

RECOLHIMENTO SOCIAL E INCLUSÃO

PERSPETIVAS DOS EDUCADORES DE
INFÂNCIA SOBRE A INTERVENÇÃO
NOS PERÍODOS DE RECOLHIMENTO
SOCIAL COM CRIANÇAS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS
DIFERENCIADAS

Joana Baião

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*

*Estudante da Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens

Resumo:

Este projeto de investigação centra-se nas perspetivas dos Educadores de Infância sobre a intervenção nos períodos de recolhimento social com crianças com necessidades educativas diferenciadas. A metodologia utilizada enquadra-se numa perspetiva quantitativa tendo-se recorrido a um inquérito por questionário como instrumento de investigação. Os resultados obtidos salientam, por um lado, a necessidade de perceber as perspetivas dos Educadores de Infância sobre a intervenção nos períodos de recolhimento social com crianças com necessidades educativas diferenciadas. Por outro lado, evidenciam a importância do papel do educador, pois este deve estar predisposto a escutar e observar os vários comportamentos que as crianças possam demonstrar, de modo a intervir de forma positiva.

Palavras-chave:

Perspetiva dos Educadores de Infância;
Papel do Educador, e Crianças com necessidades educativas diferenciadas.

Abstract:

This research project focuses on the perspectives of Kindergarten Teachers on their intervention with children with educational needs during stay-at-home order. The methodology is based on a quantitative approach, having a questionnaire survey as a research tool. The results obtained highlight the need to understand the perspectives of kindergarten teachers on the intervention during the pandemic period. On the other hand, they highlight the importance of the role of the educator, as he/she must be willing to listen and observe children's behaviors to intervene in a positive way.

Keywords:

Perspective of Kindergarten Teachers; Role of the Educator, and Children with Educational Needs.

DATA DE RECEÇÃO: 13/09/2021

DATA DE ACEITAÇÃO: 13/12/2021

Introdução

Este trabalho teve como objetivo compreender as perspectivas dos Educadores de Infância sobre a intervenção nos períodos de recolhimento social com crianças com necessidades educativas diferenciadas. Ao longo da elaboração deste trabalho foi possível perceber que ainda hoje, existem vários constrangimentos em relação à intervenção com estas crianças. Assim sendo, conscientes de que a intervenção à distância pode ser um fator que dificulta esta intervenção mais específica ou diferenciadora, a maior parte destas crianças pode não ter sido acompanhada em virtude da inexistência de material tecnológico, impossibilidade de manter a intervenção como um ato presencial, ou até, por constrangimentos de formação dos profissionais que se viram confrontados com um recolhimento. Trata-se de um estudo quantitativo, cuja análise dos dados fornecidos pelos inquiridos, permitiu perceber, por um lado, a necessidade e as dificuldades sentidas por parte dos Educadores de Infância na intervenção nos períodos de recolhimento social com crianças com necessidades educativas diferenciadas. Por outro lado, evidenciar a importância do papel do educador, dando especial realce ao facto do profissional ter o papel de mediador das aprendizagens e de haver a necessidade de estar sempre atento aos comportamentos e às necessidades que as crianças possam demonstrar.

Educação Inclusiva em Contexto de Educação de Infância

Segundo as OCEPE (Silva, et. al, 2016) “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (p.10). Para que isto possa acontecer, concerne às instituições o dever de, reconhecer e analisar as dificuldades e as diferentes necessidades das crianças, para assim, posteriormente, as posamos ajudar no processo de ensino aprendizagem, ou seja, implementar e adaptar estratégias, que facilitem as aprendizagens. Desta forma as OCEPE (Silca, et. al, 2016, p.10) defendem que, “Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspectiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais.” (p.10) Neste sentido, podemos perceber que hoje a Educação Inclusiva, apesar de ser cada vez mais valorizada e as próprias estruturas escolares estarem a sofrer mudanças, parece haver ainda, uma tendência para uma educação mais focada nos currículos fechados e avaliações formatadas. Segundo Almeida (2007), “A escola urge em sua mudança estrutural, é impossível falarmos de Educação Inclusiva com as escolas ainda funcionando com séries, currículos fechados e ou adaptações curriculares e avaliações formatadas, com professores trabalhando sozinhos e com práticas reducionistas ou adaptadas.” Esta nova abordagem provoca a seguinte interrogação: haverá condições para ser implementada em todas as escolas e com todas as crianças? Neste sentido, tal como para Cosme (1997) “O que se tem de discutir é se nas nossas escolas, tal como exigia Comenius na sua ‘Didáctica Magna’, continua a ser possível ensinar tudo a todos, como se de um só se tratasse.” Assim, podemos considerar que a Escola Inclusiva tem um papel fundamental nos dias de hoje,

