceto para 47 deslocações autorizadas” (Direção Geral de Saúde, 2021). Devido ao confinamento, as crianças ficaram limitadas ao seu espaço familiar, com uma menor rede de socialização e com pais divididos nos trabalhos laborais e na prestação de cuidados às suas crianças (Reis et al., 2021).

O teletrabalho, foi uma medida implementada a todos os trabalhadores que conseguiam trabalhar partindo de casa, com o recurso a equipamentos informáticos. Apesar de estarem presentes em casa, foi complicado para alguns pais gerir o trabalho com a vida familiar, particularmente acompanhar os filhos. Esta situação foi ainda mais complexa para casais em que estavam ambos na mesma situação, apenas um poderia colocar apoio à família, de forma a ficar com os filhos. Segundo Batista (2021), “o teletrabalho prolongou-se muito para além das 35 horas regulamentadas para a profissão, porque o trabalho realizado em casa, exigiu muitas horas de permanência ao computador” (p. 216). Os pais nesta situação, tiveram de dividir a atenção dos filhos com o trabalho,

uma vez que ambos estavam em casa, e, para além desse momento atípico, ainda trabalharam mais horas por dia, do que numa circunstância normal.

Após o primeiro confinamento (março 2020), foram implementadas algumas restrições sociais. Nas escolas, estas restrições fizeram com que os pais deixassem de entrar nas instituições, o que resultou em terem de deixar os seus filhos à porta, criando um afastamento entre família-escola. Sacramento e Silva (2020), afirmam que, quando levantado o confinamento “uma das orientações que recebemos foi que os pais e outras pessoas externas à instituição não deveriam entrar no interior das instalações da creche” (p. 1218). Fora do ambiente escolar, de um modo geral, as pessoas controlaram os contactos sociais ao mínimo, muitas delas não socializaram, pessoalmente, durante algum tempo com familiares e amigos, de forma a precaver possíveis transmissões. É importante salientar que, quando os adultos deixaram de ter contactos diretos (sem ser por meios interativos), as suas crianças também estiveram privadas de socializar com outros pares, diferentes dos que viviam em sua casa. Dentro das escolas também implementaram algumas restrições sociais, como o “efeito bolha”, que consistia na permanência de cada turma sempre na mesma sala, com os mesmos adultos. Este efeito não previa a junção de crianças de salas diferentes, nem troca de educadores e auxiliares, ou seja, as crianças estiveram sempre com o mesmo grupo de pessoas. Como testemunham Sacramento e Silva (2020), “uma das orientações recebidas foi de que as crianças apenas deveriam frequentar a sua própria sala de referência, que não deveria haver junção de crianças de diferentes grupos para evitar situações de contágio cruzado caso se sinalizasse alguma ocorrência” (p. 1219). Estas ideias supracitadas são também apoiadas por Linhares e Enumo (2020), ao referirem que

a determinação do distanciamento social, que leva ao confinamento no contexto doméstico, como única forma de prescrição disponível para o enfrentamento dessa adversidade, trouxe novos e grandes desafios para as famílias, tais como: convivência próxima por longos períodos de tempo; ausência da rotina de ir a escolas, creches, núcleos assistenciais, esporte e lazer; trabalho realizado à distância dos pais; rearranjo do ambiente físico para acomodar as demandas de trabalho, estudo e brincadeiras; sobrecarga de trabalho doméstico; instabilidade no emprego, desemprego e problemas financeiros; falta ou irregularidade do suporte regular dos serviços de saúde e assistência social e comunitária à família, separação de familiares, entre outros (p. 4).

1.6.1. Utilização de máscaras faciais

A utilização de máscaras foi uma das medidas aplicadas durante este contexto pandémico. Isto levou as crianças que frequentavam a creche a observarem diariamente educadores e auxiliares com parte do rosto tapado, em que muitos deles só viram as suas faces livres dois anos depois, após o levantamento das medidas de contingência.

A implementação destas máscaras faciais trouxe uma questão relacionada com a qualidade da comunicação oral, tendo em conta que esta, segundo Cabral (2020), é potencializada através de três meios: a fala, linguagem corporal e expressão facial. Assim sendo, “com a utilização das máscaras teremos dois terços da inteligibilidade de fala comprometidos” (p. 107). À luz da citação acima, importa mencionar ainda que a face é o primeiro contacto que temos com o outro. Quando existe comunicação, na maioria das vezes, estamos frente a frente (cara a cara) e analisamos a expressão facial do indivíduo com quem comunicamos, para descodificar e complementar partes dessa comunicação, sendo que a parte visual, exerce mais influencia na descodificação emocional do que a parte auditiva (Freitas-Magalhães, 2013).

Devido à utilização das máscaras faciais, para a proteção individual dos indivíduos, durante o combate à pandemia, parte da face ficou escondida por trás destas. Como refere Santos (2020) “apesar de muito úteis, as máscaras, por taparem parte do rosto, são responsáveis por esconderem totalmente ou parcialmente as expressões faciais dos indivíduos” (p. 50). Segundo o estudo de Santos (2020), para além das máscaras causarem desconforto, poderão causar, também, confusão na emoção que deveria ser transmitida, podendo provocar erros de comunicação. Cabral (2020), ainda acrescenta que as máscaras abafam o som da voz, causando uma “atenuação entre 5 a 12 dB na intensidade do som da fala, principalmente nas frequências entre 2.000 e 7.000 Hz. Tais frequências são responsáveis pela discriminação de vários fonemas” (Cabral, 2020, p. 108). Este fator poderá ter contribuído para uma complexidade para as crianças que estiveram no processo da aquisição da linguagem nesta altura, uma vez que passaram por este processo num período atípico da sociedade. Ao mesmo tempo, este obstáculo poderá trazer uma maior facilidade em detetar emoções apenas através do olhar, assim, como afirma Cabral (2020) “entender todas essas pistas não verbais inscritas nos olhos das pessoas vai-nos permitir uma conexão mais intensa através de nuances contidas no grande poder de expressividade contido nos nossos olhos” (p. 109).

Embora as evidências científicas sobre a utilização de máscaras e o potencial impacto das dimensões psicológicas e emocionais são escassas, nomeadamente no âmbito da pandemia COVID-19, os pais reconhecem algumas dificuldades na sua utilização. Um estudo realizado por Assathiany et al. (2021), relativo à perspetiva que os pais têm em relação à utilização da máscara concluiu que, 45% dos pais consideram que o uso da máscara está relacionado com dificuldades da fala. Este resultado não é surpreendente uma vez que, como já referido, a máscara é um impedimento à elocução. Os pais reconhecem também que, além da fala, a máscara dificultou a comunicação não-verbal, a identificação de expressões faciais e a leitura dos lábios; a compreensão do outro é perturbada e, portanto, as interações são diminuídas. Além disso, a máscara perturba o reconhecimento e a identificação facial, o que é um inconveniente adicional para as crianças na escola. A expressão facial é ocultada, portanto a presença de um possível sorriso é invisível e a leitura de emoções positivas ou negativas é difícil (Spitzer, 2020). Além disso, a voz do educador é abafada e distorcida, o que pode afetar a compreensão das crianças, especialmente com a presença de ruído de fundo significativo na sala.

Claramente, a família, dentro das suas casas, na maioria do tempo não utilizava máscaras. No entanto, quando se deslocavam, por exemplo, ao supermercado, todas as conversas que tinham com pessoas nesse espaço, foram com este equipamento de proteção, ou seja, a comunicação que as crianças pequenas observaram os adultos terem, não era com a expressão facial descoberta.

Segundo um estudo realizado por Tronick e Snidman (2021), apesar da máscara poder distorcer o rosto, a interação com a mãe/adulto não fica comprometida. Este estudo demonstra que, quando a mãe coloca a máscara, durante uma interação, a envolvência entre a criança e o adulto não é interrompida. Não obstante, este estudo foi realizado com as mães de cada criança num espaço familiar (suas casas). Isto significa que a criança já conhece, tanto o adulto sem a máscara, como já tem uma ligação afetiva e um vínculo com este. O que não ocorreu com crianças que começaram a frequentar as creches, após estas medidas. Estas crianças não visualizaram a cara dos seus cuidadores durante muitos meses. A Ordem dos Psicólogos Portugueses (2020), por um lado, afirma que pode haver uma dificuldade, por parte das crianças, no desenvolvimento da socialização na interação e relação com os seus pares. Por outro lado, referem que “as crianças revelam grande capacidade de adaptação, mesmo quando confrontadas com situações adversas. Sobretudo quando os adultos que as rodeiam as apoiam e ajudam a lidar com as situações mais difíceis e desconhecidas” (Ordem dos Psicólogos Portugueses, p. 2)

Para Santos (2022), uma criança de tenra idade cuidada por um adulto a utilizar máscara facial, ao não conseguir visualizar os movimentos que estão cobertos por esta, perde parte de informação importante para o seu desenvolvimento. No entanto, ainda não existe informação científica suficiente relativamente aos impactos das máscaras. A Ordem dos Psicólogos Portugueses (2020), sugere, ainda, que a utilização da máscara pode dificultar a comunicação e a leitura de emoções, mas não impede que seja realizada essa comunicação, assim como, existe, também, uma interação e compreensão do outro. Nas crianças mais novas essas dificuldades podem ser mais destacadas, uma vez que, “é necessário sublinhar que estas dificuldades podem acentuar-se, uma vez que as crianças estão mais dependentes da observação das faces dos adultos e dos pares para aprenderem a interpretar e a significar a realidade, bem como para desenvolverem a linguagem” (Ordem dos Psicólogos Portugueses, p. 2). Santos (2022), em concordância, refere que a nova realidade “é particularmente importante quando nos referimos a crianças entre os 0 e os 36 meses, pela relevância das aquisições cognitivas e sociais nesta faixa etária, nomeadamente aquelas que são adquiridas através da comunicação não verbal” (p. 144).

2. Problematização e metodologia

Neste capítulo, será apresentado o percurso metodológico utilizado no presente estudo. Numa primeira instância, será definida a problemática e apresentadas as questões de investigação. Posteriormente, serão apresentados os participantes e os instrumentos de recolha de dados, assim como os seus procedimentos.

2.1. Problema, objetivos e questões de investigação

Com o aparecimento da doença Covid-19, já mencionada ao longo do presente estudo, surgiu uma pandemia mundial que necessitou de ser travada e, como referido no capítulo anterior, uma das medidas de proteção contra a doença foi a utilização de máscaras faciais em locais fora da habitação própria. Esta medida fez com que todos os adultos que trabalhavam em escolas utilizassem este equipamento de proteção e, consequentemente, as crianças observassem, diariamente, as pessoas de referência das suas instituições - educadores e auxiliares - com metade do rosto oculto. Tendo como premissa o período de aquisição da linguagem como ocorrendo na primeira infância, focámos a nossa investigação em profissionais que, durante a pandemia tenham trabalhado em contexto de creche, fazendo uma distinção entre crianças até 1 ano de idade e crianças entre 1 e 3 anos.

Este estudo parte então da seguinte questão: "Qual o impacto do uso de máscaras na aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças em contexto de creche?". A partir desta questão, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- (a) Compreender se, durante o período pandémico, os educadores sentiram que o desenvolvimento da linguagem ficou comprometido;
- (b) Perceber se os educadores consideram ter recorrido à comunicação não-verbal de forma a reforçar a comunicação;
- (c) Entender se, na opinião dos educadores, as crianças tiveram dificuldades em reconhecer e se relacionar com os adultos com máscaras.

2.2. Paradigma

O paradigma utilizado insere-se no paradigma interpretativo, com natureza dos dados mista, por possuir uma abordagem quantitativa e qualitativa. Para esta investigação foi utilizado um questionário, o que possibilitou conseguir chegar a um maior número de participantes de forma a recolher um diversificado conjunto de dados. O questionário

utilizado era composto por perguntas fechadas, de avaliação numa escala de Likert¹, obtendo assim dados quantificáveis. Contudo, no mesmo instrumento figuravam perguntas de resposta aberta e exploratória, que permitiu avaliar a opinião dos participantes. A combinação dos dois tipos de dados, complementares, tornou-se uma mais-valia nas conclusões.

Como defende Guba (1990, citado por Aires, 2011), o paradigma, ou esquema interpretativo é “um conjunto de crenças que orientam a acção” (p. 18), ou seja, pretende, como o próprio nome sugere, compreender acontecimentos, através de interpretações. Como corrobora Zanela (2009), o paradigma interpretativo “assume que o que se tem como resultado de uma investigação não são os factos em si (uma realidade objetiva), mas a interpretação do pesquisador sobre as interpretações dos indivíduos que participam em um determinado fenómeno” (p. 264). Esta investigação é sustentada nas conceções dos educadores de infância que acompanharam grupos de creche durante a pandemia Covid-19, em relação ao desenvolvimento da linguagem. Sendo, assim, baseada nas interpretações reais destes profissionais de educação que vivenciaram este fenómeno em particular.

