

O papel de um Centro de Atividades de Tempos Livres na promoção do bem estar das crianças durante a crise Covid 19: as representações das crianças sobre os efeitos do confinamento nas suas rotinas e aprendizagens

Alexandra Salomé Ferreira Pinto Araújo

Dissertação apresentada ao Instituto de Serviço Social no Porto para obtenção do Grau de Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social sob orientação da Professora Doutora Elsa Montenegro Marques

JULHO de 2021

A sobrevivência não é uma questão de força: Ela depende da capacidade de adaptação

Charles Darwin

Agradecimentos

Ao terminar este meu percurso, quero agradecer, de um modo particular a todos os que contribuíram para que ele se concretizasse

À Professora Dra. Elsa Montenegro pela orientação dada e por todo o acompanhamento, dedicação e alento transmitido para que esta dissertação contribuísse e enriquecesse a investigação no âmbito da intervenção social na infância e juventude em risco de exclusão social.

À Coordenação de Mestrado por toda rapidez e disponibilidade demonstrada para que fosse possível entregar a minha dissertação.

A toda a equipa do CATL, em especial à diretora técnica Dr^a Sónia Augusto, por toda a disponibilidade que demonstrou ao permitir o acesso a dados importantes para o enriquecimento deste trabalho e por todo o apoio que deu para a conclusão desta investigação.

À minha irmã, Patrícia Araújo, pelas tardes de fim de semana cedidas para me ajudar a concluir este processo.

À minha mãe, Dulce Araújo, por todo o esforço e alento que me foi transmitindo ao longo deste percurso.

Ao meu irmão, António José Araújo, pelo exemplo que me deu de entregar tudo nas mãos de Deus o que me trouxe força para concluir este percurso.

Por último mas não menos importante, aos meus amigos em especial à minha colega Ana Tavares, por me apoiar sempre neste processo mesmo que para ela não tenha sido fácil.

Resumo

Os últimos dois anos foram marcados por uma situação completamente atípica e desconhecida para todos: uma pandemia mundial provocada pelo SARS-COV-2. Por motivos de saúde pública, o governo português viu-se obrigado a decretar uma série de medidas restritivas da livre circulação das pessoas, que resultaram em vários períodos de confinamento geral de toda a população, ao abrigo da situação de Estado de Emergência, decretada pela primeira vez a 18 de março de 2020.

Com o encerramento das escolas, em março de 2020, cerca de dois milhões de crianças e jovens em idade escolar foram para casa e passaram a ter aulas à distância (Santos E. , 2020). A alternativa do ensino à distância, marcado por diferenças fraturantes em função da origem social e familiar de cada aluno, tornou-se uma necessidade fundamental. A par das escolas fecharam também todos os espaços de socialização, de atividade social e de interação humana, essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, entre os quais os Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL). Sabe-se hoje que, desde o início da crise da Covid 19, o confinamento acabou por comprometer fortemente as oportunidades de crescimento e desenvolvimento das crianças, sobretudo das que são oriundas de meios sociais mais desfavorecidos.

Enquanto auxiliar de educação num CATL, propus-me conhecer o olhar das crianças que frequentavam o CATL, a respeito do impacto do confinamento no seu bem estar: qual a perceção das crianças a respeito do impacto do confinamento nas suas rotinas diárias?; Quais as suas representações sobre os efeitos do ensino à distância nas suas aprendizagens escolares?; Como avaliam o papel do CATL no seu crescimento e desenvolvimento?; E o que têm a dizer sobre as respostas que o CATL forneceu durante o período de confinamento?.

A presente dissertação visa, pois, apresentar os resultados de uma investigação, realizada entre janeiro e junho de 2021, e que teve dois objetivos fundamentais: i) conhecer as representações por parte de um grupo de dezassete crianças que frequentavam o CATL situado no Bairro de S. Tomé, no Amial no Porto, sobre o impacto do segundo confinamento (ocorrido entre 22 de janeiro de 2020 e 11 de março de 2021) no seu bem estar, muito em particular ao

nível das suas rotinas diárias e das suas aprendizagens escolares; ii) conhecer a avaliação das crianças a respeito das atividades que o referido CATL realizou durante o período pandémico.

O processo de recolha de informação para o presente estudo contou com a administração direta de um questionário a dezassete crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, aplicado presencialmente no espaço do CATL, ao longo do mês de abril.

Os resultados sugerem que as atividades propostas pelo CATL durante o confinamento foram importantes, do ponto de vista das crianças, para combater o seu isolamento social. Revelam, porém, que em virtude das dificuldades escolares acrescidas com o ensino à distância, esperavam ter tido um maior acompanhamento em matéria escolar, por parte do CATL, durante o período em que estiveram confinadas.

Palavras-chave: pandemia, confinamento, representações das crianças, CATL

Abstract

The last two years were marked by an complete atypical and unknown situation to all people: a global pandemic caused by SARS-COV-2. Due to public health reasons, the portuguese government had been forced to declare a role of restrictive measures of free circulation of people, which had resulted in serial lockdown periods, due to the Emergency State, declared for the first time in 18thmarch 2020.

With the schools closed, in march 2020, about two millions of children in school age were forced to go home and have lessons from a distance (Santos E. , 2020). The learning from distance alternative, marked by fracturing differences in function of social origin, had become a fundamental need. Besides schools had been closed all socialization, social activity and human interaction spaces, essential to learning and development of children, including the leisure activity centres (CATL). It is known today that, since the beginning of the Covid 19 crisis, the lockdown had compromised strongly the opportunities of growing and development of children, mainly who are from underprivileged social areas.

As an educational assistant in a CATL, I set out to know the look of children who frequent the CATL, about the impact of lockdown in their well being : Which is the perception of children about the impact of lockdown in their daily routines?; Which are their representations about the impact of the long distance learning in their school learning experiences? How they evaluate the role of CATL in their growing and development? And what do they have to say about the answers that CATL had given during the lockdown period?

This dissertation aims to present the results of an investigation, realized between January and June of 2021, and that had two fundamental objectives: i) to know the representations of a group of seventeen children who frequent the CATL sited in Bairro de S. Tomé, no Amial, about the impact of the second lockdown (occurred between 22ndjanuary and 11th march 2021) in their well being, in particular attention to their daily routines and learning experiences; ii) to know the evaluation of children of the activities which the referred CATL had realized during the pandemic period.

The information gathering process to the present study counted on a direct administration of a survey to seventeen children who had age between 6 and 12 years old, applied in person on the CATL space, throughout the month of April.

The results suggest that the activities proposed by CATL during the lockdown were important, in the children point of view, to fight their social isolation. Although, the results show that by virtue of the increased school difficulties with the distance learning, they hoped to have a greater monitoring in school matters by CATL, during the lockdown period.

Key words: pandemic, lockdown, children representation, CATL

Abreviaturas

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

AML-Área Metropolitana de Lisboa

ASP- After School Programs

ATL- Atividades de Tempos Livres

BPI- Banco Português de Investimento

CATL- Centro de Atividades de Tempos Livres

CC- Centro Comunitário

CD- Centro de Dia

CNE- Conselho Nacional de Educação

CPCJ-Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DGEEC- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGESTE- Direção Geral de Estabelecimentos Escolares

EE- Encarregados de Educação

ELP- Espaço Lúdico-Pedagógico

ERPI- Estrutura Residencial Para Idosos

EUA- Estados Unidos da América

IAVE- Instituto de Avaliação Educativa

ICOR- Inquérito às Condições de Vida e Rendimento

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

ISS- Instituto da Segurança Social

ISSSP- Instituto Superior de Serviço Social do Porto

JNE- Júri Nacional de Exames

MISI- Sistema de Informação do Ministério da Educação

NOVA SBE- Nova School of Business&Economics

OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS-Organização Mundial de Saúde

OTL- Ocupação de Tempos Livres

RSI- Rendimento Social de Inserção

SARS-COV-2- Severe Acute Respiratory Syndrome CoronaVirus 2

SASE- Serviço de Ação Social Escolar

SEIIC- Serviço de Estudos, Informação e Intervenção Comunitária

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

Índice

Introdução	1
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1.1. A pandemia COVID 19: contextualização	6
1.2. O encerramento das escolas e das estruturas educativas de apoio à infância: um terreno fértil para a expansão das desigualdades sociais	12
1.3. Os efeitos da crise Covid 19 no bem estar de crianças e jovens: o impacto ao nível das suas rotinas e das suas aprendizagens escolares.....	20
CAPÍTULO 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	26
2.1 Objetivos e questões orientadoras do estudo	26
2.2 Desenho da investigação	26
2.2.1 População	26
2.2.2 Principal técnica de recolha de informação: o questionário, suas dimensões de análise e modo de administração	27
CAPÍTULO 3. ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO DIAGNÓSTICA DA INSTITUIÇÃO E DO GRUPO DE CRIANÇAS PARTICIPANTE NO ESTUDO	31
3.1. O Centro de Atividades de Tempos Livres: missão, objetivos e a readaptação do plano de atividades em tempos pandémicos.....	31
3.2 Breve caracterização diagnóstica das crianças inscritas no CATL.....	38
CAPÍTULO 4. RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO	46
4.1 As representações das crianças sobre o impacto do confinamento no seu bem estar e nas suas rotinas	46
4.2 As representações sobre a escola e as aprendizagens académicas	54
4.3 As representações das crianças em relação ao CATL e às atividades desenvolvidas durante o contexto de pandemia.	64
4.4 As representações dos encarregados de educação em relação às atividades desenvolvidas pelo CATL durante o contexto de pandemia	79
4.4.1. Atendimento e Comunicação	79
4.4.2. Competência Técnica	81
4.4.3. Responsabilidade e recetividade.....	83
Reflexões finais.....	87
Bibliografia.....	90
ANEXOS.....	95

Anexo I: Representações de um grupo de crianças acerca do impacto do segundo confinamento no seu bem estar e rotinas e avaliação a respeito das atividades que o CATL desenvolveu nesse período - Questionário aplicado às crianças (adaptado de Instituto de Apoio à Criança).....	96
Anexo II: Perceção dos Encarregados de Educação relativamente às respostas desenvolvidas pelo CATL durante o segundo período de confinamento- Questionário aplicado aos Encarregados de Educação	105
Anexo III: Plano de atividades - Plano de atividades referente ao primeiro triénio do ano 2020 e ao segundo triénio do ano 2021	108
Anexo IV: O projeto “(+)<i> movimento</i>”	112
Anexo V: O projeto “<i>Ciência Divertida</i>”	115
E.1 Atividades publicadas na página de <i>Facebook</i> , “ <i>ATL em Casa</i> ”	116
E.2 Atividades dinamizadas no CATL em período pós confinamento	119
Anexo VI: O projeto “<i>Era uma vez,</i>.....	122

Índice de figuras

Figura 1 - Representações das crianças acerca dos sentimentos desenvolvidos pela criança em relação ao contexto de pandemia.....	47
Figura 2-Representações das crianças acerca da manutenção das suas rotinas durante o segundo período de confinamento.....	48
Figura 3-Representações das crianças acerca da manutenção da atividade física durante o segundo período de confinamento.....	49
Figura 4-Representações das crianças relativamente ao tempo disponível para atividades que normalmente não conseguem fazer	50
Figura 5-Representações das crianças acerca do seu bem estar em período de confinamento	51
Figura 6- Representações das crianças acerca do local onde passaram o confinamento	52
Figura 7-Representações das crianças acerca do tipo de habitação em que vivem	53
Figura 8-Representações das crianças acerca dos espaços exteriores que possuem em casa	54
Figura 9-Representações das crianças relativamente às suas preferências na escola	55
Figura 10-Representações das crianças acerca da quantidade de tarefas escolares.....	56
Figura 11-Representações das crianças acerca das suas preferências nas disciplinas	57
Figura 12-Representações das crianças acerca da dificuldade em assistir às aulas à distância.....	58
Figura 13-Representações das crianças do CATL em relação à sua aprendizagem em período de confinamento	59
Figura 14-Representações das crianças acerca da disponibilidade parental para acompanhamento ao estudo	60
Figura 15-Representações das crianças acerca da disponibilidade dos professores para apoio ao estudo após o período de aulas	61
Figura 16-Representações das crianças acerca das dificuldades na compreensão das matérias escolares.....	62
Figura 17-Representações das crianças acerca da falta que sentiram da escola.....	63
Figura 18-Representações das crianças em relação ao CATL.....	64
Figura 19-Representações das crianças acerca das suas preferências no CATL	65
Figura 20-Representações das crianças em relação à segurança no CATL.....	66

Figura 21-Representações das crianças acerca do papel do CATL no apoio à compreensão das matérias escolares	67
Figura 22-Representações das crianças acerca do papel do CATL na promoção do seu autoconhecimento.....	68
Figura 23- Representações das crianças acerca do papel do CATL na promoção da sua autonomia.....	69
Figura 24-Representações das crianças acerca da confiança que sentem em partilhar os seus problemas	70
Figura 25-Representações das crianças acerca do papel do CATL na promoção da sua autoconfiança	70
Figura 26-Representações das crianças acerca da falta que sentiram do CATL durante o confinamento.....	71
Figura 27-Representações das crianças acerca do que sentiram mais falta no CATL, durante o confinamento.....	72
Figura 28-Representações das crianças acerca do espaço onde seria maior a sua diversão, em período de confinamento (CATL ou casa?)	73
Figura 29-Representações das crianças acerca da visualização das atividades disponibilizadas pelo CATL no grupo de Facebook na altura do confinamento?	74
Figura 30-Representação das crianças acerca da facilidade em realizar as atividades disponibilizadas.....	74
Figura 31- Representação das crianças acerca da disponibilidade familiar no acompanhamento das atividades	75
Figura 32-Representações das crianças acerca dos sentimentos desenvolvidos após a realização das atividades	76
Figura 33-Sugestões das crianças para as atividades durante o confinamento.....	77
Figura 34-Representações das crianças acerca das atividades desenvolvidas pelo CATL	78
Figura 35-Representações dos Encarregados de Educação relativamente à facilidade do contacto com o CATL.....	80
Figura 36-Representações dos Encarregados de Educação relativamente à facilidade do contacto com o CATL.....	80
Figura 37-Representações dos encarregados de educação em relação à competência técnica da equipa do CATL.....	81

Figura 38-Representações dos encarregados de educação em relação à criação da dinâmica "ATL em Casa".....	82
Figura 39--Representações dos encarregados de educação em relação às atividades propostas na dinâmica "ATL em casa"	82
Figura 40-Representações dos encarregados de educação em relação à manutenção do grupo privado do Facebook.....	83
Figura 41-Representações dos encarregados em educação em relação à gestão de reclamações	84
Figura 42-Representações dos encarregados de educação em relação às funções desempenhadas por cada elemento da equipa	84
Figura 43-Representações dos encarregados de educação em relação à segurança no CATL	85
Figura 44-Representações dos encarregados de educação acerca da avaliação global do CATL	86

Índice de tabelas

Tabela 1- Tipologia do agregado familiar	40
Tabela 2- Escolaridade dos Encarregados de Educação	42
Tabela 3- Condição perante o emprego dos EE.....	43
Tabela 4- Categorias profissionais dos encarregados de educação	44

Introdução

A presente dissertação, intitulada “*O papel de um Centro de Atividades de Tempos Livres na promoção do bem estar das crianças durante a crise Covid 19: as representações das crianças sobre os efeitos do confinamento nas suas rotinas e aprendizagens*” resulta de uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, ministrado pelo ISSSP.

Como o próprio título sugere, este estudo visa conhecer as representações de um grupo de crianças utilizadoras dos serviços de um Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) do distrito do Porto a respeito do impacto do confinamento no seu bem estar, mais concretamente ao nível das suas rotinas diárias e das aprendizagens escolares. Propõe-se, de igual modo, avaliar a perceção das crianças a respeito das atividades desenvolvidas pelo referido CATL durante o período do segundo confinamento, que ocorreu entre 22 de janeiro de 2020 e 11 de março de 2021.

Enquanto auxiliar de ação educativa nessa mesma estrutura educativa, desde 2018, e movida pelo interesse em perceber o olhar das crianças que acompanho diariamente a respeito das implicações do seu isolamento forçado nas suas próprias residências, durante a crise pandémica da Covid 19¹, empreendi uma investigação cujos resultados procurarei apresentar na presente dissertação. O interesse neste tema teve origem na minha experiência direta de trabalho, ao nível do acompanhamento das crianças que frequentavam o referido CATL, quer através da dinamização de atividades de apoio ao estudo, quer na organização de iniciativas de animação sociocultural e de dinâmica livre. Com as sucessivas situações de confinamento, preocuparam-me as implicações que o afastamento das crianças em relação a esta resposta social provocaria nelas e nas suas famílias. De registar que as crianças que, na altura da realização desta investigação, frequentavam este CATL provinham de um meio social desfavorecido e evidenciavam dificuldades na sua relação com a escola (quer ao nível das aquisições escolares, quer ao nível dos seus comportamentos e disposições face ao estudo e aos

¹ O primeiro caso de infeção por SARS-Cov-2 surgiu em dezembro de 2019. A sua propagação foi incrivelmente rápida e alargada o que fez com que a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarasse que se tratava de uma pandemia global a 11 de março de 2020. Esta disseminação tão rápida da doença levou a que os países adotassem estratégias para a diminuir, sendo uma delas o distanciamento físico. No caso específico de Portugal, o primeiro Estado de Emergência foi declarado a 18 de março de 2020 (DL n.14-A/2020), tendo sido renovado e mantido até ao dia 30 de abril de 2021, o que configurou um total de quinze decretos de Estado de Emergência.

saberes escolares), sendo que o CATL correspondia a uma resposta importante ao nível do apoio que prestava no seu processo de aprendizagem. Nessa medida, pareceu-me de extrema importância entender quais as representações das crianças a respeito dos efeitos do ensino à distância nas suas aprendizagens escolares, assim como a sua perceção sobre o impacto do confinamento nas suas rotinas diárias e no seu bem estar. Por outro lado, e do ponto de vista de quem trabalha no CATL, seria importante conhecer como avaliavam as crianças o papel deste centro no seu crescimento e desenvolvimento pessoal e, muito em especial, as respostas prestadas por esta instituição durante o período de confinamento. O que apreciaram mais? Do que sentiram mais falta? Terá conseguido o centro, do ponto de vista das crianças, contribuir para a satisfação das principais necessidades por elas sentidas durante a crise Covid19?

Apesar das gerações mais novas terem sido poupadas às consequências diretas na saúde física, são vários os estudos² que sublinham as implicações profundas desta pandemia ao nível do seu bem estar. Implicações que se prendem não só com o impacto socioeconómico da pandemia na vida familiar, mas também pelas próprias medidas de mitigação adotadas para controlar a propagação deste vírus. À semelhança de outros países, o governo português viu-se obrigado a decretar uma série de medidas, nomeadamente o confinamento geral de toda a população, ao abrigo do Estado de Emergência, iniciado a 18 de março de 2020 e que teve o seu término no dia 30 de abril de 2021.

Em dois anos consecutivos, a população portuguesa viu-se obrigada a viver confinada nas suas residências, com todas as implicações socio emocionais que essa situação trouxe tanto para os adultos, como para as crianças. Com o encerramento das escolas e de todos os equipamentos de apoio à infância, as crianças viram desaparecer os seus espaços de brincadeira e aprendizagem. Viram também comprometidas as relações com os seus colegas e professores, ficando confinadas às interações com o seu agregado familiar, nas suas residências.

Além das escolas, todas as instituições que prestavam serviços às gerações mais novas tiveram de se reorganizar e reinventar a sua ação para diminuir o impacto que esta pandemia trouxe às crianças e jovens. Foi precisamente o caso do CATL onde se realizou este estudo – o CATL do Centro Social Paroquial do Amial - Pólo de S. Tomé que tem um acordo de cooperação familiar para acolher 25 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos.

² Destaco, em particular, um relatório de 2020, intitulado Policy Brief: The impact of Covid 19 on Children, publicado pelas Nações Unidas.

Consciente dos constrangimentos que uma nova situação de confinamento traria para as crianças frequentadoras do CATL, a equipa de profissionais deste centro criou um conjunto de dinâmicas com o objetivo de procurar atenuar, de algum modo, o impacto dos efeitos do confinamento em matéria de bem estar, junto das crianças e das suas famílias. Neste sentido, em janeiro de 2021, o centro criou um grupo privado no *Facebook*, intitulado *ATL em Casa*, no qual foram disponibilizadas atividades de animação sociocultural dinamizadas tanto pelos elementos da equipa técnica, como pelos voluntários que apoiam esta resposta social. Com esta iniciativa, foram criados três projetos: “(+) *movimento*”, “*Ciência Divertida*” e “*Era uma vez....*”.

O projeto (+) *movimento* tinha como objetivo combater o sedentarismo, causado pela nova situação de confinamento, através da promoção de atividades psicomotoras que envolviam a participação de toda a família. Procurou-se, também, dinamizar jogos com uma vertente de Educação Ambiental, mobilizando a utilização de recursos materiais recicláveis.

No que respeita ao segundo e terceiro projetos, “*Ciência Divertida*” e “*Era uma vez...*”, surgiram enquadrados na necessidade de contribuir, de alguma forma, com atividades de apoio às aprendizagens escolares das crianças frequentadoras do CATL. De registar que o acompanhamento escolar é um elemento diferenciador deste CATL e ao qual os encarregados de educação dão particular atenção, por não terem recursos diversos (temporais, materiais, culturais e até económicos...) para apoiar os seus educandos. Assim, mediante a dificuldade que seria manter o apoio ao estudo à distância, criaram-se ações com o intuito de promover este apoio, de uma forma lúdica: i) através do projeto “*Ciência Divertida*”, propuseram-se atividades que englobavam os conteúdos abordados nas disciplinas de Matemática, Estudo do Meio, Ciências Naturais e Físico-Química; ii) com o projeto “*Era uma vez....*”, procurou-se estimular a leitura e a dramatização de contos tradicionais, envolvendo os pais e as crianças.

A criação deste grupo online, designado “*ATL em Casa*”, durante o confinamento teve um feedback bastante positivo por parte da maioria dos encarregados de educação, que conduziu a equipa técnica do CATL a mantê-lo no período pós confinamento, também para partilha das atividades e das rotinas do centro.

Por último, de destacar que a equipa técnica do CATL também realizou, durante o período de confinamento, chamadas telefónicas semanais para todas as famílias das crianças que frequentavam esta resposta social, com o objetivo de conhecer as suas necessidades, quer ao nível económico, social ou emocional, disponibilizando para esse efeito os serviços de

psicologia e de serviço social do próprio CATL. Relativamente às famílias nas quais se identificaram algumas dificuldades económicas e, conseqüentemente, alimentares, a equipa do CATL mobilizou recursos humanos e económicos, em parceria com outra instituição do distrito do Porto, de forma a entregar, quinzenalmente, um cabaz alimentar às famílias que dele necessitavam.

Com vista a apreender a perceção das crianças frequentadoras do CATL a respeito do modo como vivenciaram o confinamento e como isso as afetou, por um lado, e sobre as ações desenvolvidas por esse mesmo CATL à distância, foi construído um questionário, que foi aplicado de forma indireta a dezassete crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, centrado em quatro dimensões: i) a perceção da criança sobre o impacto de um segundo período de confinamento no seu bem estar e nas suas rotinas; ii) a perceção da criança sobre a escola e sobre a sua aprendizagem em contexto de confinamento; iii) a perceção da criança em relação ao CATL e sobre iv) as atividades desenvolvidas pelo mesmo, durante o contexto de pandemia. Muito embora o total de crianças frequentadoras do CATL fosse de 27 crianças, no momento de realização da investigação que aqui procuro retratar, apenas 17 responderam ao questionário.

Complementarmente, foram ainda descritos alguns dados de caracterização sociodemográfica das crianças em estudo, recolhidos através das fichas de caracterização individual de cada criança produzidos pelo próprio CATL, assim como as respostas dadas pelos encarregados de educação das crianças inscritas no CATL a um outro questionário, produzido pelo coordenador técnico do CATL, e administrado de forma direta a todos os EE das crianças utilizadoras dos serviços prestados pelo Centro durante o confinamento. Este último questionário tinha como principal objetivo avaliar a perceção dos Encarregados de Educação a respeito das atividades desenvolvidas pelo CATL durante o período pandémico.

No que respeita à estrutura da presente dissertação, optou-se por dividi-la em 5 capítulos. Numa primeira parte, procurou-se apresentar o *enquadramento teórico* que foi construído com vista a contextualizar o fenómeno que constitui o objeto de estudo desta dissertação, a saber i) o impacto da pandemia e do confinamento no bem estar das crianças, muito em particular, ao nível das suas aprendizagens escolares. Qual o impacto do encerramento das escolas mas, também, de estruturas de apoio à infância em matéria de tempos livres no bem estar e desenvolvimento das crianças? Até que ponto o ensino à distância e o desenvolvimento de atividades online por parte das estruturas educativas como os CATL's,

durante o período em que estiveram encerradas, foram um contributo valioso para que as crianças mantivessem as suas rotinas diárias e não fossem remetidas para a mais completa ausência ou insuficiência de estímulos cognitivos, sociais e emocionais?

O segundo capítulo é dedicado à reflexão sobre os *procedimentos metodológicos* que foram utilizados na presente investigação: principais objetivos; população que foi objeto de estudo e técnicas de recolha de informação utilizadas.

Já a terceira parte deste trabalho, intitulada *Elementos de Caracterização Diagnóstica da instituição e do grupo de crianças participante no estudo*, foi subdividida em dois momentos: um primeiro que se propõe apresentar alguns elementos informativos sobre o CATL onde se realizou este estudo – missão, objetivos e como foi adaptado o plano de atividades do Centro durante o período pandémico; e uma segunda parte, onde são descritas algumas informações sociobiográficas quer das crianças que participaram neste estudo, quer dos encarregados de educação de todas as crianças inscritas no CATL.

No último capítulo são apresentados os *resultados desta investigação*: os dados obtidos a partir da administração indireta do questionário a 17 crianças foram agrupados neste capítulo, em função dos vários domínios de análise que se pretendiam conhecer e a partir do qual o próprio instrumento de recolha de informação utilizado foi construído. De forma complementar, e com vista a cruzar a perceção das crianças com as dos seus Encarregados de Educação (EE), foram ainda apresentados os dados recolhidos a partir de um questionário administrado pelo próprio CATL, de forma direta, aos EE.

Por fim, procurou-se nas *reflexões conclusivas* deste trabalho identificar as principais pistas de ação que esta dissertação nos permite avançar, em matéria de organização de atividades de tempos livre e apoio ao estudo, absolutamente fulcrais para o planeamento de futuras intervenções, em contexto de crise, junto das crianças que frequentam o CATL aqui estudado.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A pandemia COVID 19: contextualização

Em dezembro de 2019, inicia-se aquela que seria a maior crise global da atualidade: surge a primeira infecção causada pelo vírus SARS-Cov-2. Este foi detetado na cidade de Wang, na China. Aquele que se pensava ser um caso isolado, rapidamente se disseminou por todo o mundo, que levou a que a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretasse uma situação de pandemia global a 11 de março de 2020. A alta velocidade de propagação da doença levou a que os governos de todo o mundo adotassem estratégias para a diminuir, tendo sido a mais frequente o afastamento físico.

O foco de contágio em Portugal começou por se concentrar na região Norte, após a confirmação do primeiro caso a 2 de março de 2020 no Hospital de S. João no Porto. No final deste mês, a região Norte apresentava mais de 50% dos casos confirmados, mantendo-se esta situação até ao final de junho de 2020. Em julho do mesmo ano, a região de Lisboa e Vale do Tejo concentrava em si dois terços dos surtos ativos, afetando particularmente a Área Metropolitana de Lisboa (AML).

Na altura em que se confirmou o primeiro caso em Portugal, já Itália contava com 2502 casos ativos e 79 óbitos, França com 178 casos e 4 mortes e Espanha com 140 casos e 2 óbitos.³ Perante a situação observada nos países vizinhos, a 18 de março de 2020, o governo português declara o primeiro Estado de Emergência (DL n.14-A/2020), que foi renovado e mantido até ao dia 30 de abril de 2021, configurando, até ao dia de hoje, um total de quinze decretos de Estado de Emergência. Ao abrigo dos vários Estados de Emergência, decretou-se o encerramento das escolas e de parte da economia, como estabelecimentos comerciais, restaurantes, cinemas e

³ Dados retirados do relatório intitulado *Portugal: Um Balanço Social* (Peralta, Carvalho, & Esteves, Portugal, Balanço Social 2020: Um retrato do país e dos efeitos da pandemia, 2021) que resulta da parceria entre a Fundação "la Caixa", o BPI e a Nova SBE, no âmbito da Iniciativa para a Equidade Social. O estudo apresentado nesse relatório tinha por objetivo caracterizar anualmente, e de forma multidimensional, as situações de pobreza e exclusão social em Portugal. O relatório de 2021 inclui ainda um capítulo especial dedicado ao impacto social e económico da pandemia de Covid-19, com particular enfoque nos segmentos da população em maior fragilidade económica e em situação de pobreza.

ginásios. Integrava o estado de emergência a medida de confinamento obrigatório e restrições de circulação na via pública, o que trouxe mudanças profundas no quotidiano da população portuguesa.

O vírus, e a doença a ele associado, além de constituir em si mesmo um risco, trouxe consigo outros riscos associados: o da perda de emprego e, conseqüentemente, de rendimentos, o da pobreza, o da fome, o da redução de laços de solidariedade, o da sobrecarga e exaustão dos cuidadores informais de familiares com doenças crônicas e incapacitantes, o da dependência das tecnologias e do número excessivo de horas que as crianças e adultos passam em frente a computadores, entre tantos. De acordo com os resultados obtidos no relatório intitulado *Portugal: Um Balanço Social (2020)*, a ansiedade ao ler notícias e a dificuldade em distinguir as notícias falsas fizeram também parte das preocupações da população, sendo estas superiores para a população com a escolaridade básica (34,4% no que respeita à ansiedade ao ler notícias e 24,3% relativamente à dificuldade em distinguir notícias falsas) do que para a população que possui o ensino superior (33,7% para a ansiedade ao ler notícias e 15,5% para a dificuldade em distinguir notícias falsas).

Também os resultados do estudo “*Diários de uma pandemia*”⁴ ilustram que são as pessoas com menor escolaridade, em situação de desemprego e que têm rendimentos insuficientes, que mostram maior ansiedade ao ler notícias sobre a doença, além de evidenciarem maior dificuldade em distinguir as notícias falsas.

Foram vários os alertas feitos pela Ordem Portuguesa dos Psicólogos⁵, no decurso do período pandémico, referindo que a imersão na realidade pandémica poderia ter efeitos nefastos para as crianças, muito em particular em matéria de ansiedade quanto à contaminação pelo coronavírus, não apenas em relação a si mas também em relação à saúde dos seus familiares mais próximos. Segundo o estudo promovido pelo Instituto de Apoio à Criança, intitulado “*O que pensam e o que sentem as famílias em isolamento social*”, conduzido por Fernanda

⁴ Referimo-nos a um estudo promovido pelo Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto e pelo Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores, Tecnologia e Ciência, em parceria com o jornal PÚBLICO.

⁵ A Ordem Portuguesa dos Psicólogos realizou, durante a Crise COVID 19, vários documentos informativos, entre os quais a *Caixa de Ferramentas para Manter a Saúde Psicológica (2021)*, onde poderá ler-se a seguinte recomendação: “Doseie a consulta de informação sobre a pandemia. Demasiada informação não é sinónimo de informação útil. Consulte apenas fontes de informação credíveis e atualizadas, apenas uma a duas vezes por dia. Pesquisar sistematicamente sobre este tema, pode aumentar a ansiedade e o medo. Pondere a possibilidade de desligar as notificações e as redes sociais em determinados momentos do seu dia. Descarte e ajude outros a descartar notícias falsas e boatos que podem alimentar o medo exagerado e promover comportamentos de risco” (p. 11).

Salvaterra e Mara Chora (2021), 9,8% das crianças inquiridas (com idades compreendidas entre os 4 e os 18 anos) mostraram durante o confinamento um nível de ansiedade superior ao considerado funcional. O mesmo estudo evidenciou, ainda, que a ansiedade, a depressão e *stress* dos pais influenciam positivamente a ansiedade dos seus filhos. Alerta este estudo que, apesar da ansiedade ser uma característica inata ao ser humano e que permite manter o estado de alerta,, o que se revela positivo na adoção de medidas de proteção relativamente ao coronavírus, pode ser exacerbado e originar medos irracionais, grande tristeza e confusão, gerando prejuízo ao indivíduo e repercutindo-se na sua família, em especial, nos filhos (Salvaterra & Chora, 2021).

As autoras deste estudo revelam, também, que os níveis de ansiedade das crianças se alteraram de acordo com as estratégias implementadas pelos pais para ajudar a criança a lidar com a situação de isolamento social. Os dados evidenciaram que, quando as crianças tinham o acesso às notícias ilimitado revelavam níveis de ansiedade mais elevados. Por outro lado, aquelas em que os pais optavam por brincar mais tempo com elas apresentavam níveis de ansiedade mais baixos.

Um outro problema desta crise pandémica foi a crise laboral e social que a mesma tornou visível e aprofundou. Segundo o estudo “*A proteção das crianças: prevenção e deteção à distância de situações de risco ou perigo*”, conduzido pela UNICEF, em 2021, a pandemia provocou a recessão global mais profunda vivida em décadas de história, sendo que 150 milhões foram empurradas para situações de pobreza. Estes são dados confirmados pelo relatório já aqui referenciado, *Portugal, Balanço Social 2020*. De acordo com este último relatório, o risco de pobreza é superior para a população portuguesa, com níveis de escolaridade mais baixos: 22% para a população com escolaridade completa até ao ensino básico.

De acordo com o relatório do Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza, intitulado *Pobreza e Exclusão Social (2020)*, o mês de agosto de 2020 contava com uma taxa de desemprego de 7,9%, sendo que 78,6% desta população tinha idade igual ou superior a 25 anos e cerca de 50% era do sexo feminino. De registar também que a perda de emprego ocorreu junto das situações de maior precaridade laboral, sendo que o risco de pobreza era já mais elevado para esses trabalhadores. (Pobreza e Exclusão Social em Portugal- Relatório 2020, 2020).