nas escolas. Além disso, é de notar que atualmente necessitamos de fazer mudanças no ensino, para que contribua para uma educação de interajuda, de cooperação, de solidariedade e para o espírito crítico de cada um. A Escola Inclusiva é um dos alicerces para TODAS as crianças, ajudando-as a sentirem-se mais protegidas e seguras, potenciando as suas aprendizagens. Segundo Almeida (2007), “urgimos da mudança de funcionamento do sistema escolar por ciclos, currículos individuais, progressão continuada, avaliações contínuas e auto-avaliações, respeitando a individualidade de TODOS os alunos”. Neste sentido, a 6 de julho de 2018 entrou em vigor o Decreto-Lei 54/2018 alusivo à Educação Inclusiva. Neste documento é possível constatar algumas das mudanças que foram feitas, a introdução de novos termos e algumas modificações na aplicação dos termos existentes anteriormente. Este documento dá especial ênfase às medidas propostas para suportar as aprendizagens e a inclusão através das medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais (Decreto-lei 54/2018). Hoje, é possível constatar que é fundamental que haja um grande envolvimento por parte dos educadores de infância face ao acompanhamento das crianças com necessidades educativas diferenciadas. Esta participação facilita às crianças um desenvolvimento das suas aprendizagens e das competências, ajudando, a que se sintam mais seguras e confortáveis.

Papel do Educador

Existe uma necessidade constante ao nível da diferenciação pedagógica, o que faz com que o papel do educador seja cada vez mais essencial na inclusão de crianças com necessidades educativas diferenciadas.

Para se tornar num bom profissional de educação, este necessita de ser, “(...) uma pessoa para quem o contacto com os outros é gratificante; alguém, uma pessoa, que com prazer serve de mediador entre o saber subjetivo e dinâmico dos seus alunos e o seu saber(...)” (Alarcão, 1991, p.72). Oliveira-Formosinho (2011) salienta que “o papel do educador é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar para compreender e responder, entendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (p.103). Com essas observações, o educador pode criar novas situações de comunicação com as crianças, melhorar a caracterização de papéis que possam surgir, dialogar com estas sobre os materiais que sejam necessários tendo em conta as suas necessidades e interesses. Segundo Freire (1996 citado por Seabra, 2011) “quanto mais exercitarmos a nossa capacidade de aprender e ensinar mais sujeitos e não objetos nos tornamos do processo de ensino-aprendizagem, pois a natureza da criança é naturalmente curiosa”. (p.11) Assim sendo, é possível constatar que os profissionais de educação que trabalham e lidam com crianças com necessidades educativas diferenciadas, no dia a dia, devem criar oportunidades que lhes permitam, à sua maneira, representar experiências da vida quotidiana ou situações imaginárias, não esquecendo que estas devem ter uma educação baseada na igualdade e na equidade. A partir de uma perspetiva complementar, para Cavaco (2009), o educador “é detentor de um papel fundamental no percurso do desenvolvimento da criança ou do grupo de crianças que tem a seu cargo, para educar e ajudar a crescer com qualidade, de forma harmoniosa e equilibrada” (p.117). É ainda importante que o educador apresente um perfil de competências que permita proporcionar meios e estratégias que levem as crianças “a fomentar a aprendizagem por descoberta alargando o seu (das crianças) leque de experiências”. (Pires, 2007, p.142). Para que as aprendizagens sejam mais flexíveis e facilitadoras, o educador de infância deve ter em conta que para “criar situações de aprendizagem e interação é importante a organização do plano de trabalho”. (Pires, 2007, p.142) de forma que as crianças possam ter uma colaboração e interação com o educador e com os restantes colegas. Logo, o educador tem o papel crucial

de criar relações de proximidade com cada criança e valorizá-la, não esquecendo de encorajar sempre para novas aprendizagens, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Cavaco (2009) salienta que: “sejam elas normais ou especiais, o que exige que o educador reflita sobre a sua ação, na sua ação e para a sua ação, sobre a forma como atua, como adequa a sua prática às necessidades das crianças, sobre os seus valores e intenções” (p.117) Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Assim sendo, é fundamental perceber que o papel dos educadores é importante, na medida em que são estes que proporcionam as bases essenciais para o desenvolvimento das crianças. Deste modo, torna-se um dever, para estes profissionais, a promoção de uma aprendizagem cooperativa entre todas as crianças. Para tal, o autor Nielsen (1999, p.25), considera que “a interação positiva entre alunos com e sem NEE depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo.” É de notar que atualmente, ainda existem muito profissionais de educação que não têm formação específica nesta área, da educação especial, o que condiciona a possibilidade de dar uma resposta mais efetiva às dificuldades sentidas pelas crianças. Mas, em contrapartida, percebemos que atualmente, os profissionais de educação têm vindo a ganhar mais autonomia em relação à sua pedagogia e às estratégias utilizadas dentro da sala de aula face à diferenciação pedagógica. Em suma, o educador de infância deve estar atento às necessidades e interesses que as crianças possam demonstrar tendo o papel de observar as brincadeiras que têm ao longo do dia, nas diferentes áreas da sala. Este deve ter em conta os materiais, se os mesmos são adaptados à faixa etária em causa e mostrar disponibilidade para brincar com as crianças em qualquer momento. Desta forma, possibilita uma maior interação entre o adulto-criança, criando assim, uma melhor ligação entre os dois intervenientes permitindo que haja uma evolução nas aprendizagens e aquisição de novos conhecimentos. Segundo as OCEPE (Silva, et. al, 2016, p.9), “cabe ao/a educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam (...)”.