2.3. Metodologia do estudo

A metodologia utilizada, como já referido anteriormente, caracteriza-se como método misto, por incluir natureza qualitativa e quantitativa. Por um lado, o método qualitativo, oferece descrições mais detalhadas e aprofundadas (normalmente envolve poucos participantes), tornando os resultados menos generalizados. Por outro lado, o método quantitativo, já é focado num maior número de indivíduos, examinando e comparando variáveis, que podem ser mais generalizadas, devido ao número da amostra e ao uso de respostas fechadas, deixando de parte processos individuais dos participantes (Galvão et al. 2017). De forma a utilizar as potencialidades de ambos, foi utilizado o método misto. Segundo Creswell (2007, citado por Dal-Farra e Lopes, 2014) “os métodos mistos combinam os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais” (p. 70).

¹ Escala de atitude em que o participante indica o seu grau de concordância ou discordância em relação a determinada questão, normalmente através 5 níveis (ou mais) (Creswell & Plano Clark, 2007).

A utilização do método misto tornou os dados obtidos mais ricos, pois permitiu uma complementaridade entre eles. Assim, de uma forma simples foi possível compreender não só a avaliação que os profissionais fizeram da utilização das máscaras, mas também alguns aspetos e peculiaridades consideradas relevantes e explicativas da sua avaliação. Foi possível comparar questões fechadas, facultadas pelos educadores de infância, e ter uma perceção mais individualizada e descritiva dos seus pareceres sobre o tema de estudo, de acordo as suas respostas espontâneas nas questões abertas.

2.4. Participantes

Os participantes do presente estudo foram 100 educadores de infância que acompanharam grupos de creche durante a pandemia Covid-19, em que todos eles já tinham acompanhado esta faixa etária em anos anteriores. As idades dos participantes são compreendidas entre menos de 30 a 60 anos, sendo que a maioria apontou estar entre os 30 e 40 anos.

2.5. Instrumentos de recolha de dados

De forma a recolher a perceção de educadores de infância sobre o impacto das máscaras faciais, durante o período pandémico, foi realizado um questionário destinado a educadores de infância que acompanharam crianças em creche, durante este momento atípico. O questionário mencionado foi uma adaptação de um questionário utilizado no estudo *“Mask wearing in Japanese and French nursery schools: The perceived impact of masks on communication”* (Crimon et al., 2022) e apenas foram adaptadas as perguntas que se enquadravam com o presente estudo, não tendo sido utilizadas as questões sobre o uso máscaras com os colegas de trabalho, presentes no mesmo. Além destas questões, foram também elaboradas outras de resposta aberta, de forma a complementar o questionário.

De acordo com Quivy e Campenhoutd (2005), o questionário é um método conveniente tanto para conhecer uma população relativamente aos seus modos de vida, valores, comportamentos e opiniões, como para analisar fenómenos sociais vividos por determinada população, conseguindo questionar uma grande amostra e comparando dados de resposta.

O questionário está organizado em dois blocos: o primeiro é relativo à caracterização sociodemográfica (com 3 perguntas de escolha múltipla). O segundo bloco diz respeito à perceção e práticas dos educadores de infância sobre o impacto da utilização das máscaras no desenvolvimento da linguagem das crianças em contexto de creche (5 questões de

escolha múltipla, 2 de resposta aberta e 1 pergunta recorrendo à escala de Likert), onde se encontram, também, questões relativas a crianças com menos de 1 ano (1 questão recorrendo à escala de Likert, 2 de escolha múltipla e 1 de resposta aberta) e outras a crianças com mais de 1 ano (uma questão de escolha múltipla, outra recorrendo à escala de Likert e, por fim, uma pergunta de resposta aberta). Existem respostas que encaminham para a questão seguinte ou saltam questões, consoante a resposta do participante, de forma que quando, por exemplo, o inquirido responde que não acompanhou crianças com menos de 1 ano, não tenha de responder a perguntas relacionadas com essa faixa etária.

2.6. Procedimentos

Neste ponto, serão indicados os procedimentos para a recolha dos dados e elucidado de que forma será realizado o tratamento e análise dos dados recolhidos.

2.6.1. Procedimento de recolha de dados

Para este estudo foi utilizado um questionário (Anexo I) destinado a educadores de infância que acompanharam grupos de crianças em contexto de creche (berçário, sala de 1 e 2 anos), entre março de 2020 e abril de 2022 – período de utilização de máscaras faciais obrigatórias em todo o país. O questionário esteve disponível online na plataforma *Ggoogle Forms* durante 43 dias e foram obtidos 112 formulários respondidos, dos quais 100 foram válidos, sendo que ser educador era um critério de inclusão, 12 inquiridos não prosseguiram na resposta ao questionário, por afirmarem não serem educadores de infância.

2.6.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados

Para o tratamento e análise de dados, foram utilizados os gráficos disponibilizados pela plataforma *Ggoogle Forms*, que, após as respostas dos participantes, foram analisados de forma descritiva. Para as respostas abertas, os dados foram tratados pela análise de conteúdo, que fazem parte da análise qualitativa dos dados. Como corrobora Bardin (2011), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 44). Foi utilizada a análise temática, no qual “não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados dados segmentáveis e comparáveis” (Bardin, 2011, p. 222). Desta forma, após a observação das respostas dos participantes, com ligação ao objetivo

das questões, foram criados temas e verificado a frequência que os mesmos são mencionados pelos inquiridos. Esta análise poderá ser consultada no Anexo II.

Como as questões implementadas foram adaptadas do questionário utilizado no estudo “*Mask wearing in Japanese and French nursery schools: The perceived impact of masks on communication*” (Crimon et al., 2022), será realizada, também, uma comparação de resultados.

2.7. Questões éticas

Antes de serem exibidas as questões do questionário (na plataforma *Google Forms*), aos participantes, quando estes acederam ao link, surgiram as seguintes informações: apresentação dos objetivos do estudo; indicação a quem era dirigido; explicação que resultava da adaptação do questionário utilizado no estudo “*Mask wearing in Japanese and French nursery schools: The perceived impact of masks on communication*” (Crimon et al., 2022); de que forma se encontrava organizado e o esclarecimento que seria anónimo e voluntário. Este conjunto de informações relaciona-se com o consentimento informado, que esclarece o participante, para este poder “avaliar e decidir sobre a sua eventual participação” (Freixo, 2010, p. 181).

3. Análise e discussão de resultados

Neste ponto, serão apresentados os resultados do estudo. Os dados quantitativos, obtidos nas perguntas de escolha múltipla, serão apresentados sob a forma de gráficos, sendo feita a interpretação dos mesmos. Já os dados qualitativos foram sujeitos a uma análise de conteúdo (Anexo II). Para cada resposta foi utilizada a designação “R” (de resposta) com a numeração da mesma. De referir que dados apresentados foram retirados, na íntegra, das respostas dadas pelos inquiridos e, desta forma, não foram corrigidos erros ortográficos.

Para responder a este questionário, um dos critérios de inclusão era ser educador de infância, obtendo-se 100 respostas afirmativas (88,4%). No entanto, 12 indivíduos responderam não o ser, o que fez com que não avançassem para a página seguinte do questionário, havendo 100 participantes, em vez de 112.

A maioria dos inquiridos (54) tem uma idade compreendida entre os 30 e 40 anos (54%), seguem-se os 21 inquiridos com idades inferiores a 30 anos (21%) e, com a mesma percentagem (21%), também 21 inquiridos entre os 40 e 50 anos. Apenas 4 inquiridos têm idades compreendidas entres os 50 e 60 anos (4%). Nenhum indivíduo afirmou ter mais de 60 anos (0%).

A questão seguinte relacionava-se com a experiência dos inquiridos em creche, antes da pandemia. Questionaram-se os educadores se já tinham acompanhado grupos de creche de forma a perceber se estes teriam termo de comparação com o período antes de pandemia. Dos 100 participantes (100%), a totalidade afirmou ter acompanhado grupos de creche antes da pandemia.

3.1. Perceções dos educadores de infância

Quando questionados sobre as restrições impostas pela pandemia Covid-19: como o afastamento social e o confinamento, 95 participantes (95%) consideraram que estas tiveram impacto no desenvolvimento das crianças e apenas 5 participantes (5%) tiveram uma opinião contrária. Em concordância, Reis et al., (2021) defendem que são nos primeiros anos de vida que as crianças têm um maior crescimento do desenvolvimento, através de uma procura ativa de experiências, comunicação e relação que são indispensáveis às suas maturações cognitivas, psicoafectivas e sociais. Com o confinamento, estes autores acreditam que as crianças ficaram com uma rede relacional

reduzida, limitando, assim, as experiências relacionais, durante esse período tão importante.

Quando questionados se consideravam que a utilização de máscaras teve impacto no desenvolvimento da linguagem das crianças em creche, 89 participantes (89%) responderam positivamente, enquanto 11 participantes (11%), responderam negativamente. A maioria considera que essa utilização teve impacto no desenvolvimento da linguagem das crianças. De acordo com Santos (2022)

Através de uma apreciação holística, verificamos que o desenvolvimento cerebral das crianças com menos de três anos fica comprometido quando estas convivem durante muitas horas com adultos usando máscara. Este grupo é o mais vulnerável porque lhe é vedado o acesso aos elementos visuais dos quais necessita para o correto desenvolvimento cerebral e, por inerência, da linguagem, precisamente na altura da sua vida em que deles mais necessita. (p. 152)

Para esta autora, a utilização da máscara facial compromete o desenvolvimento da linguagem nas crianças em período de creche, pois estas ocultam partes importantes da face. Assim, como referido na revisão de literatura, por Costa e Santos (2004), os bebês, enquanto discriminam sons, observam o rosto do adulto: as suas expressões faciais e os movimentos que fazem com a boca, organizando informações sobre a língua a que estão expostas. Desta forma, com a utilização da máscara, esta ação não é possível.

Aos participantes que responderam positivamente às duas últimas questões, foi pedido que partilhassem a sua opinião sobre o tema (impacto das restrições sociais e confinamentos no desenvolvimento das crianças e o impacto da utilização das máscaras no desenvolvimento da linguagem das crianças). Conseguimos 22 respostas em relação à parte *social e emocional*. No que concerne às restrições sociais, os educadores de infância referiram sentir que estas afetaram a interação social e emocional das crianças com pares fora do meio familiar. Alguns participantes referem que: “As crianças com quem estive durante a pandemia estavam na faixa etária dos 1/2 anos e senti que socialmente sentiam grande dificuldade ansiedade quando estavam perto de pessoas estranhas, chorando e sentindo-se inseguras. Acredito que se deva ao facto de terem tido pouco contato com outras pessoas que não as mais próximas (familiares diretos) por causa das restrições (...)” (R15); outro educador afirma: “Penso que as restrições durante o tempo de pandemia influenciaram o desenvolvimento das crianças de creche, principalmente a

nível social a não interação com os pares que muitas vezes se fazia sentir, fazendo com que algumas crianças tivessem dificuldade em se relacionar e chegar ao outro” (R46). Não só com os adultos, os participantes também sentiram que a interação entre crianças ficou comprometida: “A nível social principalmente. Afetou as relações entre crianças” (R23). Em relação às máscaras, um participante aponta-as como uma barreira na socialização: “A criança ao ver o adulto com máscara acabava por não conseguir criar um ambiente de proximidade, confiança e carinho porque não havia um sorriso (...)” (R31). Seguindo esta linha de pensamentos, Linhares e Enumo (2020) defendem que, devido às medidas que foram implementadas, as crianças, ao não frequentarem a escola e com o distanciamento social, ficaram privadas da socialização com os seus pares, onde ocorrem aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento, através de: experiências partilhadas, com interações próximas (cara a cara), cooperação, convivência com as diferenças, decisões compartilhadas, desafios, regulação de conflitos, entre outras. Este fator poderá ter comprometido a parte social e emocional da criança.

Relativamente ao *desenvolvimento da linguagem*, 34 educadores de infância verificaram atrasos na aquisição da linguagem das crianças. Uma das respostas dá conta que: “como educadora, senti que o desenvolvimento da criança foi notoriamente mais tardio e com dificuldades expressivas” (R19), outro participante afirma que: “As crianças apresentam uma área vocabular mais restrita, maior dificuldade em compreender as mensagens transmitidas” (R38). Isto sugere que, para estes educadores, o facto dessas mensagens não estarem a ser bem transmitidas trazem, como consequência, o atraso na linguagem. Se, por um lado, os educadores reconhecem a importância de utilização das máscaras no combate à pandemia, por outro lado, um participante afirma que: “As máscaras foram importantes no combate à pandemia. No entanto, com crianças muito pequenas a sua utilização pode ter sido prejudicial, em relação ao desenvolvimento da linguagem.” (R138) e “Necessário, mas negativo no desenvolvimento da linguagem, pois esta ficou comprometida” (R148). Um participante afirma que a linguagem do grupo de crianças que acompanha está atrasada e que estas utilizam muito a linguagem corporal e que é pouco perceptível: “Embora não estando a acompanhar o mesmo grupo, consigo perceber que a linguagem de algumas crianças de 2 anos e meio e 3 anos que acompanho agora, encontra-se ao nível de crianças de 1 ano e meio de outras salas da escola. Muito pobre, gestual e difícil de compreender” (R142). Como corrobora Santos (2022) “a aquisição da linguagem é um processo que ocorre de forma natural e espontaneamente. No entanto, para que esta capacidade se desenvolva, é necessário que

a criança tenha oportunidades de interação e meios estimulantes para aprender a falar” (p. 149), com as restrições sociais e a utilização de máscaras faciais esses meios estimulantes referidos poderão ter ficado afetados negativamente.