Os dados relativos ao Inquérito às Condições de Vida e Rendimento (ICOR) (2020) mostram, ainda, que o facto de existirem crianças no agregado familiar é um fator que está associado a um risco de pobreza acrescido, que o mesmo é dizer, que a taxa de risco de pobreza

é superior em famílias com filhos, especificamente em famílias numerosas (30,2%) e em famílias monoparentais (33,9%).

Entre os meses de janeiro e setembro de 2020 houve um aumento de onze mil novos beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI) (Peralta, Carvalho, & Esteves, Portugal, Balanço Social 2020: Um retrato do país e dos efeitos da pandemia, 2021). Os autores do estudo “Portugal: Um Balanço Social” concluem, pois, que a população que mais sofreu com os efeitos da pandemia covid-19 foi a população mais pobre. Referem eles nesse mesmo relatório que, apesar das taxas de pobreza terem vindo a diminuir na última década, a crise pandémica veio acentuar as desigualdades sociais em áreas como saúde, educação e/ou trabalho. O estudo em questão mostra, ainda, que os mais desfavorecidos apresentaram um risco de infeção mais elevado, uma vez que o seu acesso aos serviços de saúde foi dificultado.

Os autores deste relatório mencionam um inquérito que evidencia que a situação pandémica afetou, também, de forma particular a saúde mental dos mais pobres, dos menos escolarizados e dos desempregados. Este estudo mostra ainda que 8% dos participantes deste inquérito com escolaridade até ao 3º ciclo ficou em teletrabalho em contraponto aos 56% que tinham concluído o Ensino Superior. O relatório revelou também que, em setembro de 2020, se registou um aumento de 106 mil inscritos nos centros de emprego (quando comparado com o mesmo período em 2019) e que, do mesmo, fazem parte os jovens com idades até aos 25 anos e com escolaridade até ao 12º ano. Da maioria da população em situação de desemprego continuam a fazer parte as mulheres Além disso, durante os meses do primeiro confinamento (março a maio de 2020), verificou-se o aumento do endividamento das famílias, contribuindo para este as garantias do Estado e a moratória pública dos créditos bancários.. (Fernandes, 2021)

De acordo com o Relatório da UNICEF intitulado *Global Estimate of Children in Monetary Poverty: An Update*, as crianças são o grupo mais prejudicado pela pobreza nas diferentes dimensões que a constituem e o mesmo mostra que as políticas públicas que tenham como foco a criança poderão ser essenciais para promover a capacidade de resiliência da criança e quebrar ciclos da pobreza.

As desigualdades estenderam-se, também, ao campo da educação. Segundo o Relatório publicado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) intitulado *Políticas Eficazes, Escolas com Sucesso* (2020), 9% dos jovens com quinze anos, dos

países da OCDE, não teve acesso a um local sossegado para estudar durante os períodos de confinamento.

São vários os estudos recentemente realizados em Portugal que realçam a gigantesca mudança no quotidiano dos alunos com o encerramento das escolas, apesar das respostas que o Ministério da Educação organizou para os alunos (Portugal, Balanço Social 2020: Um retrato do país e dos efeitos da pandemia, 2021). Segundo Peralta, Esteves e Bruno P. Carvalho (2021), nem a telescola terá atingido todos os estudantes igualmente. Os autores sublinham que o aumento de 60% de espetadores da *RTP Memória* é heterogéneo entre classes sociais, sendo mais visível entre os mais ricos. Assim, os alunos de famílias mais pobres tornam-se potencialmente mais vulneráveis devido à dificuldade de participação no ensino digital, sendo que, no ano letivo 2017/2018, apenas 62% dos alunos beneficiários de apoio social tinham acesso a um computador e 52% à Internet.

Por outro lado, o relatório das Nações Unidas, intitulado “*Policy Brief: The impact of Covid-19 on Children*” (2020), assinala três vias pelos quais as crianças são afetadas por esta pandemia: i) a infeção pelo vírus, ii) os efeitos socioeconómicos das medidas implementadas para controlar a transmissão do vírus e iii) o risco que o vírus representa para os esforços a longo prazo para atingir os objetivos do desenvolvimento sustentável e a realização dos direitos de todas as crianças.

No que respeita à primeira via, as crianças foram poupadas aos efeitos das reações sintomáticas deste vírus. Apesar de terem sido registados alguns internamentos de crianças e jovens, estes foram devido a problemas de saúde anteriores. No entanto, alerta este relatório que, muito embora as crianças não tenham sido as principais lesadas em termos de saúde, a sua maioria teve de passar pela perda de um pai, um familiar ou até de um cuidador, o que trouxe um elevado impacto ao nível psicossocial.

No que respeita aos efeitos socioeconómicos, as crianças assistiram ao encerramento total ou parcial das respostas sociais que lhes davam apoio, sendo obrigadas a distanciar-se dos locais onde frequentemente socializam. Referimo-nos às escolas e, também, a todas as estruturas educativas que enquadravam os tempos livres das crianças, tais como os Centros de Atividades de Tempos Livres e todas as associações desportivas, sociais e culturais que desempenham um papel muito relevante. Em Portugal, assistiu-se a dois momentos de encerramento destas estruturas, a 16 de março de 2020 e a 22 de janeiro de 2021.

É hoje sabido que o encerramento das escolas e de outras estruturas educativas, assim como as consequentes medidas de distanciamento físico e de confinamento, trouxeram implicações bastante significativas ao nível da saúde mental das crianças. O secretário Geral das Nações Unidas, António Guterres, denunciou publicamente, e em diversos momentos deste período pandémico, os impactos desta crise nas gerações mais jovens, fazendo o apelo para que as salvemos. Nesse apelo, publicado no site oficial das Nações Unidas a 17 de abril de 2020, Guterres refere que, para além do ensino à distância não estar disponível para todos, o encerramento das escolas não trouxe consequências apenas ao nível de aprendizagem. Faz referência, nesse mesmo relatório, ao facto de cerca de 310 milhões de crianças dependerem da escola como uma fonte regular de nutrição diária, o que leva a que, com o encerramento das escolas, haja cerca de metade da população mundial infantil que tenha ficado sem direito a uma refeição diária, o que configura que os mais vulneráveis tivessem ficado cada vez mais vulneráveis.

Já em Portugal, e segundo os dados avançados pelo relatório preliminar, intitulado *Inquérito aos Municípios Portugueses sobre respostas locais dirigidas à infância em situação de pandemia Covid 19*, produzido por ProChild CoLAB (2020), “a perceção do futuro das crianças e famílias em situação de vulnerabilidade no período pós-pandémico é uma preocupação dos municípios portugueses, sendo que mais de 90% considera que a situação dessas famílias se prolongará no tempo, exigindo intervenções apropriadas.” (ProChild CoLAB, 2020, pp.4).

Portugal é um dos países europeus que apresenta maior desigualdade no que respeita à distribuição do rendimento. A capacidade de gerar rendimento e as condições laborais são diretamente influenciadas pela educação, sendo esta última um fator crucial no que respeita à desigualdade. Carneiro (2008) realizou um estudo intitulado *Equality of opportunity and educational achievement in Portugal*, onde refere que as famílias são elementos fundamentais no desempenho escolar dos alunos e que os recursos escolares apresentam um impacto pouco significativo nos resultados escolares. O estudo anteriormente referido mostra que parte do desempenho escolar dos alunos, aos 15 anos, é influenciado pelas características das famílias: crianças oriundas de famílias em que os pais apresentam maiores níveis de escolaridades têm um maior número de oportunidades do que aquelas que provêm de famílias em que os pais apresentam baixos níveis de escolaridade.

Segundo o estudo *O Ensino à Distância num país desigual e pouco qualificado* conduzido por Mariana Esteves, Pedro Freitas, Susana Peralta e Bruno P. de Carvalho (2020), o facto de um aluno ter uma mãe que não tenha concluído o Ensino Superior faz com que o mesmo tenha 30% maior probabilidade de ter negativas na escola. Além disso, segundo o mesmo estudo pertencer aos 25% da população mais pobre faz com que exista um atraso de dois anos nas aprendizagens, por isso, os autores concluem que o fator mais determinante na educação é o contexto socioeconómico a que as crianças pertencem. Importa, por isso, refletir o impacto que o encerramento das escolas teve na expansão das desigualdades sociais.

1.2. O encerramento das escolas e das estruturas educativas de apoio à infância: um terreno fértil para a expansão das desigualdades sociais

Em março de 2020, Portugal viveu a experiência de interrupção do ensino presencial que foi alargada a todos os níveis de ensino, sendo que apenas continuaram com ensino presencial as disciplinas que iriam ser sujeitas a exame nacional nos 11º e 12º anos. Em 2021, Portugal voltou a viver esta realidade com o ensino presencial interrompido para todos os anos de escolaridade desde 22 de janeiro até 11 de março. As atividades de ensino e aprendizagem à distância conduziram à diversificação de estratégias de comunicação e à facilitação de instrumentos educativos adicionais, a que os alunos e escolas puderam ter acesso como, por exemplo, os conteúdos programáticos transmitidos em televisão *#EstudoEmCasa*.

A 20 de abril de 2020, foi lançado o programa *Estudo em Casa*, no canal *RTP Memória*, como forma de atenuar os efeitos decorrentes do fecho das escolas. Segundo um estudo conduzido pela Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGESTE), este programa foi utilizado por 55% dos docentes no 1º ciclo do ensino básico, 49% dos docentes no 2º ciclo do ensino básico e 44% dos docentes no 3º ciclo do ensino básico. O mesmo estudo mostra que, no mês de estreia do programa, as audiências do canal aumentaram cerca de 60%. Esta percentagem referia-se, maioritariamente à população com idade até aos dezassete anos. O lançamento deste programa, de acordo com o estudo *Estamos On com as Escolas: Conhecer e Apoiar*, mostrou que a Telescola foi utilizada como instrumento de aprendizagem pelos grupos sociais mais favorecidos, tendo a população destes meios referido que passou 2,7 vezes mais tempo a assistir o canal *RTP Memória* do que no ano de 2019.

O encerramento das escolas tornou o acesso ao computador e à internet ferramentas essenciais para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A falta de acesso a estas ferramentas passou a ser um fator promotor do agravamento das desigualdades sociais, no que respeita às aprendizagens escolares. De acordo com os dados cedidos pelo Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI), e citados no relatório *Portugal: um Balanço Social* (2020), verificou-se um aumento do número de alunos do 4º, 6º e 9º anos de escolaridade, com acesso a computador e internet. No entanto, os beneficiários dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE)⁶ são aqueles que têm uma menor oportunidade de acesso a estas ferramentas de estudo, sobretudo aqueles mais carenciados (escalão A⁷).

Como refere Susana Peralta (2021), numa entrevista ao *Jornal Económico* de 9 de fevereiro de 2021, o problema do encerramento das escolas ultrapassa a utilização dos computadores e da internet, uma vez que as desigualdades entre os alunos das classes favorecidas e desfavorecidas já existiam muito antes da pandemia, tendo sido acentuadas com esta medida. Segundo os dados adiantados pelo Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI) e pelo Júri Nacional de Exames (JNE) aos autores do relatório *Portugal: Um Balanço Social* (2021), os beneficiários dos SASE são os que apresentam pior desempenho nas provas nacionais (o desempenho escolar foi medido de acordo com a média das classificações obtidas nas provas de aferição dos 4º e 6º anos de escolaridade e nos exames nacionais do 9º ano entre os anos letivos 2007/2008 e 2014/2015). Uma justificação apontada pelo mesmo estudo para esta disparidade no rendimento, são as condições socioeconómicas em que vivem estes alunos. Esta afirmação é confirmada pelo relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2018) intitulado *Estado da Educação*, que mostra que o desempenho escolar dos alunos está relacionado com o seu estatuto socioeconómico sendo que os alunos mais pobres apresentam, em média, 2,8 vezes maior probabilidade de não alcançarem os resultados esperados nas matérias de ciências.

⁶ O Serviço de Ação Social Escolar (SASE) é uma medida de apoio a famílias com baixos rendimentos com intuito de combater a exclusão social, o abandono escolar e promover a igualdade de oportunidades no que respeita ao acesso ao ensino. O SASE comparticipa, parcial ou totalmente, todas as despesas dos alunos no que respeita à educação (aquisição de livros e material escolar, refeições e transportes). Este subsídio é garantido de acordo com o escalão de abono de família do aluno. Este apoio é solicitado pelo encarregado de educação e, caso se observem alterações no escalão de abono que o aluno beneficia, devido a perda de rendimento do agregado familiar durante o ano letivo, este apoio pode ser solicitado no decorrer do mesmo.

⁷ O Escalão A refere-se ao primeiro escalão do abono de família, sendo que a parte integrante deste escalão são os agregados mais carenciados

Segundo os dados contidos no relatório intitulado *Portugal: Um Balanço Social* (2020), a percentagem de alunos SASE com acesso a computador, aumentou de 49% (em 2007/2008) para 68% (em 2017/2018); no que respeita ao acesso à Internet para os mesmos alunos, o aumento foi de 37% (em 2007/2008) para 65% (em 2017/2018). Apesar deste aumento, os alunos beneficiários do SASE, sobretudo os que se encontram no escalão A (o escalão A diz respeito ao primeiro escalão do abono de família, isto é, agregados que apresentam 6143,34€ de rendimento anual disponível), continuam a encontrar-se entre os mais excluídos no que respeita ao acesso ao computador e à internet. De acordo com os dados contidos no estudo referido, no ano letivo 2017/2018, 71% dos alunos não beneficiários do SASE possuíam acesso às duas ferramentas, enquanto que dos alunos SASE A, 62% tinham acesso a computador e 52% à internet.

O estudo conduzido pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), intitulado *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens*, aplicado aos alunos do 3º, 6º e 9º anos de escolaridade (2021), mostra que os recursos mais utilizados para o trabalho em casa foram os manuais escolares e as fichas em papel (64,7 % no que se refere aos alunos do 3º ano, 56,3% no 6º ano e 47,1% no 9º ano), assim como as aulas síncronas (aula que acontecem em tempo real) dadas pelo professor ao aluno através do computador (utilizadas em 64,3% dos alunos no 3º ano de escolaridade, 66,4% dos alunos no 6º ano de escolaridade e 71,3% dos alunos no 9º ano de escolaridade). No mesmo estudo, é referido que o programa *#EstudoemCasa* foi apenas utilizado como recurso em 63,7% das crianças no 3º ano de escolaridade. As crianças e jovens do 6º e 9º ano de escolaridade referiram como recursos utilizados os manuais escolares, cadernos de atividades e fichas de trabalho em formato digital (42,1% no 6º ano e 41,2% no 9º ano).

Neste mesmo estudo do IAVE (2021), foram também apresentadas as dificuldades que as crianças revelaram durante a sua aprendizagem em período de confinamento. Eis os resultados. No caso dos alunos que frequentavam o 3º ano de escolaridade, 20% dos alunos referiram ter tido dificuldade para encontrar sempre um local sossegado para estudar, 17% mencionaram ter tido dificuldade no acesso a um dispositivo como computador, tablet ou telemóvel e 15% afirmaram não ter tido sempre acesso à internet. No que respeita aos alunos do 6º ano de escolaridade, referiram como maiores dificuldades na sua aprendizagem o não ter acesso a um local tranquilo para estudar (16,3%), desmotivação para a realização das tarefas escolares (21,9%) e dificuldade em ter apoio de alguém na realização das tarefas escolares (16,2%). Relativamente aos alunos que frequentavam o 9º ano de escolaridade, as principais dificuldades apontadas foram: a falta de motivação para a realização das tarefas escolares (33,4%), a

compreensão das tarefas escolares (20,1% dos alunos referiram ter dificuldade em perceber as tarefas escolares) e a disponibilidade de alguém que apoiasse na realização das tarefas escolares (15%).

No que respeita ao apoio cedido pela escola, no mesmo estudo conduzido pelo IAVE, os alunos que frequentam o 3º ano de escolaridade afirmaram ter tido esse apoio, mencionando especificamente o facto de alguém da escola verificar se estava a conseguir realizar os trabalhos propostos (51,9%). Estes alunos mencionaram também que alguém da escola os contactou para saber como se sentiam (42,6%) e para lhes dar indicações para estudar autonomamente (39,4%). Foi ainda mencionado por 10,2% destes alunos o facto de alguém da escola lhes levar materiais para que conseguissem realizar as tarefas escolares. No que respeita aos alunos do 6º e 9º anos de escolaridade, foram referidas como estratégias de apoio implementadas pela escola: o facto de alguém se interessar em saber se estavam a conseguir realizar as tarefas escolares (49,2% para os alunos do 6º ano e 39,4% para os alunos do 9º ano), o facto de alguém da escola dar indicações sobre como estudar autonomamente (41,4% para os alunos do 6º ano e 28,3% para os alunos do 9º ano), o contacto para saber como se sentiam (27,4% nos alunos do 6º ano e 23,9% para os alunos do 9º ano) e o envio para o domicílio de material para a realização das tarefas escolares (23,9% para os alunos do 6º ano e 22,8% para os alunos do 9º ano).

Como refere Miguel Herdade, numa entrevista a Laurinda Alves no podcast *Imperdíveis do Jornal Observador*, intitulada *Nascer pobre atrasa 2 anos as aprendizagens* (2021), o fator mais diferenciador numa escola são os professores. Afirma Herdade que um bom professor consegue ensinar em 6 meses o que seria apreendido num ano. Contudo, se for um mau professor, o mesmo conteúdo demorará dois anos a ser apreendido.

De acordo com o estudo conduzido pelo IAVE (2021), das estratégias utilizadas pelos professores no ensino à distância, durante o período de confinamento, as mais referidas foram a execução de exercícios relacionados com a matéria (74,6% no 3º ano; 85,9% no 6º ano e 85,5% no 9º ano), “explicar o conteúdo da aula no início da mesma” (62,9% no 3º ano, 67,2% no 6º ano e 63,4% no 9º ano de escolaridade), e a leitura do manual com os alunos (60,5% nos alunos do 3º ano de escolaridade, 60,3% no 6º ano e 46,1% no 9º ano).

Segundo os dados contidos no estudo intitulado *O Estudo de Satisfação- Plataformas Educativas* (2020), conduzido pela Porto Editora, entre 1 e 14 de julho de 2020, 74% dos professores começaram a utilizar com mais frequência as plataformas educativas (como a

Escola Virtual) e 17% dos docentes afirmaram não utilizar estas plataformas e ter passado a utilizá-las em período de ensino à distância.

De registar que os resultados apresentados no relatório *Portugal: Um Balanço Social (2020)* mostram que 66% dos professores “não tinham tido qualquer formação de ensino à distância ao longo da sua carreira profissional” (Peralta, Carvalho, & Esteves, Portugal, Balanço Social 2020: Um retrato do país e dos efeitos da pandemia, 2021). Assim, dos dados contidos neste relatório verifica-se uma diferença na avaliação da realidade do ensino à distância entre os docentes que lecionam no ensino público e os que ensinam nos estabelecimentos escolares da rede privada. No que respeita à confiança para utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), 5,1% dos docentes da rede pública afirmam sentir confiar para utilizar estas ferramentas, face aos 5,6% dos docentes na rede privada. No que respeita à “adaptação dos alunos”, entre março e maio de 2020 verificou-se um aumento significativo nos alunos da rede pública, de 4,4% (em março de 2020) para 5,0% (em maio de 2020), enquanto que para os alunos que frequentam a escola privada o aumento não foi tão expressivo, tendo passado de 5,3% (em março de 2020) para 5,5% (em maio de 2020). No entanto, quando se refere à “adaptação dos encarregados de educação”, o aumento foi mais expressivo nos encarregados de educação dos alunos que frequentam os estabelecimentos escolares da rede privada: de 4,8% (em março de 2020) para 5,1% (em maio de 2020), enquanto que para os encarregados de educação dos alunos que frequentam os estabelecimentos de ensino da rede pública foi de 4% para 4,5%. No que se refere ao apoio cedido pela escola, o relatório *Portugal: Um Balanço Social* mostra que este foi superior para os docentes que lecionam nos estabelecimentos da rede privada (5,8%) do que para aqueles que ensinam nos estabelecimentos da rede pública. (5,2%).

Consciente das desigualdades existentes no que respeita ao ensino e às implicações que traria o ensino à distância para os alunos das camadas sociais menos favorecidas, o governo português tentou, até ao limite, manter o ensino de uma forma presencial, como se mostra no Decreto-Lei nº3/A de 14 de janeiro de 2021, definindo que: *os estabelecimentos escolares, creches, universidades e politécnicos permanecem em funcionamento em regime presencial, tendo em conta o impacto de um novo encerramento das atividades educativas nas aprendizagens e no futuro de crianças e jovens.* Contudo, no artigo 14º do mesmo Decreto-Lei,

o governo determina o encerramento das atividades de ocupação de tempos livres, das quais fazem parte os Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL).⁸

O confinamento revelou as dificuldades de adaptação das escolas ao contexto digital, por falta de recursos. As desigualdades evidenciadas pelo encerramento das escolas mostram-se no acesso à educação, uma vez que existem diferenças territoriais e familiares no que respeita ao acesso a infraestruturas digitais, desde a qualidade de banda larga à posse de dispositivos que o permitam. Assim, a não utilização das tecnologias condicionou o processo de aprendizagem, uma vez que em período de confinamento, a educação apenas se fez por essa via. Contudo, verificou-se um esforço das escolas em ultrapassar as dificuldades de acesso aos meios digitais. Segundo os dados contidos no relatório intitulado *Portugal: Um Balanço Social (2020)*, verificou-se uma diminuição na percentagem de alunos sem acesso a internet, de 23,2% em março de 2020 para 14,5% em maio de 2020. No entanto, observam-se nestes dados as diferenças abismais entre os alunos que frequentam a escola pública e aqueles que frequentam os estabelecimentos privados. Em março de 2020, existiam 25,3% dos alunos dos estabelecimentos escolares públicos sem acesso à internet, enquanto que na “rede privada”, a percentagem era de 15,5%. No mês de maio de 2020, as mesmas percentagens tinham diminuído para 15,9% na “Rede Pública” e 5,6% na “Rede Privada”.

As desigualdades nos contextos familiares são também fatores que condicionaram o processo de aprendizagem, uma vez que as condições habitacionais e os espaços e ambientes destinados ao estudo são fator de desigualdade. Além disso, a disponibilidade e competência parental para acompanhar as crianças num novo modo de ensino são também diferentes consoante a ocupação e a formação dos pais. Assim, as crianças oriundas de contextos mais desfavorecidos e com um baixo capital socioeconómico e cultural que são já vulneráveis, ficaram ainda mais vulneráveis uma vez que não conseguiram ter os mesmos recursos económicos e culturais que as crianças que apresentam famílias com capitais mais elevados.

⁸ Segundo o *Guia Prático como Criar um ATL – Centro de Atividades O ATL é um Estabelecimento de ensino que acolhe um número igual ou superior a cinco crianças em simultâneo*. (Definição adaptada do Despacho Normativo n.º 96/89 de 21 de Outubro de 1989). Estes centros de atividades de tempos livres devem proporcionar às crianças experiências que contribuam para o seu crescimento enquanto pessoa, satisfazendo as suas necessidades de ordem física, afetiva, intelectual, e social. O Ministério do Emprego e da Segurança Social com o Despacho Normativo de 96/89, veio aprovar as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento dos Centros de Atividades de Tempos Livres em Portugal.

O facto de existir um regime de ensino à distância faz com que o acompanhamento escolar tenha de ser realizado com o apoio dos familiares, o que traz dificuldades para a população com baixos níveis de escolaridades. Os dados do primeiro confinamento apresentados no estudo acima referido revelam que, esta função incidu, desproporcionalmente, nas mães. Um estudo realizado no Reino Unido, intitulado *Parental involvement in home schooling and developmental play during lockdown - Initial findings from the COVID19 Survey in Five National Longitudinal Studies*, referido por Esteves et. al (2021) mostrou que as mães que têm filhos no 1º ciclo do ensino básico dedicam cerca de cinco horas diárias ao acompanhamento escolar dos filhos por contraponto das duas horas dedicadas pelos pais. No que respeita ao caso concreto de Portugal, apenas 1 em cada 5 alunos tem uma mãe com um nível de escolaridade superior, o que se reflete nos resultados escolares dos seus filhos.

Segundo um inquérito online, inserido no âmbito do projeto “covideducasa” (que se encontra ainda em curso) citado no Jornal Observador numa notícia intitulada *Tarefas Escolares sobrecarregaram 64% dos pais confinados* (publicada a 21 de fevereiro de 2021), conduzido por investigadores das universidades Nova de Lisboa, Granada (Espanha) e Lille (França), liderado por Martin-Lagos, concluiu que a mãe desempenha um papel preponderante no acompanhamento das tarefas, mesmo nos contextos domésticos em que ambos os pais trabalhavam e/ou se encontravam em regime de teletrabalho. Neste estudo, a maioria dos pais referiu que houve um planeamento correto das atividades por parte da escola, contudo 64% dos progenitores inquiridos afirmou ter experimentado momentos de stress para apoiar as crianças nas tarefas escolares. Como motivos para a dificuldade em apoiar as crianças na realização das tarefas escolares, “46,7% dos pais apontaram a falta de tempo para ajudar os filhos e 20% a falta de paciência, sendo que algumas famílias indicaram não possuir os conhecimentos necessários para o fazer.” (Agência Lusa, 2021). O estudo referido aponta ainda que, “no último trimestre do último ano letivo”, cerca de três em cada dez pais sentiram os “filhos calmos e organizados”, situação que se observou com uma percentagem superior em Portugal (31%) do que em Espanha (21%) e em França (28%). Os pais inquiridos neste estudo enquadrado no projeto “Covideducasa”, demonstraram “de forma generalizada, a preocupação com o excesso no uso de tecnologia”. De acordo com o estudo, 44% dos progenitores pensam que “os filhos utilizam muito o telemóvel e 76% “referem também muitas horas de videojogos, o que também aumentou durante o confinamento.” (Agência Lusa, 2021)

Em suma, e como referem Gomes et. al (2020), no artigo intitulado *Os Problemas na Educação* publicado no Jornal Expresso (a 25 de abril de 2020), “as crises tornam mais

evidentes os limites e as desigualdades dos sistemas sociais” (Gomes, Benavente, & Peixoto, 2020). Para estes autores, a crise Covid-19 veio evidenciar quatro contradições que sempre estiveram presentes no sistema educativo.

A primeira refere-se a uma escola que “amplifica as desigualdades que nos diminuem” (Gomes, Benavente, & Peixoto, 2020). A situação pandémica veio, para os autores, evidenciar a necessidade criar a alternativa de ensino diferenciado em função das condições de partida de cada aluno.

A segunda contradição “tem uma aparência tecnológica, mas é sobretudo económica e social” (Gomes, Benavente, & Peixoto, 2020). A desigualdade no acesso a computadores e à internet, a “literacia digital, que não fora democratizada no passado” e as diferenças na disponibilidade parental para o acompanhamento na realização das tarefas escolares tornaram-se, em pouco tempo, em “barreiras intransponíveis” para o acesso à educação. (Gomes, Benavente, & Peixoto, 2020).

A terceira contradição, apontada pelos autores, diz respeito ao modelo pedagógico retrógrado que “domina a escola desde o século XIX” (Gomes, Benavente, & Peixoto, 2020). Os autores citam os dados do questionário aplicado pelo Observatório de Políticas de Educação e Formação, em 2020, no qual 65% dos alunos do ensino superior pensam que os seus professores não têm a preparação necessária para o ensino à distância. Para os autores, o modelo pedagógico adotado pela escola continua a basear-se nas mesmas condições, “ver em todos os alunos de um grau/classe um só indivíduo médio capaz de aprender com base na informação do professor” (Gomes, Benavente, & Peixoto, 2020).

A quarta contradição evidenciada pelos autores relaciona-se com a meritocracia que se baseia no exame. “A ficção de um aluno médio que representa a totalidade só subsiste através do exame que cria uma tecnologia complementar: supõe-se que os alunos que transitam são os que estão em condições de receber um ensino coletivo no grau seguinte” (Gomes, Benavente, & Peixoto, 2020). Os autores referem ainda que o exame foi criado também com o objetivo de reconhecer o valor de cada indivíduo e de “inserir esse valor na lógica performativa do mercado de trabalho capitalista” (Gomes, Benavente, & Peixoto, 2020).

A pandemia da Covid-19 veio, assim, rasgar com a evidência de séculos, que o mérito nos exames não depende apenas do esforço dos alunos mas também dos “recursos económicos

das famílias, do capital cultural que transmitem desde cedo aos filhos e dos bens culturais que têm à disposição.” (Gomes, Benavente, & Peixoto, 2020).

1.3. Os efeitos da crise Covid 19 no bem estar de crianças e jovens: o impacto ao nível das suas rotinas e das suas aprendizagens escolares

Em Portugal, como já referimos, existiram dois períodos de confinamento, de 16 de março a 18 de maio de 2020 e de 22 janeiro a 15 de março de 2021. Ambos trouxeram um tempo de maior permanência da criança na sua habitação que, conseqüentemente, provocou uma alteração nas suas rotinas, assim como das suas famílias. O impacto trazido pela pandemia mostrou-se a vários níveis. Destacamos, pois, em primeiro lugar, a substituição das rotinas escolares pela aprendizagem em contexto doméstico com o recurso à tecnologia, assim como o facto dos convívios familiares quotidianos aumentarem para vinte e quatro horas por dia, pela presença dos pais no mesmo espaço qualquer que fosse a sua condição perante o emprego⁹. Pelo risco que este vírus representa para a população idosa, as relações intergeracionais com os avós e parentes de idade mais avançada foram automaticamente suprimidas.

Além da alteração nas suas rotinas e das implicações nas relações estabelecidas pelas crianças, este grupo viu ainda comprometidas as suas brincadeiras, com o encerramento dos parques infantis, o que provocou uma *invisibilidade social das crianças* em espaços públicos. Ora, como alertam vários especialistas da infância, brincar é essencial no desenvolvimento a nível afetivo, físico, intelectual e social da criança ou adolescente (Neto, 2018). O encerramento dos parques infantis públicos, durante o período de confinamento, trouxe implicações negativas no crescimento da criança/jovem a estes níveis, tanto mais quanto se sabe que, “em tempo de crise, brincar e empreender atividades recreativas proporciona um sentido de estabilidade, de esperança e normalidade”. (UNICEF, 2020, p. 8). É através da brincadeira que se produz estímulos para o desenvolvimento a nível de estabilidade e autorregulação emocional e cognitivo.

Neste sentido, podemos depreender que o encerramento de estruturas de apoio à infância, como os CATL, que permitiam que as crianças brincassem livremente, trouxe impactos ao

⁹ Contudo, como refere Meireles (2020), esta alteração de rotinas provocada pelo confinamento não tem necessariamente um impacto negativo. Para algumas famílias, verificou-se precisamente o contrário, citando inclusivamente o relatório da DECO, aplicado em 2020 à população adulta nacional, que refere que aproximadamente metade dos portugueses referiu que o confinamento teve um impacto positivo nas suas relações familiares.

desenvolvimento da criança. Como refere Carlos Neto no seu artigo de opinião intitulado *Corpo Ativo numa Escola Ativa em Tempo de Pandemia*, publicado no jornal *Observador* (a 6 de dezembro de 2020):

“O excesso de agitação motora e falta de capacidade de atenção poderão ser uma consequência de níveis de inatividade física e de ausência de confronto do corpo em situações de superação de si próprios e na relação com os outros. Outras morbilidades do corpo (excesso de peso, obesidade, analfabetismo motor, diabetes, etc.) e desordens mentais (ansiedade, depressão, hiperatividade e défice de atenção, etc.) são uma consequência de falta de tempo para brincar e ser ativo em diversos contextos de vida e principalmente no contexto escolar onde as crianças passam a maior do seu tempo diário.” (Neto; 6/12/20)

O autor sublinha ainda a importância dos comportamentos como caminhar, correr, equilibrar e coloca-os ao mesmo nível das aprendizagens escolares:

“Até ao momento verifica-se uma preocupação centrada na recuperação das aprendizagens escolares e atenção sobre a saúde mental das crianças no regresso às escolas. Onde estão as preocupações sobre o brincar, ser ativo, atividade física, desporto e atividades artísticas na escola? O corpo está em local fechado, incerto e desconhecido? Temo que esta pandemia esteja a agravar esta situação de declínio das competências físicas, lúdicas e motoras das crianças. Poderá depreender-se que estas atividades não estão na agenda política e educativa numa grande parte das escolas. Não será surpreendente o aparecimento nas crianças de comportamentos de solidão, medo, falta de autoestima, aumento de peso e de socialização.” (Neto; 6/12/20)

O professor aponta ainda como motivo para o facto de um grande número de crianças não gostar da escola, a falta de desafios. Neto (2020) sugere ainda que, nos últimos anos, houve uma desumanização dos espaços naturais das escolas de forma a que as crianças estivessem totalmente seguras e vigiadas durante os intervalos. O autor considera ainda que no ensino básico, as referências da sala de aula e do recreio deveriam desaparecer do vocabulário educativo e serem substituídas por espaços interiores e exteriores, onde as crianças pudessem circular em liberdade de ação para fazerem as suas experiências e descobertas (aprendizagem). (Neto, 2020). Sugere, ainda, que nas primeiras idades, a mudança dos espaços exteriores da

escola deveria focar-se na criação de espaços verdes mais naturais, humanizados e confortáveis, substituindo o cimento e sintético por espaços com terra, água, areia, vegetação, etc , de forma a permitir que as experiências de aprendizagem das crianças pudessem ser incluídas nos projetos educativos. O confronto com o risco (físico, emocional, cognitivo e social) é um “comportamento ancestral com um grande significado biológico e cultural”. De acordo com o autor, o risco é o melhor método para conquistar segurança e para evitar o acidente. O medo e frustração são sentimentos ligados a situações de risco que, na maioria das situações ultrapassadas pelas crianças. O autor considera, ainda, que os adultos não confiam que as crianças têm uma grande capacidade de distinguir entre as situações de suposto risco e de risco real, o que conduz à existência de uma superproteção, insegurança e medo exacerbado dos adultos quando veem as crianças expostas a situações de risco. Estes sentimentos dos adultos em relação às crianças são “um convite para as tornar imaturas, inseguras, vulneráveis e criação de sentimentos de incapacidade de resolver problemas e lidar com situações complexas.” (Neto, 2020). Assim, Neto (2020) aponta como urgente, nas escolas, apostar na formação parental e de toda comunidade educativa acerca do valor da utilização dos espaços exteriores para a “implementação de formas de trabalho pedagógico e supervisão adequadas a um desenvolvimento saudável das crianças.” (Neto, 2020).