A Pandemia e as crianças com necessidades educativas diferenciadas

No dia 18 de março de 2020, foi decretado o primeiro estado de emergência, o que levou à implementação de um confinamento geral, encerrando os estabelecimentos escolares e a suspensão de todas as atividades letivas e não letivas. Este confinamento geral durou 4 meses. Só, a 1 de junho é que houve a reabertura dos mesmos e retomou-se a atividade escolar presencial. Foi fundamental a criação de orientações por parte da Direção Geral de Saúde (DGS) e do Ministério da Educação, para estabelecer diretrizes para reorganizar o funcionamento de cada estabelecimento de educação pré-escolar. Mais tarde, a 13 de janeiro de 2021 voltamos a ter um novo confinamento, encerrando as instituições, durante 3 meses. Só a 15 de março de 2021 foi possível reabrir os estabelecimentos de educação pré-escolar. As medidas excecionais impostas pela DGS devido à situação pandémica que vivemos, tiveram como objetivo apoiar do ponto de vista pedagógico, as instituições, profissionais e as famílias, bem como assegurar a proteção de todos”. (Ministério da Educação, 2020, p.2) É importante referir que uma das medidas impostas diz respeito ao distanciamento físico. No caso das crianças mais pequenas, é dificultado, no sentido em que as interações e as relações são fundamentais porque são a base das aprendizagens e desenvolvimento. “Não podemos perder de vista a importância das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, bem como garantia do seu bem-estar e direito de brincar.” (Ministério da Educação, 2020, p.2) Cabe ao educador de infância e aos restantes profissionais de educação garantir as condições de higiene e segurança, criando sempre um compromisso para com as crianças e as suas famílias. “Garantir as condições de higiene e segurança é hoje, mais do que antes, um compromisso dos educadores para com as crianças e as suas famílias”. (APEI, 2020, p.3) Nesta mesma perspetiva, a ação dos educadores assume “uma abordagem relacional e holística, uma vez, que a criança é considerada como todo: corpo, mente, emoções, criatividade, história e identidade social.” (APEI, 2020,

p.3) Ao nível das relações de confiança entre o adulto e as crianças, estas, são potencializadas quando há oportunidade de haver comunicação partilhando experiências e vivências, o que permite a criação de momentos de proximidade entre ambos. O contexto de pandemia e com a particularidade do distanciamento físico entre as pessoas, faz com que não seja possível haver interação direta entre o adulto e a criança. Segundo a APEI (2020, p.3), “as crianças necessitam do vínculo com os adultos, o que significa segurar, comunicar e brincar de forma próxima e calorosa e serem encorajados para perseguir os seus propósitos (...)”. É de realçar que o espaço do Jardim de Infância deve ser um espaço de bem-estar, acolhimento de interações, em que haja segurança e que garanta o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. “Um espaço de conforto que transpire segurança e que se afirme como lugar de pertença, de experientiação, que garanta o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.” (APEI, 2020, p.3) A pandemia da Covid-19 instalada no nosso país obrigou a que houvesse uma reorganização a vários níveis. Por um lado, a população portuguesa teve de ficar em recolhimento social. Por outro lado, fez com que houvesse uma reconstrução ao nível das aprendizagens e o profissional de educação teve que se adaptar às novas circunstâncias e realidades. Foi importante recorrer à mediação tecnológica para conseguir manter o contacto com as crianças e as famílias. O contexto “(...) impôs aos profissionais de educação uma nova realidade que exigiu (re)pensar as práticas educativas.” (Pequito, Pinheiro, Silva & Santos. 2020, p.8). Já vimos atrás a importância do papel do educador. Interessa agora salientar o profissional como gestor “de relações e responsável por garantir a intencionalidade pedagógica nos diferentes momentos vivenciados, tendo presente o grupo e cada criança na sua individualidade, gerindo o tempo, organizando espaços materiais e envolvendo toda a comunidade educativa e as famílias das crianças.” (APEI, 2020, p.8). Sabemos que, ao longo deste recolhimento social, aconteceram várias alterações e mudanças na vida das pessoas. Mas mais concretamente foi possível entender que os Jardins de infância sofreram alterações ao nível das rotinas diárias que foram “transportadas para o contexto familiar” (Pequito, Pinheiro, Silva & Santos. 2020, p.8), ou seja, essas rotinas foram feitas em cada casa, com as suas famílias. Todas as atividades propostas pelos educadores de infância passaram a ser feitas em casa com o auxílio dos familiares, ajustando as suas dinâmicas, mas sempre com vista a garantir o apoio necessário às aprendizagens

de cada criança. Numa análise aos vários documentos orientadores para o contexto de Educação Pré-Escolar, neste período pandémico, foi possível percebermos a dificuldade em encontrar diretrizes para a realidade dos educadores que trabalham com crianças com necessidades educativas diferenciadas.