Em relação ao tema: *metade da face oculta pela máscara (pouca visibilidade da expressão facial)*, 39 educadores de infância deram o seu parecer. Quase metade dos educadores que responderam a esta questão (20) referiu que a não visualização dos lábios foi um problema para o desenvolvimento normal da linguagem nas crianças, afirmando que: “As crianças que estão a aprender a falar muitas vezes não conseguiam perceber a dicção das palavras e visualizar os movimentos da boca (...) (R5). Além disso, 15 dos educadores participantes sugerem que as máscaras dificultaram a correta articulação das palavras e que as crianças não as ouviam corretamente: “(...) os próprios sons que produzimos soam diferentes. Enquanto adulta, também senti dificuldade em perceber algumas pessoas com a máscara, quanto mais as crianças...” (R15). As expressões faciais também foram mencionadas nesta questão, uma vez que, também a elas, a máscara tapava parte: “Em idade de Creche a criança para desenvolver a sua linguagem é fundamental a interação e a expressão facial, que ficou comprometida com o uso da máscara.” (R17). Segundo Assathiany, et al., (2021), a máscara, para além de ser um obstáculo no processo de aquisição da linguagem, também dificulta a comunicação não-verbal, ao impedir parte da observação de expressões faciais e movimentos dos lábios. Desta forma, ao não compreendermos o outro, as interações também diminuem.

No que concerne à opinião dos educadores de infância em relação à possível dificuldade que as crianças tiveram em reconhecê-los, quando começaram a utilizar as máscaras, 67 (67%) consideraram que as crianças não tiveram essa dificuldade. No entanto, 33 educadores (33%), discordam desta opinião. Se as crianças não sentiram dificuldade em reconhecer os seus educadores cuidadores com as máscaras faciais, este resultado aponta que estas sentiram-se no seu ambiente com a presença das suas pessoas de referência. Neste sentido, como afirmam Portugal et al., (2016)

Apenas num clima de segurança a criança demonstra a sua curiosidade e evidencia o seu ímpeto exploratório. A sua energia, a sua curiosidade, o seu desejo de aprender, em suma, o seu desenvolvimento sensório-motor, social, linguístico e do pensamento estão intimamente relacionados com a qualidade das

interações e ligações afetivas que estabelece com as suas figuras de referência (p. 8).

3.2. Práticas dos educadores de infância

Quando questionados se tinham sentido a necessidade de destapar as suas próprias bocas para se sentirem compreendidos. Os resultados obtidos mostram que 97 educadores (97%), sentiram essa necessidade, enquanto apenas 4 educadores (4%) sentiram o contrário. Estes resultados dizem-nos que a grande maioria dos participantes, em alguns momentos, apenas se sentiu compreendido quando tirava a máscara. Isto sugere que, quando tinham as expressões faciais ocultas, estes educadores sentiam que quem os ouvia não os compreendia.

Quando colocada a questão “Considera que a utilização de máscara conduziu ao uso de outras formas de comunicação?”, 58 inquiridos (58%) afirmaram que sim, enquanto 42 (42%) consideraram que as máscaras não levaram a outras formas de comunicação.

Pedi-se igualmente aos inquiridos que responderam afirmativamente à questão anterior que dessem, então, exemplos de outras formas de comunicação utilizadas. Os participantes pronunciaram-se em relação à *comunicação não-verbal*, sendo que 9 dos participantes referiram ter recorrido ao *olhar* como forma complementar de comunicação, referindo: “utilizar mais os olhos para me expressar (...)” (R81). Por outro lado, 24 mencionaram ter utilizado o recurso à *expressão corporal*: “Contava histórias e cantava músicas com muito mais recurso a gestos e expressões” (R92) e “Como por exemplo ter que fazer gestos para a criança entender” (R112). Houve, ainda, 10 participantes que referiram ter utilizado tanto *o olhar como a expressão corporal*: O “olhar” ... foi incrível a forma como crianças de tão tenra idade, começaram a compreender tão bem através da expressão do “olhar”! E toda a nossa expressão corporal, teve que ser muito mais “expansiva”, de forma que as crianças nos compreendessem da melhor maneira possível!” (R101). Um participante sublinhou ainda *a necessidade que sentiu em se aproximar da criança*: “Proximidade no contacto. Como a projeção de som era inferior, fui “obrigada” a aproximar-me para pedir ou dizer algo e isso melhorou a forma de comunicação.” (R78). O recurso a uma *maior/melhor entoação* foi referido por 4 inquiridos, sendo que um deles afirmou: “Aumentar o tom de voz” (R80) e outro: “A

necessidade de ser ainda mais expressiva ao nível da entoação dada ao discurso (...)” (R89).

Tendo por base esta recolha de opiniões dos participantes, percebe-se que a comunicação pode realizar-se de diferentes formas. Esta opinião é sustentada por Santos (2015), ao referir que a comunicação “é mais do que a língua falada e escrita, engloba toda e qualquer forma de comunicar: olhares, expressões, gestos, posturas, tons de voz e até o próprio espaço. Estes fatores apresentam um impacto na emissão e na receção da mensagem” (p. 29). Se a comunicação não se baseia apenas na parte verbal, os educadores de infância sentiram necessidade de aumentar a comunicação não-verbal na tentativa de melhorar e colmatar o problema da máscara.

Na seguinte questão, questionaram-se os educadores de infância sobre o que sentiram ao utilizar máscara nas salas de creche com as suas crianças, em diversas situações (Figura 1).

Em relação à **fala**, os educadores sentiram, na sua maioria, que falaram *de igual forma* (51), 18 falaram *muito mais*, 17 *um pouco menos*, 11 *um pouco mais*, 5 falaram *muito menos* e apenas 1 *não sabe*, comparando aos momentos antes da utilização de máscaras faciais;

No que diz respeito aos **gestos**, 52 inquiridos referiram terem feito *muito mais* e, logo a seguir, 38 afirmaram fazerem-no *um pouco mais*, 16 *de igual forma*, 4 *um pouco menos* e 1 *não sabe*;

No que concerne às **emoções que mostraram através do rosto**, 45 sentiram que o fizeram *muito mais*, 31 sentiram que o fizeram *um pouco mais*, 20 sentiram *de igual forma*, 6 sentiram *muito menos* e 3 *não sabem*;

Relativamente ao **posicionamento dos educadores ao nível das crianças**, a maioria dos inquiridos (56) sentiram que se posicionaram *de igual forma*, 26 sentiram que se posicionaram *muito mais*, 17 *um pouco mais*, apenas um sentiu que se posicionou *muito menos*;

Da forma como **articularam as palavras**, 39 educadores afirmaram sentir que as articularam *um pouco mais*, 36 *muito mais*, 23 *de igual forma*, e apenas 1 pessoa sentiu que articulou *muito menos* e outra sentiu que articulou *um pouco menos* as palavras;

Em relação ao **conseguir captar a atenção das crianças**, 39 educadores sentiram que o fizeram *de igual forma*, seguidamente, 34 sentiram que conseguiram *um pouco*

menos, 12 *muito menos*, 8 *muito mais* e 7 conseguiram captar a atenção das crianças *um pouco mais*;

Sobre **manter a criança na interação**, 46 participantes referiram que sentiram que o fizeram *de igual forma*, 37 sentiram que o fizeram *um pouco menos*, 11 conseguiram *um pouco mais*, e 6 afirmaram sentir que o fizeram *muito menos*;

Relativamente ao **tempo de conversa**, a grande maioria dos educadores (62) afirmaram que o fizeram *de igual forma*, 15 conversaram *um pouco menos*, 14 afirmam ter conversado *muito mais*, 7 conversou *um pouco mais* e 2 conversaram *muito menos*.

Em relação à **frequência que cantaram e contaram histórias**, mais de metade dos participantes (64) sentiram que o fizeram *de igual forma*, 13 sentiram que o fizeram *um pouco menos*, 10 sentiram que o fizeram *muito mais*, 8 *um pouco mais* e apenas 5 revelam ter sentido que cantaram e contaram histórias *muito menos*,

Por fim, em relação à **necessidade de colocar a voz**, 40 educadores sentiram *muito mais* necessidade de o fazer, seguidamente, 39 sentiram *um pouco mais* essa necessidade, 17 não sentiram mudanças nesse sentido, respondendo *de igual forma* e apenas 2 responderam que sentiram essa necessidade *um pouco menos* e outros 2 que *não sabem*.

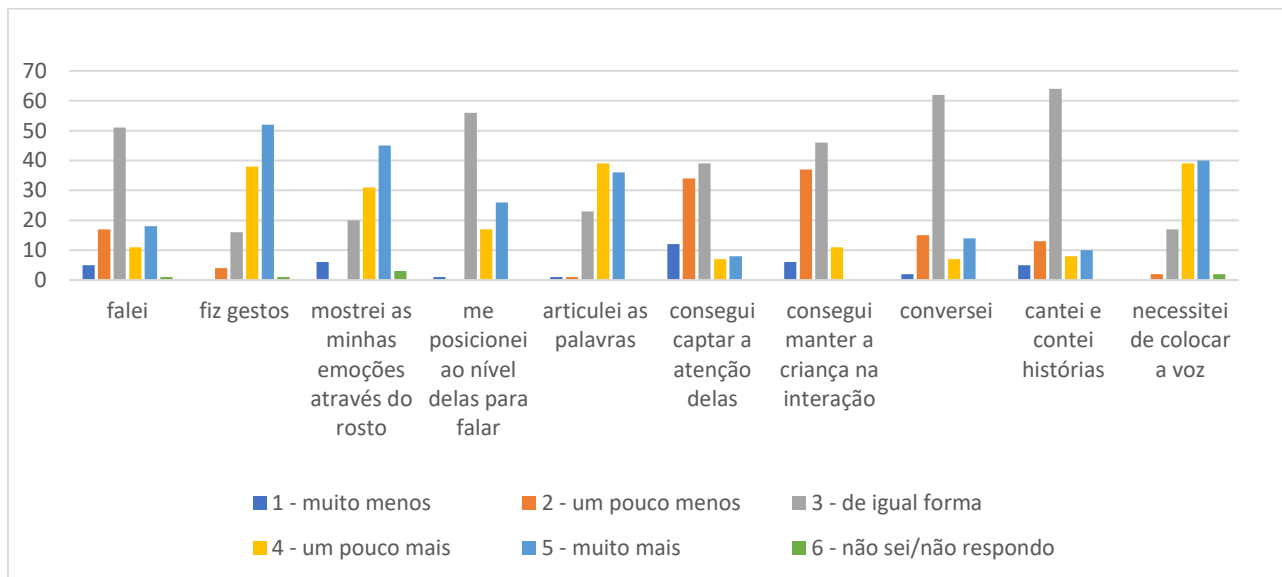


Figura 1 - Pergunta aos educadores de infância: "quando utilizei a máscara com crianças, senti que..."

Das 10 questões, mais de metade das escolhas de resposta, em cada escala, foi a opção *de igual forma*, enquanto 3 questões ficaram com a opção *muito mais* e apenas uma questão com a opção *um pouco mais*. Com efeito, se, por um lado, os educadores de infância sentiram que: falaram, se posicionaram ao nível das crianças, conseguiram captar a atenção das crianças, mantiveram a interação com a criança, conversaram, cantaram e

contaram histórias *de igual forma*, por outro lado, também sentiram que: fizeram gestos, mostraram emoções faciais e necessitaram de colocar a voz *muito mais*. Na mesma linha, também sentiram que articularam as palavras um *pouco mais*, evidenciando que foi apenas em relação às formas de comunicação não-verbal que tiveram essa necessidade de melhoria. Relativamente aos outros temas, os educadores não sentiram mudanças significativas.

Nas próximas questões será feita uma diferenciação entre perguntas sobre crianças com menos de 1 ano e crianças com mais de um ano.

3.1.2. Práticas dos educadores de infância com crianças de berçário

Ao perguntar se os educadores de infância tinham acompanhado crianças com menos de 1 ano, durante a pandemia (com o objetivo de passarem ou não para a questão seguinte, que se foca em crianças com menos de 1 ano de idade), 47 educadores (47%) acompanharam crianças com a idade pretendida, comparativamente a 53 educadores (53%) que não acompanharam crianças com essa faixa etária e saltaram esta questão. A pouca frequência de respostas positivas a esta pergunta poderá ter ocorrido por não ser obrigatório ter um educador em sala de berçário (sala que recebe crianças com menos de 1 ano).