Face à crise pandémica atual que vivemos, e comparando-a às situações pandémicas anteriores (gripe espanhola e tuberculose), Carlos Neto aponta como solução mais segura para o funcionamento das escolas, a utilização dos espaços exteriores para a realização tanto das atividades formais como das atividades informais das aprendizagens escolares. O autor apresenta ainda os vários benefícios do contacto com os espaços exteriores “acrescidos de imunidade e resiliência do organismo humano (vitamina D, células T, diminuição da miopia, etc.).” (Neto, 2020) Para o autor, a rápida mudança do mundo obriga à reinvenção da escola.

“Necessitamos de preparar as crianças de hoje para um mundo novo, em que seja possível conviver numa cultura híbrida entre a relação com a preservação da natureza (emergência climática e ecológica) numa transição para uma cultura de sustentabilidade e a convivência com uma sedução por uma sociedade digital (inteligência artificial) que veio para ficar” (Neto; 6/12/20)

Estão, hoje, a ser colocados enormes desafios à escola para o futuro no sentido de preparar crianças com capacidades de resiliência, regulação emocional, espírito crítico, aprendizagem

na forma de lidar com situações não lineares e criar relações sociais consistentes. O autor defende que, no momento de “crise climática e pandémica” que vivemos, é preciso o “desenvolvimento de um espírito comunitário que permita a tomada de decisões partilhadas por todos” (Neto; 6/12/20) Neto refere, também no mesmo artigo, que a escola tem um papel fundamental na “participação em políticas públicas centradas nos direitos das crianças e jovens para que estes possam conquistar autonomia, conhecimento, participação, liberdade e oportunidades de tempo e espaço para brincarem e serem ativos” (Neto; 6/12/20). Neto defende que se deve convidar as crianças a participar em projetos da escola e o próprio afirma que esta não é uma tarefa de fácil concretização, devido à linguagem complexa utilizada pelas crianças “ devido à sua grande riqueza de imaginação, poder simbólico e fantasia”, o que exige “uma metodologia apropriada na utilização de várias técnicas de auscultação” (Neto; 6/12/20). Para o autor, esta alteração pedagógica é também cultural, pelo que implica conhecer a “ecologia de vida” das crianças, desde a sua diversidade às diferenças sociais, condições de vida, idade, género, etc.

A pandemia trouxe também implicações ao nível da saúde mental das crianças que provêm de vários fatores como: as preocupações da criança em relação à doença e a incerteza em relação ao contágio e à letalidade da mesma, assim como as medidas de restrição de circulação aplicadas pelo governo português para minimizar o impacto. De acordo com uma notícia publicada, a 3 de março de 2021, pelo Jornal PÚBLICO (citando dados da Administração Central de Sistema de Saúde), intitulada *Há hospitais com mais jovens com ansiedade e outros casos “mais graves”*, da autoria de Maria João Lopes (2021), houve (no hospital D. Estefânia), um aumento de cerca de 50% dos casos de crianças com problemas de ansiedade e de humor. Além disso, os dados cedidos pela mesma entidade ao jornal revelam que no período entre março e dezembro de 2020, as consultas de psiquiatria infantil aumentaram em 5,3%.

No mesmo sentido, segundo um estudo enquadrado no âmbito do projeto *Sucesso, Mente e Saúde* liderado por Ana Paula Matos - citado numa notícia da página da Universidade de Coimbra intitulada *Estudo conclui que a pandemia teve impacto negativo na saúde mental dos jovens* (2021) - 14% dos adolescentes com idades compreendidas entre 13 e 16 anos apresentam uma elevada sintomatologia depressiva. O estudo revelou também que houve um aumento de emoções de emoções negativas (tristeza, medo, raiva, sintomas de ansiedade e decréscimo de felicidade). Foi também mostrado por este estudo que as jovens do sexo feminino apresentavam

maiores níveis deste sentimento do que os adolescentes do sexo masculino. (Pinto, Notícias UC, 2021)

Dos problemas apresentados à UNICEF fez parte a dificuldade de acesso a serviços e bens essenciais o que conduziu a um aumento da insegurança alimentar devido à perda de rendimentos das famílias e às dificuldades em assegurar as refeições escolares a todas as crianças que se encontravam em situação vulnerável. Além disso, verificou-se que as crianças estiveram mais expostas a abusos (tanto em ambiente doméstico como *online*) assim como a situações de violência doméstica. De acordo com o relatório anual das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), intitulado *Avaliação da Atividade das CPCJ (2020)*, houve 13 363 comunicações na categoria “Violência Doméstica” das quais 97% dizem respeito às situações de perigo “Exposição a Violência Doméstica” e “Ofensa Física em contexto de Violência Doméstica”. Do mesmo relatório consta que, em 2020, existiram 11 955 comunicações de situações de “Negligência”, categoria na qual 25% das comunicações se referem a “Exposição a Comportamentos que possam comprometer o Bem-Estar e Desenvolvimento da Criança” e 21% dizem respeito a “Falta de Supervisão e Acompanhamento Familiar”. No que respeita aos “Comportamentos de Perigo na Infância e Juventude”, das 5594 comunicações à CPCJ, 35% referem-se a “Comportamentos Graves Antissociais e/ou de Indisciplina”. No que respeita à categoria “Direito à Educação”, das 6232 comunicações, 60% referem-se a “Absentismo Escolar” e 30% a “Abandono Escolar”.

Um dos problemas apresentados à UNICEF na *Informação UNICEF sobre a Covid-19 (2021)*, foi a desigualdade no acesso à educação à distância devido a razões relacionadas com a disponibilidade de recursos e materiais e de acompanhamento na realização das tarefas escolares. (UNICEF, 2021). Como refere Susana Peralta na entrevista ao *Jornal Económico* (Susana Peralta: “Sistema de ensino público já era muito desigual. A pandemia só veio agravar esse fosso”, 2021), a 9 de fevereiro de 2021, existem cerca 300 mil alunos que esperam pela chegada de computadores e outros que aguardam pela tarifa social da internet que só deveriam chegar em junho. Peralta (2021) refere ainda, na mesma entrevista, que o real problema está em casa, quando um quarto dos alunos se encontra a viver em condições de vulnerabilidades domésticas. Os dados contidos no estudo intitulado *O Ensino à Distância num país desigual e pouco qualificado*, conduzido por Mariana Esteves, Pedro Freitas, Susana Peralta e Bruno P. de Carvalho (2020), revelam que uma em quatro habitações apresentam problemas de humidade, cerca de 13% não têm aquecimento e 16% estão sobrelotadas. É nestas condições que os alunos das camadas sociais mais desfavorecidas estudam quando não têm

estruturas educativas que os apoiem. O encerramento das escolas impacta também a alimentação dos seus alunos uma vez que, segundo o mesmo estudo, 9% das crianças com idade inferior a 12 anos afirmaram que as suas famílias não têm a capacidade de fazer refeições saudáveis e 3% referem ter sentido fome e que esta necessidade não foi suprida por escassez de recursos financeiros. Para fazer face às dificuldades no acesso à alimentação, “as escolas da rede pública asseguraram o acolhimento dos filhos dos profissionais dos serviços essenciais, assim como a prestação de apoio alimentar a beneficiários dos escalões A e B dos SASE”. (Peralta, Carvalho, & Esteves, Portugal, *Balanço Social 2020: Um retrato do país e dos efeitos da pandemia*, 2021) . De acordo com os dados contidos no relatório *Portugal: Um Balanço Social*, foram registados “nas escolas públicas 38.904 acolhimentos de filhos e outros dependentes de profissionais dos serviços essenciais” (Peralta, Carvalho, & Esteves, Portugal, *Balanço Social 2020: Um retrato do país e dos efeitos da pandemia*, 2021). No que respeita às refeições escolares, a média diária foi de 2600 refeições no mês de março tendo aumentado gradualmente até atingir as 14000 no mês de junho de 2020.

Assim, com o encerramento das escolas, as crianças e os jovens em idade escolar foram impedidas de continuar a sua aprendizagem, motivo pelo qual esta geração se encontra em desigualdade em relação às anteriores. O encerramento inesperado das escolas trouxe a interrupção repentina do processo de aprendizagem, sem que se pudesse preparar previamente a passagem do ensino presencial para o ensino por meios digitais. Esta falta de preparação conduziu a que cada escola se adaptasse aos alunos que a frequentam, o que fez evidenciar as desigualdades sociais e escolares já vividas. O relatório da UNESCO (Carmo, Tavares, & Cândido, 2020) produzido em 2020, mostra as respostas que foram acionadas durante o período de encerramento das escolas e os problemas adjacentes à concretização dessas respostas. Há, por um lado, a dificuldade de colocar à disposição os conteúdos programáticos que estejam devidamente enquadrados nos currículos escolares e acessíveis através dos meios . Por outro lado, existem as dificuldades inerentes à transição de regimes de ensino, por parte dos professores para conseguir atingir as diferentes possibilidades de famílias que vivem em contextos culturais diferentes que desenvolvem a sua aprendizagem em contexto doméstico.

CAPÍTULO 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Objetivos e questões orientadoras do estudo

Foram, essencialmente, dois os objetivos da investigação que empreendi e cujos resultados me proponho aqui apresentar: i) conhecer as representações por parte de um grupo de dezassete crianças que frequentavam o CATL do Centro Social Paroquial do Amial- Pólo de S. Tomé, situado no Bairro de S. Tomé, no Amial, Porto, sobre o impacto do segundo confinamento (ocorrido entre 22 de janeiro de 2021 e 11 de março de 2021) no seu bem estar, muito em particular ao nível das suas rotinas diárias e das suas aprendizagens escolares; ii) conhecer a avaliação das crianças a respeito das atividades que o referido CATL realizou durante o período pandémico.

Enquanto auxiliar de ação educativa num CATL, quis conhecer o olhar das crianças que o frequentam no que respeita ao impacto de um segundo período de confinamento no seu bem estar : Qual a perceção das crianças a respeito do impacto do confinamento nas suas rotinas diárias?; Quais as suas representações sobre os efeitos do ensino à distância nas suas aprendizagens escolares?; Como avaliam o papel do CATL no seu crescimento e desenvolvimento?; E o que têm a dizer sobre as respostas que o CATL forneceu durante o período de confinamento?

Procurou-se ainda analisar, de forma complementar, a perceção que os encarregados de educação das vinte e sete crianças inscritas no referido CATL têm dessa mesma resposta social, muito em particular das atividades desenvolvidas pelo CATL durante o segundo período de confinamento.

2.2 Desenho da investigação

2.2.1 População

A população estudada envolveu 17 crianças que frequentavam o CATL do Centro Social Paroquial do Amial- Pólo de S. Tomé, há pelo menos 1 ano, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. No momento em que se realizou a presente dissertação, o CATL contava com a inscrição de 27 crianças. O estudo tinha como objetivo envolver a totalidade das crianças que frequentam o CATL. No entanto, houve duas crianças que recusaram participar no estudo e existiram oito encarregados de educação a quem não foi possível solicitar a autorização da

participação do seu educando nesta investigação, o que conduziu a que a nossa população ficasse circunscrita a 17 crianças.

2.2.2 Principal técnica de recolha de informação: o questionário, suas dimensões de análise e modo de administração

O procedimento metodológico utilizado nesta investigação passou pela construção de um questionário¹⁰ aplicado a dezassete das vinte e sete crianças que frequentavam o Centro Social Paroquial do Amial- Pólo de S. Tomé, no momento de realização do estudo.

Como referem Quivy & Campenhoudt (1998) no livro intitulado *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, a modalidade de preenchimento do questionário pode ser de administração direta, sendo que o preenchimento é feito pelo próprio inquirido, ou através de administração indireta sendo que a informação cedida pelo inquirido é registada pelo investigador. Na primeira forma também designada por questionário autoadministrado este tanto pode ser entregue presencialmente como por correio.

No que respeita ao questionário aplicado às crianças do CATL, tendo em conta que a maior parte se encontrava no 1º ciclo do ensino básico e apresentavam algumas dificuldades de leitura, este foi administrado de uma forma indireta no decorrer do mês de abril de 2021.

O questionário centrou-se em quatro dimensões fundamentais de conhecimento: i) a perceção da criança sobre o impacto de um segundo período de confinamento no seu bem estar e nas suas rotinas; ii) a perceção da criança sobre a escola e sobre a sua aprendizagem em contexto de confinamento; iii) a perceção da criança em relação ao CATL e iv) a perceção da criança em relação às respostas do centro durante o contexto de pandemia.

Na primeira dimensão do questionário, procurou-se perceber quais os sentimentos que as crianças desenvolveram durante este período tão atípico que vivemos. Por se conhecer que a situação de confinamento trouxe alteração nas rotinas das crianças, esta dimensão do inquérito teve também o intuito de perceber se as crianças inquiridas teriam conseguido manter as suas rotinas, tanto de higiene como ao nível de atividade física. Além disso, neste tópico foi ainda questionado se as crianças tiveram oportunidade de participar em atividades familiares que, de

¹⁰Ver Anexo I – Questionário “ Representações de um grupo de crianças acerca do impacto do segundo confinamento no seu bem estar e rotinas/ avaliação a respeito das atividades que o CATL desenvolveu nesse período.

outra forma, não teriam possibilidade de realizar. Procurou-se também perceber quais os sentimentos que as crianças desenvolveram pelo facto de estarem isoladas na sua habitação. Por fim, esta dimensão do questionário teve ainda como objetivo analisar se as crianças tinham ou não espaço exterior na sua habitação e o tipo de habitação em que estas estiveram confinadas.

Por se verificar o afastamento físico das crianças da escola, consideramos pertinente a inclusão de uma dimensão acerca da aprendizagem das crianças durante o período de confinamento. Assim, incluíram-se questões acerca das perceções que as crianças têm da escola, de uma forma mais geral, tentando perceber a relação dos meninos em relação à escola, se sentiam falta da mesma e o que sentiam que lhes fazia mais falta na escola. Além disso, tentou-se perceber se as crianças tiveram ou não acesso às aulas à distância e qual a disponibilidade tanto dos pais como dos professores para apoiar na realização das tarefas escolares, após o período escolar. Procurou-se, ainda, conhecer as representações que as crianças inquiridas tinham acerca da sua aprendizagem durante o período de confinamento por comparação com a aprendizagem em tempo escolar presencial.

No que respeita à perceção da criança em relação ao CATL, esta dimensão de análise teve como intuito conhecer os sentimentos que experimenta relativamente à instituição (o seu gosto, a segurança que sente, a confiança nos técnicos,...). Neste ponto foram, ainda, incluídas questões sobre a perceção que as crianças tinham sobre o papel do CATL no desenvolvimento das suas competências socio emocionais, tais como o autoconhecimento, a autonomia e a autoconfiança. Procurou-se, ainda, perceber qual a perceção que as crianças inquiridas tinham do CATL relativamente ao apoio que a mesma presta na aprendizagem e consolidação das matérias escolares.

Por fim, o questionário procurou apreender o olhar da criança relativamente às respostas dadas pelo CATL durante o período de confinamento, designadamente se as crianças inquiridas tiveram ou não acesso e disponibilidade para efetuar as atividades propostas, no âmbito da dinâmica *ATL em Casa* e quais os sentimentos desenvolvidos após realizarem as mesmas.

Na aplicação deste questionário houve um constrangimento que se prendeu com o facto de algumas crianças terem tido alguma dificuldade em interpretar algumas questões. Nestas situações, procurou-se explicar as questões de forma a que se tornassem perceptíveis. De registar que as crianças que apresentaram mais dificuldades na interpretação das questões eram as que frequentavam os primeiros anos de escolaridade do 1º ciclo do Ensino básico e que evidenciavam maior dificuldade na leitura e interpretação das perguntas.

Da aplicação de um questionário faz parte uma fase de pré teste que consiste na aplicação do questionário a um pequeno grupo de pessoas com características semelhantes à da população alvo do inquérito (Quivy & Campenhoudt, 1998: 188). No caso específico do presente estudo, o pré teste contou com a participação de um grupo restrito de crianças que pertenciam à *Comunidade de Sant’Egídio*¹¹. Constituía a população deste pré teste uma criança de cada ano de escolaridade, até ao 7º ano. Os pareceres das crianças foram pertinentes, tendo sido a partir destas que se optou por uma administração indireta do mesmo, uma vez que as crianças do 1º ciclo referiram ter dificuldade a ler as questões.

Uma vantagem deste questionário foi o facto de nos permitir uma recolha de dados rápida, no que respeita às várias dimensões tidas em consideração neste estudo. Teve ainda a vantagem de poder ser aplicado presencialmente, após a realização de atividades de apoio ao estudo e em momentos de dinâmica livre, o que permitiu esclarecer às crianças as suas dúvidas a respeito das questões.

Para uma breve caracterização das crianças e suas famílias foram recolhidos dados presentes nos processos administrativos de cada criança, designadamente a idade da criança, o ano de escolaridade que frequenta, o número de anos em que está inscrita no CATL, a tipologia de família a que pertence, o número de elementos do seu agregado familiar, as habilitações escolares dos encarregados de educação, a sua condição perante o trabalho e as categorias profissionais.

De forma complementar, procurou-se incluir também nesta dissertação, os resultados obtidos num questionário¹² autoadministrado aos encarregados de educação, durante os meses

¹¹ “*Sant’Egídio é uma comunidade cristã nascida em Roma em 1968 logo após o Concílio Vaticano II, por iniciativa de Andrea Riccardi, num liceu no centro de Roma. Ao longo dos anos tornou-se uma rede de comunidades que, em mais de setenta Países do mundo, focando nas periferias e nos “periféricos”, reúne homens e mulheres de toda idade e condição, unidos por um laço de fraternidade, pela escuta do Evangelho e pelo compromisso voluntário e gratuito em prol dos pobres e da paz.*” Informações recolhidas a partir do site institucional da Comunidade de Sant’Egídio (2020) <https://www.santegidio.org/pageID/30008/langID/pt/A-COMUNIDADE.html>.

Esta comunidade surgiu no Porto no ano de 2015 com o serviço de visita aos idosos que viviam sozinhos no Lar de Santo António na Maia, ocorrida quinzenalmente ao sábado à tarde. O seu apoio à população infantil iniciou em Janeiro de 2016 com o Projeto *Escola da Paz*, no Bairro do Regado no Amial.. Assim, a necessidade de alargar o seu serviço e o seu apoio às crianças vulneráveis da área envolvente começou a apoiar algumas famílias nos Bairros de S. Tomé e Bairro do Carriçal, de onde surgiu a parceria com o CATL em estudo.

¹² Ver Anexo II- “Perceção dos encarregados de educação relativamente às respostas desenvolvidas pelo CATL durante o segundo período de confinamento.

de março e abril de 2021, acerca das atividades que o CATL desenvolveu durante o período de confinamento. O questionário, construído pelo coordenador técnico do CATL em estudo, foi enviado via email aos encarregados de educação das crianças que frequentam o CATL e entregues em formato papel àqueles que não tinham acesso a email. Preencheram este último questionário a totalidade de EE, isto é, 25. O referido questionário, tinha como principal objetivo avaliar as percepções dos EE das crianças utilizadoras dos serviços prestados pelo CATL, relativamente a quatro dimensões: atendimento e comunicação; competência técnica; responsabilidade e reatividade e, por fim, a avaliação global do CATL.

No que respeita ao item “atendimento e comunicação”, procurou-se perceber as percepções que os encarregados de educação tiveram acerca das informações prestadas pelo CATL durante o período de confinamento: a rapidez com que foram comunicadas as informações sobre o encerramento do CATL e sobre a aplicação do plano de contingência, no período pandémico, o atendimento do CATL aos pais, via telefone. Sobre o eixo “competência técnica”, procurou-se avaliar a percepção que os encarregados de educação tinham acerca da formação dos técnicos que constituíam a equipa do CATL e também sobre as atividades disponibilizadas no âmbito da dinâmica *ATL em casa* (uma das atividades proporcionadas pelo CATL durante o segundo período de confinamento). No que diz respeito ao item “responsabilidade e reatividade”, incluía questões relativas à percepção dos encarregados de educação sobre a gestão das suas reclamações, das funções desempenhadas por cada elemento da equipa e da segurança que esta resposta social oferece.

CAPÍTULO 3. ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO DIAGNÓSTICA DA INSTITUIÇÃO E DO GRUPO DE CRIANÇAS PARTICIPANTE NO ESTUDO

3.1. O Centro de Atividades de Tempos Livres: missão, objetivos e a readaptação do plano de atividades em tempos pandémicos

O Centro de Atividades de Tempos Livres onde decorreu o estudo para a realização da presente dissertação é uma das respostas sociais promovidas pelo Centro Social Paroquial do Amial - Pólo de S. Tomé¹³. Este CATL situa-se no Bairro de S. Tomé e da sua área envolvente fazem parte outros dois bairros de habitação social: o Bairro Agra do Amial e o Bairro do Carriçal.

A génese¹⁴ deste CATL remonta ao ano de 1994, altura em que o Centro Social Paroquial do Amial, através do Conselho da Fábrica da Igreja e em articulação com os técnicos de Ação Social do Instituto da Segurança Social, candidatou-se ao Programa HORIZON através de um projeto cujo principal objetivo era o de contribuir para a formação pessoal e social de jovens desfavorecidos, muito em particular jovens que tinham uma trajetória de consumos de estupefacientes. O projeto, intitulado “Espaço Vivo / Quotidianos Urbanos” foi aprovado e, de 1995 a 1998, contou com o suporte jurídico do Conselho da Fábrica da Igreja Paroquial de Nossa Senhora do Amial, a partir do qual se implementou o Serviço de Estudos, Informação e Intervenção Comunitária (SEIIC) cuja principal missão consistiu no acompanhamento de ações e projetos de âmbito social e comunitário. Sustentado no diagnóstico local que o SEIIC foi realizando e que permitiu conhecer as diversas necessidades da comunidade, nasceu o Espaço Lúdico-Pedagógico¹⁵ (ELP) para pré-adolescentes / adolescentes, no final de 1995. No ano seguinte celebrou-se o primeiro Acordo de Cooperação com o Instituto de Segurança

¹³ O Centro Social Paroquial do Amial foi fundado em 1978 com a valência de Centro de Convívio para fazer face à necessidade de criar infraestruturas que dessem resposta aos problemas diagnosticados na população idosa. A necessidade de se ampliar a resposta aos vários problemas que o território em que este Centro se inscreve apresentava fez com que esta instituição fosse alargando o seu campo de intervenção. Hoje, o Centro Social Paroquial do Amial presta um conjunto de serviços à população da comunidade, designadamente Estrutura Residencial Para Idosos (ERPI), Centro de Dia (CD), Cantina Social, Creche, Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) e Centro Comunitário (CC).

¹⁴ Informações recolhidas a partir do site institucional do Centro Social Paroquial do Amial (Centro Social Paroquial do Amial (2020) <https://www.cspamial.pt/>).

¹⁵ O ELP contou com o apoio financeiro do Projeto Vida: Prevenção Primária, para o equipamento e material pedagógico, através das candidaturas: Despertar para a Vida I e II.

Social, um acordo típico de Atividades de Tempos Livres para 30 utentes. Esta resposta social¹⁶, com acordo de conciliação familiar, acolhe atualmente crianças e jovens a partir dos 6 anos, nos períodos disponíveis das responsabilidades escolares e que frequentam as escolas que pertencem ao Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha.

A equipa técnica desta resposta social tem conhecimento das dificuldades que os encarregados de educação apresentam no acompanhamento das crianças à escola, devido ao seu horário laboral, facilitando o serviço de transporte das crianças do 1º ciclo para as escolas de proximidade. Este serviço é assegurado tanto no período da manhã, fazendo o percurso CATL-Escolas¹⁷, como no período da tarde no caminho inverso. Por esta razão, o horário de funcionamento da resposta social é ininterrupto entre as 8h e as 19h. Para assegurar este horário e fazer face às necessidades das crianças há uma equipa multidisciplinar constituída por um técnico superior de animação sociocultural, que exerce as funções de coordenação técnica e pedagógica, um animador cultural e uma auxiliar de ação educativa.

Conscientes das dificuldades que os encarregados de educação destas crianças têm em acompanhar o estudo dos seus educandos, esta resposta social apresenta um serviço de apoio ao estudo acompanhado, onde a criança tem a possibilidade de fazer os trabalhos de casa, acompanhada por um técnico licenciado a quem pode sempre recorrer para esclarecimento de dúvidas. Além disso, o CATL dinamiza atividades lúdico-pedagógicas¹⁸ que abordam diversas áreas de aprendizagem: experiências científicas, atividades plásticas e atividades de expressão psicomotora. É importante salientar que existem também momentos de dinâmica livre¹⁹ onde

¹⁶ De acordo com o ISS, os principais objetivos desta resposta social são: “i) criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de cada criança ou jovem, de forma a ser capaz de se situar e expressar num clima de compreensão, respeito e aceitação de cada um; ii) Colaborar na socialização de cada criança ou jovem, através da participação na vida em grupo; iii) Favorecer a relação entre família, escola, comunidade e estabelecimento, com vista a uma valorização, aproveitamento e rentabilização de todos os recursos do meio; iv) Proporcionar atividades integradas num projeto de animação sociocultural, em que as crianças possam escolher e participar voluntariamente, tendo em conta as características dos grupos e como base o maior respeito pela pessoa; v) Melhorar a situação social e educativa e a qualidade de vida das crianças; vi) Potenciar a interação e a integração social das crianças com deficiência, em risco e em exclusão social e familiar.” (Norma II- Despacho Normativo 96/89 do Ministério do Emprego e da Segurança Social)

¹⁷ Escola Básica de 1º CEB/JI de S.Tomé e Escola Básica de 1º CEB/JI Agra do Amial.

¹⁸ Ver Anexo III– Plano de Atividades 2020/21.

¹⁹ Vários autores mostram que as crianças quando brincam estão a representar o mundo que as envolve e recriam situações do seu quotidiano e constroem outras através da sua imaginação. Para Dallabona& Mendes (2004), a infância é a idade das brincadeiras e é através destas que as crianças exprimem os seus interesses e desejos e desenvolvem as suas representações sobre o mundo.

as crianças podem brincar livremente desenvolvendo assim as suas sociabilidades, criatividade, autonomia e autoconfiança.

A pandemia global que todos vivemos fez com que todas as rotinas fossem alteradas, também a nível institucional. Com a crise pandémica, o CATL viu-se obrigado a reestruturar o seu plano de atividades, pelo que as ações que teriam obrigatoriamente de ser realizadas presencialmente, não puderam ser realizadas. Destas fazem parte a revitalização da horta pedagógica. Esta é uma atividade que se realiza todos os anos para a comemoração do Dia da Árvore e que dura até ao final do Verão. As crianças do CATL têm a oportunidade de plantar uma espécie de planta diferente todos os anos e de cuidar dela. Assim, a partir deste dia comemorativo, e durante três vezes por semana, há um grupo de quatro crianças que se dedica à rega da horta. Com esta atividade as crianças têm a oportunidade de abordar conceitos como os diferentes tipos de plantas, o crescimento de uma planta e o ciclo da água, conceitos que são abordados nas disciplinas de Estudo do Meio e de Ciências Naturais.

Devido aos constrangimentos provocados pelo confinamento, o apoio ao estudo acompanhado foi uma dinâmica suspensa durante este período.

Com vista a atenuar os efeitos das restrições resultantes do encerramento desta resposta social, e para que a equipa do CATL continuasse o mais próxima possível das crianças e das suas famílias, foi criado um grupo de *Facebook* com o nome *ATL em casa* onde foram disponibilizadas diversas atividades de animação sociocultural envolvendo a participação não só dos funcionários como também dos voluntários que apoiavam a equipa na sua missão. Assim, neste período (25 de janeiro a 12 de março de 2021) foram criados os projetos “(+) *movimento*”, “*Ciência Divertida*” e “*Era uma vez...*”.

O projeto (+) *movimento*²⁰ tinha por base a publicação de atividades psicomotoras que poderiam ser feitas em família, como por exemplo, *o jogo do relógio*, jogos de bowling com a utilização de garrafas de água e rolos de papel higiénico e outras dinâmicas que faziam uso de materiais recicláveis como garrafões de água e copos de iogurte. As referidas atividades tinham como objetivo não apenas combater o sedentarismo mas também estimular a interação das famílias com os seus filhos a partir da realização das atividades propostas.

De forma a compensar a suspensão de atividades de acompanhamento ao estudo, a equipa do CATL criou dois projetos – “*Ciência Divertida*” e “*Era Uma Vez...*” - cujo principal

²⁰ Ver Anexo IV – O projeto “(+) *movimento*”

objetivo foi o desenvolvimento de competências nos domínios das disciplinas de ciências da natureza, matemática e estudo do meio e português.

O projeto *Ciência Divertida*²¹ teve início com a atividade *Será que consegues limpar uma moeda?*. Esta atividade procurou estimular as competências reconhecer o valor do dinheiro mas, simultaneamente, a introduzir conceitos como oxidação do cobre (conceito abordado na disciplina de Estudo do Meio e de Ciências) e sobre como é possível eliminá-la através da utilização de sal e vinagre (materiais facilmente acessíveis no quotidiano). Outras foram as atividades propostas às crianças e suas famílias, via redes sociais. Uma delas foi centrada na experiência que visava cristalizar o sal, com recurso a água quente, sal e um clipe preso num lápis com um fio. Deste projeto fez também parte a atividade *Será que consigo marcar um ovo com o meu nome?*. Esta procurou mostrar como se pode proteger a casca de um ovo previamente da ação ácida do vinagre, com recurso a detergente em pó. Por fim, por conhecer a curiosidade e o interesse das crianças no que respeita à magia, promoveu-se uma atividade que envolvia truques com sabão recorrendo a um prato fundo com água, pimenta, detergente ou sabão líquido e um fio, com o objetivo de introduzir o conceito de tensão na superfície abordado nas disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas.

No que respeita ao projeto “*Era uma vez...*”²², era publicada duas vezes por semana a leitura de um conto tradicional, com o objetivo de estimular os hábitos de leitura. Do currículo escolar do 2º ano de escolaridade faz parte o conto “*O Pinto Borrachudo*”, de Adolfo Coelho, e, por isso, este conto foi a opção para a nossa primeira publicação, para que as crianças pudessem ter acesso a um conto que é de leitura obrigatória no ano que frequentam. Além disso, uma vez que a importância dos contos tradicionais não se traduz apenas no estímulo de hábitos de leitura mas também na transmissão de valores, optou-se pela publicação de fábulas, tais como *A Lebre e a Tartaruga* (cuja moral principal mostra que a paciência e a persistência é o segredo para o sucesso nas tarefas) ou *O rato do Campo e da Cidade*, que mostra a importância de aceitar as diferenças e que cada forma de vida tem o seu valor. Neste âmbito de aceitação das diferenças, autoaceitação e como mote para a prevenção de situações de *Bullying*, utilizou-se o conto intitulado *O Macaco de Rabo Cortado*. De forma a educar para a aceitação de todos, independentemente da sua aparência, optou-se ainda pela publicação dos contos *O Sapo Envergonhado* e *O príncipe com orelhas de burro*. Deste projeto fez ainda parte o conto *Bela*

²¹ Ver Anexo V– O projeto “*Ciência Divertida*”

²² Ver Anexo VI– O projeto “*Era Uma Vez*”

Menina que mostra o valor da família e o simbolismo de um presente. Do valor da família fizeram também parte os contos *Comida sem Sal* que mostra a importância do diálogo e *O Pedro e o Lobo* que educa para a verdade, evidenciando que a mentira nunca é vantajosa.

Com a situação pandémica, as crianças que frequentam o CATL vivenciaram de perto situações de perda de pessoas conhecidas, pelo que para auxiliar os encarregados de educação na abordagem deste tema, publicou-se o conto *A menina dos fósforos* onde se aborda o tema da morte como algo natural e bonito. Aproveitou-se este projeto também para mostrar a responsabilidade de ter um animal e a prevenção para o não abandono dos mesmos, recorrendo ao conto dos *Músicos de Bremen*.

Com este mesmo objetivo, desafiava-se as crianças com a sua família a recriarem os contos de forma dramatizada. Contudo, apesar dos encarregados de educação serem estimulados e incitados a publicar os vídeos das dramatizações, apenas 3 famílias (3 crianças e 6 pais) participaram desta iniciativa e apenas publicaram os vídeos referentes aos contos *O Pedro e o Lobo* e *o Rato do Campo e o Rato da Cidade*.

Porém, o feedback dos pais às atividades publicadas foi tão positivo que a equipa do CATL decidiu manter este grupo online, para divulgação das atividades realizadas no espaço, mesmo após o período de confinamento.

Confrontada com as dificuldades, tanto a nível económico como no que respeita à saúde física e mental, enfrentadas pelas famílias das crianças, a equipa do CATL realizou, ainda, durante o período do confinamento, chamadas telefónicas semanais para todas as famílias das crianças que o frequentam, com o intuito de perceber quais as necessidades que estas tinham, disponibilizando os serviços de psicologia e de serviço social do CATL. No caso das famílias em que se identificaram dificuldades económicas, que se traduziam tantas vezes em dificuldades alimentares, a equipa do CATL organizou-se em colaboração com uma outra instituição – *Comunidade de Sant’Egídio* - de forma a quinzenalmente entregar um cabaz alimentar às famílias que apresentavam sérias privações. Durante o período de confinamento foram distribuídos 6 cabazes alimentares, por quinzena, por 6 agregados familiares.