Metodologia

Atualmente vivemos num mundo onde parece existir uma dificuldade generalizada na forma como assumimos a equidade na diferença. O investigador tem, por isso, um papel crucial, em estudar aprofundadamente as realidades do terreno no sentido de valorizar o papel do educador, nas salas dos Jardins de Infância. Num período de recolhimento social, a tecnologia e o distanciamento trouxeram mais evidência às discrepâncias no acesso à educação. Torna-se pertinente organizar um estudo que permita compreender a realidade concreta das crianças.

Objetivo e tipo de estudo

O trabalho desenvolvido baseia-se numa lógica metodológica quantitativa, ou seja, é um estudo extensivo que pretende abarcar um largo número de inquiridos. Segundo Fernandes (1993, p.165) “A perspetiva quantitativa parte de uma epistemologia positivista, assim sendo, esta defende que há uma realidade objetiva que pode ser expressada numericamente”. Assim sendo, esta metodologia permite abranger uma maior amostra e maior alcance de profissionais de educação. A pesquisa quantitativa é objetiva e considera que a realidade é compreendida através da análise de dados recolhidos com a ajuda de instrumentos normalizados. Para descrever as causas de um determinado fenómeno ou as diferentes relações, entre outras, a pesquisa quantitativa recorre a linguagem matemática (Gerhardl & Silveira, 2009). Com este trabalho pretendemos compreender, **quais são as perspetivas dos Educadores de Infância sobre a intervenção com crianças com necessidades educativas diferenciadas nos períodos do recolhimento social?** Mais concretamente, pretende-se perceber qual é a importância do papel dos educadores de infância nesta fase para apoiar as crianças com necessidades educativas diferenciadas. Trata-se, portanto, de um trabalho de compreensão, baseado nos vários depoimentos feitos aos profissionais de educação, relativamente às estratégias e aos recursos utilizados para ajudar estas crianças, nas suas aprendizagens, nos momentos de confinamento que Portugal viveu.

Instrumentos de recolha de dados

Tendo em consideração os objetivos da pesquisa, optou-se pela utilização de um inquérito por questionário. Para os autores Lakatos & Marconi (2002) o “questionário é um instrumento de coleta de dados constituído

por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem presença do entrevistador” (p.98). Já para Fernandes (1993) “o inquérito é (...) a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral” (p.166). Assim, é possível constatar que o inquérito é o instrumento mais usual do método quantitativo, pois é caracterizado pela sua objetividade e pelo seu positivismo face aos resultados esperados pelos inquiridos. Na construção do questionário foi possível perceber que utilizamos dois tipos de perguntas: fechadas e abertas. Segundo Fernandes (1993), usualmente, o questionário é “constituído quase só por perguntas fechadas”. Essas perguntas podem ter respostas delimitadas “às hipóteses previstas e são raros os casos em que as pessoas indicarão «outras» hipóteses”. (p.169) Interessava, porém, para além da contabilização e objetividade nas respostas, característica de um estudo quantitativo, perceber as perspetivas dos educadores de infância sobre as dinâmicas implementadas à distância. No total o inquérito contou com 16 questões: uma de escolha múltipla, sete de resposta aberta, que limitam o registo de três itens e ainda oito questões de carácter de resposta fechada. Assim, foram definidas as seguintes dimensões de análise: caracterização do inquirido; crianças com necessidades educativas diferenciadas apoiadas pelo profissional; existência de dinâmicas implementadas à distância com crianças com necessidades educativas diferenciadas; tipos de atividades e estratégias desenvolvidas; dificuldades e constrangimentos e implementação de propostas de intervenção. Este inquérito foi construído utilizando a ferramenta Google Forms. A recolha de dados teve início a 12 de maio de 2021 e terminou a 14 de junho de 2021. Foi assegurado o anonimato dos inquiridos.

Definição de amostra

Este nosso estudo, pretendeu recolher dados de uma população vasta e distante havendo necessidade de definir um “subconjunto da população em relação ao qual recolhemos dados” (Freitas, 2012, p.75). Usamos a plataforma Carta Social como base de dados de contactos das instituições no sentido de chegar de forma mais direta possível aos profissionais. Foi delimitada a área de incidência ao distrito do Porto. Das 540 instituições a quem enviamos o instrumento e pedido de preenchimento, conseguimos recolher 50 inquéritos preenchidos por educadores de infância.

Análise de Dados

Caraterização dos inquiridos

Relativamente à caracterização dos inquiridos, recolhemos dados sobre: se é educador de infância, idade e sexo. Registamos que esta amostra é constituída por 50 inquiridos, todos educadores de infância. Os inquiridos têm idades compreendidas entre 23 e 59 anos e a maioria encontra-se na faixa etária entre os 41-50 anos e os 51-59 anos, tendo o mesmo valor de respostas, 17 inquiridos, em cada grupo, já o grupo etário com menos respostas é entre os 23-31 anos.