Nesta questão, perguntámos aos educadores que acompanharam crianças com menos de 1 anos o que sentiram enquanto utilizaram as máscaras com os seus bebés, em diferentes situações, como se pode observar na Figura 2:

Relativamente ao facto dos **bebés os entenderem**, 27 educadores referiram que sentiram que os bebés os entenderam *um pouco menos*, 11 sentiram que os entenderam *de igual forma*, 8 sentiram que os entenderam *muito menos*, apenas 1 sentiu que os bebés o entenderam *um pouco mais* e outro *não soube responder*;

No que concerne à **audição dos bebés**, 20 participantes sentiram que estes os ouviram *de igual forma*, assim como, outros 20, sentiram que os bebés ouviram *um pouco menos*, 6 participantes referiram sentir que os bebés os ouviram *muito menos* e apenas 1 sentiu que os bebés o ouviam *um pouco mais*;

Em relação ao **bebé se voltar para o educador**, os participantes sentiram que estes se viravam *de igual forma* ao período antes das máscaras (22), 20 educadores sentiram que o fizeram *um pouco menos*, 3 sentiram que se voltaram *muito menos* e apenas dois sentiram que se viravam *um pouco mais*;

Sobre os bebés **estranharem os educadores**, 18 sentiram que os estranharam *um pouco mais*, 11 sentiram que não houve mudança, respondendo que se manteve *de igual forma*, 8 sentiram que estranharam *muito mais*, 6 responderam que estranharam *um pouco menos*, 3 *muito menos* e apenas um *não soube responder*.

Relativamente à **repetição dos bebés do que o educador dizia**, 24 participantes referiram sentir que os bebés os repetiam *um pouco menos*, 13 não sentiram mudanças, afirmando que se manteve *de igual forma*, enquanto 9 referem sentir que os bebés os repetiam *muito menos* e 1 participante *não soube responder*;

Também em relação à **imitação/repetição**, mas desta vez **do que o educador fazia**, 28 educadores afirmaram sentir que os bebés repetiam o que fazia *de igual forma*, 14 referem ter sentido que repetiam *um pouco menos*, 3 ainda afirmam sentir que repetiam *muito menos*, 1 educador sentiu que os bebés o repetiram *um pouco mais* e outro sentiu que os bebés o repetiram *muito mais*;

No que diz respeito ao **sorriso**, 33 participantes sentiram que os bebés sorriram para os educadores *de igual forma*, 12 sentiram que sorriram *um pouco menos*, 1 participante refere que sentiu que sorriram *muito menos* e outro participante sentiu que os bebés sorriram *um pouco mais*;

Na **procura de contacto visual** por parte dos bebés, 20 educadores sentiram que o fizeram *de igual forma*, 13 sentiram que os bebés procuraram *um pouco mais* de contacto visual, 9 sentiram que procuraram *muito mais*, 3 *um pouco menos*, apenas um sentiu que os bebés procuraram *muito menos* contacto visual e outro educador não soube responder;

Na **ação de arrulhar e balbuciar**, 28 educadores de infância sentiram que os bebés o fizeram *de igual forma*, 9 sentiram que o fizeram *um pouco menos*, 6 *um pouco mais*, 2 *muito mais*, 1 *muito menos* e outro educador *não soube responder*;

Por fim, na **procura de contacto físico**, 24 participantes referiram sentir que os bebés os procuravam *de igual forma*, 12 participantes sentiram que procuravam *um pouco mais*, 9 sentiram *muito mais* procura, um participante sentiu *um pouco menos* de procura e outro não soube responder.

As crianças nesta faixa etária estão no período mais importante para desenvolverem a aquisição da linguagem. É antes de dizer a primeiras palavras que a criança, enquanto está exposta a uma ou mais línguas, observa de que forma os que a rodeiam utilizam a sua língua para comunicar. De acordo com este pensamento, Correa (1999) defende que

Os estudos da percepção da fala por bebês têm revelado que muito do processo de aquisição da linguagem transcorre antes de a criança atuar linguisticamente por meio da fala. Uma série de resultados sugere a necessidade de uma teoria da aquisição da linguagem incorporar um aparato perceptual altamente especializado para o processamento de línguas que seja posto em funcionamento aos primeiros contatos da criança com uma língua. (p. 370)

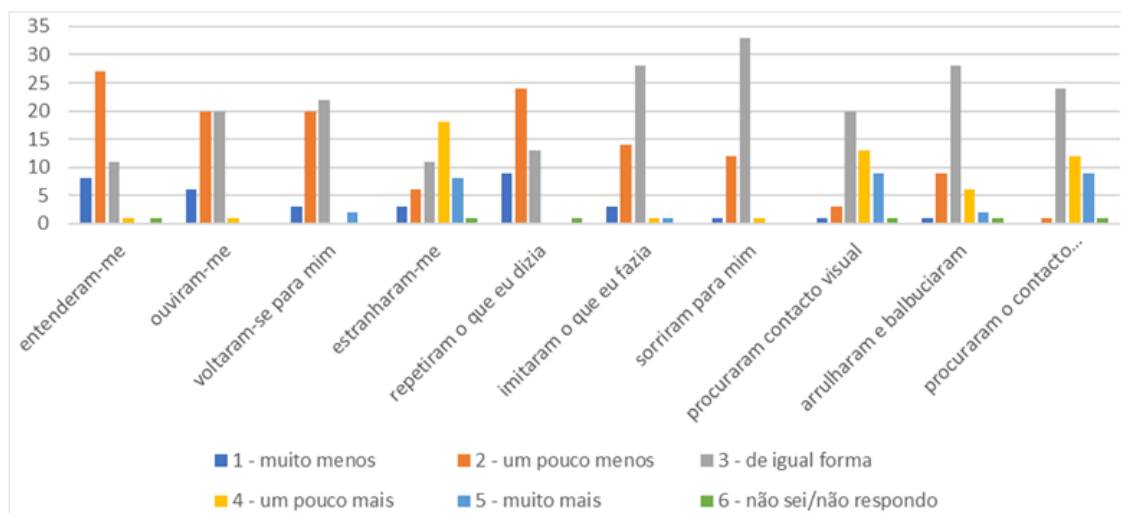


Figura 2 – Pergunta aos educadores de infância: “enquanto utilizei a máscara, senti que os bebês...”

À semelhança da pergunta com a utilização da escala de Likert anterior, as questões com a resposta “*de igual forma*” lideram a opção de escala. Os educadores de infância sentiram que, enquanto utilizaram as máscaras, os bebês: voltaram-se para eles, imitaram o que faziam, sorriram para eles, procuraram o contacto visual, arrulharam, balbuciaram e procuraram o contacto físico *de igual forma*. Quando questionados se sentiram que os bebês os ouviam, a opção “*de igual forma*”, obteve tantas repostas como a opção “*um pouco menos*” (ambas com 20 respostas). Em relação ao facto de sentirem se os bebês os entenderam e repetiram o que diziam, a maioria dos participantes sentiu *um pouco menos*. Quando questionados se sentiram que os bebês os estranharam, a maioria refere que sentiram que os estranharam *um pouco mais*. Com base nestes resultados, os educadores de infância apenas sentiram mudanças consideráveis no que concerne ao entendimento e, conseqüentemente, à repetição por parte dos bebês em relação ao que eles diziam e ao facto de estes bebês terem tido alguma dificuldade em não estranharem os seus educadores.

Quando questionados sobre a sua opinião em relação ao uso de máscaras em horários específicos no berçário, como refeições ou troca de fraldas, 33 (70,2%) educadores consideram que os usos de máscaras, durante esse período, não tiveram um impacto particular, enquanto 14 (29,8%) educadores consideraram.

Quisemos aprofundar o parecer dos participantes que responderam de forma positiva na questão anterior. No entanto, não sendo uma pergunta de cariz obrigatório, obtivemos um número de reduzido de respostas face ao número de participantes que respondeu afirmativamente. Os educadores de infância (7) referem que, ao serem momentos importantes na interação com a criança, a barreira das máscaras afastou a *relação adulto/bebé*. Alguns deles afirmam que: “O momento da troca de fraldas é um momento de grande interação com a crianças e a máscara foi um obstáculo de comunicação (...)” (R120) e que: “A interação e interpretação das relações humanas foi muito afetada. Eu preferi tirar a máscara em muitas situações” (R122). As crianças pequenas procuram a interação com o adulto nos momentos em que estão só os dois e estes momentos são muito importantes para a relação adulto/criança. Quando o bebé está deitado no momento da muda da fralda, este procura contacto visual com o adulto e a máscara torna-se numa barreira para a comunicação. (Santos, 2022).

3.1.3. Práticas dos educadores de infância com crianças com mais de 1 ano

Foi questionado aos participantes se acompanharam crianças com mais de 1 ano (com o objetivo de seguirem ou não para a questão seguinte), 88 educadores (88%) acompanharam crianças com a idade pretendida, comparativamente a 12 educadores (12%) que não acompanharam crianças com essa faixa etária.

Nesta questão, aos educadores que acompanharam crianças com mais de 1 ano foram questionados sobre o que sentiram em relação às crianças enquanto utilizaram as máscaras, em diferentes situações, como se pode observar na Figura 3:

No que concerne ao **entendimento que as crianças tinham quando o educador falava com a máscara**, 48 educadores sentiram que as crianças os entenderam *um pouco menos*, logo a seguir, 29 educadores, por outro lado, sentiram que os entenderam *de igual forma*, 8 sentiram que os entenderam *muito menos*, 1 educador sentiu que o entenderam *um pouco mais*, outro educador sentiu que o entenderam *muito mais* e ainda outro *não soube responder*;

Em relação à **audição da criança sobre o que o adulto dizia**, 44 participantes sentiram que as crianças ouviram *um pouco menos*, 30 sentiram que ouviram *de igual*

forma, 11 sentiram que as crianças ouviram *muito menos*, 2 sentiram que as crianças ouviram *um pouco mais* e apenas um *não soube responder*;

Relativamente às **crianças irem falar com o educador**, a grande maioria (58) respondeu que sentiu que as crianças o fizeram *de igual forma*, 20 educadores afirmaram que sentiram que as crianças o fizeram *um pouco menos*, 8 referiram que o fizeram *um pouco mais*, 1 respondeu que as crianças foram falar com ele *muito menos* e um participante *não soube responder*;

Sobre as **crianças novas se adaptarem ao educador**, 60 inquiridos responderam *de igual forma*, enquanto 20 responderam que se adaptaram *um pouco menos*, 3 inquiridos responderam que se habituaram *muito menos* e outros 3 que se habituaram *um pouco mais*, ainda um participante afirmou sentir que as crianças novas se habituaram *muito mais* e que houve um participante que *não soube responder*;

Em relação à **repetição das crianças do que o educador dizia**, 48 participantes referiram que as crianças o faziam *um pouco menos*, enquanto 28 referiram que o faziam *de igual forma*, 5 participantes afirmaram que o faziam *um pouco mais*, 4 *muito menos*, 2 *não souberam responder* e apenas um participante referiu que as crianças repetiram *muito mais* o que ele dizia;

Sobre **imitar o educador**, 47 inquiridos responderam que as crianças o faziam *de igual forma*, 29 afirmaram que imitavam *um pouco menos*, 7 referiram que os imitaram *muito menos*, 4 *um pouco mais*, apenas um educador sentiu que o imitaram *muito mais* e outro *não soube responder*;

No que diz respeito ao **sorriso**, a maioria dos participantes (62) sentiu que as crianças sorriram *de igual forma*, apenas 17 sentiram que sorriram *um pouco menos*, 4 participantes sentiram que as crianças sorriram *um pouco mais*, 2 sentiram que sorriram *muito mais*, enquanto outros dois sentiram que sorriram *muito menos* e ainda outro *não soube responder*;

Relativamente aos **gestos**, 57 educadores, a maioria, sentiu que as crianças fizeram gestos *de igual forma*, 18 afirmam que sentiram que as crianças fizeram *um pouco menos* de gestos, 6 participantes sentiram que elas fizeram *muito mais gestos*, 4 *não souberam responder* e apenas 3 participantes sentiram que as crianças fizeram *muito menos gestos*;

No que concerne à **procura de contacto visual**, 40 educadores sentiram que as crianças os procuraram *de igual forma*, enquanto logo de seguida, 36 educadores sentiram os procuraram *um pouco mais*, 7 sentiram que os procuraram *muito mais*, 3 *um pouco menos*, 1 *muito menos* e outro *não soube responder*;

Em relação à **produção de frases longas**, 44 educadores responderam que sentiram que as crianças as produziam *de igual forma*, enquanto 27 responderam que as crianças as reproduziram *um pouco menos*, 13 educadores sentiram que as crianças produziram *muitos menos* frases longas, 2 *muito mais* e outros 2 *não souberam responder*;

No que diz respeito à **pronúncia de palavras**, 43 participantes afirmam que as crianças pronunciaram palavras *de igual forma*, enquanto 34 afirmam que pronunciaram *um pouco menos*, 9 inquiridos referiram que as crianças pronunciaram *muito menos* palavras, um inquirido referiu que as crianças pronunciaram *um pouco mais* palavras e apenas um *não soube responder*.

Por fim, quando questionados quanto à **difículdade na comunicação à distância**, quando as crianças estavam longe, 37 educadores responderam ter sentido *um pouco mais* de dificuldade, 19 responderam que se manteve *de igual forma*, 18 sentiram *muito mais* dificuldade, 11 sentiram *um pouco menos* de dificuldade, 2 participantes responderam ter sentido *muito menos* dificuldade e apenas um participante *não soube responder*.