A reabertura do CATL, em março de 2021 obrigou a uma readaptação das atividades até aqui realizadas. Investiu-se mais intensamente no acompanhamento individual às crianças que evidenciaram dificuldades e atrasos nas aprendizagens escolares, além de se procurar também envolvê-las na decoração do espaço físico do Centro. Dessas dificuldades destacam-se

particularmente as regressões nas operações básicas, como a subtração e a interpretação de problemas matemáticos e, no que respeita à Língua Portuguesa, verificou-se um aumento na ocorrência de erros ortográficos. Este é um momento da dinâmica do CATL que não pode ser descurado, uma vez que tem particular importância na recuperação das aprendizagens que ficaram perdidas durante o período de confinamento. Através de conversas informais com os encarregados de educação, percebi que a sua disponibilidade para acompanhamento dos seus educandos nas tarefas escolares não era total, apesar do esforço que fizeram durante o período de confinamento. Esta dificuldade para acompanhamento dos filhos, revela-se não só pelos baixos níveis de escolaridade dos EE mas também pelo horário laboral destes encarregados de educação e todas as exigências associados ao trabalho.

Contudo, como tão bem esclarece a teoria socio-institucional²³, uma das teorias explicativas do insucesso escolar, as dificuldades de aprendizagem destas crianças não surgem apenas pela falta de acompanhamento por parte dos pais mas também pelo modo como a escola está organizada. Destaco, muito em particular, o facto destas crianças estarem inseridas em turmas com um número elevado de alunos²⁴. A exigência no cumprimento dos programas escolares de todas as disciplinas faz com que os professores não consigam apoiar os alunos com maior dificuldades, encaminhando-os muitas vezes para o CATL em questão. Assim, num espaço como o CATL, com um menor número de crianças – de registar que no momento de apoio ao estudo encontram-se no máximo 10 crianças - é possível fazer um apoio mais individualizado colmatando assim as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas.

Programaram-se, ainda, na reabertura do CATL, após o período de confinamento, um conjunto de atividades de grupo. Uma delas inscreveu-se no âmbito do projeto (+) *conhecimento*²⁵ e consistiu na realização de um concurso onde se questionavam as crianças sobre várias disciplinas/domínios do conhecimento, designadamente Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudo do Meio e Comunicação e Expressão. Assim, no decurso de quatro sessões e de uma forma lúdica, as crianças tiveram a oportunidade de relembrar diversos

²³ Uma das teorias explicativas do insucesso escolar surgiu após o início dos anos 70 e é intitulada de teoria socio-institucional. Esta teoria destaca o papel da instituição escolar na compreensão do insucesso do aluno. Até então, as teorias explicativas deste fenómeno centraram-se no aluno e no seu meio familiar de origem, atribuindo à escola um papel neutral. Esta perspetiva analítica a respeito do insucesso escolar sublinha a importância da transformação da escola (suas estruturas, conteúdos lecionados e práticas pedagógicas) no sentido de a adaptar às necessidades dos alunos.

²⁴ Em média, cada turma tem 26 alunos

²⁵ O projeto “(+) *conhecimento*” teve como objetivo apoiar, de uma forma lúdica, no desenvolvimento da capacidade de apreensão dos conteúdos escolares e, além disso, recuperar as aprendizagens escolares perdidas durante o segundo período de confinamento.

conteúdos de diferentes disciplinas. Cada sessão consistia na apresentação de um conjunto de questões, retiradas de fichas de avaliação dos diferentes anos de escolaridade, a diferentes equipas de crianças, organizadas por anos de escolaridade. Por sua vez, as equipas vencedoras de cada sessão eram parabenizadas publicamente na página de Facebook. Todas as equipas tiveram a oportunidade de vencer, pelo menos numa sessão. Esta atividade, para além de relembrar os conteúdos escolares, também teve o intuito de estimular o espírito de equipa.

Posteriormente, a pedido de algumas crianças, resgatou-se o projeto *Ciência Divertida* iniciado no período de confinamento. Este integrou o segundo tema da atividade grupal realizada de forma online, onde as crianças tiveram a oportunidade de observar a diferença entre substâncias ácidas e básicas, através de indicadores como a fenolftaleína e o azul de tornesol. Do grupo destas atividades fez, ainda, parte a confeção de perfumes com pétalas de rosa, para oferta no Natal. Assim, com estas atividades as crianças observaram também conceitos como a evaporação da água e volume, conceitos abordados na disciplina de estudo do meio e de matemática. Por fim, tiveram também a oportunidade de fazer um *slime*, onde ludicamente apreenderam os conceitos de elasticidade e viscosidade.

Por se ter vivido um segundo período de confinamento e procurando incidir em algumas das suas implicações ao nível socioemocional, realizou-se uma atividade que teve por base o livro intitulado *Monstro das Cores*²⁶, com o objetivo de proporcionar às crianças a descoberta das suas emoções. Como já tivemos oportunidade de aqui referir, com o confinamento surgiram alterações nas rotinas previamente estabelecidas, o que provocou um aumento da ansiedade na maioria da população. Contudo, como refere Ana Cristina Marques num artigo publicado no jornal *Observador* a 12 de abril de 2020, intitulado *Como fica a saúde mental em tempos de quarentena e os conselhos para lidar com o impacto psicológico* (2020), existem formas de trabalhar essa ansiedade, muito especificamente tentar perceber quais são as emoções vivenciadas. Inês Afonso Marques, no mesmo artigo, refere que num período de confinamento é natural o surgimento de emoções ambíguas nas crianças. Num dia, estas podem revelar sentimento de tristeza, zanga, calma e aborrecimento e, noutros, sentimentos mais calmos e alegres. Desta ambiguidade de sentimentos, surge uma certa confusão na gestão dos mesmos,

²⁶ Llenas, A. (2020). *O Monstro das Cores (13ª Edição)*. Porto: Nuvem das Letras.

por parte das crianças, pelo que importa desenvolver atividades e dinâmicas que ajudem as crianças a nomear os sentimentos e a regulá-los.

Por ter consciência dos benefícios do espaço exterior para as crianças, principalmente após um momento em que as mesmas estiveram tanto tempo confinadas às suas habitações, a equipa técnica do CATL entendeu que seria positivo proporcionar às crianças, sempre que possível, momentos de dinâmica no exterior, nem que fossem por curtos períodos de tempo. Assim, ficou definido que sempre que possível, as crianças estariam no exterior, pelo menos uma vez por semana, com ou sem estar definida uma atividade estruturada.

Na medida em que o CATL não é uma resposta social dedicada apenas ao acompanhamento escolar das crianças que acolhe (muito embora este seja um pilar muito importante desta valência), considerou a equipa técnica que se deveriam criar oportunidades para que as crianças interagissem livremente entre si e tivessem oportunidade para brincar. Assim, o número de atividades estruturadas no CATL, no pós confinamento, diminuiu significativamente, sendo aposta da equipa proporcionar um maior número de momentos de dinâmica livre supervisionados e com participação também dos elementos da equipa. Como refere Carlos Neto (2018), a frequência de um CATL não é algo necessariamente negativo, apenas não se pode esperar que o período que as crianças lá passam seja passado apenas a fazer as tarefas escolares. Como refere o autor numa entrevista que deu a Carla Macedo a 25 de fevereiro de 2018, ao site “delas.pt”, a *“de entre todos os segredos pedagógicos, “a brincadeira e o tempo a ela consagrado é fundamental. Pode ser a resposta para a maioria dos males”* (Neto, A brincadeira pode ser a resposta para a maioria dos males, 2018) Para este autor, a brincadeira traz vantagens não só a nível da capacidade de aprendizagem e da concentração, como permite que as crianças ganhem instrumentos para a resolução de problemas e tomada de decisão.

3.2 Breve caracterização diagnóstica das crianças inscritas no CATL

No momento da realização da presente dissertação, encontravam-se a frequentar o CATL do Centro Social Paroquial do Amial- Pólo de S. Tomé, vinte e sete crianças: 13 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. A maioria das crianças era de nacionalidade portuguesa (25), uma de nacionalidade brasileira e outra de nacionalidade chinesa. Todas as crianças inscritas no CATL residem no concelho do Porto, mais concretamente em três bairros de habitação social situados junto ao CATL: o bairro de S. Tomé (18 crianças); o bairro Agra do Amial (3 crianças) e o bairro do Carriçal (6 crianças). No bairro de S. Tomé localiza-se a Escola Básica/JI de S.

Tomé, que é frequentada por 20 das crianças inscritas no CATL. Já no Bairro Agra do Amial encontra-se a Escola Básica/JI Agra do Amial, frequentada por 3 crianças, e as restantes 4 crianças frequentam a Escola EB 2,3 Pêro Vaz de Caminha.

Tabela 1-Ano de escolaridade que as crianças frequentam

Ano de escolaridade	Nº de crianças
1º ano	2
2º ano	7
3º ano	8
4º ano	5
5º ano	4
7º ano	1
Total	27

FONTE: Construção própria a partir dos dados consultados nos processos individuais das crianças.

Todas as crianças frequentavam o CATL há pelo menos um ano, conforme ilustra a tabela nº2: 15 frequenta há um ano; 2 crianças frequentam há 2 anos e 9 há, pelo menos, 3 anos.

Tabela 2-Tempo de Frequência das crianças no CATL

Tempo de frequência no CATL	Nº de crianças
1 ano	15
2 anos	3
3 anos	5
4 anos	2
5 anos	2
Total	27

FONTE: Construção própria a partir dos dados consultados nos processos individuais das crianças.

Quanto à tipologia familiar, 13 crianças pertenciam a famílias monoparentais e 14 crianças faziam parte de famílias nucleares.

Tabela 3- Tipologia do agregado familiar

Tipo de família	Nº de crianças
Monoparental com 2 elementos	7
Monoparental com 3 elementos	3
Monoparental com 4 elementos	3
Nuclear com 3 elementos	5
Nuclear com 4 elementos	6
Nuclear com 5 ou mais elementos	3
Total	27

FONTE: Construção própria a partir dos dados consultados nos processos individuais das crianças.

Nas famílias monoparentais referidas apenas existe uma em que o adulto responsável é o pai. Nas 12 restantes, o elemento adulto é a mãe. Sabe-se hoje que as famílias mais vulneráveis à pobreza são, entre outras, as famílias monoparentais femininas. Num estudo, recentemente divulgado (abril de 2021), intitulado "Pobreza em Portugal - Trajetos e Quotidianos", promovido pela Fundação Francisco Manuel dos Santos, existem três perfis familiares vulneráveis à pobreza: as famílias monoparentais femininas, as famílias com filhos e as que dentro do seu agregado familiar incluem pessoas em situação de desemprego.

O facto de se ser do sexo feminino é já um sinal de desigualdade perante a restante população. Analisando os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) referentes ao ano de 2020, verifica-se que o risco de pobreza para as mulheres aumentou de 45,4% (em 2019) para 47,5% (em 2020), enquanto que, no que respeita aos elementos do sexo oposto, apenas houve um aumento de 0,2% (de 55,5% em 2019, para 55,7% em 2020). Pode-se assim concluir que o risco de pobreza para os elementos do sexo feminino é superior aos dos elementos do sexo masculino.

Para além do risco de pobreza, a escolaridade das mães é um fator que influencia os resultados escolares das crianças. Um estudo conduzido entre os anos 2009 e 2014, pelo *Atlas Empresários da Inclusão Social da Educação*, referido no artigo realizado pela Agência Lusa, intitulado “Escolaridade das mães influencia resultados académicos dos filhos”, publicado no *Jornal Observador* (a 5 de novembro de 2015), revelou que nos concelhos em que existe uma maior quantidade de mães com habilitações escolares de nível superior, existem melhores classificações nos exames nacionais de acesso ao ensino superior. Contudo, nos concelhos em

que predominam situações de exclusão social verifica-se a obtenção de piores resultados nas provas de exame.

Como tão claramente escreve Boaventura Sousa Santos (2020), na sua recente obra “*A cruel pedagogia do vírus*”, a quarentena é particularmente difícil para as mulheres e, nalguns casos, pode mesmo ser perigosa, desde logo pelo facto das mulheres serem consideradas «as cuidadoras do mundo» e dominarem a prestação de cuidados dentro e fora das famílias. Tendo em consideração que 12 dos agregados monoparentais das crianças inscritas no CATL são assumidos por um adulto do sexo feminino, e 6 desses agregados são constituídos por 3 ou 4 elementos, podemos depreender a elevada sobrecarga que recai sobre as mães de um número considerável de crianças que frequentam o CATL, tanto ao nível da subsistência familiar como em matéria de educação e acompanhamento dos filhos.

Segundo o relatório do Observatório Nacional luta contra a pobreza intitulado *Pobreza e Exclusão Social em Portugal* (2020), as famílias monoparentais continuam a fazer parte dos grupos sociais mais vulneráveis, com 43% de taxa de risco de pobreza e exclusão social. De acordo com o mesmo relatório, 23,4% dos trabalhadores que constituem um agregado familiar monoparental, encontram-se em situação de pobreza. Para esta situação contribuíram as medidas adotadas no âmbito da crise pandémica, que conduziram à perda de rendimentos, como despedimentos, *layoff* simplificado ou pela necessidade de estar com as crianças em casa devido ao encerramento das escolas e de todas as estruturas educativas de apoio à infância.

Podemos admitir também que, mesmo nos agregados familiares nucleares das crianças que o CATL acompanha, são sobretudo as mães das crianças que têm a seu cargo, exclusiva ou maioritariamente, o cuidado das famílias. A minha experiência enquanto auxiliar no CATL mostra-me que, na maioria das vezes, são as mães que vão buscar os seus filhos ao CATL. Além disso, há mães que assumem tão vincadamente esta função do cuidado que nos dão indicações claras para que, qualquer informação sobre a criança, seja única e exclusivamente passada à mãe.

Tabela 4- Escolaridade dos Encarregados de Educação

Habilitações escolares dos EE	Nº de EE
1º Ciclo do Ensino Básico	3
3º Ciclo do Ensino Básico	9
Ensino Secundário	12
Licenciatura	1
Total	25

FONTE: Construção própria a partir dos dados consultados nos processos individuais das crianças.

Apesar de estarem inscritas 27 crianças no CATL, os encarregados de educação são 25 uma vez que existem dois agregado familiar com dois filhos inscritos no mesmo.

Ao determo-nos nos dados relativos à escolarização dos EE das crianças que frequentam o CATL, registamos que 9 deles apenas completou o 3º ciclo do EB e 3 dos EE apenas concluiu a 4ª classe.

Segundo um estudo de 2016, conduzido por Celine Mestre e João Oliveira Batista, intitulado *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares II – 2.º Ciclo do Ensino Público Geral* (2016), e publicado pela Direção Geral de Estatísticas e Ciência (DGEEC) a taxa de sucesso entre os alunos do 2º ciclo do EB que têm uma mãe com licenciatura ou bacharelato é de 80%. No que respeita à taxa de sucesso dos alunos em que a habilitação escolar das mães é o 4º ano de escolaridade, esta é de 26%.

Se nos detivermos na escolarização dos EE das crianças acompanhadas, que, como dissemos, são maioritariamente do sexo feminino, verificamos que apenas uma EE possui a licenciatura. À luz do estudo referenciado, podemos admitir, pois, que este fator influencia significativamente o sucesso educativo das crianças, sendo que as condições de partida das mesmas para a corrida escolar, é profundamente desigual.

No que respeita à condição perante o trabalho dos encarregados de educação das crianças que frequentavam o CATL, dezanove encarregados de educação encontravam-se empregados e seis em situação de desemprego.

Dois encarregados de educação ficaram em situação de desemprego neste tempo pandémico, por trabalharem na área da restauração que, como se sabe, foi profundamente afetada com a crise COVID19.

No estudo já aqui referenciado²⁷, é apresentado que quem trabalha em setores como o turismo, a restauração ou os serviços em geral está particularmente vulnerável ao desemprego. Refere esse mesmo estudo que a falência das empresas trará, potencialmente, para a pobreza, mesmo os indivíduos com vínculos mais sólidos, com a agravante de se um trabalhador ficar desempregado poder levar todo o seu agregado para a pobreza, dependendo da configuração do agregado familiar. Alerta ainda que o tempo pode ter um “efeito cumulativo no desenvolvimento desta situação”, já que à medida que os subsídios de desemprego terminarem, os rendimentos das famílias diminuirão também. De acordo com esse mesmo estudo, quem está desempregado, como é o caso de 6 dos EE das crianças acompanhadas pelo CATL, vai certamente ver reduzidas as possibilidades de conseguir uma atividade remunerada, por precária e informal que seja, enquanto trabalhadores precários ou informais "mais facilmente podem ser dispensados" e "muitos não terão, sequer", direito a apoios sociais.

Tabela 5- Condição perante o trabalho dos EE

Condição perante o trabalho	Nº de EE
Empregado	19
Desempregado	6
Total	25

FONTE: Construção própria a partir dos dados consultados nos processos individuais das crianças.

Não conseguimos apurar com rigor a situação contratual de cada EE, nem os rendimentos de cada agregado familiar, muito embora saibamos – através das partilhas quase diárias das mães que vão buscar os seus filhos ao Centro – que a maioria das famílias das crianças acompanhadas no CATL evidenciam sinais de vulnerabilidade, que pouco se distinguem das pessoas consideradas em situação de pobreza, a não ser por rendimentos um pouco acima do limiar da pobreza. Referimo-nos, por exemplo, às dificuldades que estas famílias têm em pagar um automóvel. Das crianças que frequentam o CATL apenas 4 possuem automóvel. As carências económicas são também visíveis no caso de 2 agregados familiares, (um nuclear e outro monoparental) que não contactam o CATL por não terem a capacidade de carregar o telemóvel, por dificuldades económicas e, pela mesma razão, não possuem telefone fixo. O atraso no pagamento da mensalidade do CATL é também um fator que evidencia as

²⁷ "Pobreza em Portugal - Trajetos e Quotidianos", promovido pela Fundação Francisco Manuel dos Santos, abril 2021.

dificuldades económicas destas famílias, sendo que, pelo que as próprias partilham a prioridade de pagamento vai para os pagamentos regulares de rendas, luz, água,... e só depois para o CATL.

Não esquecer que em Portugal, um terço (32,9%) das pessoas que vivem em situação de pobreza em Portugal são trabalhadores, na sua maioria com emprego estável e contrato de trabalho, além de, em alguns casos, vínculo efetivo há mais de uma década. Mas os salários baixos e o facto de, em muitos casos, terem as suas famílias dependentes desse rendimento fazem com que nem esse emprego seguro seja suficiente para lhes permitir evitar a pobreza, como conclui o estudo recente, já aqui citado, “Pobreza em Portugal - Trajetos e Quotidianos” (2021).

Tabela 6- Categorias profissionais dos encarregados de educação com emprego.

Categorias profissionais dos EE empregados	Nº de EE
Trabalhadores não qualificados	6
Pessoal administrativo	6
Trabalhadores de serviços pessoais de proteção, segurança e vendedores	6
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	1
Total	19

FONTE: Construção própria a partir dos dados consultados nos processos individuais das crianças.

As crianças que frequentam o CATL aqui em análise, vivem na área envolvente do Centro, ou seja, em três bairros de habitação social²⁸. Tudo nos leva a considerar que a maioria das famílias das crianças inscritas no CATL cresceram em contextos mais ou menos continuados de privação, situação essa que condiciona, como se sabe, as suas oportunidades de vida e aquelas que conseguem proporcionar aos seus filhos. Na interação diária com as crianças acompanhadas vamo-nos apercebendo das dificuldades das crianças a vários níveis como alimentação, existindo alguns agregados familiares que são beneficiários dos cabazes da Cruz Vermelha, que são entregues mensalmente. No entanto, pela partilha destas famílias, percebe-se que estes cabazes são constituídos apenas por bens não perecíveis, sendo que não têm acesso aos frescos, o que dificulta a realização de uma alimentação equilibrada. Neste tempo pandémico que vivemos, apercebemo-nos também que existem privações ao nível da compra de máscaras e muitos agregados optaram por fazer as suas próprias máscaras. De registar,

²⁸ Referimo-nos ao Bairro de S. Tomé; ao Bairro Agra do Amial e ao Bairro do Carriçal, Porto.

também, que alguns dos agregados familiares das crianças que acompanhamos (cerca de 3) não possuem chuveiro dentro de casa pelo que a higiene diária é feita no tanque público mais próximo.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

Este capítulo visa apresentar os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário a 17 das 27 crianças que frequentam o CATL do Centro Social Paroquial do Amial- Pólo de S. Tomé. Optou-se por apresentar os resultados em função das 4 dimensões consideradas no questionário, a saber i) as representações das crianças sobre o impacto do confinamento no seu bem estar e nas suas rotinas; ii) as representações das crianças sobre a escola e as suas aprendizagens académicas em tempos de pandemia; iii) as representações das crianças em relação ao CATL e iv) às atividades desenvolvidas pelo centro, durante o contexto de pandemia.

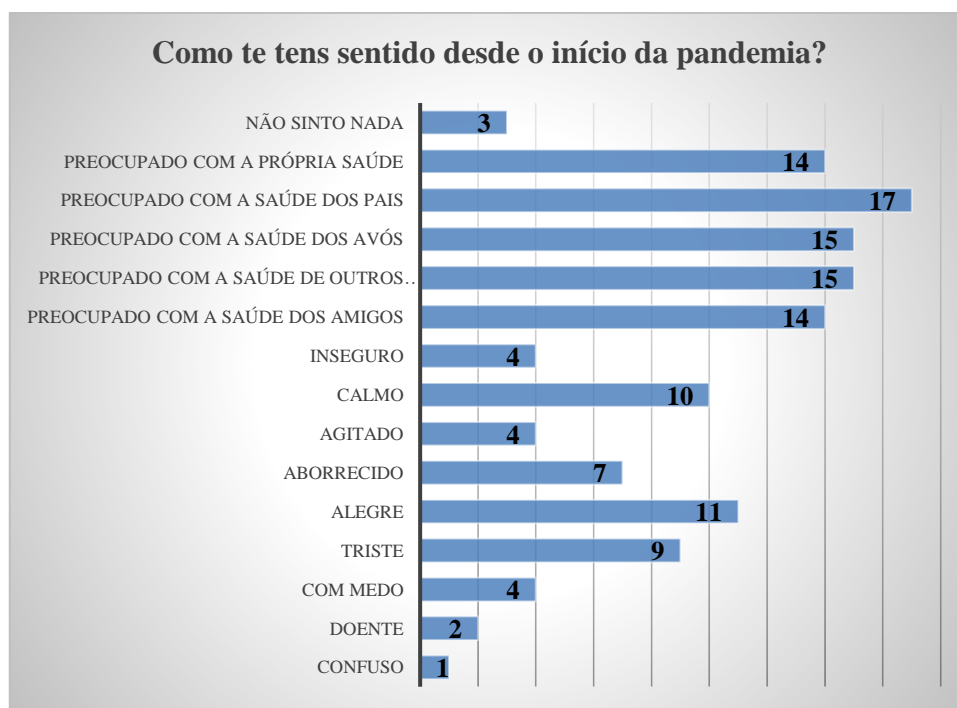
Num último subponto, consideramos importante apresentar também as respostas dadas pelos encarregados de educação em relação às atividades desenvolvidas pelo CATL durante o contexto de pandemia, obtidas através da administração direta de um questionário concebido e aplicado pela coordenação do CATL.

4.1 As representações das crianças sobre o impacto do confinamento no seu bem estar e nas suas rotinas

Através do primeiro eixo de análise do questionário, procurou-se recolher os dados relativos aos sentimentos que a criança desenvolveu durante a situação pandémica e à forma como as crianças conseguiram manter as suas rotinas, particularmente na vivência do seu tempo de lazer e na manutenção das rotinas de higiene e de atividade física.

Como é sabido, o estabelecimento de rotinas é de extrema importância para que a criança sinta que, apesar de estar em casa, a sua vida não se alterou mas que apenas vive as suas experiências num contexto diferente. A rotina torna as coisas previsíveis, logo, mais seguras, pois ficamos a saber com o que contamos. Num tempo de tanta imprevisibilidade, a criação de rotinas assume, pois, uma grande importância. Vera Ramalho (2021), no artigo que escreveu para o jornal PÚBLICO, publicado a 26 de janeiro de 2021, intitulado *Como gerir o impacto do confinamento nas crianças e adolescentes*, alerta para a importância dos educadores evitarem passar a ideia de que a situação pandémica está descontrolada sendo que, uma forma de o fazer, seria manter as rotinas das crianças ao máximo possível, flexibilizando o necessário, uma vez que no confinamento estavam todos em casa e era necessário conjugar o trabalho dos pais, as aulas dos filhos, as refeições, entre outras atividades. Na figura que se segue podemos ver espelhadas as respostas dadas pelas crianças inquiridas quanto aos seus sentimentos no decurso da pandemia.

Figura 1 - Representações das crianças acerca dos sentimentos desenvolvidos pelas próprias em relação ao contexto de pandemia



FONTE: Construção própria.

Na primeira questão, procurou-se perceber como é que as crianças se sentiam, desde o início da pandemia. Deu-se a possibilidade às crianças de optarem pelas respostas que entendessem fazer mais sentido para si, sendo que não se colocou limite nas opções seleccionadas. De realçar que a maioria das respostas apresentadas apontam para sentimentos de preocupação com a saúde: a dos pais (17 respostas); a dos avós e de outros familiares (15 respostas, cada), a dos seus amigos (14 respostas) e a sua própria saúde (14 respostas).

Como se sabe, em tempos de confinamento, as crianças ficaram mais expostas aos media e às notícias acerca da pandemia. Os telejornais destacavam diariamente os números referentes ao Covid-19: número de casos e número de óbitos.

O acesso constante às informações da doença através dos meios de comunicação social e a demonstração de preocupação dos pais com a situação pandémica, em frente das crianças, pode explicar as respostas dadas pelas crianças. A Ordem dos Psicólogos, em diversos dos documentos que divulgaram no período pandémico, designadamente o documento intitulado *Caixa de Ferramentas para Manter a Saúde Psicológica (2021)*, alertou para o facto desta imersão na realidade pandémica ter conduzido os mais pequenos a terem medo da contaminação

pelo coronavírus. Mais do que isso, conduziu ao desenvolvimento de preocupações e medos (alguns deles não adaptativos) em relação à saúde dos seus familiares mais queridos. A atenção reforçada para os grupos de risco, em particular em relação às gerações mais velhas, também pode ter contribuído para a emergência de pensamentos mais ansiosos e de manifesta preocupação das crianças em relação aos avós.

No caso concreto aqui em estudo, registamos também que a situação de confinamento trouxe sentimentos considerados menos positivos pelas crianças: aborrecimento (7 respostas); insegurança (4 respostas); agitação (4 respostas); tristeza (9 respostas); confusão (1 resposta); medo (4 respostas) e doente (2 respostas). Pelo que pudemos apurar, através de conversas informais, estes sentimentos desenvolveram-se pelo facto das crianças se sentirem isoladas dos restantes colegas, chateadas por não terem com quem brincar em casa, não saberem o que fazer no tempo em que os pais trabalhavam e fartas por não poderem sair de casa.

No entanto, obtivemos também respostas mais positivas quanto aos sentimentos experimentados durante o período do confinamento: calma (10 respostas) e alegria (11 respostas). Quando questionados sobre os motivos destes sentimentos, as crianças referiram o facto de poderem passar mas tempo com os seus pais em casa. Por fim, de assinalar que obtivemos 3 respostas “não senti nada”, o que evidencia, quanto a nós, as dificuldades das crianças em saberem identificar as suas emoções e sentimentos.

Figura 2-Representações das crianças acerca da manutenção das suas rotinas durante o segundo período de confinamento



FONTE: Construção própria.

Através da figura 2, verifica-se que são 16 as crianças que referem ter conseguido manter sempre (13) ou quase sempre (3) as suas rotinas. Apenas 1 criança referiu que só algumas vezes é que as rotinas foram mantidas durante o período de confinamento.

No regresso ao CATL, no período de pós confinamento, as crianças iam partilhando com a equipa técnica, e também entre elas, que os seus familiares nunca os deixavam ficar de pijama o dia todo ou que tinham criado um espaço de escola na sala para que pudessem assistir às aulas à distância. Houve crianças que partilharam que repetiam a rotina que tinham como se fossem para a escola presencial, incluindo preparar a mochila no dia anterior. Assim, no dia seguinte, com a mochila preparada faziam o caminho até à sala para ter as aulas. Revelaram também que os períodos dos intervalos também eram respeitados, sendo o primeiro intervalo de 20 minutos para o lanche e o maior para o almoço, sendo este de 1h.

Além disso, alguns encarregados de educação foram também partilhando que, apesar das crianças estarem sobrecarregadas de tarefas escolares reservavam um momento para a realização de um passeio higiénico em família, normalmente ao final do dia. Referiram também que os horários das refeições e do sono eram respeitados rigorosamente para que as crianças não perdessem as suas rotinas habituais.

O discurso das crianças e dos encarregados de educação referido confirmam os dados obtidos no questionário administrado às crianças.

Figura 3-Representações das crianças acerca da manutenção da atividade física durante o segundo período de confinamento



FONTE: Construção própria.

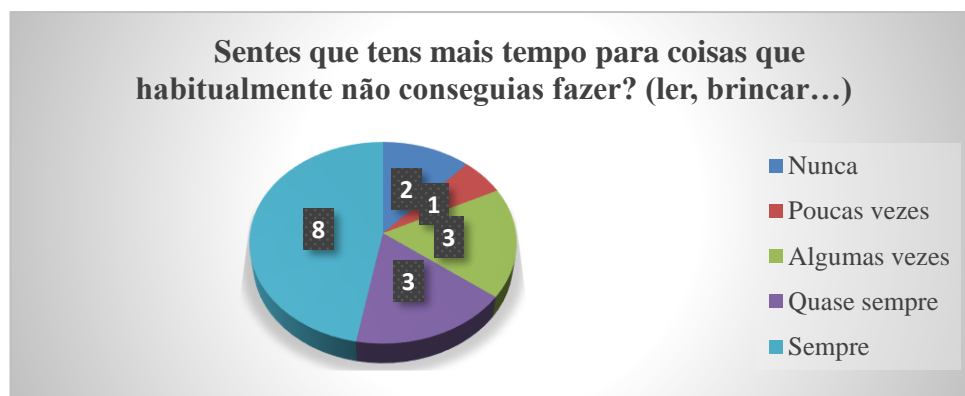
Os resultados apresentados na figura 3 mostram que a maioria das crianças (12) referiu ter conseguido manter sempre (10) ou quase sempre (2) a sua atividade física, ao longo de todo

o período de confinamento. Quatro crianças referiram que só conseguiram fazer atividade física algumas vezes (2) ou poucas vezes (2). Uma delas referiu que nunca fez.

Interpretamos estas respostas no quadro dos desafios semanais que lançávamos aos pais, no âmbito da dinâmica *ATL em casa*. Referimo-nos a exercícios físicos que tinham o objetivo de estimular a realização de atividades física com o recurso a materiais do dia a dia e que fossem possíveis de fazer em família. Estas atividades foram enquadradas no projeto (+) *movimento* que se baseava na publicação de atividades psicomotoras que convidavam à participação da família. Além disso, todos os dias era publicada uma fotografia de um local na zona de habitação das crianças a convidar as crianças e as suas famílias a fazerem um passeio higiénico lembrando sempre os cuidados a ter.

Assim, os resultados podem sugerir que estas atividades foram realizadas, conforme os pais das crianças nos iam dando feedback, e que ajudaram a manter a atividade física da maioria das crianças inquiridas.

Figura 4-Representações das crianças relativamente ao tempo disponível para atividades que normalmente não conseguem fazer



FONTE: Construção própria.

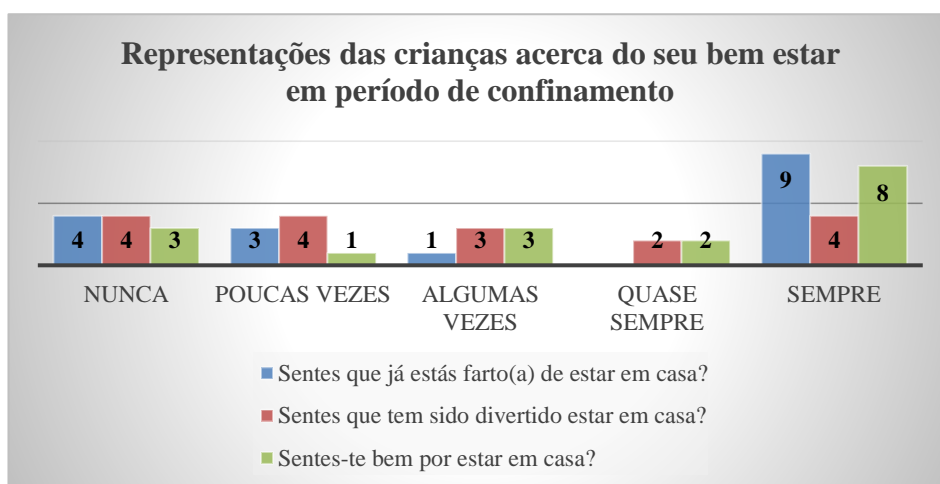
Analisando a figura 4, percebe-se que a maioria das crianças inquiridas – 11 crianças - sentiu que, durante o período de confinamento teve mais tempo para fazer coisas que gosta e que habitualmente não faz. Resta saber, porém, se estas atividades eram, de facto, estimuladoras das suas competências, favoráveis ao seu desenvolvimento cognitivo e emocional, ou, ainda, se permitiram ou não fomentar os laços com a sua família. Um estudo conduzido por Patrícia Dias e Rita Brito, intitulado *A vida digital das Crianças em Tempos de Covid 19- Práticas Digitais, segurança e bem-estar das crianças entre os 6 e os 18 anos (2020)*, mostrou que mais de metade de crianças e jovens revelou uma utilização média diária das tecnologias digitais (em confinamento) de sete horas, cinco das quais afetas a atividades escolares.

Segundo as autoras, os resultados mostram que a dependência em relação ao computador aumentou, o que terá de ser controlado pelos encarregados de educação, neste período pós confinamento. Além disso, este estudo mostrou que 50% das crianças e jovens inquiridos revelaram sentir-se sobrecarregados com o ensino à distância, mostrando sentir-se fatigados das tecnologias digitais.