Na realidade, a faixa etária mais evidente nesta recolha situa-se entre os 41-59 anos. Este aspeto pode estar relacionado com o envelhecimento da classe dos professores/educadores já amplamente conhecida. Segundo (INE, 2020), “a taxa de envelhecimento populacional em Portugal Continental é de 167%”. Percebemos também que o grupo de inquiridos é constituído apenas por elementos do sexo feminino. Não obtivemos qualquer resposta de um educador de infância do sexo masculino. Mais uma vez, estes dados parecem corresponder à realidade da classe profissional de educadores de infância, maioritariamente feminina. Sentimos também a necessidade de perceber a origem dos inquiridos. Já no desenho metodológico havíamos definido o distrito do Porto como contexto de recolha de dados.

Educadores de Infância respondentes (gráfico 1). O maior número de anos de serviço corresponde a um grupo etário de profissionais de educação com 19, 25 e 34 anos, correspondente a um total de 4 respostas por cada grupo. A maioria dos inquiridos, apresenta entre 1 a e 3 anos de serviço.

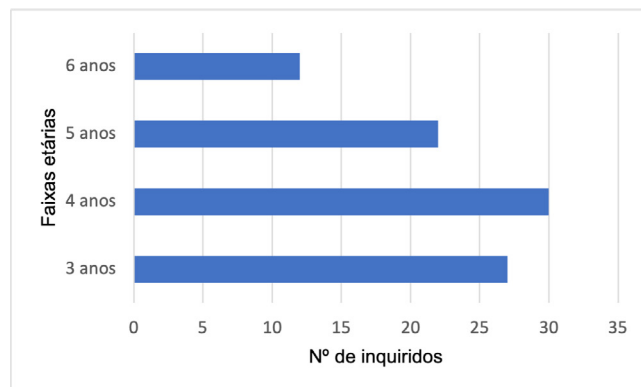


Gráfico 2 - Faixa etária com que trabalha (N50)

Em relação à faixa etária com que os inquiridos trabalham, é possível constatar a predominância dos 4 anos, com o total de 30 inquiridos. 27 dos inquiridos trabalham na faixa etária dos 3 anos, 22 inquiridos com os 5 anos e 12 inquiridos com a idade de 6 anos. Em relação à questão do número total de crianças na sala, da totalidade dos 50 respondentes, 30 têm entre 21 e 25 crianças. Percebemos existir um enfoque de 10 inquiridos com 20 crianças.

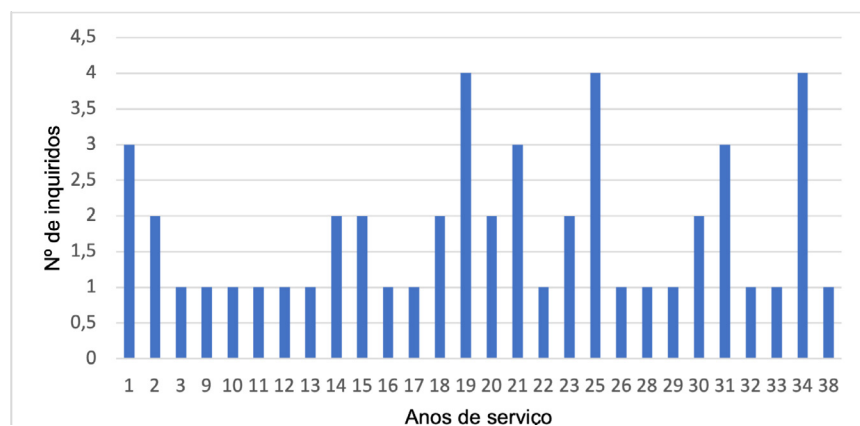


Gráfico 1 - Tempo de serviço como educador/a (N50)

Sabemos, pelos dados, que o concelho que teve maior número foi o concelho do Porto, com 18 inquiridos, seguido de Vila Nova de Gaia com 8 inquiridos. Os concelhos da Maia, Valongo e de Santo Tirso foram aqueles cujo preenchimento do inquérito foi mais reduzido, num total de 3 inquiridos. Tivemos também o especial interesse em analisar a experiência profissional dos

Crianças com necessidades educativas diferenciadas apoiadas pelo profissional

A amostra apresenta o número total de crianças com necessidades educativas diferenciadas na sala, em período de recolhimento social. Com a análise dos dados, é possível perceber que 10 inquiridos possuem pelo menos uma criança com necessidades educativas diferenciadas, 6 inquiridos referem duas crianças, 3 inquiridos três crianças

e, por fim, 1 dos inquiridos refere quatro crianças. Há 30 inquiridos que não apoiam crianças com necessidades educativas diferenciadas.