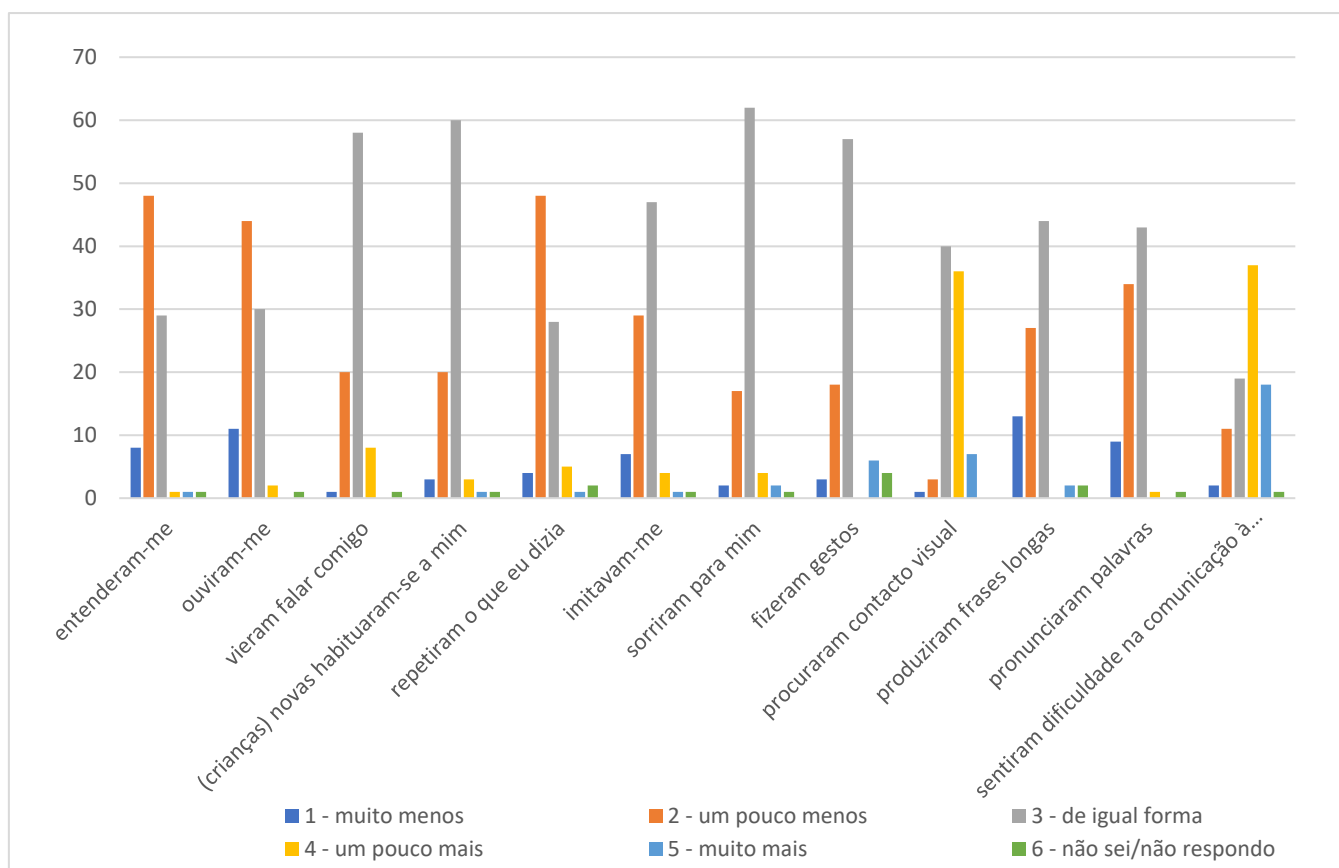


Figura 3 – Pergunta aos educadores de infância: “enquanto utilizei máscaras, senti que as crianças...”

Em conformidade com as outras questões recorrendo à escala de Likert, a escolha da opção “*de igual forma*” aparece com maior frequência. Os educadores de infância

sentiram que as crianças: foram falar com eles, as novas habituaram-se a eles, imitaram, sorriram para eles, fizeram gestos, procuraram contacto visual, produziram frases longas e pronunciavam palavras *de igual forma*. Referiram ainda que sentiram que as crianças os ouviram *um pouco menos* e, em concordância com as respostas face às crianças com menos de 1 ano, também estas os entenderam e repetiram o que diziam *um pouco menos*. Estes profissionais sentiram *um pouco mais* de dificuldade na comunicação à distância (quando as crianças estavam longe deles). O que mostra que os educadores não sentiram mudanças significativas em relação à parte social dos comportamentos das crianças para com eles, na comunicação não-verbal, na forma como pronunciaram palavras e produziram frases longas. Em relação ao que foi comunicado pelos educadores, estes sentiram que as crianças os ouviram menos, o que, provavelmente, os fez sentir que estas os entenderam e repetiram o que eles diziam com menos frequência.

Foi sugerido aos participantes que deixassem um comentário sobre o impacto da utilização de máscaras, sem carácter obrigatório, e obtivemos 16 respostas. Alguns participantes (8) revelaram ter sentido *problemas na utilização das máscaras*, como: dificuldade em contar histórias e momentos de grande grupo, afirmando que: “Foi um período muito difícil tanto para as crianças como para os adultos. A contagem de histórias, conversas em grande grupo etc ficaram um pouco mais difíceis e sem tanta magia como com a observação das expressões faciais.” (R133); comunicação com alguma dificuldade: “Alguns aspectos da comunicação e da relação criança-adulto, adulto criança mantiveram-se de igual forma mas com maiores dificuldades, desafios e esforço dos dois lados.” (R136) e incómodo; “Muito impessoal e incomodativo...especialmente no verão...com calor é muito difícil a respiração.” (R147). Como referido por Cabral (2020)

Outro fator atingido é o esforço vocal realizado diante das dificuldades vivenciadas com a utilização das máscaras. A tendência é elevarmos o tom da voz devidos ao impedimento do feedback. Com a fala abafada, há uma diminuição da percepção da própria voz e com isso, forçamos o aparelho fonador, gerando maior desgaste e tensão na região escapular, na tentativa de facilitar a transmissão da mensagem (p. 108).

Por outro lado, penas 3 inquiridos expuseram que, apesar do esforço, inevitavelmente, foram criadas estratégias, como menciona a resposta número 31: “Fez-me ter noção do esforço / trabalho na voz e na sua projeção, mantendo-me mais atenta e

preocupada em encontrar estratégias que me ajudassem a proteger a voz e “chegar” aos miúdos de uma forma clara e próxima”. E, ainda, 2 educadores retiram pontos positivos na utilização das máscaras: “Se por um lado pode ter condicionado a mais rápida aquisição da linguagem falada, por outro acho que potenciou a expressão e a comunicação não verbal” (R129) e “Teremos adultos que irão saber expressar-se melhor e com capacidade de trabalhar muito melhor a parte emocional” (R130). Efetivamente, Cabral (2020) refere que com a utilização das máscaras faciais “se faz necessário utilizar novos recursos para facilitar a compreensão, não somente voltada para a intensidade da voz, mas ampliando a expressividade através da articulação dos movimentos de sobrancelhas, dos olhos e de todos os músculos da face”. Desta forma, apesar dos educadores terem sentido dificuldades na sua própria comunicação com o uso de máscara, tentaram utilizar mais a comunicação não-verbal para colmatar o que a máscara esconde. Esta utilização poderá, no futuro, fazer com que, tantos os adultos, como as crianças, tenham uma maior facilidade na forma como se expressam.

O momento *depois da obrigatoriedade das máscaras* foi referenciado por 2 participantes, referindo que: “No início foi muito complicado, mas depois as crianças começaram a habituar-se à boa parte da nossa cara tapada. Quando pudemos estar a trabalhar sem máscaras, sucedeu-se o contrário. As crianças conhecerem os nossos rostos. Só nos reconheciam pelo olhar e pelo som da voz.” (R141) e que “De um modo geral afastou a parte afetiva das crianças, sendo impossível beija-los e como se habituaram a ver os educadores de máscara, quando houve a possibilidade de as tirar as crianças não nos reconheciam e até ficavam um pouco assustadas, só sendo possível reconhecer pela voz” (R145). Por fim, um dos participantes não vai ao encontro à opinião dos restantes, para este educador, as crianças adaptaram-se ao uso de máscaras por parte do adulto, comentando que: “As crianças adaptaram-se às máscaras, reagindo sem estranheza às mesmas.” (R144).

Em suma, através das respostas a este questionário, foi notória a geral opinião dos participantes sobre os possíveis efeitos negativos da utilização das máscaras faciais no contexto de creche. Também se pode apurar que a maioria dos participantes refere ter dado maior uso à comunicação não-verbal, dando lugar a outras estratégias de comunicação para ser entendido por partes das crianças. Por fim, quanto ao objetivo de perceber se as crianças tiveram ou não dificuldades em reconhecer os adultos cuidadores

com máscara, os resultados indicam que os participantes que estavam com crianças com idade inferior a 1 ano sentiram essa dificuldade por parte dos bebês.

Considerações finais

O presente estudo teve como principal objetivo perceber as concepções dos educadores de infância sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças em contexto de creche, durante o combate à pandemia Covid-19 – com a utilização de máscaras faciais. Como em todas as investigações, partimos de algumas questões de partida. A principal foi:

"Qual o impacto do uso de máscaras na aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças em contexto de creche?",

A partir desta questão, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- (a) Compreender se, durante o período pandémico, os educadores sentiram que o desenvolvimento da linguagem ficou comprometido.
- (b) Perceber se os educadores consideram ter recorrido à comunicação não-verbal de forma a reforçar a comunicação.
- (c) Entender se, na opinião dos educadores, as crianças tiveram dificuldades em reconhecer e se relacionar com os adultos com máscaras.

Após serem analisados todos os resultados obtidos, de um modo geral, os educadores de infância participantes nesta investigação consideraram que as máscaras faciais poderão ter tido um impacto negativo no desenvolvimento da linguagem das crianças, em contexto de creche. Estas crianças passaram muitas horas dos seus dias expostas a adultos com mais de metade do rosto tapado. Assim como a utilização de máscara, outras medidas foram implementadas de forma a combater a pandemia, nomeadamente: restrições sociais, isolamento social, entre outras. Alguns participantes relataram que observaram atrasos no desenvolvimento da linguagem nos seus grupos de crianças.

Ao questionar os educadores se sentiram necessidade, em alguns momentos, de retirar a máscara para se sentirem compreendidos, as respostas foram quase unânimes, quase todos os participantes afirmaram ter sentido essa necessidade. Desta forma, podemos dizer que chegámos ao tema da comunicação não-verbal e, também, à necessidade que estes participantes sentiram em compensar a parte oculta do rosto, recorrendo a mais expressões corporais, entoação e um grande recurso descoberto por eles naquele momento em que apenas “ele” estava “livre” – o olhar. Estes educadores, implicitamente, ao retirarem a máscara durante a comunicação (de forma a se sentirem compreendidos), demonstram que só o facto de estarem a utilizar a comunicação verbal

não chegava e precisavam de “sentir” as suas expressões faciais expostas. No entanto, posteriormente, quando questionados se as máscaras tinham conduzido a outras formas de comunicação, as respostas já não foram unânimes, pouco menos de metade dos participantes responderam de forma negativa.

Em relação aos seus comportamentos com as crianças, assim como no estudo “*Mask wearing in Japanese and French nursery schools: The perceived impact of masks on communication*” (Crimon et al., 2022), também nos seus resultados, os participantes de ambos os países sentiram um aumento na sua qualidade na comunicação não-verbal, possivelmente, de forma a tentarem colmatar a barreira do uso de máscaras. No entanto, apenas os participantes franceses sentiram que falaram um pouco menos com as crianças, ao contrário dos participantes japoneses e dos participantes do presente estudo, que não sentiram mudanças significativas nesse aspeto.

No que concerne aos comportamentos das crianças com menos de 1 ano, apesar de sentirem que estes estranharam os educadores um pouco mais, as mudanças mais significativas foram no menor entendimento que os bebés tinham da comunicação dos seus educadores e, consecutivamente, também sentiram uma menor repetição do que estes diziam. Estas alterações mais significativas foram sentidas, igualmente, nos comportamentos das crianças com mais de 1 ano. Comparando com o estudo “*Mask wearing in Japanese and French nursery schools: The perceived impact of masks on communication*” (Crimon et al., 2022), os participantes franceses sentiram que, tanto os bebés, como as crianças com mais de 1 ano, diminuíram o seu comportamento comunicativo verbal, enquanto os participantes japoneses não o sentiram assim tão significativamente. Pode dever-se ao facto de os educadores franceses também sentirem que diminuíram a sua comunicação verbal com os bebés, por acharem que estes teriam mais dificuldade em percebê-los com as máscaras. Em relação à comunicação não-verbal dos bebés e das crianças com mais de 1 ano, essa diminuição não foi observada em nenhum dos países.