Contudo, o confinamento não teve implicações associadas apenas à sobrecarga da utilização das tecnologias digitais, tendo revelado o aumento das situações de risco para a população infantil. Segundo o relatório da UNICEF (2020), intitulado *A proteção das crianças: prevenção e deteção à distância de situações de risco*, para as crianças que já corriam risco de abuso, maus-tratos ou negligência, o confinamento pode ter agravado a sua situação. Além disso, e segundo o mesmo relatório, estas ficaram ainda mais expostas a estas situações não só por estarem mais tempo em casa mas também porque as entidades de primeira linha onde se identificavam estas situações ficaram impedidas de realizar esta ação.

Embora a maioria das crianças que respondeu ao questionário referir que tiveram mais tempo, não queremos deixar de assinalar que foram 6 as crianças que não consideraram que o confinamento lhes trouxe mais tempo para realizar atividades que habitualmente não faziam: duas responderam “nunca” e quatro crianças responderam entre “poucas e algumas vezes”.

Figura 5-Representações das crianças acerca do seu bem estar em período de confinamento



FONTE: Construção própria.

Das 17 crianças inquiridas, dez refeririam sentir-se bem por estar em casa, sendo que as respostas das restantes 7 distribuem-se entre “nunca” (3 crianças), “poucas vezes” (1 criança) e “algumas vezes” (3 crianças).

Porém, quando interrogadas sobre o facto de se sentirem divertidas em casa, as respostas alteram-se, sendo que apenas 6 disse que “sempre” ou “quase sempre”. As restantes 11 manifestaram que o confinamento lhes trouxe sentimentos de aborrecimento pelo facto de estarem em casa. O encerramento das escolas fez com que o desenvolvimento das sociabilidades das crianças fosse comprometido e limitado a uma tela de computador, para quem o teve.

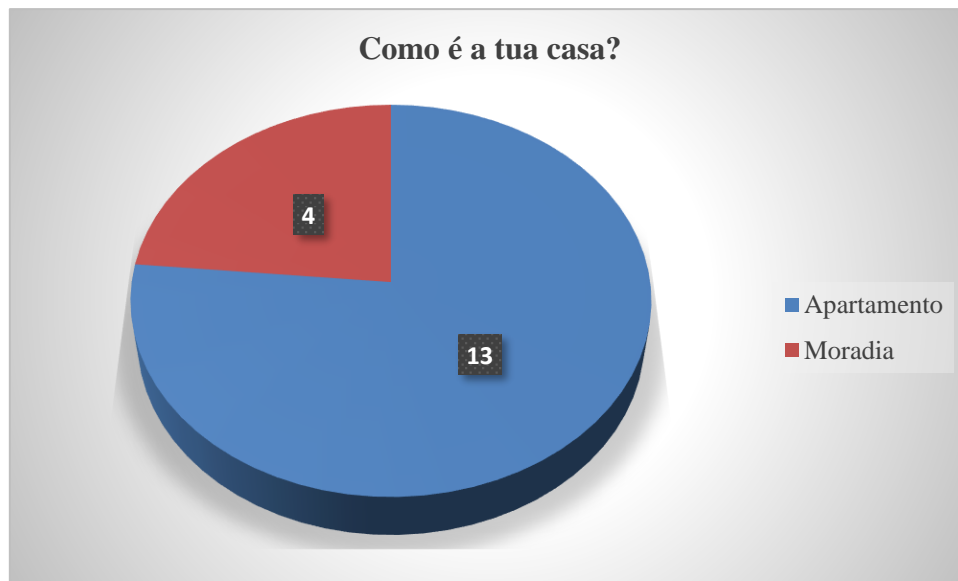
Figura 6- Representações das crianças acerca do local onde passaram o confinamento



FONTE: Construção própria.

Pela figura 6, percebe-se que apenas uma criança referiu não ter passado o confinamento em casa com a mãe mas sim em casa de um familiar, uma vez que se trata de uma família monoparental com dois elementos e a mãe não tinha possibilidade de conciliar o trabalho com a família. Por conversas informais com a mãe pude perceber que, inclusivamente esta foi ameaçada com o despedimento por tentar estar em casa com a filha, apesar desta já ter idade superior a doze anos.

Figura 7-Representações das crianças acerca do tipo de habitação em que vivem.

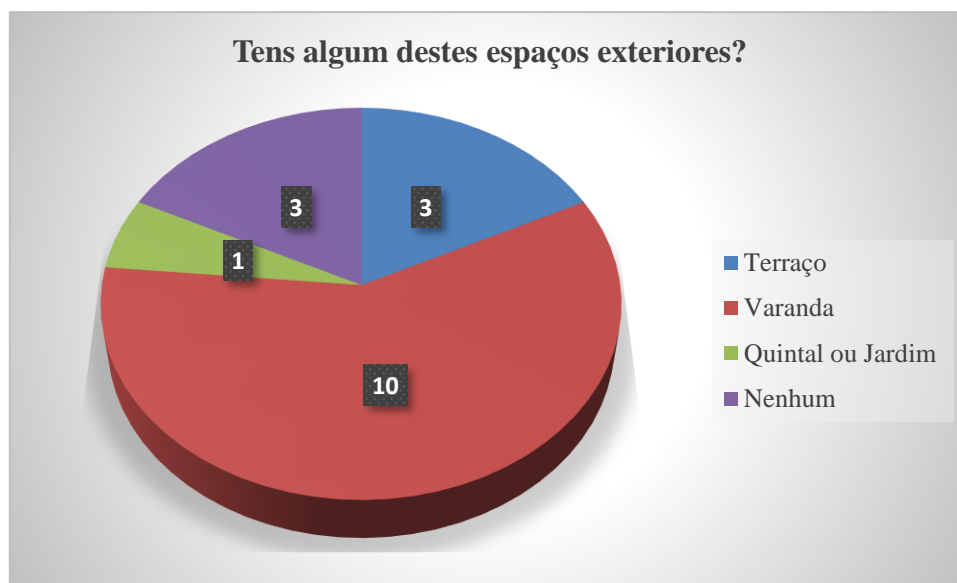


FONTE: Construção própria.

Quanto ao tipo de residência, apenas quatro moravam numa moradia, com possibilidade de brincarem no espaço exterior à habitação. Porém, 10 crianças referiram que os apartamentos dos bairros em que viviam possuíam varandas, e que essas foram fundamentais para “sentir o ar” ou brincar “sem ser sempre dentro de casa”, como ouvi referir diversas vezes as crianças a partilharem com elementos da equipa técnica, neste pós confinamento.

São vários os autores que mostram a importância do brincar no exterior. Hewes (2006) destaca o impacto positivo que o brincar no exterior traz ao bem estar físico e emocional da criança. Ao brincar no exterior, a criança experimenta uma série de vivências multissensoriais, tem a oportunidade de desenvolver um brincar barulhento e fisicamente ativo e tem também a oportunidade de experimentar o desafio e o risco inerente às atividades no exterior. Rosa (2013) refere que brincar no exterior faz com que a criança desenvolva uma relação positiva com a natureza o que lhe traz benefícios a nível físico, emocional, mental e espiritual.

Figura 8-Representações das crianças acerca dos espaços exteriores que possuem em casa

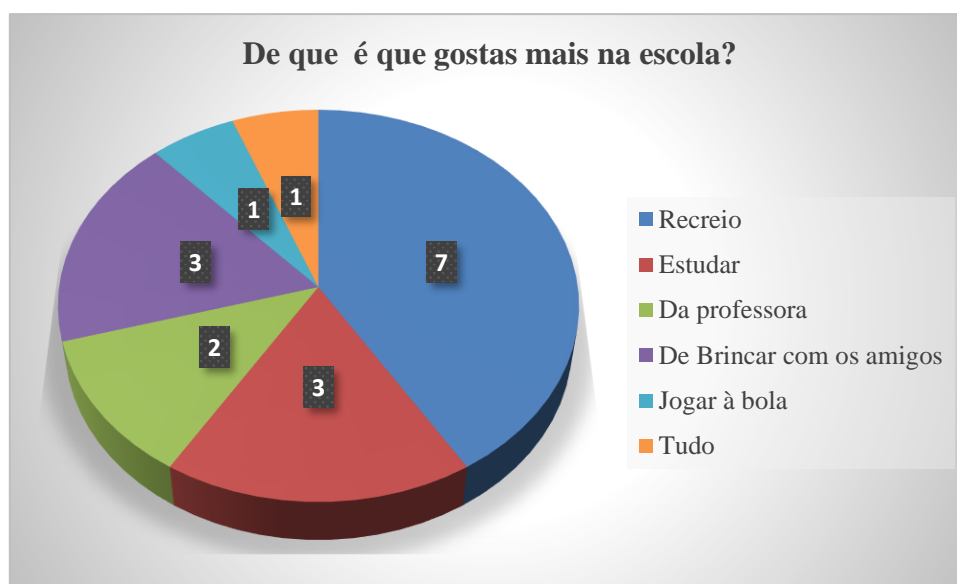


FONTE: Construção própria.

4.2 As representações sobre a escola e as aprendizagens académicas

A segunda secção do questionário teve como objetivo apreender as representações das crianças acerca da escola, muito em particular sobre o modo como aprendeu à distância, durante o tempo de confinamento. A situação excecional vivida nos três últimos meses do ano escolar de 2019/2020, causada pela pandemia de Covid-19, e a suspensão das atividades presenciais nas escolas, resultou na implementação de soluções variadas e diferenciadas de ensino à distância, de acordo com os recursos e estruturas de cada estabelecimento escolar. A convicção de que o processo de ensino e de aprendizagem, no período referido, poderá ter causado algumas disparidades entre os alunos de diferentes escolas no acesso ao currículo e no desenvolvimento das suas aprendizagens, levou-nos a tentar perceber o olhar das crianças sobre este processo durante o período de confinamento.

Figura 9-Representações das crianças relativamente às suas preferências na escola



FONTE: Construção própria.

No que respeita às preferências relativamente à escola, 11 crianças referem que o que gostam mais na escola é de brincar dividindo-se os resultados da seguinte forma: 7 crianças afirmam preferir o espaço do recreio, 3 referem que o que mais gostam é brincar com os amigos e uma diz que o que mais gosta é jogar à bola.

Como refere Duarte (2015), o espaço de recreio é visto como o local de preferência pelas crianças, devido à liberdade que é sentida fora do espaço limitado a quatro paredes que é a sala de aula. É no recreio que as crianças têm a possibilidade de desenvolver a sua criatividade e experienciar novas vivências com os seus pares através das brincadeiras que desenvolvem. É também no espaço exterior que as crianças têm a possibilidade de fazer atividade física sem ter um ambiente controlado de uma aula de educação física.

Das respostas dadas pelas crianças, pode-se inferir que entre os significados que as crianças atribuem à escola (espaço de brincadeira, de relação com colegas e com os professores, lugar de aprendizagem), o que mais se destaca é que a escola é um lugar para brincar e se relacionar com professora e colegas. Não esquecer que a maioria das crianças que responderam a este questionário frequentava o 1º ciclo do EB, pelo que nos parece que as respostas devem ser enquadradas em função do nível de escolaridade da sua maioria.

Figura 10-Representações das crianças acerca da quantidade de tarefas escolares



FONTE: Construção própria.

Os resultados apresentados na figura anterior evidenciam que 10 crianças consideram que não têm muitas tarefas escolares para fazer em casa, enquanto que 7 consideram que sim.

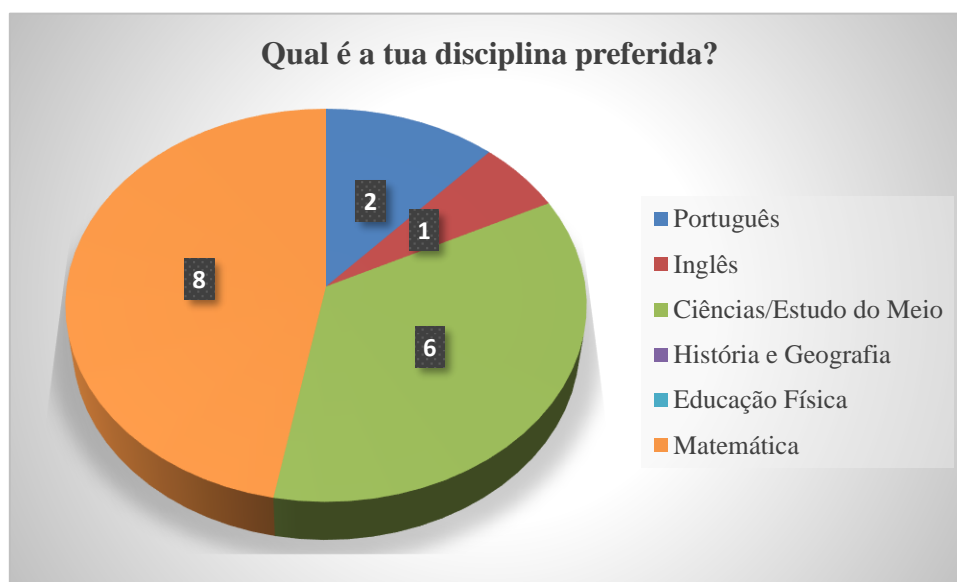
Sabe-se hoje que a realização de trabalhos de casa é um foco de debate entre os profissionais da educação. Da minha observação participante no momento de apoio ao estudo, verifico que os vários professores optam por diferentes abordagens no que respeita aos trabalhos de casa. No caso da professora do 1º ano de escolaridade, esta opta por enviar uma ficha de trabalhos de casa todos os dias. O 2º e 3º ano de escolaridade são alvo de disparidade por haver crianças de ambos os anos de escolaridade a frequentar as diferentes escolas. No que respeita aos alunos que frequentam o 2º ano na Escola Básica/JI de S. Tomé, estes apenas trazem trabalhos de casa três vezes por semana (2ª, 4ª e 6ª feira), enquanto que a criança que frequenta o mesmo ano de escolaridade na Escola Básica/JI Agra do Amial, traz trabalhos de casa todos os dias. Relativamente aos alunos que frequentam o 3º ano de escolaridade na EB/JI de S. Tomé estes apresentam mais tarefas escolares, sendo que todos os dias trazem no mínimo duas fichas de trabalhos de casa para realizar. Pelo contrário, o aluno que frequenta este ano de escolaridade na EB/JI Agra do Amial apenas traz trabalhos de casa, muito pontualmente. Esta diferença entre as duas turmas traduz-se em expressões partilhadas pelas crianças com a equipa técnica como: “*Quem me dera ter a professora do Vasco*”²⁹; “*a nossa nunca nos dá descanso*”, ou também “*...por favor deixa-nos fazer primeiro os trabalhos de casa porque são mesmo muitos*”. No

²⁹ Nome fictício

que respeita às crianças que frequentam o 4º ano de escolaridade em ambas as escolas são raras as vezes em que trazem trabalhos de casa.

Na minha experiência enquanto auxiliar no CATL verifico também que, muitas vezes, entre elementos da mesma turma os trabalhos de casa são diferentes, uma vez que as crianças trazem para casa aquilo que não conseguiram terminar na escola, o que resulta em crianças que trazem catorze páginas de trabalhos de casa enquanto outras trazem apenas cinco. Importa refletir nas razões que levam as crianças a não conseguir terminar as tarefas escolares em sala de aula, podendo estas configurar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. O facto de trazerem as tarefas escolares para terminar em casa pode conduzir a que as crianças desmotivem perante a realização destas tarefas.

Figura 11-Representações das crianças acerca das suas preferências nas disciplinas



FONTE: Construção própria.

Ao observar a figura anterior, percebe-se que são 14 as crianças que preferem as disciplinas de ciências e matemática e 3 as que afirmam preferir as disciplinas de línguas. É importante também referir que a disciplina de inglês existe apenas a partir do 3º ano de escolaridade. Tendo em conta que 9 crianças se encontram a frequentar o 1º e 2º anos de escolaridade esta não pode constar das preferências destas crianças.

As preferências das crianças pelas disciplinas de ciências e matemática são justificadas pelo seu discurso nas interações com os elementos da equipa técnica e entre elas como mostram as expressões: “*Não achas que Matemática é mesmo fixe? Ainda por cima agora que estamos a aprender a contar o dinheiro já consigo saber quanto tenho no meu porquinho!!!*” ou “*Olha*

agora estamos a aprender a pele dos animais! Isto é mesmo fixe eu não sabia que havia tantas peles eu até gostava de ter escamas só para assustar os meus amigos de vez em quando.”

No que respeita à criança que demonstra a preferência pela disciplina de Inglês, esta frequenta o 7º ano de escolaridade e considera que o Inglês lhe permite ter uma maior facilidade no acesso ao curso que pretende. como se prova pela expressão que ela frequentemente utiliza nas suas interações com a equipa técnica: *“Eu sei que, quando for para Medicina, tenho de ter muito boas notas e ler muita coisa em inglês.”*

Figura 12-Representações das crianças acerca da dificuldade em assistir às aulas à distância



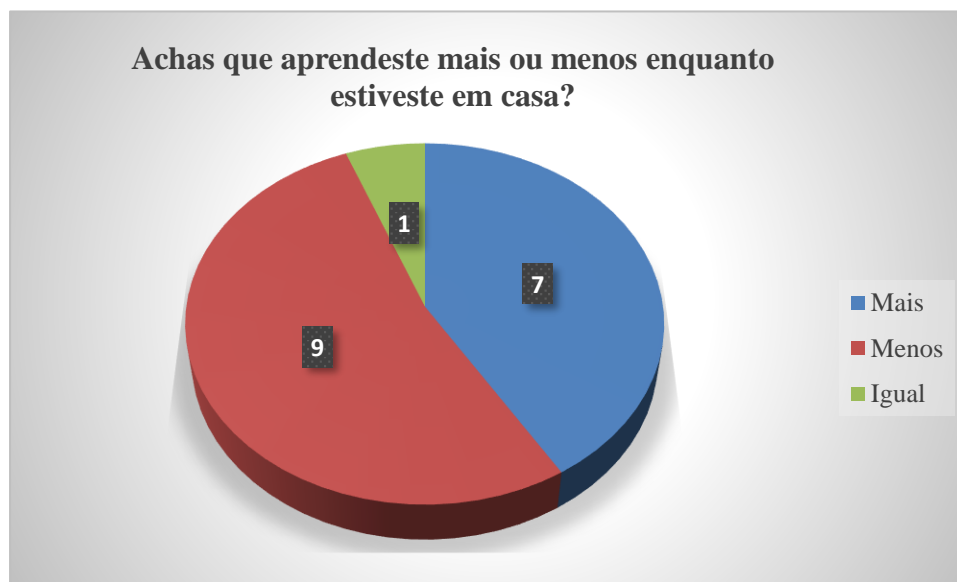
FONTE: Construção própria.

No que respeita ao ensino à distância, apenas uma criança referiu não ter conseguido assistir às aulas à distância, por não possuir os meios necessários, como computador e internet para o poder fazer. As condições socioeconómicas em que esta criança vive fizeram com que esta não tivesse a mesma oportunidade que as outras no processo de aprendizagem, ficando comprometido o seu direito básico à educação.

Através da partilha das crianças com a equipa técnica, percebi que das 16 crianças apenas a que frequenta o 7º ano de escolaridade teve aulas pela plataforma *Zoom*. Os professores das restantes optaram por enviar exercícios por email para serem resolvidos e entregues no próprio dia, aconselhando sempre a que assistissem às aulas disponibilizadas no âmbito do programa *#EstudoemCasa* da *RTP Memória*. Isto constituiu um problema para algumas crianças que não tinham computador em casa, o que resultou na mobilização de alguns professores para

conseguir que outros encarregados de educação conseguissem imprimir e entregar as tarefas escolares às crianças que não o podia fazer (por falta de recursos), sendo que era dada a opção a estas crianças de enviar as tarefas escolares no final da semana.

Figura 13-Representações das crianças do CATL em relação à sua aprendizagem em período de confinamento



FONTE: Construção própria.

Nove crianças consideraram que aprenderam menos estando em casa do que se estivessem na escola. O confinamento obrigou a que a aprendizagem da criança ficasse resumida a uma tela (para aquelas que tiveram acesso a uma), sem que fosse possível desenvolver a relação professor aluno em contexto sala de aula.

Além disso, o facto de estar em casa aumenta as distrações externas para todos, sendo que as crianças apresentam uma maior dificuldade em autorregular-se, para conseguirem ignorar essas distrações, o que resulta na falta de concentração e na consequente diminuição na assimilação de conceitos e de conteúdos.

Apesar da maioria das crianças considerar que aprendeu menos em período de confinamento, não queremos deixar de referir que houve 7 crianças que consideraram que tiveram vantagem no seu processo de aprendizagem à distância e uma que considerou não ter notado nenhuma diferença entre o regime de ensino à distância e o presencial. Das 7 crianças que referiram ter aprendido mais durante o período de confinamento, 1 frequentava o 3º ano de escolaridade, uma frequentava o 1º ano de escolaridade, 2 encontravam-se a frequentar o 2º ano de escolaridade e uma o 4º ano de escolaridade. As restantes 2 são crianças que se encontram a

frequentar os anos de escolaridade referentes à sua idade, contudo não adquiriram os conhecimentos necessários para o fazer e, por isso, uma encontra-se a frequentar o 3º ano de escolaridade realizando exercícios correspondentes ao 1º ano de escolaridade e outra (1) encontra-se a frequentar o 4º ano de escolaridade realizando exercícios correspondentes ao 3º ano de escolaridade.

No que respeita às crianças que se encontram a frequentar o 1º e 2º ano de escolaridade, estas não tiveram muito contacto com o regime de aulas presencial o que poderá explicar o facto de considerarem que aprenderam mais durante o período de confinamento.

No que respeita à criança que frequenta o 3º ano de escolaridade, neste período pós confinamento, foi frequente ouvi-la dizer tanto aos técnicos como às outras crianças que “... aprender em casa era muito melhor, não havia barulho nenhum e eu conseguia fazer tudo mais rápido.”

Figura 14-Representações das crianças acerca da disponibilidade parental para acompanhamento ao estudo

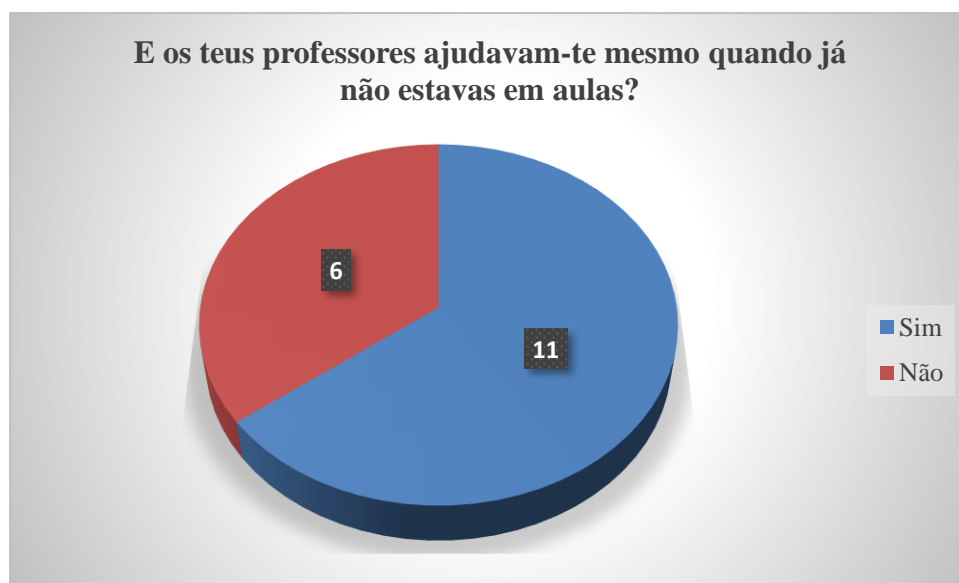


FONTE: Construção própria.

Observando a figura 14, percebe-se que 14 crianças referem ter tido o apoio dos pais na realização das tarefas escolares. No entanto, no regresso ao CATL muitos encarregados de educação queixaram-se da quantidade excessiva de tarefas escolares que as crianças tinham e de não conseguirem apoiar os filhos na sua realização. Parece-nos que há bons motivos para pensar que os pais destas crianças, apesar de não terem os conhecimentos necessários para ajudar os seus filhos na realização das tarefas escolares, dão uma importância tal à escola que procuram apoiar estas crianças na realização das suas tarefas, sempre que podem e conseguem, para que o seu processo de aprendizagem não seja comprometido.

É ainda de salientar que 3 das crianças inquiridas afirmam não ter tido o apoio dos seus progenitores na realização das tarefas escolares. Este é um fator de desigualdade no qual importa refletir, visto que estas crianças regressaram ao ensino presencial com lacunas no seu processo de aprendizagem, visto não terem tido as mesmas oportunidades que as restantes.

Figura 15-Representações das crianças acerca da disponibilidade dos professores para apoio ao estudo após o período de aulas

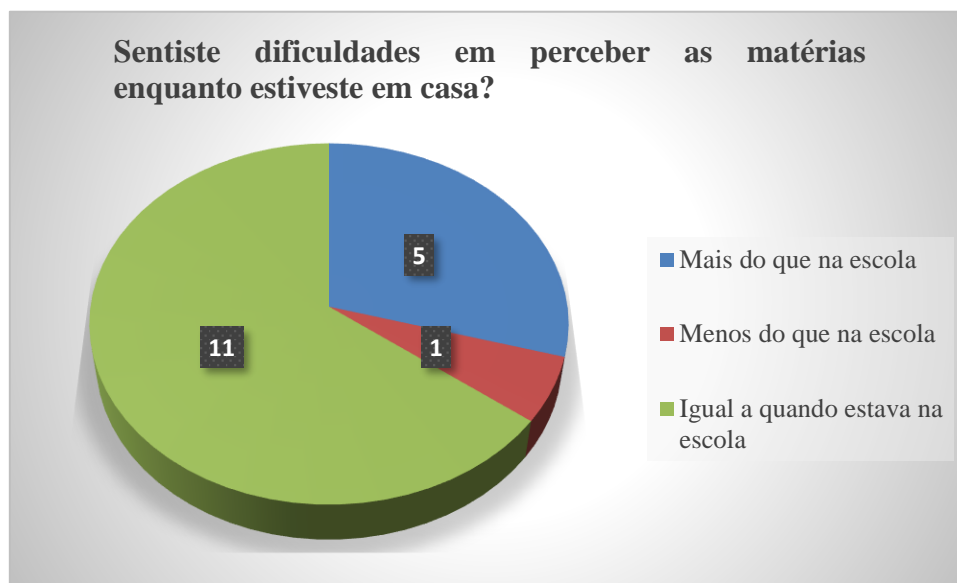


FONTE: Construção própria.

Quanto à perceção dos alunos a respeito da disponibilidade dos professores fora do contexto das aulas online, 11 crianças referiram ter tido apoio dos professores. Do que vou conseguindo perceber no âmbito do trabalho que tenho vindo a realizar no CATL, a maioria dos professores que vão acompanhando as crianças têm conhecimento dos contextos familiares e socioeconómicos em que estas crianças vivem e, por isso, procuram apoiá-las o mais possível. Durante o tempo de confinamento, consegui perceber que os professores procuravam estabelecer uma relação de proximidade entre a escola e a família, mesmo num tempo não presencial. Em conversas informais com as crianças, foram-me dizendo que os professores mobilizaram recursos para imprimirem as tarefas escolares e enviavam para aqueles que não tinham essa possibilidade.

É ainda de salientar que 6 crianças referiram não ter este apoio, pelo que partem de condições desiguais relativamente às restantes, visto que não tiveram nenhum tipo de apoio no seu processo de aprendizagem.

Figura 16-Representações das crianças acerca das dificuldades na compreensão das matérias escolares



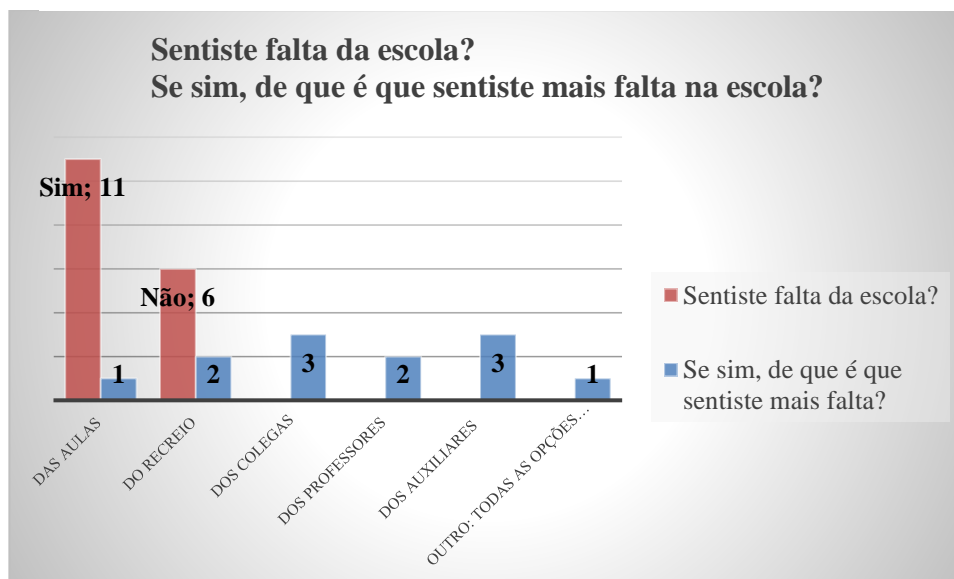
FONTE: Construção própria.

Das dezassete crianças, onze referiram não sentir diferença no que respeita à dificuldade de compreensão das matérias escolares antes ou durante o confinamento, cinco referiram ter tido maior dificuldade e somente uma que refere ter sentido menos dificuldades do que se estivesse na sala de aula.

O ambiente em que se estuda tem influência no processo de aprendizagem, pelo que a aprendizagem fora do contexto escolar pode ser um fator promotor do aumento das dificuldades na compreensão das matérias escolares. Como é apresentado no *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens-Apresentação de Resultados*, promovido pelo Instituto de Avaliação Educativa, publicado em março de 2021, cerca de 20% dos alunos que frequentam o 3º ano de escolaridade referiram ter dificuldade em encontrar um local sossegado para estudar e 17% afirmaram ter dificuldade em aceder permanentemente a um dispositivo que permitisse assistir às aulas online e cerca de 15% afirmaram também não terem sempre acesso à internet.

No período do pós confinamento, as conversas informais que fui tendo com as crianças revelaram algumas destas dificuldades: “*Oh eu quando ia fazer os deveres a minha mãe estava em reuniões e por isso eu não conseguia estar sossegado a fazer as coisas...*”; “*Pior sou eu que tinha que partilhar o computador com os meus irmãos e eles nunca mais os largavam. Eles tinham mesmo muitos trabalhos.*”.

Figura 17-Representações das crianças acerca da falta que sentiram da escola



FONTE: Construção própria.

A figura anterior mostra que 11 das crianças inquiridas revelam ter sentido falta da escola, sendo que apenas 1 referiu ter sentido falta das aulas. As respostas das restantes 10 estão divididas entre “sentir falta do recreio” (2 crianças), “dos colegas” (3 crianças), “dos professores” (2 crianças) “e dos auxiliares” (3 crianças).

A escola não é apenas um espaço de aprendizagem de matérias escolares mas é também um espaço onde as crianças têm oportunidade de desenvolver as suas sociabilidades e de viver a sua infância em conjunto com os seus pares. Assim, a resposta dada em relação à “falta da escola” não é necessariamente relativa às aulas mas sim aos seus colegas.

Como refere Mota (2013), o grupo de pares é um agente de socialização que proporciona à criança um conjunto de experiências *de cooperação, de competição e de jogo com aqueles que têm objetivos, motivações e desejos semelhantes e que se encontram ligados por expectativas e exigências idênticas*. (Mota, 2013, p. 22). Para a mesma autora, um relacionamento com pares que não seja bem sucedido aumenta o risco de comportamentos de rejeição e de isolamento social, mais tarde. Assim, com um isolamento social obrigatório este relacionamento ficou comprometido o que pode trazer implicações nas futuras relações destas crianças.

Contudo, a escola não é um local agradável a todos, como é visível nas respostas das 6 crianças que afirmam não ter sentido falta da escola.

4.3 As representações das crianças em relação ao CATL e às atividades desenvolvidas durante o contexto de pandemia.

A terceira secção do questionário teve o intuito de analisar as representações das crianças acerca das respostas do Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) do Centro Social Paroquial do Amial- Pólo de S. Tomé durante o segundo período de confinamento. O encerramento de estruturas educativas de apoio à infância devido à pandemia de Covid-19, fez com que as instituições reestruturassem as suas rotinas e atividades para continuar a apoiar os seus utentes. Assim, pareceu-nos importante analisar as representações das crianças acerca da atividade do CATL presencial por comparação às atividades realizadas em período de confinamento.

Esta secção do questionário teve ainda como objetivo recolher as sugestões das crianças acerca da atividade do CATL, tanto em confinamento como em período normal de atividade.

Figura 18-Representações das crianças em relação ao CATL



FONTE: Construção própria.

Das 17 crianças interrogadas, 15 crianças referiram que gostam de estar no CATL.

O sentimento que uma criança nutre por um espaço é fruto não só das atividades em que ela participa mas também das pessoas que fazem parte dele. Parece-nos que há bons motivos para dizer que o sentimento positivo que as crianças têm pelo CATL é fruto da relação de proximidade que estas desenvolveram com a equipa técnica: referem, várias vezes, que se sentem escutados, acarinhados, apreciados, reforçados... Mas também, do facto de sentirem

que neste espaço são respeitados na sua vontade de brincar; são estimulados a aprender e a realizar com sucesso as tarefas escolares.

Duas crianças, porém, referiram não gostar de estar no CATL. Quando questionadas sobre os motivos para não gostarem as crianças referiram que passam muito tempo fora de casa: primeiro na escola e depois no CATL e que sentem falta dos seus pais.