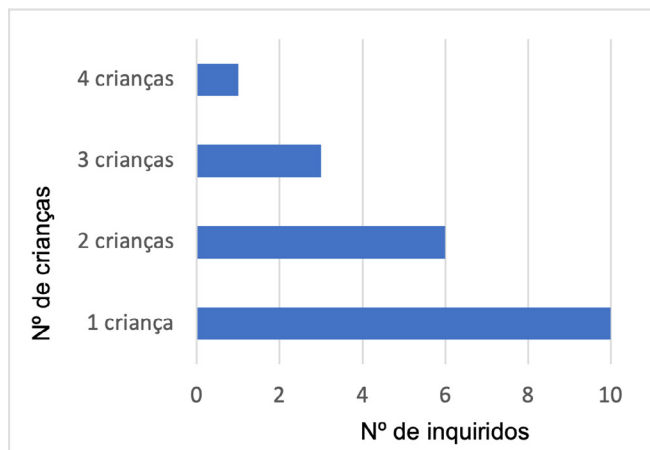


Gráfico 3 - Número de crianças com necessidades educativas diferenciadas na sala durante recolhimento (N50)

Dinâmicas implementadas

O gráfico 4 demonstra os dados relativos à implementação de dinâmicas à distância com crianças com necessidades educativas diferenciadas. Podemos constatar que 64% dos inquiridos não realizaram qualquer dinâmica com as crianças.

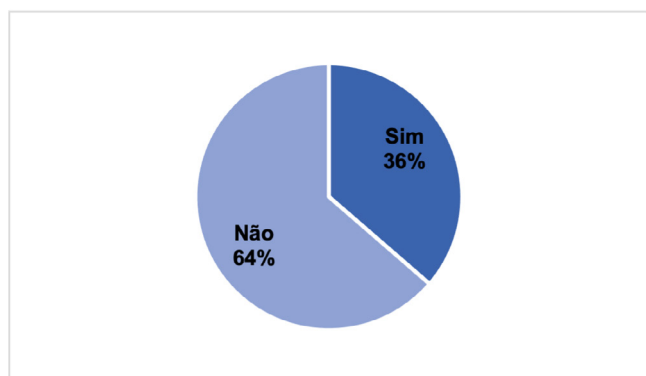


Gráfico 4 - Implementação de dinâmicas à distância com crianças com necessidades educativas diferenciadas (N44)

Era, também, objetivo deste trabalho perceber como é que os educadores de infância realizaram as diferentes dinâmicas nos períodos de recolhimento social, ou seja, se foram dinâmicas feitas em grupo ou individualmente. Assim, foi possível constatar que 65% dos inquiridos realizaram dinâmicas individuais e que 35% realizaram dinâmicas em grupo.

Para compreender as dinâmicas que foram efetivamente implementadas à distância, solicitámos o registo de três dinâmicas exemplificativas. Esta solicitação contou com uma participação de 17 dos 50 inquiridos. É possível perceber que houve uma diversidade de respostas em relação às dinâmicas que foram implementadas à distância.

As atividades mais significativas foram implementa-

das através de: "momentos via zoom"; video chamadas para sessões individuais"; "messenger e whatsapp"; "via email"; "envio de vídeos" e através de dinâmicas: "diálogos"; "estratégias familiares"; "jogos interativos"; "expressão plástica (recorte, desenho, modelagem, pintura, plasticina)"; "música (canções, lengalengas, trava-línguas)"; "histórias e recontos de histórias"; "exercícios orofaciais"; "envolvimento das crianças na vida doméstica"; "jogos familiares" e "intervenção nas rotinas diárias".

Percebemos também, que as principais dinâmicas realizadas pelos inquiridos e que se salientaram foram: "jogos", "atividades de expressão plástica"; "histórias" e "reuniões zoom". Em detrimento, as que menos foram salientadas foram: "educação física, os "diálogos" e as "atividades sensoriais". Relativamente à dimensão sobre "as principais estratégias utilizadas com crianças com necessidades educativas diferenciadas", podemos perceber que os inquiridos responderam que as três estratégias mais utilizadas foram: respeitar o timing de cada criança"; "ir ao encontro do seu interesse"; "diversificar a atividade de 1/1"; "motivação"; "reforço positivo"; "material apelativo"; "respeitar as suas preferências sempre que possível"; "incentivar a descoberta"; "exploração"; "diálogo"; "exploração de histórias"; "contacto ocular"; "imagens com língua gestual"; "símbolos"; "atividades sensoriais com recurso a material de utilização doméstica"; "contacto por videochamada"; "atividades de pintura"; "atividades de motricidade fina"; "envio por email de brincadeiras que permitiram minimizar dificuldades apresentadas e promovessem o desenvolvimento biopsicossocial da criança tão ajustado quanto possível" e "gravação de vídeo onde, pausadamente, se dizia o trava-línguas e pedia para a criança repetir". Relativamente à dimensão sobre "os três principais recursos que utilizou para apoiar as dinâmicas à distância com crianças com necessidades educativas diferenciadas." os recursos mais utilizados pelos inquiridos para apoiar as dinâmicas foram, em relação às plataformas: "plataforma zoom"; "computador"; "email"; "vídeos"; "WhatsApp"; "videochamada"; "elaboração de vídeos"; "envio de vídeos de motricidade orofacial"; "telemóvel" e "fotografias para orientar os encarregados de educação". Em relação aos recursos pedagógicos, os profissionais registaram: "livros interativos"; "canções interativas"; "legos"; "música"; "objetos familiares" e "material de plástica (material reciclado, imagens, desenho, plasticina, tintas). No que diz respeito à dimensão relacionada com as dificuldades e constrangimentos, foi possível perceber