Ainda em relação aos bebés (menos de 1 ano), a maioria dos participantes concorda que o uso de máscara não terá tido um impacto negativo em horários específicos do berçário. No entanto, os participantes que consideram o contrário, revelaram sentir que, por serem momentos em que se estabelece uma relação importante entre o adulto e a criança, a máscara criou uma barreira nessa relação e na observação que o bebé deveria ter das expressões faciais e movimentos labiais do adulto, quando este articula palavras, especialmente nestes momentos de tanta proximidade.

Em suma, o resultado da presente investigação vai ao encontro do estudo “*Mask wearing in Japanese and French nursery schools: The perceived impact of masks on communication*” (Crimon et al., 2022), ambos mostraram que os educadores sentiram que as máscaras faciais poderão ter comprometido o desenvolvimento normal da linguagem das crianças, por estas se tornarem numa barreira, ocultando informação essencial para esse desenvolvimento. Por outro lado, os participantes de ambos os estudos mostraram que melhoraram/aumentaram a sua comunicação não-verbal de forma a colmatar as dificuldades na comunicação com as máscaras. Por fim, os educadores de infância participantes neste estudo, ainda demonstraram sentir que os bebés com menos de 1 ano de idade tiveram alguma dificuldade em reconhecê-los.

Com este período atípico, todos nós tivemos de adaptar-nos a diversas situações desconhecidas e é incrível como o ser humano é capaz de se adaptar a situações que nunca esperou, mesmo com receios. Exemplo disso foi o momento vivido durante a pandemia Covid-19. Se nunca pensámos muito em como a perceção que temos do nosso corpo pode, neste caso, ajudar em dificuldades associadas ao desenvolvimento da linguagem, seria interessante deixar uma porta aberta para se investigar mais sobre a forma como a comunicação não-verbal (a expressão facial, que foi a mais lesada) e o conhecimento que temos desta, pode influenciar a linguagem, que não é apenas, como pudemos constatar com esta investigação, a parte verbal e com ela ajudar futuras crianças que tenham dificuldades na aquisição da linguagem. Por outro lado, alguns participantes acreditam que o período em que a máscara foi obrigatória, trouxe a vantagem de, tanto os adultos como as crianças, terem adquirido a capacidade de “descodificar” o olhar mais facilmente, por ter sido, este, o principal do rosto durante aquele momento.

No que concerne ao desenvolvimento pessoal e profissional, realizar este estudo trouxe-me competências e aprendizagens que nunca iria desenvolver se não o finalizasse. Neste momento, tenho conhecimentos mais aprofundados sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças e a noção da importância de que todo o nosso corpo é essencial para esse desenvolvimento. Enquanto futura docente, pretendo utilizar estes conhecimentos de forma a melhorar a minha comunicação verbal e não-verbal, com o intuito de facilitar o desenvolvimento da linguagem das crianças e auxiliar os pais na compreensão deste conceito, para que possam, também eles, ajudar nesse desenvolvimento. Claro que este processo, ao ser inato, na maioria das vezes, ocorre sem problemas e sem pensarmos muito nele. No entanto, podemos ter crianças com

dificuldades e/ou períodos atípicos que, sem serem esperados, podem obrigar-nos a mudar tudo aquilo a que estamos habituados.

Concluindo, levo para a minha prática futura a certeza de que para me tornar numa boa docente tenho de estar em constante investigação/atualização. O tempo está em constante mudança e nós avançamos com ele. Por isso, faz parte da nossa prática questionarmo-nos e investigarmos para encontrarmos respostas às nossas perguntas, permanecendo numa constante atualização de conhecimentos.

Referências

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. 1ª Edição, Universidade Aberta.
- Assathiany, R., Salinier, C., Béchet, S., Dolard, C., Kochert, F., Bocquet, A., e Levy, C. (2021). *Face Masks in Young Children During the COVID-19 Pandemic: Parents' and Pediatricians Point of View*. *Frontiers in Pediatrics*, 9, pp. 1-7. [10.3389/fped.2021.676718](https://doi.org/10.3389/fped.2021.676718).
- Batista, V. (2021). Teletrabalho no ensino em Portugal: a intensificação e a invisibilidade do trabalho docente. In Vázquez, G., Silva, J. & Woitowicz, K., (Eds.), *Vivências de mulheres no tempo e no espaço da pandemia de Covid-19: perspectivas transnacionais*. Editora CRV
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Cabral, I. (2020). A utilização de máscaras durante a pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) e suas implicações na comunicação. *Revista Interface –Integrando Fonoaudiologia e Odontologia*, 1(1). 105-109.
<http://www.revistas.uniflu.edu.br:8088/seer/ojs-3.0.2/index.php/interface/article/view/250>
- Cardoso, L., & Simões, C. (2012). A comunicação não-verbal entre professores de educação especial e pais de crianças/jovens com necessidades educativas especiais. *Gestão E Desenvolvimento*, (20), 129-149.
<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2012.235>
- Costa, J., & Santos, A. L. (2004). *A falar como os bebés. O desenvolvimento linguístico das crianças*. (2a Edição). Caminho.
- Correa, L. M. S. (1999). Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. *DELTA: Documentação De Estudos Em Lingüística Teórica E Aplicada*, 15(spe), 339–383. <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300014>
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. BMJ Publishing Group.
- Crimon, C., Barbir, M., Hagihara, H., Araújo, E., Nozawa, S., Shinya, Y., Abboub, N., Tsuji S. (2022). Mask wearing in Japanese and French nursery schools: The perceived impact of masks on communication. *Front. Psychol.* 13:874264. [10.3389/fpsyg.2022.874264](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.874264)
- Dal-Farra, R. A., & Lopes, P. T. C. (2014). Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: Estudos sobre educação*, 24(3), 67-80.
<https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2698>

Direção Geral da Saúde. (2021). COVID-19. SNS 24. Centro de Contacto. Serviço Nacional de Saúde. <https://www.sns24.gov.pt/tema/doencas-infecciosas/covid-19/>

Freitas-Magalhães, A. (2013). *O Código de Ekman. O cérebro a face e a emoção*. FEELab/UFPR.

Freixo, M. (2010). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas* (2.^a ed.). Instituto Piaget.

Galvão, M. C. B., Pluye, P., & Ricarte, I. L. M. (2017). Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. *InCID: Revista De Ciência Da Informação E Documentação*, 8(2), 4-24. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v8i2p4-24>

Gil, M. (2015). *Desenvolvimento da linguagem oral e interação educador - criança na Educação Pré-Escolar*. [Relatório Final de Mestrado, Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Santarém].

Grisante, R. (2014). *Expressão corporal: uma reflexão pedagógica*. [Pedagogia e Artes Visuais]. Centro Universitário de Maringá.

Harrison, R. (1973). *Nonverbal Communication*. Rand Mc Nally

Linhares, M., & Enumo, F. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e200089. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>

Lima, E., Cruz-Santos, A. (2012). Aquisição dos gestos na comunicação pré-linguística: uma abordagem teórica. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*, 17(4), 495-50. <https://doi.org/10.1590/S1516-80342012000400022>

Magalhães, C. (2010). *Comunicação sem palavras*. [Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Jornalismo. Universidade da Beira Interior. Faculdade de Artes e Letras. Departamento de Comunicação e Artes].

Marques, M. (2016). *O desenvolvimento da linguagem oral no pré-escolar. A leitura de histórias como estímulo para o aumento do vocabulário em crianças de cinco anos*. [Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre para a Qualificação da docência em Educação Pré-Escolar]. Instituto Superior de Educação e ciências]

Monteiro, A. (2016). *Gestos e sinais na consulta de medicina dentária*. [Mestrado Integrado em Medicina Dentária]. Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz.

Nunes, V. (2020). *A importância do desenvolvimento da linguagem em creche. Percursos possíveis*. [Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre para a

Quadros, R. M., & Finger, I. (2008). *Teorias de aquisição da linguagem*. Ed. da UFSC.

Qualificação da docência em Educação Pré-Escolar. Instituto Superior de Educação e ciências].

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2020). Parecer OPP – *O impacto da utilização de máscaras nas crianças*.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill.

Porto Editora – *paraverbal* no Dicionário infopédia da língua portuguesa [em linha]. [Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/paraverbal>

Portugal, G., Carvalho, C. & Bento, G. (2015). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação.

Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança*. zahar.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R., & Campenhoutd. L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª Ed.).

Reis, P., Amaro, R., Silva, F., Pinto, S., Barroca, I., Sá, T.... Boavida, J. (2021). O impacto do confinamento em crianças e adolescentes. *Acta médica portuguesa*. <https://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/view/16383>

Rigolet, S. (2000). *Os três p: precoce, progressivo, positivo: comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Porto Editora.

Sarmento, T. e Silva, D. (2020). “Queo a minha Shela, queo os amigos”: refletir o isolamento social de bebés em tempos de pandemia, na base de uma experiência vivida em Portugal”. *Zero-a-Seis, Florianópolis*, 22(Especial), p. 1206-1228. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. 10.5007/1980-4512.2020v22nespp1206

Santos, A. (2015). *Agora, é hora de comunicar!* [Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/13259>

Santos, J. (2022). A utilização de máscara facial e a sua implicação no desenvolvimento de crianças dos 0 aos 36 meses. *Medi@ções*, 10(1), 143–154. <https://doi.org/10.60546/mo.v10i1.339>

Santos, V. (2020). *Máscara: Um estudo visual sobre a expressão facial por trás da máscara de saúde*. [Mestrado em Design Gráfico. Instituto Politécnico de Leiria Escola Superior de Artes e Design]

Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M. (1997). *Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva, S. (2018). *A aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral em contexto pré-escolar*. [Relatório Final de Estágio de 2.º Ciclo em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro].

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação.

Serviço Nacional de Saúde. (2022). Temas de Saúde – Covid-19. Obtido em <https://www.sns24.gov.pt/tema/doencas-infecciosas/covid-19/#sec-0>

Skinner, B. F. (1978). *O comportamento verbal*. Cultrix/ Editora da universidade de São Paulo.

Spitzer, M. (2020). *Masked education? The benefits and burdens of wearing face masks in schools during the current Corona pandemic*. Trends in Neuroscience and Education, 20(100138), pp. 1-8. [10.1016/j.tine.2020.100138](https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100138)

Tronick, E., & Snidman, N. (2021). *Mask wearing with infants*. Children's reaction to mothers wearing or not wearing a mask during face-to-face interactions. Available. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3899140>

Vygotsky, L. S. (2000). *Pensamento e linguagem* (2ª ed.) Martins Fontes.

Zanela Saccol, A. (2009). Um retorno ao básico: Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, 2(2), 250-269.

Anexos

Anexo I – Questionário destinado a educadores de infância que acompanharam grupos de creche durante a pandemia Covid-19.

Impacto das máscaras faciais no desenvolvimento da linguagem das crianças

O questionário que se segue faz parte de uma investigação sobre a utilização de máscaras faciais, por parte dos educadores de infância, durante a pandemia Covid-19, realizada pela estudante Cátia Fernandes, orientada pela Professora Doutora Sandrina Esteves, e insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.

É dirigido a Educadores de Infância que tenham exercido a sua atividade entre março de 2020 e abril de 2022 e tem como objetivo perceber se sentiram que as máscaras faciais, utilizadas para combater a pandemia Covid-19, tiveram impacto no desenvolvimento da linguagem das crianças em contexto de creche.

O presente questionário resulta de uma adaptação do questionário utilizado no estudo “*Mask wearing in Japanese and French nursery schools: The perceived impact of masks on communication*” (Crimon et al., 2022).

Encontra-se organizado em dois blocos: o primeiro é relativo à caracterização sócio-demográfica. O segundo bloco diz respeito à sua perceção sobre o impacto da utilização das máscaras no desenvolvimento da linguagem das crianças em contexto de creche, onde encontra questões relativas a crianças com menos de 1 ano e outras a crianças com mais de 1 ano.

A participação é totalmente voluntária e anónima e os dados serão usados única e exclusivamente com finalidade de investigação científica.

Caso aceite participar, por favor avance para a página seguinte.

Questionário Sociodemográfico

1 - É educador/a de infância?

Sim - Não

2 - Idade:

Menos de 30 anos – Entre 30-40 anos – Entre 40-50 anos – Entre 50-60 anos - Mais de 60 anos

3 - Acompanhou grupos de creche antes da pandemia COVID-19?

Sim - Não

As perguntas que se seguem dizem respeito à sua percepção sobre o impacto da pandemia no desenvolvimento das crianças, focando-se no desenvolvimento da linguagem. Não há respostas certas nem erradas. Queremos apenas a sua opinião sobre o tema.

4 - Considera que as restrições impostas pela pandemia COVID-19 (afastamento social, confinamento, etc.) tiveram impacto no desenvolvimento das crianças?

Sim - Não

5 - Considera que a utilização de máscaras teve impacto no desenvolvimento da linguagem das crianças em contexto de creche?