Segundo Eduardo Sá (2019), mentor do projeto *Escola Amiga da Criança*, num estudo solicitado pelo próprio à Universidade Católica Portuguesa acerca da *Missão da Escola*, observa-se que 71% dos docentes consideram que as crianças estão na escola por um período excessivo de tempo. No que respeita a trabalhos de casa 96% dos professores diz que marca trabalhos de casa “muitas vezes” ou “sempre”. Assim, o autor lembra que as horas de trabalho que são impostas às crianças ultrapassam o horário dos pais, sendo que estas trabalham 60 horas por semana, o que faz esquecer o tempo de ser criança. As duas crianças que referiram não gostar do CATL fazem parte integrante deste grupo visto que entram no CATL às 8h onde estão até as 8h30, para iniciar as aulas às 8h45, estando na escola até as 15h00, horário no qual regressam ao CATL e no qual ficam até por volta das 18h30, o que configura cerca de onze horas longe da família.

Figura 19-Representações das crianças acerca das suas preferências no CATL



Quando questionadas sobre o que mais gostavam no CATL, as respostas dividem-se entre estar no pátio (5); brincar (5); jogar (1); participar nas atividades (2); divertir-se (1) e estar com os profissionais do CATL (1), e de tudo no geral (2).

Registamos, uma vez mais, a importância de haver um espaço e tempo para que as crianças possam brincar livremente. Como referem Dallabona & Mendes (2004), a infância é

percebida como a idade em que se brinca e que é através das brincadeiras que as crianças representam as suas vivências, expressando os seus gostos e interesses sobre algo. É por esta razão que no CATL a participação nas atividades estruturadas é facultativa, visto que é do entender da equipa técnica que as crianças passam o dia orientadas por atividades estruturadas tendo pouco tempo para brincar livremente. Assim, disponibiliza jogos e brinquedos para que as crianças possam desenvolver as suas brincadeiras. A equipa está atenta às brincadeiras criadas pelas crianças promovendo espaços para que elas possam desenvolver melhor as suas brincadeiras, como foi a criação de um espaço a que se chama “Espaço Casinha”, após observar que as crianças que frequentam o CATL sentiam falta deste espaço procurando sempre improvisar para poderem fazer esta brincadeira.

Figura 20-Representações das crianças em relação à segurança no CATL



FONTE: Construção própria.

No que respeita à segurança, há 15 crianças que afirmam sentir-se seguras no espaço do CATL.

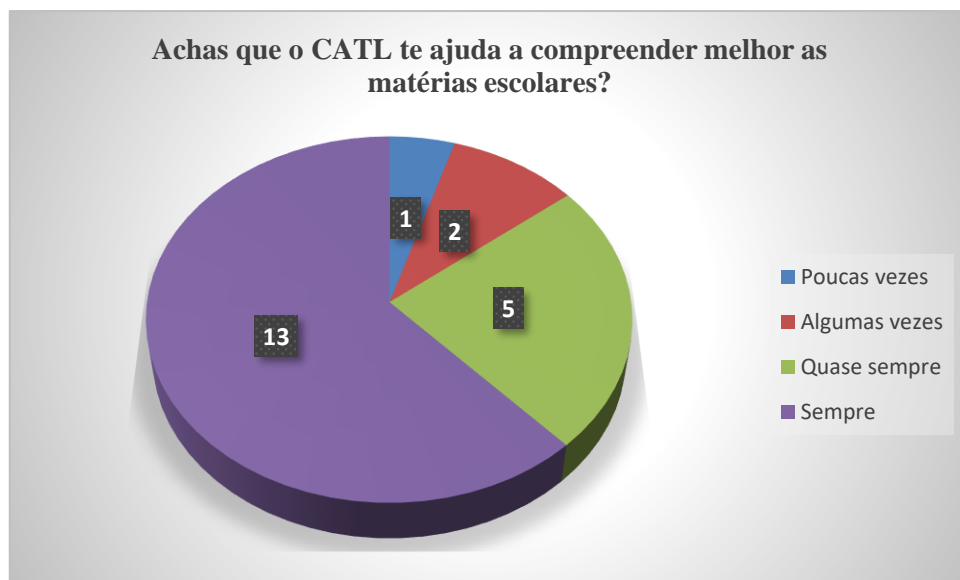
Neste espaço, as crianças têm a oportunidade de brincar livremente e socializar com outras crianças e de vivenciar novas experiências, na maioria das vezes com a supervisão de um adulto. Assim, as crianças conhecem que os seus comportamentos e a resolução dos conflitos serão pautados pela ação de um adulto responsável, o que lhes transmite segurança.

Para além disso, neste ano letivo em particular, os cuidados sanitários adotados no CATL, transmitiam segurança no que respeita ao impedimento da propagação do vírus entre as crianças. O rigor no cumprimento do plano de contingência desde a obrigatoriedade do uso de máscaras por todas as crianças, independentemente da idade, desde o regresso ao espaço após o primeiro período de confinamento e a organização dos espaços para manter o distanciamento

físico (mas não o distanciamento social) entre as crianças, são fatores promotores de um sentimento de segurança.

Contudo, 2 crianças referem o contrário. Devido à extensão de horário que é necessário cumprir e a alguns períodos de ausências de funcionários, no final do dia, há momentos em que as crianças ficam em autogestão por um curto período de tempo, sujeitas aos conflitos que surgem entre eles. O facto de não ter a supervisão de um adulto nestes momentos poderá ser uma das razões para que estas crianças não se sintam seguras.

Figura 21-Representações das crianças acerca do papel do CATL no apoio à compreensão das matérias escolares

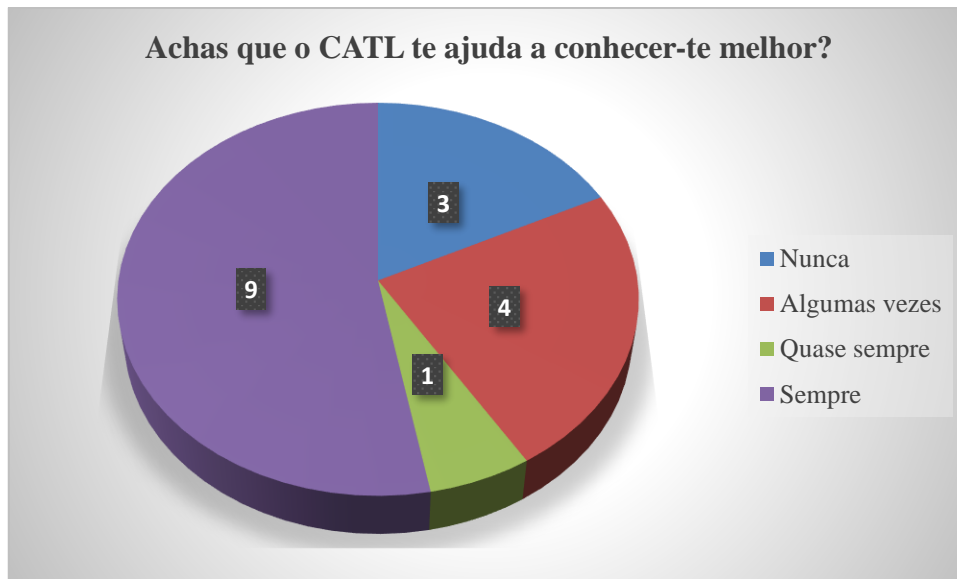


FONTE: Construção própria.

Observando a figura 21, percebe-se que 15 crianças afirmam sentir que o CATL as ajuda a compreender melhor as matérias escolares, o que mostra a importância do apoio no momento da realização das tarefas escolares. Contudo, o momento de apoio ao estudo não é o único que permite à criança perceber melhor as tarefas escolares. Os momentos de dinâmica livre supervisionados por um adulto e a dinamização de atividades socioculturais também contribuem, quanto a nós, para a aprendizagem dos conteúdos escolares, uma vez que são sempre mobilizados estes conteúdos para estes momentos. Por exemplo, um jogo de monopólio mobiliza, simultaneamente, conteúdos do programa de matemática assim como é um importante momento de educação financeira.

As respostas das restantes duas crianças dividem-se entre “poucas vezes” e “algumas vezes”. No momento do apoio ao estudo é dada prioridade às crianças que trazem trabalhos de casa, pelo que nem sempre é possível dar um apoio individualizado àqueles que não o trazem. Assim as duas crianças que referem não sentir que o CATL as ajuda a compreender melhor as matérias escolares são crianças que raramente frequentam esta dinâmica.

Figura 22-Representações das crianças acerca do papel do CATL na promoção do seu autoconhecimento



FONTE: Construção própria.

Das 17 crianças inquiridas, 10 afirmam que o CATL as ajuda a conhecerem-se sempre (9) ou quase sempre (1) melhor. De acordo com Cunha e Kuhn (2016), o tempo de lazer vivido livremente pela criança contribui para o seu autoconhecimento. Ora, tendo em conta que este tempo é vivido no CATL, uma vez que não é possível vivê-lo em família, então é através das brincadeiras e das relações que desenvolvem com os colegas no espaço que as crianças desenvolvem a sua capacidade de autoconhecimento, percebendo quais são os seus limites e os seus interesses. Mas não só. O CATL também investe em dinâmicas que visam promover esta competência. Destas fez parte o *Eu... Picasso*, que tinha como objetivo a pintura do próprio rosto a estilo das obras de Picasso. Para o desenvolvimento desta competência contribuem também as atividades enquadradas no projeto que envolvia a leitura do livro *Monstro das Cores*, que consistiu na pintura de uma tela de acordo com as emoções que as crianças mais sentiram ao longo dessa semana. Do mesmo projeto fez também parte a análise das emoções que as crianças iam sentindo ao longo da tarde, existindo frascos onde as crianças iam colocando fichas de acordo com o que iam sentindo ao longo daquela tarde passada no CATL.

Porém, as dinâmicas realizadas pelo CATL que visam estimular o autoconhecimento e o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças não parecem ser suficientemente impactantes para 7 das crianças inquiridas: 3 crianças referiram “nunca” e 4 “algumas vezes”. Estes resultados conduzem-nos a pensar na importância de criar e desenvolver mais momentos e conversas estimuladoras desse exercício tão importante de “olhar para dentro” e de aprender a autoregular-se.

Figura 23- Representações das crianças acerca do papel do CATL na promoção da sua autonomia



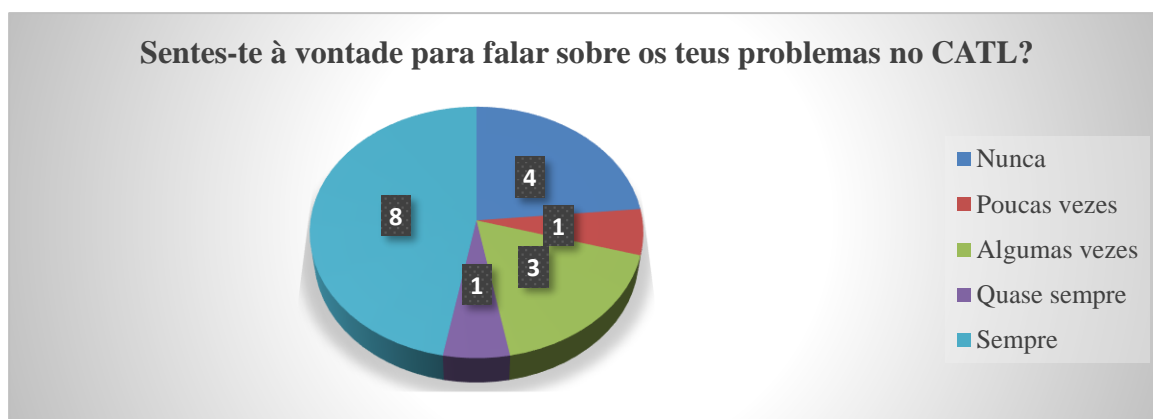
FONTE: Construção própria.

Os resultados apresentados na figura anterior sugerem que todas as crianças consideram que o CATL contribui positivamente para o desenvolvimento da sua autonomia, sendo que as respostas dividem-se entre sempre (10), quase sempre (4) e algumas vezes (3). Para o desenvolvimento desta competência contribuem os momentos de dinâmica livre, de apoio ao estudo e de atividade lúdico-pedagógica mais estruturada.

No momento de dinâmica livre é dada autonomia à criança para escolher aquilo que vai fazer a partir de todos os materiais disponíveis no CATL, o que é um fator promotor de autonomia pois estimula a criança a decidir segundo as suas preferências.

Nos momentos de apoio ao estudo e dinâmica livre estimula-se a criança a trabalhar segundo o seu pensamento e por si própria antes de solicitar o auxílio do adulto pelo que se estimula a que a criança seja autónoma na realização das suas tarefas.

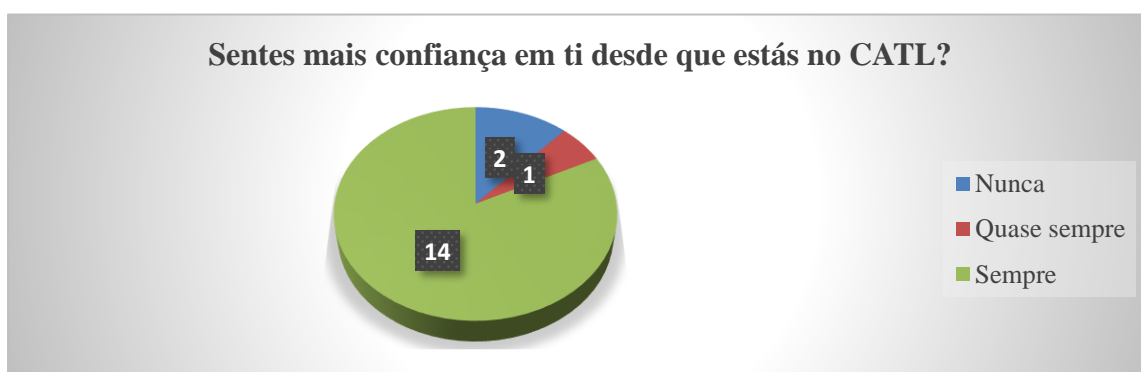
Figura 24-Representações das crianças acerca da confiança que sentem em partilhar os seus problemas



FONTE: Construção própria.

Nove das crianças inquiridas referiram sentir-se seguras “sempre” (8) ou “quase sempre” (1) para partilharem os seus problemas com a equipa do CATL, o que nos conduz a depreender que nem todas as crianças têm confiança nos adultos que as acompanham e se sentem seguras na sua presença. 8 crianças referiram não se sentir à vontade para partilhar os seus problemas com a equipa do CATL: as respostas dividiram-se entre “nunca” (4), “poucas vezes” (1) ou “apenas algumas vezes” (3). O facto de frequentarem este espaço há pouco tempo pode ser um fator que influencie a confiança que estas crianças têm na equipa e, por isso, não se sintam à vontade para partilhar aquilo que as preocupa. O período pandémico e a distância física a que nos vimos obrigados a cumprir podem também ser um dos fatores que contribuiu para estes resultados, desde logo porque a interação quotidiana entre a equipa e as crianças foi interrompida.

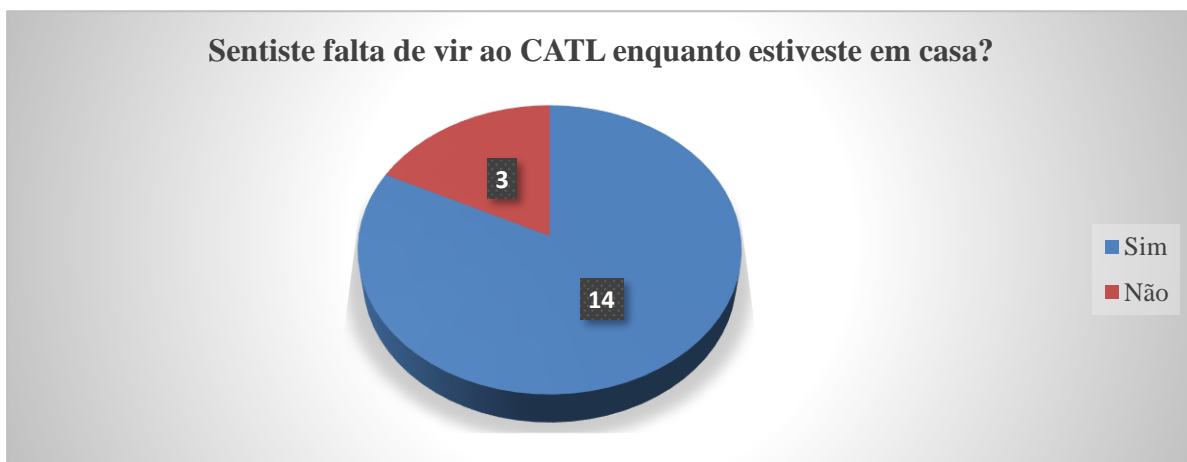
Figura 25-Representações das crianças acerca do papel do CATL na promoção da sua autoconfiança



FONTE: Construção própria.

Os resultados apresentados na figura acima sugerem que existem 15 crianças que consideram que o CATL as ajudou “sempre” (14) ou “quase sempre” (1) no desenvolvimento da sua autoconfiança. Os resultados obtidos vão ao encontro do esforço que o CATL faz para proporcionar um ambiente de segurança emocional para as crianças que o frequentam. Não queremos esquecer, contudo, as duas crianças que referem que o CATL não as ajudou no desenvolvimento da sua autoconfiança.

Figura 26-Representações das crianças acerca da falta que sentiram do CATL durante o confinamento

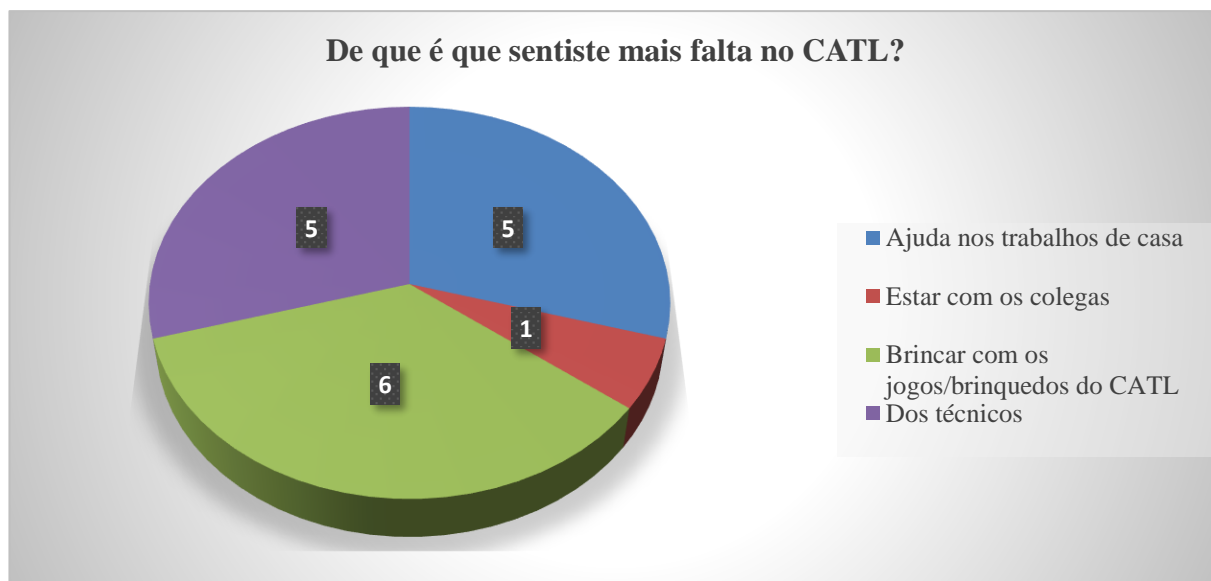


FONTE: Construção própria.

A partir da figura anterior, verifica-se que o período de confinamento trouxe saudades do espaço do CATL a 14 crianças. De registar também que as famílias estavam habituadas a que existisse um apoio do CATL nas tarefas escolares e que, durante o período de confinamento, esse apoio se perdeu, o que poderá também conduzir a esta falta que as crianças sentiram desta resposta social.

Porém, 3 crianças referem não ter sentido falta deste espaço durante o período de confinamento. Para estas 3 crianças, a oportunidade de estarem em contacto permanente com os seus pais poderá ter sido um fator promotor de bem estar que tenha feito com que as mesmas não tenham sentido falta das atividades desenvolvidas no espaço, visto poder ter tido outras experiências com a sua família.

Figura 27-Representações das crianças acerca do que sentiram mais falta no CATL, durante o confinamento



FONTE: Construção própria.

Os resultados mostram que as crianças inquiridas vêm o CATL como o local onde podem explorar e descobrir vários brinquedos diferentes, sendo que 6 crianças referem ter sentido falta de brincar com os materiais disponíveis no espaço. Viver uma infância saudável é brincar, pelo que estas crianças já com menos oportunidades de o fazer do que outras, só têm oportunidade de brincar neste espaço, pelo que durante o período de confinamento a sua infância ficou comprometida.

Existem 6 crianças que afirmam ter sentido falta das relações com os técnicos (5 crianças) e com os colegas (1 criança). O confinamento foi um momento de privação de relações, pelo que é natural que estas crianças tenham sentido falta das relações de proximidade que desenvolveram tanto com os técnicos como com os colegas.

O momento do apoio ao estudo é também muito importante para estas crianças e as suas famílias existindo 5 crianças que referem ter sentido falta do apoio na realização das tarefas escolares. Estes resultados são reveladores da importância que esta instituição tem no plano das aprendizagens escolares.

Figura 28-Representações das crianças acerca do espaço onde seria maior a sua diversão, em período de confinamento (CATL ou casa?)



FONTE: Construção própria.

Analisando a figura 28, é possível verificar que a maioria das crianças inquiridas (14 crianças) consideraram que, durante o tempo de confinamento, estariam mais divertidas no CATL do que em casa. Ora, sendo que estas crianças provêm de meios territoriais desfavorecidos provavelmente em casa não têm a oportunidade de ter vários brinquedos e jogos para explorar, sendo esta uma possível justificação para a obtenção destes resultados.

Outra justificação poderá também ser o facto das crianças sentirem a necessidade de estar num espaço diferente de casa, pois a maioria delas revelou já um sentimento de cansaço em relação ao isolamento na habitação. Com o confinamento, as suas relações ficaram restritas ao agregado familiar nuclear, o que fez com que estas crianças deixassem de ter relação com os seus pares o que é também uma justificação plausível para este sentimento e para esta saudade em relação ao espaço do CATL.

Contudo, existem 3 crianças que afirmaram que estariam mais divertidas em casa (as mesmas que referem não ter sentido falta do CATL) durante o período de confinamento, o que sugere que estas crianças poderão ter tido vivências em família mais estimulantes do que as experimentadas no espaço do CATL.

Figura 29-Representações das crianças acerca da visualização das atividades disponibilizadas pelo CATL no grupo de Facebook na altura do confinamento

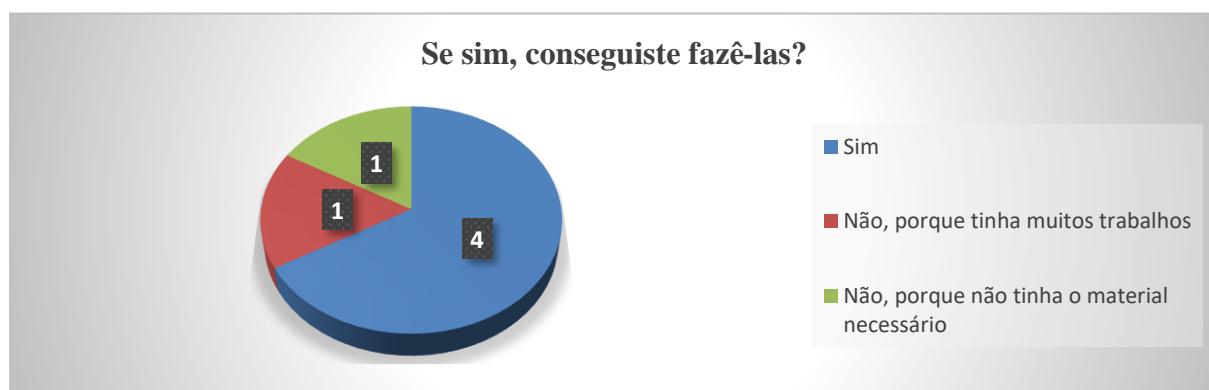


FONTE: Construção própria.

Observando a figura 29, verifica-se que 11 crianças referem não ter conseguido assistir às atividades disponibilizadas no grupo de *Facebook*, ora porque tinham demasiadas tarefas escolares e por isso não tinham tempo, outros porque não tinham *Facebook*.

Além disso, tendo em conta a faixa etária das crianças que frequentam o CATL, os pais podem optar por não os fazer ter acesso a redes sociais, mesmo que supervisionado por um adulto, pelo que as atividades até podem ter sido efetuadas e as crianças não terem associado ao *Facebook*.

Figura 30-Representações das crianças acerca da facilidade em realizar as atividades disponibilizadas



FONTE: Construção própria.

Das 6 crianças que referem ter visto as atividades disponibilizadas, apenas 4 afirmam ter conseguido fazer as atividades propostas, sendo que uma criança não as conseguiu executar devido à quantidade excessiva de tarefas escolares que tinha para fazer e uma outra criança

devido à falta de material necessário. Contudo, as atividades disponibilizadas procuraram ter em conta materiais que fossem de uso corrente na vida doméstica.

Figura 31- Representações das crianças acerca da disponibilidade familiar no acompanhamento das atividades

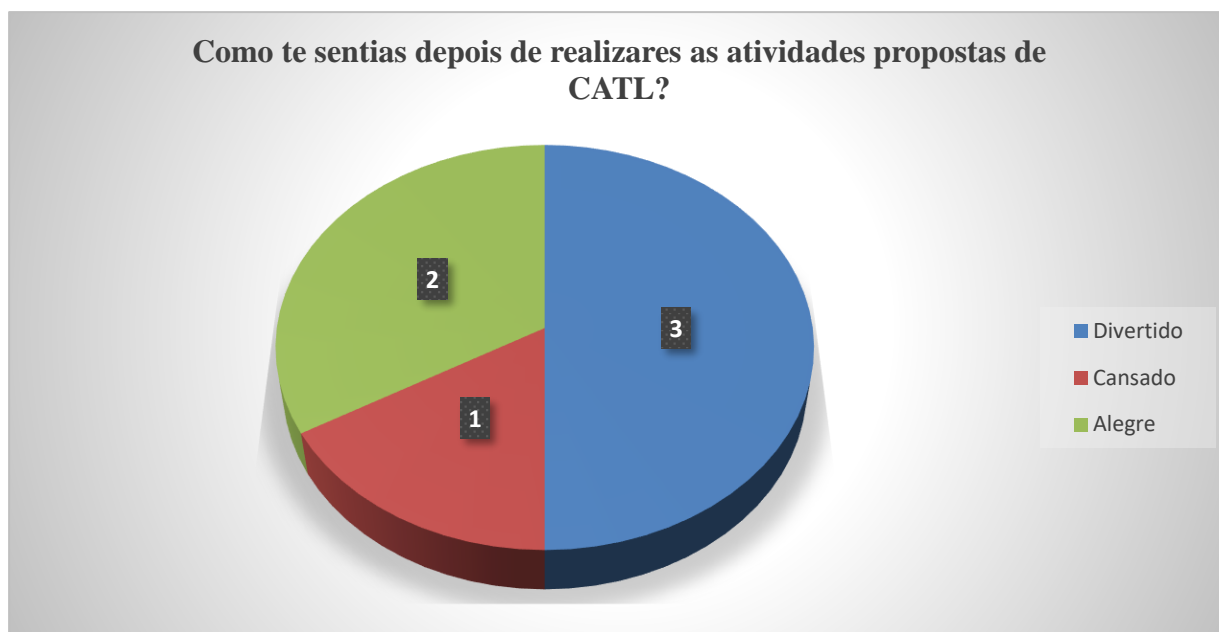


FONTE: Construção própria.

Analisando a figura 31, percebe-se que 5 crianças referem ter realizado as atividades com a ajuda de um familiar, pelo que o objetivo de estabelecer uma relação intrafamiliar no momento das ações propostas, foi cumprido.

O desenvolvimento destas atividades teve também o objetivo de manter a relação entre o CATL e a família, para que a proximidade entre técnicos e utentes não ficasse comprometida. Pelo *feedback* no regresso às atividades presenciais, este momento foi bastante importante para os pais referindo estes inclusivamente, que as atividades disponibilizadas permitiram momentos de dinâmica familiar muito felizes. Contudo, há uma criança que poderá não ter conseguido vivenciar estes momentos visto que refere ter feito as atividades.

Figura 32-Representações das crianças acerca dos sentimentos desenvolvidos após a realização das atividades

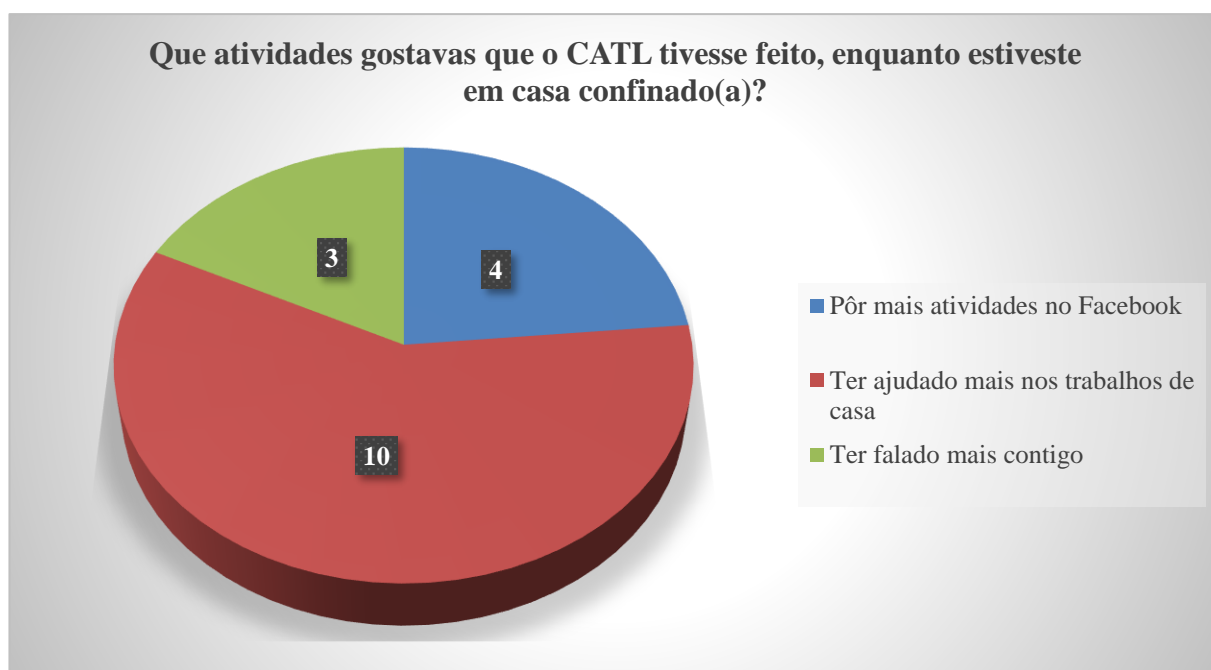


FONTE: Construção própria.

Analisando a figura anterior, verifica-se que após a realização das atividades propostas, 5 crianças referem ter-se sentido alegres (2) ou divertidas (3), o que revela que estas atividades proporcionaram às crianças momentos de descontração perante esta situação conturbada que todos vivemos. Além disso, o facto de elas terem tido oportunidade de realizar atividades diferentes que não tarefas escolares ou estar em frente a uma tela, permitiu que estas tivessem uma pequena amostra do que seria o regresso à nova normalidade, o que lhes trouxe calma e felicidade.

De registar que uma criança refere ter-se sentido cansada após a realização das atividades propostas, situação que não nos surpreende em virtude do número de trabalhos de casa e tarefas propostas pelos professores desta criança, durante o ensino online. Nesta situação, as atividades sugeridas pelo Centro eram percecionadas como “mais uma” a fazer no meio de tantas que a escola propunha.

Figura 33-Sugestões das crianças para as atividades durante o confinamento



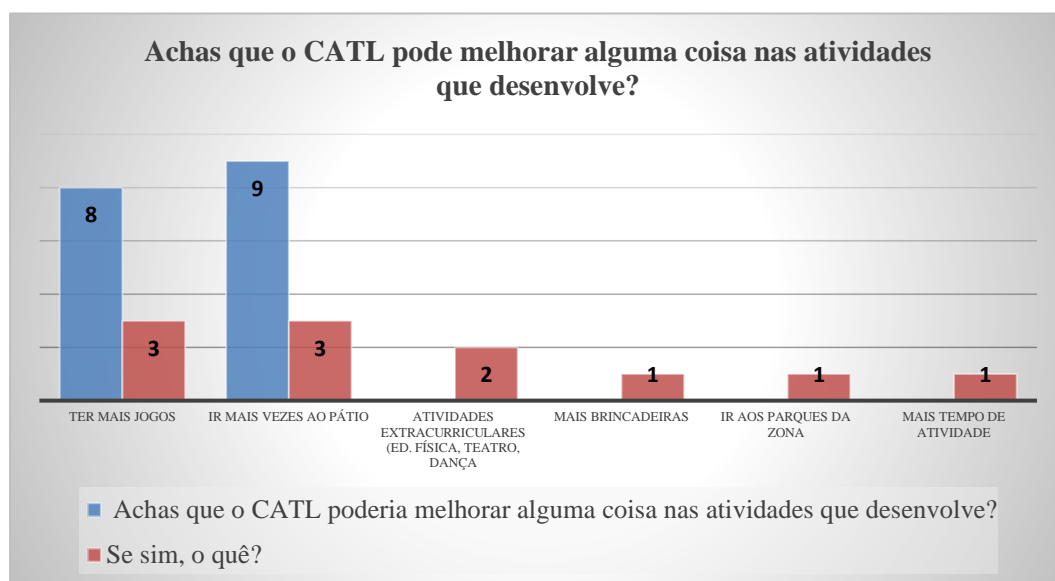
FONTE: Construção própria.

Observando a figura 33, é possível verificar que o que a maioria das crianças (10) refere que o que sentiu mais falta no confinamento foi o acompanhamento nas tarefas escolares. Este resultado sugere que as aprendizagens escolares foi o setor da vida das crianças mais afetado com a pandemia e que estas não tinham provavelmente o apoio por parte da família, uma vez que a conciliação trabalho- família foi difícil para os seus encarregados de educação, conduzindo-os a dividir o seu espaço de casa/trabalho com o espaço de aprendizagem dos seus filhos.