que durante o período de recolhimento social, houve vários constrangimentos e dificuldades sentidas por parte dos profissionais de educação face à implementação de dinâmicas à distância com crianças com necessidades educativas diferenciadas. Neste sentido, as principais dificuldades e constrangimentos foram:

- em relação ao apoio das plataformas: “dificuldade de acesso a equipamentos e à internet”; “plataforma e zoom”; “distanciamento”; “recursos tecnológicos”; “dificuldade na seleção das atividades”; “dificuldade na intervenção”; “dificuldade em falar com a criança”.

- em relação ao apoio familiar: “recetividade e colaboração por parte dos encarregados de educação”; “obter disponibilidade dos pais com tempo e material adequado na casa”; “dificuldade em ter feedback por parte dos pais”.

- em relação à participação da criança: “dificuldade de captar a atenção”; “importância do trabalho presencial, intervenção e observação direta das dificuldades”; “falta de motivação das crianças”; “agravamento das dificuldades das crianças face ao confinamento”; o retrocesso em alguns aspetos que se encontravam ainda em período de consolidação”; “dificuldade de adaptação à nova realidade”.

Com a análise feita a estes dados, percebemos que a maior parte dos inquiridos teve bastante dificuldade e constrangimentos no que diz respeito à intervenção com as crianças com necessidades educativas diferenciadas, nos períodos de recolhimento social.

Na última pergunta, do inquérito por questionário, pedimos aos inquiridos para registar os três aspetos que poderiam ter contribuído para uma intervenção mais efetiva com crianças com necessidades educativas diferenciadas durante o período de recolhimento social. Assim sendo, os inquiridos respondentes consideraram que os aspetos mais importantes, seriam ao nível do apoio familiar, obtendo-se respostas como: “recetividade familiar” “seriedade”; “participação efetiva dos encarregados de educação”; “falta de firmeza da família”; “apoio com qualidade do encarregado de educação”; “disponibilidade por parte dos pais destas crianças para o trabalho com os filhos”; “intervenção com as famílias”; “pouca abertura familiar”; “limitação de fatores de distração” e “adultos com mais conhecimento tecnológico”. Ao nível do apoio da instituição e dos técnicos específicos registaram: “escolaridade obrigatória”; “frequência diária da escola”; “apoio domiciliário direto de técnicos”; “apoio de ensino especial” e “maior apoio da terapeuta da fala”. Ao nível dos recursos e apoio tecnológico: “existência de meios audiovisuais” e “melhores recursos digitais”. ao nível das relações: “contacto presencial e

físico”. Ao nível das questões laborais: “a instituição não ficar em layoff total”.

Em suma, após a análise detalhada dos resultados obtidos a partir da aplicação do inquérito por questionário, podemos considerar ter contribuído para dar resposta ao objetivo do estudo: “Perspetivas dos Educadores de Infância sobre a intervenção nos períodos de recolhimento social com crianças com necessidades educativas diferenciadas”. Nas considerações finais refletimos aprofundadamente sobre este aspeto. Podemos também concluir que existe uma grande preocupação por parte dos profissionais de educação de infância, nas aprendizagens e no crescimento de cada criança. Assim, estes têm o papel de apoiar e de estimular utilizando várias estratégias e recurso para ajudar todas as crianças, mas com uma especial atenção, as crianças com necessidades educativas diferenciadas.

Considerações Finais

Ao longo da elaboração deste projeto foi relevante entender que, durante os períodos de recolhimento social, houve várias crianças com necessidades educativas diferenciadas que não tiveram um apoio individualizado e específico com o propósito de auxiliar as suas aprendizagens. Neste sentido, foi essencial perceber as perspetivas dos diferentes educadores de infância face a este constrangimento e como é que estes se adaptaram e implementaram estratégias que ajudassem no desenvolvimento destas crianças. Com a elaboração desta investigação, foi possível compreender que, durante os períodos de recolhimento social, surgem várias dificuldades ao nível do desenvolvimento das aprendizagens e que, desta forma, cada vez mais temos de estar atentos a todas as crianças, incluindo-as sempre em todas as dinâmicas. Consideramos que o facto de termos aplicado o inquérito por questionário para todas as instituições que fazem parte do distrito do Porto, proporcionou uma quantidade de respondentes de todas as faixas etárias e com experiências de vida muito diferentes, o que fez com que a investigação ficasse mais enriquecida.