Sim - Não

6 - Se respondeu afirmativamente a pelo menos uma das duas perguntas anteriores, de que forma ocorreu esse impacto? (resposta aberta)

7 - Considera que, após o primeiro confinamento e a consequente obrigatoriedade de utilização de máscara no local de trabalho, as crianças tiveram dificuldade em reconhecerlo(a)?

Sim - Não

8 - Alguma vez sentiu necessidade de retirar a máscara para se sentir ouvido(a)/compreendido(a)?

Sim - Não

9 - Considera que as utilizações de máscaras conduziram ao uso de outras formas de comunicação?

Sim - Não

10 - Se respondeu "sim" na questão anterior, dê exemplos dessas outras formas de comunicação. (resposta aberta)

Questionário sobre a percepção do impacto das máscaras no desenvolvimento da linguagem (Adap do estudo de Crimon et al, 2022)

11 - O seguinte questionário é constituído por 10 questões de Escolha Múltipla. A cada questão, deve responder seguindo a escala apresentada

1 – Muito menos; 2- Um pouco menos; 3 – De igual forma; 4- Um pouco mais; 5 – Muito mais; 6 – Não sei/Não respondo

	1 – Muito menos	2- Um pouco menos	3 - De igual forma	4- Um pouco mais	5 - Muito mais	6- NS/ NR
Quando utilizei a máscara com as crianças, senti que falei...						
Quando utilizei a máscara com as crianças, senti que fiz gestos (ex: comunicar com as mãos) ...						
Quando utilizei a máscara com as crianças, senti que mostrei as minhas emoções no rosto (ex: sorrir com os olhos, levantar mais as sobrancelhas...) ...						
Quando utilizei a máscara com as crianças, senti que me posicionei ao nível delas para falar...						
Quando utilizei a máscara com as crianças, senti que articulei as palavras...						
Quando utilizei a máscara com as crianças, senti que						

consegui captar a atenção delas...						
Quando utilizei a máscara com as crianças, senti que consegui manter a criança na interação...						
Quando utilizei a máscara com as crianças, senti que que conversei...						
Quando utilizei a máscara com as crianças, senti que cantei e contei histórias...						
Quando utilizei a máscara com as crianças, senti que necessitei de colocar a voz...						

O seguinte questionário foca-se em crianças com menos de 1 ano. Caso não tenha trabalhado com crianças com menos de 1 ano, por favor, responda à próxima pergunta e passe à página seguinte.

12 - Durante a pandemia Covid-19, estive com, pelo menos, um grupo de crianças com menos de 1 ano?

Sim - Não

13 - O questionário é constituído por 6 questões de Escolha Múltipla e uma pergunta de resposta aberta. A cada questão de escolha múltipla, deve responder seguindo a escala apresentada

1 – Muito menos; 2- Um pouco menos; 3 – De igual forma; 4- Um pouco mais; 5 – Muito mais; 6 – Não sei/Não respondo

	1 – Muito menos	2- Um pouco menos	3 – De igual forma	4- Um pouco mais	5 – Muito mais	6- NS/ NR
Enquanto utilizei a máscara, senti que os bebés entenderam-me...						

Enquanto utilizei a máscara, senti que os bebés ouviram-me						
Enquanto utilizei a máscara, senti que os bebés voltaram-se para mim						
Enquanto utilizei a máscara, senti que os bebés estranharam-me						
Enquanto utilizei a máscara, senti que os bebés repetiram o que eu dizia...						
Enquanto utilizei a máscara, senti que os bebés imitaram o que eu fazia...						
Enquanto utilizei a máscara, senti que os bebés sorriram para mim...						
Enquanto utilizei a máscara, senti que os bebés procuram contacto visual...						
Enquanto utilizei a máscara, senti que os bebés arrulharam e a balbuciam...						
Enquanto utilizei a máscara, senti que os bebés procuraram contacto físico						

14 - Considera que o uso de máscaras teve um impacto particular em horários específicos no berçário, como refeições ou troca de fraldas?

Sim – Não

15 - Se respondeu "sim" na questão anterior, especifique esse impacto. (resposta aberta)

O seguinte questionário foca-se em crianças com mais de 1 ano. Caso não tenha trabalhado com crianças com mais de 1 ano, por favor, responda à próxima pergunta e passe à questão seguinte.

16 - Durante a pandemia Covid-19, estive com, pelo menos, um grupo de crianças com mais de 1 ano?

Sim - Não

17 - O questionário é constituído por 12 questões de Escolha Múltipla e uma pergunta de resposta aberta. A cada questão de escolha múltipla, deve responder seguindo a escala apresentada

1 – Muito menos; 2- Um pouco menos; 3 – De igual forma; 4- Um pouco mais; 5 – Muito mais; 6 – Não sei/Não respondo

	1 – Muito menos	2- Um pouco menos	3 – De igual forma	4- Um pouco mais	5 – Muito mais	6- NS/ NR
Enquanto utilizei a máscara, senti que as crianças entenderam-me...						
Enquanto utilizei a máscara, senti que as crianças ouviram-me...						
Enquanto utilizei a máscara, senti que as crianças vieram falar comigo...						
Enquanto utilizei a máscara, senti que as crianças novas habituaram-se a mim...						
Enquanto utilizei a máscara, senti que as crianças repetiram o que eu dizia...						
Enquanto utilizei a máscara, senti que as crianças imitaram-me...						
Enquanto utilizei a máscara, senti que as crianças sorriram para mim...						
Enquanto utilizei a máscara, senti que as crianças fizeram gestos...						

Enquanto utilizei a máscara, senti que as crianças procuraram contacto visual...						
Enquanto utilizei a máscara, senti que as crianças produziram frases longas...						
Enquanto utilizei a máscara, senti que as crianças pronunciaram palavras						
Quando utilizei a máscara, senti que as crianças sentiram dificuldade na comunicação à distância (quando estavam longe de mim) ...						

18 - Gostaria de acrescentar algum comentário sobre o impacto do uso de máscaras?
(resposta aberta)

Anexo II - Análise de conteúdo ao questionário aplicado aos educadores de infância

Categoria	Subcategoria	Resposta	Nº
Impacto das medidas de proteção contra a Covid-19	Social/Emocional	<ul style="list-style-type: none"> - “Interacção social” (R1) - “(...) A socialização com outras crianças. Crianças que estiveram sempre em casa e tiveram mais dificuldade na adaptação à creche.” (R2) - “(...) Em relação ao social, as crianças acabaram por ficar ainda mais egocêntricas pois não havia muito a relação social e a partilha dos brinquedos” (R5) - “Acredito que houve um afastamento social com a situação” (R6) - “Ao nível social e emocional, pela convivência exclusiva com os pais, sem interação entre pares, que trouxe menos tolerância a frustração, dependência do adulto.” (R10) - “As crianças com quem estive durante a pandemia estavam na faixa etária dos 1/2 anos e senti que socialmente sentiam grande dificuldade e ansiedade quando estavam perto de pessoas estranhas, chorando e sentindo-se inseguras. Acredito que se deve ao facto de terem tido pouco contacto com outras pessoas que não as mais próximas (familiares diretos) por causa das restrições (...)” (R15) - “A nível social principalmente. Afetou as relações entre crianças.” (R23) - “Dificuldade em aceitar a presença ou aproximação de pessoas sem ser as de referência...” (R24) - “Emocionalmente” (R27) - “Dificuldade na socialização(...)” (R30) 	22

		<ul style="list-style-type: none"> - “A criança ao ver o adulto com máscara acabava por não conseguir criar um ambiente de proximidade, confiança e carinho porque não havia um sorriso (...)” (R31) - “Principalmente a nível de socialização, criando crianças mais introvertidas, egocêntricas e dependentes das novas tecnologias.” (R34) - “A nível social as crianças estranhavam interagir umas com as outros.” (R37) - “(...) Com o afastamento social, senti que as crianças ficaram muito restritas ao seu núcleo familiar e não socializavam com crianças fora da Escola.” (R39) - “Falta de socialização entre crianças” (R42) - “Penso que as restrições durante o tempo de pandemia influenciaram o desenvolvimento das crianças de creche principalmente a nível social. A não interação com os pares que muitas vezes se fazia sentir, fez com que algumas crianças tivessem dificuldade em se relacionar e chegar ao outro.” (R46) - “(...) Ao nível da relação com o outro, tornaram-se crianças mais distantes, mas por outro lado, com grande carência de afeto.” (R47) - “(...) Sobre o contacto com os amigos , as mesmas tiveram dificuldade em saber o significado de partilha, visto que tinham que ter distância, e não poderiam partilhar os mesmos objetos.” (R54) - “Nas questões sociais e de relação interpessoal e desenvolvimento da linguagem;” (R57) - “A interação e interpretação das relações humanas foi muito afetada. Eu preferi tirar a máscara em muitas situações” (R122) - “(...) e emocional das crianças.” (R128) 	
--	--	---	--

		- “O uso das máscaras tornou mais difícil a separação das crianças das suas famílias e todos, famílias e crianças, se mostraram com maior dificuldade nas relações.” (R151)	
	Atraso na linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - “Dificuldade na aquisição da linguagem (...)” (R2) - “Atraso na linguagem.” (R3) - “Aquisição da linguagem mais tardia” (R9) - “Dificuldade na correta articulação das palavras. Atraso na aquisição da linguagem.” (R11) - “Foi um grande entrave ao desenvolvimento da linguagem.” (R12) - “Na dificuldade de algumas crianças no desenvolvimento da linguagem.” (R16) - “Atrasos na aquisição da fala” (R18) - “Como educadora, senti que o desenvolvimento da criança foi notoriamente mais tardio e com dificuldade expressiva” (R19) - “A capacidade motivacional, de exploração e descoberta ficou muito abaixo do normal das crianças desta faixa etária, segundo a minha experiência, o que levou a um atraso na aquisição da linguagem” (R20) - “Perturbou o desenvolvimento da linguagem das crianças” (R25) - “(...) e no desenvolvimento da linguagem” (R30) - “Na aquisição das primeiras palavras.” (R32) - “Afetou as crianças a vários níveis, nomeadamente, linguagem oral, expressão facial, expressão emocional, comunicação, afetos” (R35) 	34

		<ul style="list-style-type: none"> - “As crianças apresentam uma área vocabular mais restrita, maior dificuldade em compreender as mensagens transmitidas” (R38) - “Em alguns casos, atrasos na linguagem.” (R43) - “Atraso no desenvolvimento” (R44) - “Notou-se que as crianças começavam a falar mais tarde, com menos fluência (...)” (R47) - “Atraso na linguagem verbal” (R48) - “Essencialmente no desenvolvimento da linguagem oral e expressiva” (R49) - “Nota se um grande atraso na linguagem das crianças hoje em dia. As primeiras palavras são ditas cada vez mais tarde” (R52) - “Dificultou a aprendizagem oral das crianças. As crianças atrasaram a fala (...)” (R54) - “Atraso na linguagem” (R55) - “Dificuldades na articulação e na compreensão” (R58) - “Articulação incorreta das palavras” (R59) - “Atraso global na linguagem, aquisição de vocabulário e articulação de palavras” (R61) - “Crianças a falar menos e pior” (R64) - “Dificuldade em ouvir e perceber o que é dito” (R67) - “Reflectiu-se de forma muito negativa na parte de comunicação oral (...)” (R128) 	
--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> - “As máscaras foram importantes no combate à pandemia. No entanto, com crianças muito pequenas a sua utilização pode ter sido prejudicial, em relação ao desenvolvimento da linguagem.” (R138) - “Influenciou bastante as crianças a nível de comunicação, uma vez que aprendem por repetição e por observação” (R139) - “A dicção das crianças ficou um pouco pior.” (R140) - “Embora não estar a acompanhar o mesmo grupo, consigo perceber que a linguagem de algumas crianças de 2 anos e meio e 3 anos que acompanho agora, encontra-se ao nível de crianças de 1 ano e meio de outras salas da escola. Muito pobre, gestual e difícil de compreender.” (R142) - “Extremamente negativo para as crianças no sentido em que a criança foi inibida relativamente aos diversos estímulos, afetando o seu desenvolvimento na fala” (R135) - “Necessário, mas negativo no desenvolvimento da linguagem, pois esta ficou comprometida” (R148) 	
	<p>Metade da face oculta pela máscara – pouca visibilidade da expressão facial</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “As crianças que estão a aprender a falar muitas vezes não conseguiam perceber a dicção das palavras e visualizar os movimentos da boca (...) (R5) - “Atrasou o desenvolvimento da linguagem pelo facto de não conseguirem visualizar o movimento dos lábios do adulto de referência” (R4) - “Eu acho que mais direccionado com as expressões faciais que nós tanto fazemos.. O estar a sorrir, o estar triste ou chateado, o zangado entre outros.” (R7) - “Dificuldade na leitura labial e nas interações” (R8) 	39