Além disso, estas crianças pertencem a agregados familiares cujos adultos exercem profissões consideradas de baixa qualificação, o que não lhes permite ter os conhecimentos e as condições necessárias para apoiar as crianças nas suas tarefas académicas. Apesar de o apoio ao estudo não ser uma obrigação do CATL, esta poderia ter sido uma área mais explorada durante o período de confinamento, como um apoio mais próximo a estas famílias.

Assinalamos também o facto de 4 crianças terem referido que gostariam de ter tido a oportunidade de realizar mais atividades disponibilizadas no grupo de *Facebook* e 3 crianças que gostariam que a equipa tivesse um contacto mais próximo com as mesmas.

Figura 34-Representações das crianças acerca das atividades desenvolvidas pelo CATL



FONTE: Construção própria.

Por último, procurou-se recolher as sugestões das crianças para melhorar o trabalho desenvolvido pelo CATL. Nove crianças referiram que o CATL não deve melhorar nada nas atividades que desenvolve e oito afirmam o contrário.

As sugestões das 8 crianças dividem-se da seguinte forma: 5 crianças referiram que se deveria ter mais jogos, ir mais vezes ao pátio no exterior (1 criança) e visitar os parques infantis da zona envolvente (1 criança). Contudo, com as rotinas estabelecidas fica bastante difícil proporcionar momentos de qualidade no exterior durante o período letivo pois as crianças encontram-se no espaço do CATL, apenas no período da tarde, entre as 15h00 e as 18h30, sendo que este tempo é também aproveitado para a realização das tarefas escolares e para o lanche. Com o equilíbrio entre todas estas rotinas existem apenas dois períodos de meia hora para a realização de atividades. Por se compreender a importância da ida ao exterior procura-se, durante o período letivo, levar as crianças ao exterior num desses períodos e aposta-se nas atividades no exterior durante um período mais longo, em tempo de férias escolares.

No que respeita aos jogos, sendo parte integrante de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), esta resposta social vive de doações pelo que é bastante exigente renovar os jogos e brinquedos existentes, todos os anos. Isto torna-se um problema para as crianças que frequentam o CATL já há algum tempo e que acabam por não ter acesso a estímulos novos.

As opiniões das restantes 3 crianças em relação às atividades proporcionadas pelo CATL, dividem-se entre a criação de atividades extracurriculares (1 criança), a inclusão de um maior número de brincadeiras (1 criança) e a realização de atividades mais longas (1 criança).

4.4 As representações dos encarregados de educação em relação às atividades desenvolvidas pelo CATL durante o contexto de pandemia

No que respeita às representações dos encarregados de educação acerca das respostas do CATL durante o período de confinamento, a recolha de dados teve por base um questionário realizado pelo coordenador técnico da resposta social, incluído no relatório de avaliação do plano anual de atividades. Este questionário foi aplicado de forma direta, através do preenchimento pelos próprios encarregados de educação ou via email.

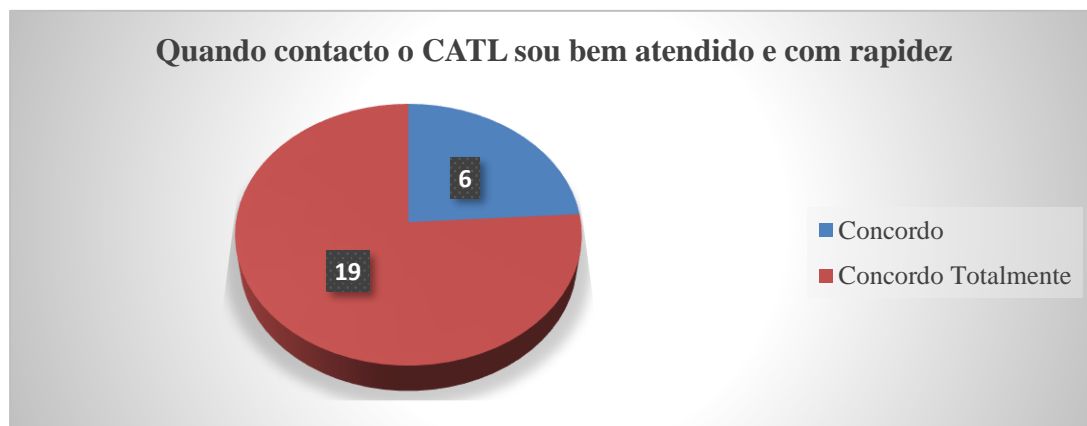
Foi respondido por todos os encarregados de educação das crianças inscritas no CATL, ou seja, por 25 EE. Do questionário referido são parte integrante quatro dimensões: atendimento e comunicação, competência técnica, responsabilidade e recetividade e, por fim, a avaliação global do CATL.

4.4.1. Atendimento e Comunicação

Na primeira secção do questionário procurou-se perceber quais as representações dos encarregados de educação acerca da comunicação com a equipa do Centro de Atividades de tempos Livres (CATL) do Centro Social Paroquial do Amial- Pólo de S.Tomé.

Esta dimensão recolheu as respostas dos encarregados de educação no que respeita ao atendimento em geral e à rapidez com que foram cedidas as informações acerca do *Plano de Contingência* adotado no regresso à atividade presencial.

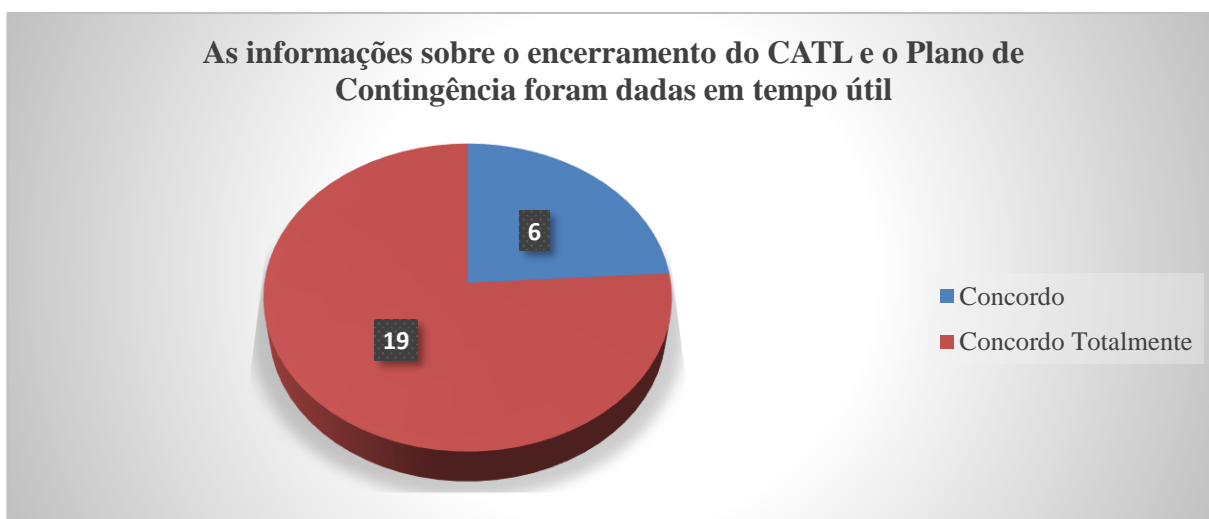
Figura 35-Representações dos Encarregados de Educação relativamente à facilidade do contacto com o CATL



FONTE: Construção própria a partir dos dados do questionário aplicado pela coordenação do CATL

Os resultados apresentados na figura anterior, sugerem que a totalidade dos encarregados de educação tem a percepção que a equipa do CATL está disponível para o contacto com os mesmo e que procura fazê-lo de uma forma rápida e eficaz.

Figura 36-Representações dos Encarregados de Educação relativamente à facilidade do contacto com o CATL



FONTE: Construção própria a partir dos dados do questionário aplicado pela coordenação do CATL

Observando a figura 40, é possível verificar que a totalidade dos encarregados de educação concorda que as informações acerca do plano de contingência foram dadas em tempo útil, o que permitiu uma melhor preparação para o regresso à resposta social de uma forma segura. As conversas informais que tive oportunidade de desenvolver com os encarregados de educação comprovam estes resultados tendo muito deles referido que as informações sobre o

plano de contingência permitiram-lhes preparar os filhos para o regresso ao CATL e explicar de uma forma clara os cuidados a ter na frequência do mesmo.

4.4.2. Competência Técnica

Na segunda secção do inquérito procurou-se recolher as representações dos encarregados de educação acerca da Competência Técnica da equipa do CATL. Esta dimensão teve ainda como objetivo recolher as representações dos EE acerca da utilidade e viabilidade da dinâmica “*ATL em Casa*”.

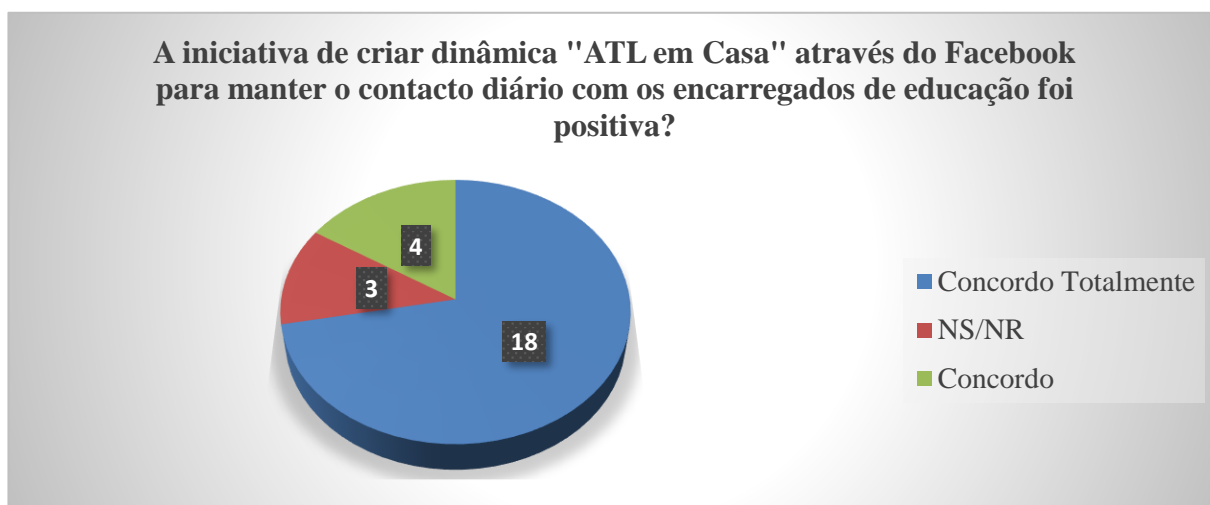
Figura 37 - Representações dos encarregados de educação em relação à competência técnica da equipa do CATL



FONTE: Construção própria a partir dos dados do questionário aplicado pela coordenação do CATL

Analisando a figura anterior observa-se que 17 encarregados de educação concordam que a equipa possui a formação técnica para a formação que desempenha. Estes resultados demonstram confiança dos encarregados de educação na equipa do CATL para cuidar dos seus filhos, o que transmite segurança em relação à resposta social e aos técnicos que dela fazem parte. No entanto, há um encarregado de educação que discorda desta afirmação e 7 encarregados de educação que afirmam não conhecer se a formação técnica do pessoal é adequada para a formação.

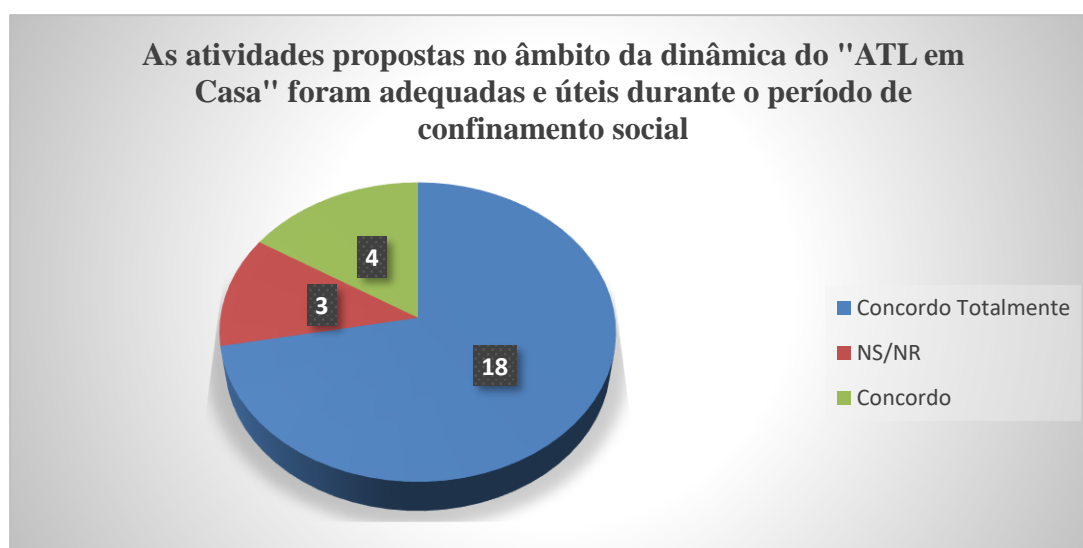
Figura 38-Representações dos encarregados de educação em relação à criação da dinâmica "ATL em Casa"



FONTE: Construção própria a partir dos dados do questionário aplicado pela coordenação do CATL

Há 22 encarregados de educação que concordam que a criação da dinâmica *ATL em Casa* foi positiva, o que sugere que estes conseguiram visualizar as atividades disponibilizadas, o que não corresponde às respostas dadas pelas crianças. No entanto, 3 encarregados de educação afirmam não conhecer se esta iniciativa foi positiva, o que revela que provavelmente estes encarregados de educação não têm acesso à Internet ou ao *Facebook* e, por isso, não tiveram oportunidade de visualizar as atividades disponibilizadas no âmbito desta dinâmica.

Figura 39--Representações dos encarregados de educação em relação às atividades propostas na dinâmica "ATL em casa"



FONTE: Construção própria a partir dos dados do questionário aplicado pela coordenação do CATL

A partir da observação da figura 39, pode-se concluir que os 22 encarregados de educação que conseguiram visualizar as atividades disponibilizadas no âmbito da dinâmica *ATL em casa*,

concordam que as mesmas foram úteis para combater o isolamento social resultante do período de confinamento, e para manter o contacto e a relação de proximidade entre o *ATL e a família*.

Figura 40-Representações dos encarregados de educação em relação à manutenção do grupo privado do Facebook



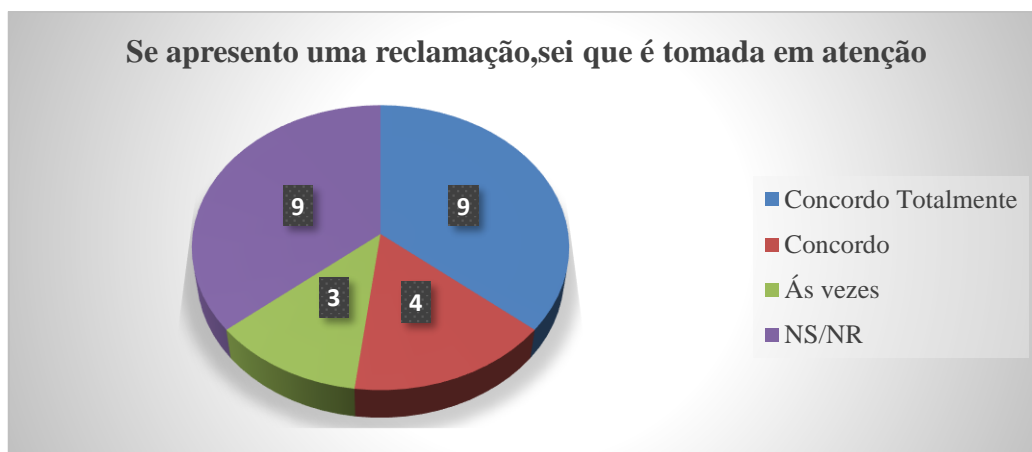
FONTE: Construção própria a partir dos dados do questionário aplicado pela coordenação do CATL

Analisando a figura 40, verifica-se que a dinâmica *ATL em casa* foi tão importante para o estabelecimento de uma relação de proximidade entre a família e a equipa do CATL que os 22 EE que tiveram acesso ao mesmo concordaram que seria importante manter a página para a publicação das atividades e rotinas realizadas no CATL. No presente momento em que se realiza esta dissertação estão a ser publicadas notícias com uma periodicidade quase diária, havendo uma reação espontânea e imediata dos encarregados de educação que têm acesso à mesma.

4.4.3. Responsabilidade e recetividade

A terceira dimensão deste questionário teve como objetivo recolher as representações dos encarregados de educação acerca da responsabilidade e recetividade da equipa técnica do CATL, no que diz respeito a gestão de reclamações e informações e à noção de segurança.

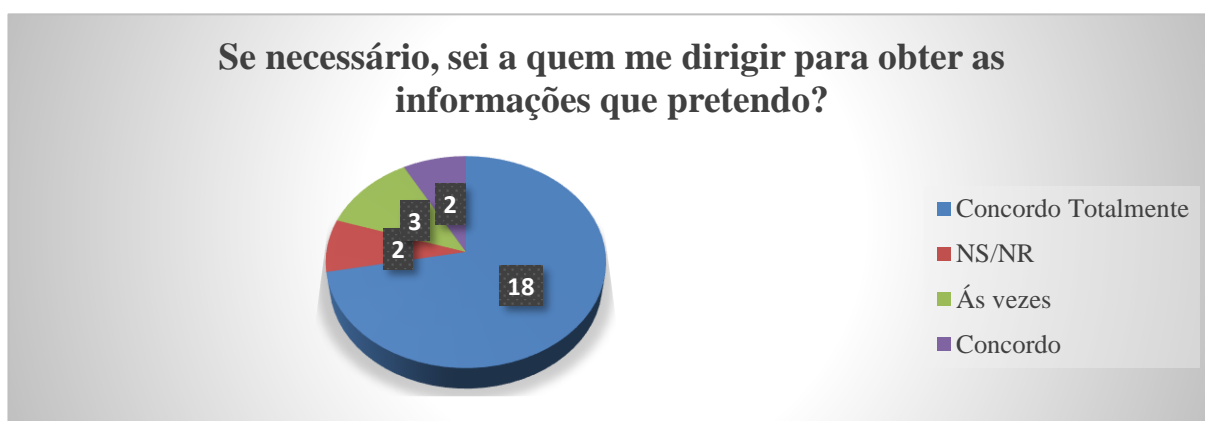
Figura 41-Representações dos encarregados em educação em relação à gestão de reclamações



FONTE: Construção própria a partir dos dados do questionário aplicado pela coordenação do CATL

No que respeita à gestão de reclamações há 13 encarregados de educação que concordam que é eficaz comunicar com a equipa e apresentar o seu desagrado em relação a alguma situação, uma vez que confiam que será analisada e, se for o caso, melhorada. É de notar ainda que existem 3 encarregados educação que afirmam que nem sempre este contacto é eficaz e nove encarregados de educação que afirmam não saber se isto é verdade, visto que possivelmente nunca apresentaram nenhuma reclamação.

Figura 42-Representações dos encarregados de educação em relação às funções desempenhadas por cada elemento da equipa

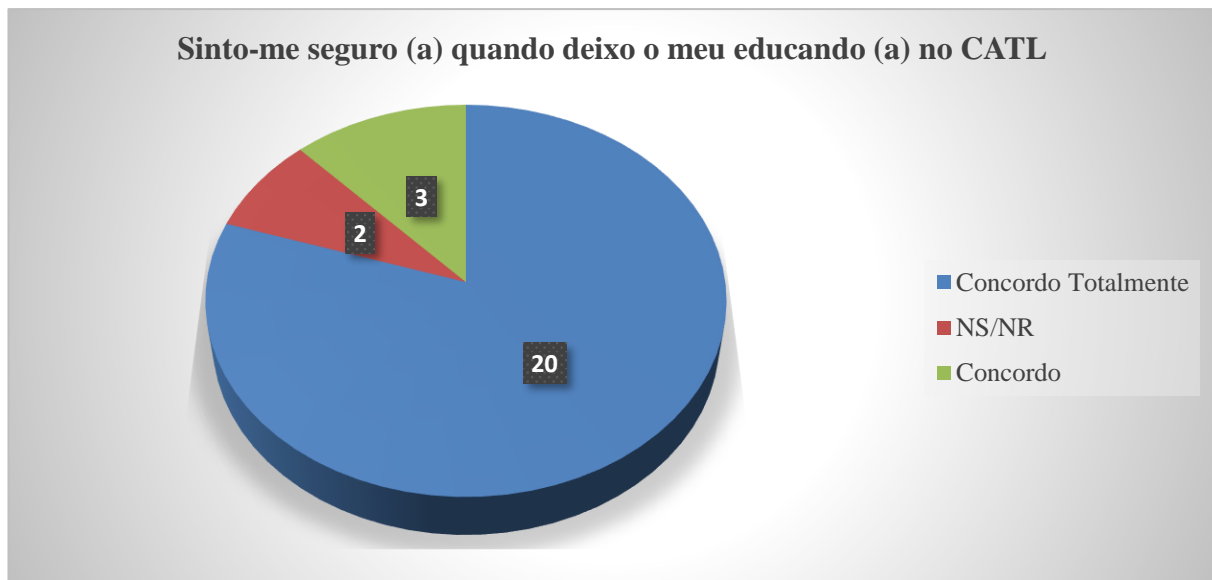


FONTE: Construção própria a partir dos dados do questionário aplicado pela coordenação do CATL

Analisando a figura 42, percebe-se que 20 encarregados de educação afirmam ter consciência das funções desempenhadas por cada elemento da equipa adaptando o seu discurso consoante a pessoa com quem quer comunicar. Sendo o CATL constituído por uma equipa multidisciplinar, esta definição de funções não está clara para os todos pelo que existem 3 encarregados de educação

que referem que nem sempre sabem a quem se dirigir e 2 que afirmam não o saber. Para estes, consoante o discurso que têm perante um elemento da equipa são encaminhados para o correto setor que resolverá a situação.

Figura 43-Representações dos encarregados de educação em relação à segurança no CATL



FONTE: Construção própria a partir dos dados do questionário aplicado pela coordenação do CATL

O CATL não se resume às instalações que o constituem mas também às pessoas que o fazem crescer e que o tornam apelativo para as crianças que o frequentam. Assim, a partir da análise da figura 47 pode-se comprovar o já anteriormente referido, isto é, que 23 encarregados de educação sentem segurança na equipa que cuida dos seus educandos e consideram também que este é um local seguro para os mesmos, onde estes podem desenvolver-se de uma forma saudável . Há, porém, 2 encarregados de educação que responderam NS/NR a esta questão.

Figura 44-Representações dos encarregados de educação acerca da avaliação global do CATL



FONTE: Construção própria a partir dos dados do questionário aplicado pela coordenação do CATL

A partir da análise da figura 44, é visível que 16 encarregados de educação classificam este CATL como muito bom, 7 classificam-no como bom e 2 fazem uma avaliação global suficiente. O facto de nenhum encarregado de educação avaliar o CATL como insuficiente sugere que este é um local que os encarregados de educação consideram que os seus educandos podem desenvolver-se livremente e de uma forma saudável através da participação em atividades que os estimulam e proporcionando momentos de socialização diferentes da socialização familiar, o que permite desenvolver um conjunto de competências como a resistência à frustração e a resiliência e a capacidade de adaptação a novas situações, competências que não se adquirem numa sala de aula mas sim no contacto com o outro.

Reflexões finais

Este estudo tinha como principal objetivo analisar as perceções que um grupo de crianças teve sobre as respostas que um CATL no Porto desenvolveu durante o segundo período de confinamento (ocorrido entre 22 de janeiro de 2020 e 11 de março de 2021) decorrente da crise Covid 19.

Os resultados sugerem que, no que respeita às atividades disponibilizadas no âmbito da dinâmica *ATL em casa*, a maior parte das crianças refere não ter tido acesso às mesmas. Porém, aqueles que as conseguiram fazer referem que as efetuaram com a ajuda de um familiar e que se sentiram divertidos após as realizar. No que concerne às representações dos encarregados de educação acerca das mesmas atividades, sentem que estas foram úteis para combater o isolamento social sentido durante o período do confinamento e para manter a relação entre o CATL e as crianças. Pode-se então assim verificar que, apesar das limitações vividas pelo encerramento do espaço, a resposta social conseguiu manter a relação com as famílias das crianças que a frequentam.

Os resultados obtidos na aplicação deste questionário sugerem ainda que deverão ser dinamizadas atividades que promovam o desenvolvimento das capacidades de autoconhecimento e autoconfiança, competências essenciais para a gestão de conflitos interiores que surgirão na vida adulta.

A análise do olhar das crianças é importante na medida em que permite recolher as sugestões que estas têm para a melhoria do espaço do CATL, no qual passam grande parte do seu tempo livre. Assim, dos resultados obtidos surgiram como sugestões de atividades a realização de visitas ao exterior mais frequentes, sejam elas ao pátio pertencente ao espaço da instituição ou a parques infantis da área envolvente. De registar que a visita ao exterior tem sido limitada não só pelo horário das rotinas do CATL em período letivo, mas também pelo número reduzido de elementos da equipa técnica que dá vida e dinamiza as atividades institucionais. Assim, apesar de todos os constrangimentos, a equipa concordou que neste período, após o segundo confinamento, seria essencial que as crianças pudessem viver a sua infância o máximo possível no exterior, pelo que, no mínimo, uma vez por semana as crianças vão ao espaço exterior, a não ser que as condições meteorológicas não o permitam.

Das sugestões recolhidas é ainda de notar que as crianças pensam que seria importante possuir mais brinquedos/jogos no espaço do CATL. Sendo esta uma resposta social pertencente a uma IPSS e por todos os problemas económicos que lhe são inerentes, o CATL vive de

doações pelo que nem sempre é possível renovar os brinquedos e jogos existentes de forma a criar novos estímulos para as crianças que o frequentam.

Os resultados obtidos sugerem ainda que, segundo as crianças, deveriam existir atividades extracurriculares. No que respeita ao tempo das atividades este está limitado pelos horários escolares das crianças e pelas rotinas do CATL que se estabelecem segundo os mesmos horários. Para a existência de atividades extracurriculares era necessário mobilizar recursos humanos para efetuar o transporte e supervisão durante as mesmas, o que implicaria que um técnico estivesse fora do espaço durante um longo período de tempo, o que comprometeria as restantes dinâmicas do CATL.

Foi também objetivo deste estudo analisar as perceções que as crianças tiveram das implicações do confinamento no seu bem estar e nas suas rotinas. Assim, os resultados sugerem que, no geral, as crianças conseguiram manter as suas rotinas, incluindo a de atividade física. Contudo, as crianças sentem que aprenderam menos durante este período do que se estivessem na escola, pelo que é perceptível que o processo de aprendizagem das crianças que frequentam o CATL, ficou comprometido. Às dificuldades inerentes ao ensino à distância, junta-se a falta de preparação das famílias para acompanhamento das crianças a nível das tarefas escolares. Assim, as crianças inquiridas pensam que o CATL poderia ter dado mais apoio ao nível das tarefas escolares, durante o período de confinamento, referindo estas que foi o que sentiram mais falta enquanto o CATL esteve encerrado.

Sendo, geralmente, a missão do CATL promover um conjunto de atividades lúdicas e que complementem o que é lecionado na escola, esta fica, neste caso, comprometida pelo apoio que é necessário fornecer ao nível das tarefas escolares, uma vez que estas crianças são oriundas de contextos familiares que não conseguem dar este apoio, quer seja pelas condições laborais precárias, quer seja pela falta de habilitações para o fazer. Assim, não sendo o CATL uma continuação da escola mas sim uma resposta social que procura dar apoio às crianças que o frequentam, necessita de promover um equilíbrio entre atividades que promovam a vivência de novas experiências extraescola com o apoio na realização de tarefas escolares.

Após concluir este estudo, importa agora refletir nas ações que o CATL poderá adotar no período pós confinamento. Uma primeira recomendação que fazemos, mediante os resultados obtidos, é o de que o CATL deve apostar em atividades que promovam a relação entre pares e que aproveitem o espaço exterior. Por outras palavras, recomenda-se a dinamização de atividades socioculturais no espaço exterior pertencente à instituição. Além disso, e tendo sido

verbalizada a dificuldade de acompanhamento nas tarefas escolares, recomenda-se que a equipa do CATL dê continuidade ao momento de apoio ao estudo. O regime de ensino à distância trouxe atrasos nas aprendizagens pelo que é importante reforçar aquilo que ficou para trás devido a este regime de ensino. Assim, o momento de apoio ao estudo, para além de se constituir num auxílio às crianças na realização das tarefas escolares deverá também ser um momento importante para colmatar as lacunas na aprendizagem provocadas por uma segunda situação de confinamento.

Tendo em conta o reconhecimento, por parte dos encarregados de educação, da utilidade da página de *Facebook* criada no âmbito da dinâmica *ATL em casa*, a equipa decidiu manter a mesma para se dar continuidade à relação estabelecida entre o CATL e a família, sendo que agora são publicadas as atividades realizadas no espaço do CATL. Esta decisão parece-nos ir ao encontro dos resultados obtidos neste estudo.

Assim, e tendo em conta que nos encontramos no rescaldo do período de confinamento, não se consegue ter noção do verdadeiro impacto que esta pandemia e este período, pelo que seria interessante repetir este estudo no próximo ano para analisar o impacto que este período teve no processo de aprendizagem e no bem estar socio emocional das crianças/jovens que frequentam este CATL.

Para terminar, gostaríamos de citar Vegas & Winthrop (2020), no artigo *Beyond reopening schools: how can education can emerge stronger than before COVID19*. Para as autoras, uma escola atualizada será aquela que coloca a força da escola no centro da comunidade através do estabelecimento de parcerias mais eficazes, incluindo aquelas que surgiram durante o período pandémico, para auxiliar os alunos a desenvolver um conjunto de competências adquiridas dentro e fora da escola. Assim, não existindo esta iniciativa por parte das escolas da área envolvente do CATL onde decorreu a recolha de dados para esta dissertação, poderia partir desta resposta social a construção de pontes com a escola e restante comunidade, para que as crianças que o frequentam pudessem desenvolver essas mesmas competências. Só um real trabalho concertado e colaborativo poderá contribuir para equilibrar as desigualdades educativas, conduzindo as gerações mais novas a desempenharem um papel construtivo e inclusivo na sociedade a que pertencem e que lhe e pertença.

Bibliografia

- Agção do Grupo Porto Editora no apoio à Comunidade Educativa em Contexto da Pandemia Covid 19 &. (2020). *Ensino de Emergência- Estudo de Satisfação -Plataformas Educativas e de Comunicação*. Porto: Porto Editora.
- Agência Lusa. (5 de novembro de 2015). Escolaridade das mães influencia os resultados escolares dos filhos. *Observador*, 218.
- Agência Lusa. (30 de outubro de 2019). *Alunos passam tempo “excessivo” na escola, dizem professores. Pais dizem que é “adequado”*. Obtido de Jornal Económico: <https://jornaleconomico.sapo.pt/noticias/alunos-passam-tempo-excessivo-na-escola-dizem-professores-pais-dizem-que-e-adequado-507814>
- Agência Lusa. (2021). Tarefas escolares sobrecarregaram 64% dos pais confinados. *Observador*.
- Agência Lusa. (21 de fevereiro de 2021). Tarefas Escolares sobrecarregaram 64% dos pais confinados. *Observador*, 1129.
- Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Alípio, S. (2000). *Guia Prático Como Criar um ATL*. Porto: Associação Nacional de Jovens Empresários.
- Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, vol. XI (176), 579-593.
- Alves, D. (10 de março de 2021). *Pandemia com impacto sem precedentes na vida das crianças*. Obtido de Contacto: <https://www.wort.lu/pt/sociedade/pandemia-com-impacto-sem-precedentes-na-vida-das-criancas-60487ddcde135b9236977a25>
- Amaral, A., & Agência Lusa. (2015). Escolaridade das mães influencia resultados académicos dos filhos. *Observador*.
- Antunes, M. d. (1991). Implicações da dinâmica escolar na motivação para a aprendizagem e no sucesso escolar- o cenário da aula. *Sociologia- Problemas e Práticas nº10*, pp. 91-113.
- Becker, H. S. (1952). Social-Class Variations in the teacher-pupil relationship. *The Journal of Educational Sociology*, 451-465.
- Benavente, A., Gomes, R. M., & Peixoto, P. (25 de abril de 2020). *Aprender com a Crise: Os Problemas na Educação*. Obtido de Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento: <https://www.ceied.ulsofona.pt/pt/aprender-com-a-crise-os-problemas-na-educacao/>
- Bulhões, P. C. (2018). *As potencialidades educativas e socioculturais dos Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL): um estudo realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social*. Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Caetano, M. J. (11 de agosto de 2020). *Covid-19 teve impacto negativo na educação de 70% dos jovens*. Obtido de Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/mundo/covid-19-teve-impacto-negativo-na-educacao-de-70-dos-jovens-12513822.html>
- Carmo, R. M., Tavares, I., & Cândido, A. F. (2020). *Um Olhar Sociológico Sobre a Covid-19 em Livro*. Lisboa: Observatório das Desigualdades.