Assim, pudemos concluir que existe uma grande preocupação por parte dos profissionais de educação de infância em implementar dinâmicas, para ajudar estas crianças, face ao tempo de recolhimento social em que vivemos, apesar de muitos educadores não terem conseguido realizar qualquer dinâmica, devido a vários constrangimentos.

Consideramos que, apesar de alguns obstáculos que foram surgindo, o estudo decorreu de forma positiva, na medida em que abordamos os pontos fundamentais sobre esta temática e, assim sendo, os objetivos foram cumpridos. Na nossa perspetiva, é importante referir que as tecnologias estão cada vez mais presentes na vida das crianças e que, cada vez mais, são o meio de ajudar as crianças nas suas aprendizagens. Os educadores, como mediadores e orientadores das aprendizagens das crianças, devem estar a par e acompanhar as mesmas, neste processo de evolução e ajustar às novas realidades que vão ser sentidas nos próximos anos. Em suma, enquanto investigadora, posso concluir que existem vários recursos pedagógicos para serem abordados e dinamizados numa sala, ou mesmo, em períodos de confinamento. Em contrapartida, o mundo das necessidades educativas diferenciadas é um

mundo mágico, pois nele há aprendizagens mútuas: os educadores aprendem com as crianças e, enquanto profissionais de educação, ensinam/desenvolvem nas crianças competências essenciais para a vida.

Terminamos este artigo lembrando uma frase do autor Antoine de Saint-Exupéry, “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Em modo de conclusão, enquanto profissional da área de educação, por um lado, devo dar especial atenção aos sinais que as crianças possam demonstrar e ajudá-las, utilizando as estratégias e as dinâmicas específicas. Por outro lado, apoiar e estimular as várias aprendizagens e desenvolver algumas interações entre os pares, ajudando, assim, na aquisição das competências necessárias para uma melhor promoção da qualidade de ensino e assegurar o sucesso educativo.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1991). Construção do Conhecimento e Lúdica. In *A aprendizagem como aquisição e construção do conhecimento*. Aveiro: Cadernos CÍDInE.
- Almeida, M.S. (2007) *A escola inclusiva do séc XXI: as crianças podem esperar tanto tempo?* Consultado em: 14/05/2021, disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?codigo=AOP0115
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2020). *Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em educação pré-escolar (3-6 anos) em tempo de Covid-19*. APEI. Consultado em: 14/05/2021, disponível em: http://apei.pt/upload/ficheiros/var/COVID_final_final_redux.pdf
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial - Uma abordagem sobre o autismo*. Editorial Novembro.
- Cosme, A. (1997). *Autonomia para a escola democrática*. Consultado em: 14/04/2021, disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21184/2/84390.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Educação Inclusiva. *Diário da República*, 1.ª série- n.º 129, 2918 - 2928.
- Fernandes, A. J. (1993). *Métodos e Regras para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. 1ªed. Porto: Porto Editora.
- Freitas, S. (2012). *As Tic e os alunos com NEE: A perceção dos professores de Educação Especial de Viseu*. Universidade Católica Portuguesa Centro Regional das Beiras, Viseu.
- Gerhardt, T & Silveira, D. (2009) *Métodos de Pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Consultado em: 31/03/2021, disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derado05.pdf>
- Instituto Nacional de Estatística - INE (2021). Consultado em: 13/07/2021, disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0008258&contexto=bd&selTab=tab2
- Lakatos, E. & Marconi, M. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. (5 ed.) Brasil: Editora Atlas S.A.
- Ministério da Educação (2001) *Decreto-Lei n.º 241/2001*, de 30 de Agosto Consultado em: 11/05/2021, disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241_01.pdf?fbclid=IwAR3SPBq7ALMKJZvtVyBKulxV5gsmOLVN9ms3V-Mmg-tWGtYRL4X6sx2TWPw
- Ministério da Educação. (2020). *Orientações para a reabertura da educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Consultado em: 14/04/2021, disponível em: www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes_para_a_reabertura_da_educacao_pre-escolar.pdf
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas Especiais na sala de aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pequito, P., Pinheiro, A., Silva, B. & Santos, A.I. (2020). *I3 Intervenção, Interação e Infância*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti uma iniciativa do OFEI. Consultado em: 18/05/2021, disponível em: https://ofei.esepf.pt/?page_id=406
- Pires, M. C. (2007). *Educador de infância e práticas* (1ª ed.). Porto: Profedições
- Seabra, M (2011) *Ser Educadora: um percurso de aprendizagem*. Consultado em: 11/05/2021, disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/11474/TM-ESEPF-PE-2011_RELATRIO.pdf
- Silva, L.I., Marques, L., Mata, L.; Rosa, I. (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, Ministério da Educação: Portugal. Consultado em: 14/05/2021, disponível em: <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>