		<ul style="list-style-type: none"> - “Por vezes havia dificuldade na compreensão e articulação das palavras. A visualização da boca e do seu movimento na formalização de sons é fundamental para uma melhor compreensão do que está a ser dito.” (R13) - “A boca tapada dificultou o exemplo da articulação das palavras” (R14) - “(...) Quanto à linguagem, noto que devido ao uso da máscara por parte dos adultos, as crianças não conseguiam observar os nossos lábios, e os próprios sons que produzimos soaram diferentes. Enquanto adulta, também senti dificuldade em perceber algumas pessoas com a máscara, quanto mais as crianças...” (R15) - “Em idade de Creche a criança para desenvolver a sua linguagem é fundamental a interacção e a expressão facial, que ficou comprometida com o uso da máscara.” (R17) - “As crianças pequenas observaram pouco ou nada dos movimentos da boca/expressões dos adultos q ajudam na aprendizagem da linguagem” (R21) - “A dificuldade em visualizar e como tal imitar os movimentos faciais, pode de as alguma forma ter influenciado o desenvolvimento da linguagem, embora por outro lado tenha provavelmente desenvolvido a capacidade de compreensão dos sinais visuais” (R22) - “(...) as criança deveria visualizar toda a nossa face” (R25) - “Menos compreensão da linguagem por não ver o movimento da boca e a expressão facial, por exemplo” (R26) - “O facto das crianças não visualizarem a nossa expressão facial dificultou o desenvolvimento e aprendizagem da mesmas, tanto a nível da linguagem como a nível do desenvolvimento socioemocional” (R28) 	
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - “(...) dificuldade na visualização de gestos labiais” (R29) - “(...) Por vezes não percebiam o que eu dizia, não conseguia ajudar a pronunciar as palavras corretas ...” (R31) - “As crianças ficaram privadas de observar os movimentos da boca, quando os adultos articulavam as palavras.” (R33) - “Impacto na visualização da posição / tonus da boca para a realização de diferentes tarefas (linguagem, mastigação). As restrições ao nível da socialização com os outros inviabilizaram momentos de estimulação da comunicação.” (R36) - “Senti que com o uso da máscara algumas crianças tinham dificuldade em perceber determinadas palavras (...) (R39) - “Não viam a forma como mexemos a boca para falar.” (R40) - “Nestas faixas etárias é importante visualizarem as expressões e como conseguir obter determinado som vocal ou palavra” (R41) - “Repetição errada por parte das crianças ao dizer as palavras, ao não visualizarem os movimentos da boca.” (R45) - “Com a utilização das máscaras as crianças deixaram de ver a nossa boca, e dessa forma o movimento dos lábios quando falamos, o que é tão importante nestas idades” (R50) - “Muitas vezes, pareciam não perceber o que eu dizia quando tinha a máscara.” (R51) - “O facto de não poderem ver as caras dos adultos que as acompanhavam, ouvir e ver as bocas na minha opinião fez com que o meu grupo não fosse verbalizando muito na sala, uma vez que só em casa tinham esse contacto com os pais...” (R53) 	
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - “Não visualizando os gestos da boca” (R56) - “A nível da linguagem as crianças por não nos ouvirem bem também não reproduziam corretamente e visto que nesta idade funciona a imitação, muitas vezes a imitação vira na forma de palavras incorretamente ouvidas.” (R60) - “Especialmente na articulação e também na influência dos vídeos em brasileiro consumidos sem qualquer tipo de controle nos períodos de confinamento em casa.” (R62) - “Ao iniciar a fala, apesar de ouvirem como se dizem as palavras, é necessário o apoio visual da linguagem labial. Para além de que, de máscara era sempre mais difícil interpretar/imitar expressões faciais. E foi isso que atrasou o desenvolvimento.” (R63) - “As crianças da creche precisam muito de ver as nossas expressões faciais (por exemplo, em histórias) e precisam de ouvir as palavras bem articuladas. Com a máscara, as crianças não conseguiam ter acesso a isto” (R65) - “O fato das crianças não verem a nossa boca, não lhes permitiu a imitação. O som através das máscaras também não era perceptível a 100%.” (R68) - “Na minha opinião as crianças que nasceram na altura da pandemia acabaram por ter um atraso na linguagem, porque não viam a nossa boca.” (R69) - “Não percebiam a nossa expressão, e em termos de linguagem mais difícil a compreensão” (R70) - “Sentia muitas vezes necessidade de baixar a máscara para ser entendida. (Sala de um ano). Notava também muito essa necessidade no estímulo do começo da linguagem” (R117) - “(...) as crianças não conseguiam ver as nossas expressões faciais tão claramente enquanto falávamos, apenas viam os nossos olhos.” (R120) 	
--	--	--	--

		<p>- “Nas interações. Foram mais condicionadas devido ao facto de o bebé não visualizar o rosto completo. Houve necessidade de recorrer muito mais ao toque” (R121)</p> <p>- “(...) O facto de não ser permitido visualizar a boca, também ficaram impossibilitadas de ver a articulação das palavras. Portanto, estes factores que mencionei, entre outros, creio que contribuíram em grande parte para essa dificuldade de aprendizagem. Nota: No meu caso, na instituição onde trabalho, utilizávamos máscaras reutilizáveis ou de pano, nunca as transparentes” (R146)</p> <p>- “Em nada contribuiu para um melhor desenvolvimento das crianças, não ver-nos o rosto” (R152)</p> <p>- “Não nesses momentos, referidos anteriormente, em que o contacto com o bebé é, possivelmente, o mais próximo e em que o bebé visualiza de perto a nossa face, que com as mascaras estava metade escondida.” (R123)</p> <p>- “As crianças não percebem as nossas expressões faciais nesses momentos tão importantes para elas” (R124)</p> <p>- “Os bebés precisam de ver a nossa boca a fazer expressões mimosas durante a refeição” (R127)</p> <p>- “Sim! As crianças aprendem a observar, logo, com as máscaras faciais dificultou a aprendizagem ao nível da linguagem. Tendo essa barreira, por exemplo, o som das palavras não era reproduzido da mesma maneira (...)” (R147)</p>	
Comunicação não-verbal	Recurso ao olhar	<p>- “Através do olhar” (R71)</p> <p>- Expressão do olhar” (R72)</p> <p>- “Comunicação através do olhar.” (R73)</p> <p>- “Utilizar mais os olhos para me expressar (...)” (R81)</p>	9

	<ul style="list-style-type: none"> - “O olhar teve grande importância.” (R86) - “O olhar tornou-se a primeira forma de comunicar.” (R90) - “As crianças começaram a perceber melhor o nosso olhar .” (R91) - “Sim com o olhar percebiam o que estávamos a dizer.” (R94) - “Através do olhar, das palavras utilizadas (...)” (R96) 	
Recurso à expressão corporal	<ul style="list-style-type: none"> - “Gestos” (R74) - “Gestos” (R82) - “Maior capacidade na comunicação não verbal” (R87) - “Linguagem gestual” (R88) - “(...) e a toda a expressão corporal” (R89) - “Contava histórias e cantava músicas com muito mais recurso a gestos e expressões” (R92) - “Através de gestos” (R97) - “Gestos e mais contacto físico” (R98) - “Se calhar, utilizámos mais as expressões corporais, para colmatar parte da cara escondida, para nos sentirmos mais compreendidos.” (R100) - “Mais linguagem gestual” (R102) - “Maior linguagem gestual” (R103) - “Senti que decorria mais a gestos.” (R104) 	24

	<ul style="list-style-type: none"> - “Comunicação não verbal, mais corporal, com gestos.” (R105) - “Comunicação mais gestual e demonstrativa” (R106) - “Comunicação gestual” (R107) - “Utilização de gestos ou apontar para imagens” (R108) - “Comunicação não verbal” (R109) - “O uso do gesto, o recurso as novas tecnologias” (R110) - “Expressão facial” (R111) - “Como por exemplo ter que fazer gestos para a criança entender” (R112) - “Começamos a comunicar também por gestos.” (R113) - “Mais gesticulação” (R114) - “Com as mãos” (R115) - “Através de gestos” (R116) 	
Recurso à expressão corporal e olhar	<ul style="list-style-type: none"> - “Falar com recurso a gestos, a expressividade no olhar enquanto falávamos” (R75) - “Através de gestos ou até um olhar mais expressivo” (R76) - “Através do olhar e do contato físico (colo).” (R77) - “Gestual, expressividade no olhar e através do contacto físico” (R83) - “Gestos, expressão facial (olhar)” (R84) 	10

		<ul style="list-style-type: none"> - “Comunicação com o olhar, com o toque” (R85) - “Tivemos de conseguir comunicar ainda mais através do olhar e na linguagem corporal.” (R93) - “Comunicação através do olhar e dos gestos” (R95) - “Gestos, expressão de olhar” (R99) - “O “olhar”... foi incrível a forma como crianças de tão tenra idade, começaram a compreender tão bem através da expressão do “olhar”! E toda a nossa expressão corporal, teve que ser muito mais “expansiva”, de forma a que a a crianças nos Compreendessem da melhor maneira possível!” (R101) 	
	Aproximação da criança	- “Proximidade no contacto. Como a projeção de som era inferior, fui “obrigada” a aproximar-me para pedir ou dizer algo é isso melhorou a forma de comunicação.” (R78)	1
	Entoação	<ul style="list-style-type: none"> - “Voz” (R79) - “Aumentar o tom de voz” (R80) - “(...) ou falar mais alto.” (R81) - “A necessidade de ser ainda mais expressiva ao nível da entoação dada ao discurso (...)” (R89) - “(...) do tom de voz” (R96) 	5
Relação adulto/bebé		<ul style="list-style-type: none"> - “São momentos muito especiais” (R25) - “Afastamento com os adultos (...)” (R29) - “Estranhavam quem lhes trocava a fralda, no início, tal como se eu fosse uma desconhecida” (R119) 	7

		<ul style="list-style-type: none"> - “A interacção e interpretação das relações humanas foi muito afetada. Eu preferi tirar a máscara em muitas situações” (R122) - “Ao tentar incentivar a comer e nas brincadeiras e carinho na muda da fralda” (146) - “O momento da troca de fraldas é um momento de grande interação com a crianças e a máscara foi um obstáculo de comunicação (...)” (R120) - “Momentos importantes de afeto e relação interrompidos por uma mascara” (R126) 	
Opinião sobre o uso de máscaras	Problemas sentidos na utilização	<ul style="list-style-type: none"> - “Na minha opinião foi um entrave (embora necessário para o combate da covid-19) na adaptação das crianças à creche e na aquisição clara da linguagem oral. Também as expressões faciais (em leitura de histórias por exemplo) ficaram comprometidas.” (R132) - “Foi um período muito difícil tanto para as crianças como para os adultos. A contagem de histórias, conversas em grande grupo etc ficaram um pouco mais difíceis e sem tanta magia como com a observação das expressões faciais.” (R133) - “Alguns aspectos da comunicação e da relação criança-adulto, adulto criança mantiveram-se de igual forma mas com maiores dificuldades, desafios e esforço dos dois lados.” (R136) - “Cansava muito mais” (R143) - “Muito impessoal e incomodativo...especialmente no verão...com calor é muito difícil a respiração.” (R147) - “Necessário mas negativo” (R148) - “Adultos muito mais cansados, crianças com dificuldade em ouvir-nos e em reproduzir verbalmente.” (R150) 	8

		- “As máscaras protegeram-nos mas foram muito impactantes pela negativa na creche.” (R149)	
	Estratégias utilizadas	<p>- “Nos momentos individuais, quer de rotinas quer de atividade orientada. Todas as estratégias de empatia que tiveram de se criar” (R118)</p> <p>- “Fez-me ter noção do esforço / trabalho na voz e na sua projeção, mantendo-me mais atenta e preocupada em encontrar estratégias que me ajudassem a proteger a voz e “chegar” aos miúdos de uma forma clara e próxima.” (R131)</p> <p>- “O uso das máscaras, principalmente em creche, veio sem dúvida dificultar o vínculo e relação com as crianças. Contudo o esforço diário era muito o que fazia com que a relação fosse igualmente estabelecida. Nota-se, não só pelo uso das máscaras mas por uma maior entrega aos ecrãs, uma menor interação entre crianças adultos. A estimulação oral é também (pelas famílias) cada vez menos estabelecida.” (R134)</p>	3
	Pontos positivos	<p>- “Se por um lado pode ter condicionado a mais rápida aquisição da linguagem falada, por outro acho que potenciou a expressão e a comunicação não verbal” (R129)</p> <p>- “Teremos adultos que irão saber expressar-se melhor e com capacidade de trabalhar muito melhor a parte emocional” (R130)</p>	2
	Após a utilização de máscaras (fim de obrigatoriedade)	<p>- “No início foi muito complicado, mas depois as crianças começaram a habituar-se à boa parte da nossa cara tapada. Quando pudemos estar a trabalhar sem máscaras, sucedeu-se o contrário. As crianças conhecerem os nossos rostos. Só nos reconheciam pelo olhar e pelo som da voz.” (R141)</p> <p>- “De um modo geral afastou a parte afetiva das crianças, sendo impossível beija-los e como se habituaram a ver os educadores de máscara, quando houve a possibilidade de as tirar as crianças não nos reconheciam e até ficavam um pouco assustadas, só sendo possível reconhecer pela voz” (R145)</p>	2

	Sem alterações	- “As crianças adaptaram-se às máscaras, reagindo sem estranheza às mesmas.” (R144)	1
--	----------------	---	---