- Carmo, R. M., Tavares, I., & Cândido, A. F. (2020). *Um Olhar Sociológico Sobre a Covid-19-Em Livro*. Lisboa: Observatório das Desigualdades.
- Carneiro, P. (2008). Equality of opportunity and educational achievement in Portugal. *Conference on Economic Development in Portugal* (pp. 17-41). London: Springer.
- Centro Social Paroquial do Amial. (10 de abril de 2021). *História da Instituição*. Obtido de Centro Social Paroquial do Amial: <https://www.cspamial.pt/historia/>
- Chaer, P. G., Diniz, P. R., & Ribeiro, P. A. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, pp. 251-266.
- CNPDCPCJ. (2021). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ*. Lisboa: Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDCPCJ).
- Crespo, T. P. (2016). *A importância do brincar para o desenvolvimento da criança*. Relatório Final- Prática e Intervenção Supervisionada de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre- Escola Superior de Educação.
- Cunha, A. C., & Kuhn, R. (2016). Reflexões: A Criança, o Brincar e a Infância: do "Outro Lado do Espelho. *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância* (pp. 652-660). Braga: Universidade do Minho- Instituto de Educação.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. (2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, Uma forma de Educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 107-112.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. (2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, Uma forma de Educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 107-112.
- Dias, P., & Brito, R. (2020). *A Vida Digital das Crianças em Tempos de Covid-19*. Lisboa: Universidade Católica.
- Direção Geral Estatísticas de Educação e Ciência & Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional & Direção geral da Educação & Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares. (2020). *Estamos On com as Escolas: Conhecer para Apoiar*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Duarte, S. d. (2015). *A importância do Espaço Exterior Para as Brincadeiras e Aprendizagens das Crianças*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Equipa IAVE do Estudo Diagnóstico das Aprendizagens. (2021). *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens – Apresentação de Resultados*. Lisboa: IAVE.
- Esteves, M., Freitas, P., Peralta, S., Herdade, M., & Carvalho, B. P. (11 de abril de 2021). *O Ensino à Distância num País Desigual e Pouco Qualificado*. Obtido de Fundação Francisco Manuel dos Santos: <https://www.ffms.pt/blog/artigo/506/o-ensino-a-distancia-num-pais-desigual-e-pouco-qualificado>
- Fernandes, F. d. (3 de março de 2021). *Pandemia acentuou desigualdades na saúde, educação e no trabalho, confirma estudo*. Obtido de Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/sociedade/pandemia-acentuou-desigualdades-na-saude-educacao-e-no-trabalho-confirma-estudo-13412664.html>
- Fundação para a Ciência e Tecnologia & Norte 2020 & Portugal 2020 & União Europeia. (2020). *Inquérito aos Municípios Portugueses sobre respostas locais dirigidas à infância em situação de pandemia de Covid 19- Relatório Preliminar*. Guimarães: Prochild-Laboratório Colaborativo.
- Furtado, O. V. (2010). *Educação Escolar e Extra-Escolar - Estudo de caso na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e no Centro de Atividades de Tempos Livres*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação . Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Gomes, C. A. (1987). A Interação Selectiva na escola de massas. *Sociologia*, 35-49.
- Gomes, R. M., Benavente, A., & Peixoto, P. (25 de abril de 2020). *Aprender com a crise: Os problemas na Educação*. Obtido de Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento: <https://www.ceied.ulusofona.pt/pt/aprender-com-a-crise-os-problemas-na-educacao/>

- Guimarães, E. (10 de setembro de 2017). *Tarefa de casa: necessidade ou sobrecarga*. Obtido de LeiaJá: <https://www.leiaja.com/carreiras/2017/09/10/tarefa-de-casa-necessidade-ou-sobrecarga/>
- Guterres, A. (8 de outubro de 2020). *Guterres lança apelo sobre mulheres, paz e segurança*. Obtido de ONU News: <https://news.un.org/pt/story/2020/10/1729112>
- Herdade, M. (11 de abril de 2021). Nascer pobre atrasa 2 anos as aprendizagens. (L. Alves, Entrevistador)
- Herdade, M. (11 de abril de 2021). Nascer Pobre atrasa 2 anos as aprendizagens. (L. Alves, Entrevistador)
- Hewes, J. (2006). *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*. Montréal: Early Childhood Learning Knowledge Centre.
- Instituto Superior de Saúde Pública da Universidade do Porto & Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores, Tecnologia e Ciência. (4 de maio de 2021). *Diários de uma Pandemia*. Porto, Portugal.
- Llenas, A. (2020). *Monstro das Cores*. Lisboa: Nuvem das Letras.
- Llenas, A. (2020). *O Monstro das Cores (13ª Edição)*. Porto: Nuvem das Letras.
- Lopes, M. J. (3 de março de 2021). Há hospitais com mais jovens com ansiedade e outros casos "mais graves". *PÚBLICO*, 1175.
- Magano, F. (2021). *A proteção das crianças: prevenção e deteção à distância de situações de risco ou peigo*. Lisboa: UNICEF.
- Marques, A. C. (12 de abril de 2020). Como fica a saúde mental em tempos de quarentena e os conselhos para lidar com o impacto psicológico. *Observador*, 1437.
- Marques, E. M. (2012). *A transformação dos esquemas de motivação, percepção e de ação que compõem o habitus de jovens em risco de desinserção social*. Dissertação de Doutoramento em Sociologia. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Meireles, C. M. (2020). *Crescer em Pandemia: Implicações do confinamento no ajustamento socioemocional das crianças e jovens*. Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto.
- Mestre, C., & Baptista, J. O. (2016). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares II – 2.º Ciclo do Ensino Público Geral*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Mota, N. G. (2013). *A relação entre pares no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Nations, U. (2020). *Policy Brief: The impact of Covid-19 on Children*. Nova York: United Nations.
- Neto, C. (25 de Fevereiro de 2018). A brincadeira pode ser a resposta para a maioria dos males. (S. R. Silva, Entrevistador)
- Neto, C. (25 de fevereiro de 2018). Carlos Neto: "A brincadeira pode ser a resposta para a maioria dos males. (C. Macedo, Entrevistador)
- Neto, C. (2020). Corpo ativo numa escola ativa em tempo de pandemia. *Observador*.
- Neto, C. (6 de dezembro de 2020). Corpo ativo numa escola ativa em tempo de pandemia. *Observador*, 693.
- Neves, I., & Morais, A. M. (1996). Teorias de instrução na família e aproveitamento escolar. *Sociologia-Problemas e Práticas*, 127-164.
- Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza. (2020). *Pobreza e Exclusão Social em Portugal- Relatório 2020*. Lisboa: Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza.

- Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza. (2021). *Dados ICOR 2020*. Lisboa: Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza.
- Oliveira, T. (5 de maio de 2021). *De volta aos básicos: o consenso da igualdade de oportunidades*. Obtido de Observador: <https://observador.pt/opiniaio/de-volta-aos-basicos-o-consenso-da-igualdade-de-oportunidades/>
- Ordem dos Psicólogos. (2021). *Covid-19- Caixa de Ferramentas para Manter a Saúde Psicológica- Segundo Confinamento*. Porto: Ordem dos Psicólogos.
- Pek, L. S., & Mee Mee, R. W. (2020). Parental Involvement on Child's Education at home during Lockdown. *Journal of Humanities and Social Studies*, 192-196.
- Peralta, S., Carvalho, B. P., & Esteves, M. (2021). *Portugal, Balanço Social 2020: Um retrato do país e dos efeitos da pandemia*. Lisboa: Nova School of Business & Economics: Economics For Policy Knowledge Center.
- Peralta, S., Carvalho, B. P., & Esteves, M. (2021). *Portugal: Um Balanço Social- Um retrato do país e dos efeitos da pandemia*. Lisboa: Nova School of Business & Economics.
- Pinto, C. (24 de fevereiro de 2021). *Estudo conclui que a pandemia teve impacto na saúde mental dos jovens*. Obtido de Universidade de Coimbra: <https://noticias.uc.pt/universo-uc/estudo-conclui-que-a-pandemia-teve-impacto-negativo-na-saude-mental-dos-jovens/>
- Pinto, C. (24 de fevereiro de 2021). *Notícias UC*. Obtido de Universidade de Coimbra: <https://noticias.uc.pt/universo-uc/estudo-conclui-que-a-pandemia-teve-impacto-negativo-na-saude-mental-dos-jovens/>
- Pobreza, O. N. (2020). *Pobreza e Exclusão Social em Portugal- Relatório 2020*. Portugal: EAPN Portugal- Rede Europeia Contra a Pobreza.
- Portuguesa-Educação, R. (2021). *Plano 21/23 Escola+, Plano de Recuperação de Aprendizagens*. Lisboa: Área Governativa da Educação.
- ProChild. (2020). *Inquérito aos Municípios Portugueses sobre respostas locais dirigidas à infância em situação de pandemia Covid 19*. Guimarães: Prochild.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais- Trajectos*. Lisboa: gradiva.
- Quivy, R., & Campnhoudt, L. (2018). *Manual de Investigação em Ciências Sociais-Trajectos*. Departamento de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa: Lisboa.
- Ramalho, V. (26 de janeiro de 2021). *Como gerir o impacto do confinamento nas crianças e adolescentes*. Obtido de PÚBLICO: <https://www.publico.pt/2021/01/26/impar/noticia/gerir-impacto-confinamento-criancas-adolescentes-1947918>
- Rosa, A. R. (2013). *A Importância de Brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- RTP, & dos Santos, F. F. (Realizadores). (2020). *Nós, Portugueses- Partir para não chegar* [Filme].
- Sá, E. (30 de outubro de 2019). *Universidade Católica Portuguesa*. Obtido de Universidade Católica Portuguesa: <https://www.porto.ucp.pt/pt>
- Salvaterra, F., & Chora, M. (2021). *O que pensam e o que sentem as famílias em isolamento social*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Santos, B. d. (2020). *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Lisboa: Almedina.
- Santos, E. (15 de abril de 2020). *O impacto da pandemia no ensino: como se sentem alunos e encarregados de educação*. Obtido de Ekonomista: <https://www.e-konomista.pt/impacto-da-pandemia-no-ensino/>

- Silva, S. (3 de abril de 2020). Covid-19: quase dois terços dos alunos já manifestaram vontade de regressar à escola. *Público*, 1314.
- Silwal, A. R., Engilbertsdottir, S., Cuesta, J., Newhouse, D., & Stewart, D. (2020). Global Estimate of Children in Monetary Poverty: An Update. *Poverty & Equity* (pp. 1-11). Washington: World Bank Group.
- Silwal, A. R., Engilbertsdottir, S., Cuesta, J., Newhouse, D., & Stewart, D. (outubro de 2020). Global Estimate of Children in Monetary Poverty: An Update. *Poverty & Equity*, pp. 1-11.
- Sousa, J. (09 de fevereiro de 2021). *Susana Peralta: "Sistema de ensino público já era muito desigual. A pandemia só veio agravar esse fosso*. Obtido de *Jornal Económico*: <https://jornaleconomico.sapo.pt/noticias/susana-peralta-sistema-de-ensino-publico-ja-era-muito-desigual-a-pandemia-so-veio-agravar-esse-fosso-698829>
- Sousa, J. (2021). Susana Peralta: “Sistema de ensino público já era muito desigual. A pandemia só veio agravar esse fosso”. *Jornal Económico*.
- Sousa, L. (2005). *Famílias Multiproblemáticas*. Coimbra: Psicologias.
- Sousa, P. (2007). *A Importância do Brincar: Brincar e Jogar na Infância*. Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar . Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Standing, G. (Maio de 2014). O precariado e a luta de classes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 103, pp. 9-24.
- UNICEF. (2020). *Medidas para a ação local: Promoção de ambientes seguros e protetores para as crianças no pós confinamento*. Lisboa: UNICEF Portugal.
- UNICEF. (30 de junho de 2021). *Informação UNICEF sobre a Covid 19*. Obtido de UNICEF| para todas as crianças: <https://www.unicef.pt/coronavirus/>
- UNICEF. (30 de junho de 2021). *Informação UNICEF sobre a Covid 19*. Obtido de UNICEF|para todas as crianças: <https://www.unicef.pt/coronavirus/>
- United Nations. (2020). *Policy Brief: The Impact of Covid19 on Children*. Nova Iorque: United Nations.
- University of London, Institute of Education, Centre of Longitudinal Studies. (2020). *Parental involvement in home schooling and developmental play during lockdown- Initial Findings from the Covid 19 survey in Five National Longitudinal Studies*. Londres: University of London.
- Vegas, E., & Witthrop, R. (8 de setembro de 2020). *Beyond reopening schools: How can education emerge stronger than before Covid-19*. Obtido de Brookings: <https://www.brookings.edu/research/beyond-reopening-schools-how-education-can-emerge-stronger-than-before-covid-19/>

ANEXOS

Anexo I: Representações de um grupo de crianças acerca do impacto do segundo confinamento no seu bem estar e rotinas e avaliação a respeito das atividades que o CATL desenvolveu nesse período - Questionário aplicado às crianças (adaptado de Instituto de Apoio à Criança)

Autorização de participação no estudo

Aos encarregados de educação: Aceita que o seu educando(a) participe neste estudo, consentindo o tratamento dos dados obtidos?

Às crianças e jovens: Aceitas participar neste estudo e permites que sejam analisadas as tuas respostas?

Introdução ao questionário

Olá!

Sabemos que estás a viver um momento diferente da tua vida! E queríamos saber a tua opinião sobre as coisas mais importantes: tu próprio, a tua família, os teus amigos e a tua escola. Não existem respostas certas ou erradas. Vamos a isso? Obrigada!

Dimensões do questionário

(I) Perceção da criança sobre o impacto de um segundo período de confinamento no seu bem estar e rotinas

Responde às questões assinalando a opção/opções que melhor se adequa a ti:

1) Como te tens sentido, desde o início da pandemia? (Adaptada do relatório de Investigação do Instituto de Apoio à Criança)

- Confuso
- Doente
- Com medo
- Triste
- Alegre
- Aborrecido
- Agitado
- Calmo
- Inseguro
- Preocupado com a saúde dos amigos
- Preocupado com a saúde de outros familiares
- Preocupado com a saúde dos avós

- Preocupado com a saúde dos pais
- Preocupado com a própria saúde
- Não sinto nada
- Outros

2) Tens conseguido manter as tuas rotinas habituais? (vestir, tomar banho...)

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

3) Tens conseguido manter a tua atividade física?

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

4) Sentes que tens mais tempo para coisas que habitualmente não conseguias fazer? (ler, brincar...)

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

5) Sentes-te bem por estar em casa?

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Quase sempre

- Sempre

6) Sentes que tem sido divertido estar em casa?

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

7) Sentes que já estás farto(a) de estar em casa?

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

8) Passaste o confinamento em tua casa?

- Sim
- Não

8.1. Se não, onde passaste?

9) Como é a tua casa?

- Apartamento
- Moradia

10) Tens algum destes espaços exteriores?

- Terraço
- Varanda
- Quintal ou Jardim
- Nenhum

(II) Perceção da criança sobre a escola e sobre a sua aprendizagem em período de confinamento

Responde às questões assinalando a opção/opções que melhor se adequa a ti:

1) Gostas da escola?

- Sim
- Não

2) De que é que mais gostas na escola?

3) Achas que tens muitas tarefas da escola para fazer?

- Sim
- Não

4) Qual é a tua disciplina preferida?

5) Conseguiste assistir às aulas à distância?

- Sim
- Não

5.1 Se não, porquê?

- Não tenho internet
- A minha professora não deu aulas à distância
- Não tenho computador nem internet

6) Achas que aprendeste mais ou menos enquanto estiveste em casa?

7) Os teus pais ajudavam-te a fazer os trabalhos de casa?

- Sim
- Não

8) E os teus professores ajudavam-te mesmo quando já não estavas em aulas?

- Sim

- Não

9) Sentiste dificuldades em perceber as matérias enquanto estiveste em casa?

- Mais do que na escola
- Menos do que na escola
- Igual a quando estava na escola

10) Sentiste falta da escola?

- Sim
- Não

11) Se sim, de que é que sentiste mais falta na escola?

- Das aulas
- Do recreio
- Dos colegas
- Dos professores
- Dos auxiliares
- Outro

(III) Perceção da criança em relação ao CATL

Responde às questões assinalando a opção/opções que melhor se adequa a ti:

1) Gostas de estar no CATL?

- Sim
- Não

2) Do que é que gostas mais no CATL?

3) Sentes-te seguro no CATL?

- Sim
- Não

4) Achas que o CATL te ajuda a compreender melhor as matérias escolares?

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

5) Achas que o CATL te ajuda a conhecer-te melhor?

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

6) Sentes-te à vontade para falar sobre os teus problemas no CATL?

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

7) Achas que consegues fazer mais coisas sozinho desde que estás no CATL?

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

8) Sentes mais confiança em ti desde que estás no CATL?

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Quase sempre

- Sempre

(IV) Perceção da criança em relação às respostas que o CATL desenvolveu durante o segundo período de confinamento

Responde às questões assinalando a opção/opções que melhor se adequa a ti:

- 1) Sentiste falta de vir ao CATL enquanto estiveste em casa?
 1. Sim
 2. Não

- 2) Se sim, de que é que sentiste mais falta no CATL?
 - Ajuda nos trabalhos de casa
 - Estar com os colegas
 - Brincar com os jogos/brinquedos do CATL
 - Dos técnicos

- 3) No tempo do confinamento, achas que estarias mais divertido no CATL ou em casa?

- 4) Viste as atividades que o CATL disponibilizou no Facebook na altura do confinamento?
 - Sim
 - Não

- 5) Se sim, conseguiste fazê-las?
 - Sim
 - Não, porque tinha muitos trabalhos
 - Não, porque não gostei delas
 - Não, porque não tinha o material necessário
 - Outra

- 6) Fizeste sozinho ou com ajuda de algum familiar?
- 7) Como te sentias depois de realizares as atividades propostas pelo CATL?
- Divertido
 - Cansado
 - Alegre
 - Outro
- 8) Que atividades gostavas que o CATL tivesse feito, enquanto estiveste em casa confinado?
- Pôr mais atividades no Facebook
 - Ter ajudado mais nos trabalhos de casa
 - Ter falado mais contigo
- 9) Achas que o CATL poderia melhorar alguma coisa nas atividades que desenvolve?
- Sim
 - Não
- 9.1) Se sim, o quê?

Anexo II: Perceção dos Encarregados de Educação relativamente às respostas desenvolvidas pelo CATL durante o segundo período de confinamento- Questionário aplicado aos Encarregados de Educação

I. Atendimento e Comunicação

	NS/NS	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo totalmente
1. Quando contacto o CATL sou bem atendido e com rapidez?						
2. As informações sobre o encerramento do CATL e o Plano de Contingência foram dadas em tempo útil						

II. Competência técnica

	NS/NS	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo totalmente
1. O pessoal tem a formação técnica necessária às funções que desempenha?						
2. A iniciativa de criar a dinâmica “ATL em casa”, através do Facebook, para manter o contacto diário com os Encarregados de Educação foi positiva						
3. As atividades propostas no âmbito da dinâmica do “ATL em casa” foram adequadas e úteis durante o período de confinamento social						
4. Apesar da reabertura da resposta social, deve ser mantido o grupo fechado no Facebook, para partilhar as atividades e as rotinas realizadas						

III. Responsabilidade e recetividade

	NS/NS	Discordo totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo	Concordo totalmente
1. Se apresento uma reclamação, sei que é tomada em atenção						
2. Se necessário, sei a quem me dirigir para obter as informações que pretendo						
3. Sinto-me seguro(a) quando deixo o meu/ minha educando(a) no CATL						

IV. Avaliação global do CATL

Qual a avaliação global que faz do CATL:

- Insuficiente
- Suficiente
- Bom
- Muito bom

**Anexo III: Plano de atividades - Plano de atividades referente ao primeiro triénio
do ano 2020 e ao segundo triénio do ano 2021**

	Área de Competência	Atividades	Objetivos	Valências Envolvidas
Setembro- Novembro 2020	Desenvolvimento Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - 1º Campeonato (+) Conhecimento - Apoio ao Estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover desenvolvimento e manutenção da capacidade de realização de operações mentais básicas. 	ATL
	Desenvolvimento Emocional e Social	<ul style="list-style-type: none"> - “Brincar Livre” Acompanhamento das dinâmicas livres, com sugestão de diferentes dinâmicas de jogo e de expressão que favoreçam a interação e uma maior consciencialização emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de uma maior consciencialização emocional; - Desenvolvimento de comportamentos pró-sociais. 	ATL
	Desenvolvimento Cívico Educação Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de Placar “As diferentes cores do mundo”; 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a consciencialização cultural e a adoção de comportamentos respeitadores das diferenças étnicas e culturais. 	ATL

Novembro-Dezembro 2020	Área de Competência	Atividades	Objetivos	Valências Envolvidas
	Desenvolvimento Cognitivo	- Ciência Divertida - Apoio ao Estudo	- Promover desenvolvimento e manutenção da capacidade de realização de operações mentais básicas.	ATL
	Desenvolvimento Emocional e Social	- “Brincar Livre” Acompanhamento das dinâmicas livres, com sugestão de diferentes dinâmicas de jogo e de expressão que favoreçam a interação e uma maior consciencialização emocional.	- Desenvolvimento de uma maior consciencialização emocional; - Desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.	ATL
Desenvolvimento Cívico Educação Intercultural	- Elaboração de Placar “As diferentes cores do mundo”;	- Promover a consciencialização cultural e a adoção de comportamentos respeitadores das diferenças étnicas e culturais.	ATL	

	Área de Competência	Atividades	Objetivos	Valências Envolvidas
	Desenvolvimento Cognitivo	- Apoio ao Estudo	- Apoiar no desenvolvimento e manutenção da capacidade de realização de operações mentais básicas.	ATL
	Desenvolvimento Emocional e Social	- “Brincar Livre” Acompanhamento das dinâmicas livres, com sugestão de diferentes dinâmicas de jogo e de expressão que favoreçam a interação e uma maior consciencialização emocional. - Campanha Laço Azul “Serei o que me deres...Que seja amor” - “Conta-me o que estás a sentir”	- Desenvolvimento de uma maior consciencialização emocional; - Desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.	ATL
	Desenvolvimento Cívico Educação Ambiental	- Campanha Laço Azul “Serei o que me deres...Que seja amor” – Reutilizar e reciclar - “Hortim” Sugestão de diferentes dinâmicas e atividades que favoreçam o contacto com a natureza	- Promover a adoção de comportamentos de proteção ambiental;	ATL

Anexo IV: O projeto “(+ movimento)”

Neste anexo apresenta-se as atividades descritas no projeto “(+) *movimento*”, que teve como objetivo estimular a prática de atividade física durante o período de confinamento.

Atividade 1- Jogo do relógio

Material:

- 1 corda

Descrição da atividade:

Primeiro, formar uma roda em que uma pessoa se coloca no centro com uma corda. Essa pessoa deverá rodar no interior da roda segurando a extremidade da corda, de modo que a outra extremidade passe pelos pés dos restantes (como os ponteiros do relógio). Aqueles que se encontram no exterior da roda deverão pular a corda de forma a que esta não lhes toque nos pés. Àquele em que a corda tocar perde o jogo e passa a ser esse o centro do relógio.

Atividade 2- Bowling com garrafas de água

Material:

- 1 rolo de papel higiênico
- 10 garrafas de água de 1,5 L

Descrição da atividade:

Colocar as garrafas de água como se fossem pinos de *Bowling*. De seguida, utilizando o rolo de papel higiênico como se fosse a bola de *Bowling* tentar derrubar o máximo de garrafas possível. Vamos ver quantas conseguem nessa família !!!

Atividade 3- Encher garrafões de água com um copo de iogurte

Material:

- 1 copo de iogurte
- 1 garrafão de água

Descrição da atividade:

Encher o copo de iogurte com água. Após isso ir despejar no garrafão e vir a correr ou ao pé coxinho (se quiseres um desafio ainda maior) encher novamente o copo e repetir o processo. Quanto tempo demoraste a encher o garrafão? E quantos copos de iogurte usaste?

Anexo V: O projeto “*Ciência Divertida*”

Neste anexo, apresentam-se os procedimentos experimentais, assim como as explicações das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “*Ciência Divertida*”, quer no período de confinamento quer no período pós confinamento.

E.1 Atividades publicadas na página de *Facebook*, “*ATL em Casa*”

Atividade 1- Será que consigo limpar moedas antigas?

Material e Reagentes Necessários:

- 1 copo
- 1 pinça
- 1 colher
- 1 copo medidor
- Sal
- Vinagre
- Moedas de Cobre

Procedimento:

1. Utiliza o copo medidor e colca 5 mL de sal no copo;
2. Junta 15 mL de vinagre
3. A seguir, mistura-o com a colher. Introduce a moeda (com a ajuda da pinça) na mistura. Deixa-a descansar por uns minutos.
4. Lava com água da torneira e sabão outra moeda diferente.
5. Saca com a pinça a moeda do copo de precipitação. Lava-a com água da torneira e compara ambas as moedas.

Explicação:

A mistura entre o sal e o vinagre produz ácido clorídrico. Este ácido utiliza-se muito para limpar objetos metálicos. A moeda, depois de limpa com a mistura de sal e vinagre parece limpa.

Atividade 2- Como é que se forma o sal?

Material e Reagentes Necessários:

- 1 copo
- 1 pinça
- 1 colher
- 1 lupa
- 1 clipe
- 1 lápis
- Fio
- Sal
- Água quente

Procedimento:

1. Enche $\frac{3}{4}$ do copo com água quente;
2. Junta algumas colheradas de sal à água quente. Remexe com a colher até que o sal desapareça da tua vista. Junta mais sal e remexe de novo.
3. Ata ao extremo de um fio um clipe e ata ao outro extremo do fio um lápis.
4. Introduce o clipe no copo, com o lápis na boca do copo de maneira que o clipe fique suspenso dentro de água.

Pergunta: O que acontece ao clipe decorridos uns dias ? Utiliza a lupa para observar melhor este fenómeno.

Explicação:

Os cristais são sólidos com formas geométricas regulares (formas geométricas com os lados todos iguais). Formam-se devido a uma acumulação de partículas. Cada cristal adota uma forma diferente. As substâncias que formam cristais chamam-se cristalinas. Muitas substâncias que nos rodeiam são cristais como o sal, o açúcar, a areia,

Atividade 3- Será que consigo marcar um ovo com o meu nome?

Material e Reagentes Necessários:

- 1 ovo cozido com a sua casca

- Lápis de cera
- 1 copo
- 1 escova suave
- Vinagre
- Detergente em pó

Procedimento:

1. Escreve na casca do ovo cozido o teu nome com o lápis de cera;
2. Introduce o ovo no copo e cobre-o com vinagre;
3. Observa como imediatamente aparecerão borbulhas. Essas borbulhas são o resultado da reação química entre o vinagre e a casca do ovo;
4. Deixa descansar o ovo no vinagre durante 2 horas até que desapareçam as borbulhas. Depois, esvazia o copo e volta a enchê-lo com vinagre;
5. Deixa descansar o ovo durante outras 4 horas. Depois desse tempo, tira o ovo do copo e põe-no debaixo de um jato de água.
6. Utiliza o detergente em pó e a escova e apaga com cuidado o nome que escreveste

Explicação:

Vais ver que podes ler o teu nome na casca do ovo,. Isso mostra que a parte da casca onde escreveste ficou protegida da ação ácida do vinagre.

Atividade 4 - Truques com sabão

Material e Reagentes Necessários:

- 1 prato fundo com água
- Pimenta ou pó de talco
- Sabão líquido ou detergente
- Fio

Procedimento:

1. Enche o prato com água fria e limpa;

2. Polvilha a superfície da água com pimenta ou com talco. Observa como as partículas se estendem sobre a superfície da água;
3. Verte um pouco de sabão líquido sobre o prato e coloca o fio. O que acontece com as partículas?

Explicação:

O fio formará um círculo devido à mudança na tensão da superfície da água provocada pelo sabão. Experimenta com outros objetos do teu dia-a-dia : cliques, agulhas,... Vais ver que eles flutuam sobre a água e afundar-se-ão quando verteres o sabão líquido que já reduz a tensão na superfície.

E.2 Atividades dinamizadas no CATL em período pós confinamento

Atividade 1 - Classificar Soluções Ácidas Com base em Indicador Colorimétrico (Tintura Azul de Tornesol)

Material e Reagentes Necessários:

- Sumo de limão;
- Coca Cola; Vinagre,
- Água gaseificada;
- Tintura Azul de Tornesol,
- Fita de pH

Procedimento:

1. Colocar um pouco de cada substância num copo diferente
2. Mergulhar fita de pH e comparar com a cor correspondente
3. Borrifar com tintura azul de tornesol e observar a mudança de cor

Explicação:

Quando a substância é ácida, quando colocas o azul de tornesol vês que ela muda de cor para vermelho. No caso da água gaseificada isso não acontece porque apesar de ela ser “azedada”, é uma substância neutra (pH=7). Isto significa que nem tudo o que é “azedo” é ácido.

Atividade 2 Escrever Mensagens Secretas

Material e Reagentes Necessários:

- Papel
- Pincel
- Folha branca
- Solução incolor de fenolftaleína
- Detergente limpa vidros

Procedimento:

1. Mergulhar o pincel na solução incolor de fenolftaleína e escrever a mensagem numa folha branca (a mensagem fica invisível)
2. Borrifar com detergente limpa vidros até que a mensagem se torne visível;

Explicação:

O detergente limpa vidros é uma substância básica que, na presença de fenolftaleína muda de cor e é por isso que consegues ver a mensagem que escreveste.

Atividade 3 Como fazer perfumes

Material e Reagentes Necessários:

- Tubo de ensaio;
- Estante
- Pinça para tubos de ensaio
- Funil
- Tampão
- Copo de precipitação
- Água
- Pétalas de rosa

Procedimento:

1. Enche metade do tubo de ensaio com pétalas de rosa. Coloca o tubo de ensaio na estante e prende-o com as pinças ;
2. Ferve a água(com a ajuda de um adulto). Com a ajuda do funil, verte a água a ferver no tubo de ensaio que contém as pétalas;
3. Tira o funil e coloca o tampão no tubo;
4. Enche as $\frac{3}{4}$ partes do copo de precipitação com a água a ferver. Introduz o tubo de ensaio dentro do copo com água a ferver, deixa-o repousar durante 15 minutos no mínimo.

Atividade 4 “Slime”

Material e Reagentes Necessários:

- Cola Branca;
- Borato de sódio;
- Copos para colocar o Slime;
- Copo de precipitação;
- Corante alimentar : amarelo, vermelho, verde e azul

Procedimento:

1. Misturar uma pequena quantidade da solução de borato de sódio com cola branca até começar a verificar-se a elasticidade;
2. Adicionar corante alimentar e misturar até se verifica a elasticidade completa;
3. Colocar no copo;

Anexo VI: O projeto “*Era uma vez,...*”

Neste anexo, apresentam-se os contos publicados no âmbito do projeto “Era Uma Vez”.

O Pinto Borrachudo, de Adolfo Coelho

Era uma vez um pinto borrachudo que andava a esgravatar num monte de terra e achou lá uma bolsa de moedas e disse:

— Vou levar esta bolsa ao rei.

Pôs-se a caminho com a bolsa no bico; mas, como tivesse de atravessar um rio e não pudesse, disse:

— Ó rio, arreda-te para eu passar!

Mas o rio continuou a correr e ele bebeu a água toda.

Foi mais para diante e viu uma raposa no caminho e disse-lhe:

— Deixa-me passar!

Como a raposa não se moveu, comeu-a.

Foi andando e encontrou um pinheiro e disse-lhe:

— Arruma-te para eu passar.

Como ele não se arrumasse, engoliu-o.

Mais adiante encontrou um lobo e comeu-o; depois encontrou uma coruja e fez-lhe o mesmo.

Chegado ao palácio do rei, disse que lhe queria falar e entregou-lhe a bolsa das moedas e o rei ordenou logo que o metessem na capoeira das galinhas e que o tratassem muito bem. O borrachudo, logo que ali se viu, começou a cantar:

— Qui qui ri qui!

Minha bolsa de moedas

Quero para aqui!

E como visse que lha não levavam, lançou a raposa que tinha engolido, e ela comeu as galinhas todas.

Foram dar parte ao rei do sucedido e ele ordenou que metessem o borrachudo dentro da cantoneira. Cumpriram-se as ordens, mas o borrachudo continuou sempre a cantar:

— Qui qui ri qui!

Minha bolsa de moedas

Quero para aqui!

Depois, como não lhe levassem o dinheiro, lançou o pinheiro e os copos da cantoneira foram todos quebrados.

Então o rei ordenou que metessem o borrachudo na cavalaria, e ele sempre cantando:

— Qui qui ri qui!

Minha bolsa de moedas

Quero para aqui!

Lançou fora o lobo e o lobo comeu os cavalos. O rei mandou então que o metessem no pote do azeite, mas ele lançou lá a coruja e ela bebeu o azeite.

A Lebre e a Tartaruga, de Esopo

Um dia a Lebre encontrou a Tartaruga e ridicularizou o seu passo lento e miudinho.

– Muito bem – respondeu a Tartaruga sorrindo.

– Apesar de seres tão veloz como o vento, vou ganhar-te numa corrida.

A Lebre, pensando que tal era impossível, aceitou o desafio.

Resolveram entre elas que a raposa escolheria o percurso e seria o árbitro da corrida.

No dia combinado, encontraram-se e partiram juntas.

A Tartaruga começou a andar no seu passo lento e miudinho, nunca parando pelo caminho, direita até à meta.

A Lebre largou veloz, mas algum tempo depois deitou-se à beira do caminho e adormeceu. Quando acordou, recomeçou a correr o mais rapidamente que pode. Mas já era tarde... Quando chegou à meta, verificou que a Tartaruga tinha ganho a aposta e que já estava a descansar confortavelmente.

Moral da história:

Devagar mas com persistência completas todas as tarefas.

Menina dos fósforos. De Hans Christian Andersen in Os Mais Belos Contos de Amor e Esperança

Estava tanto frio! A neve não parava de cair e a noite aproximava-se.

Aquela era a última noite de Dezembro, véspera do dia de Ano Novo. Perdida no meio do frio intenso e da escuridão, uma pobre rapariguinha seguia pela rua fora, com a cabeça descoberta e os pés descalços. É certo que ao sair de casa trazia um par de chinelos, mas não duraram muito tempo, porque eram uns chinelos que já tinham pertencido à mãe, e ficavam-lhe tão grandes, que a menina os perdeu quando teve de atravessar a rua a correr para fugir de um elétrico. Um dos chinelos desapareceu no meio da neve, e o outro foi apanhado por um garoto que o levou, pensando fazer dele um berço para a irmã mais nova brincar.

Por isso, a rapariguinha seguia com os pés descalços e já roxos de frio; levava no avental uma quantidade de fósforos, e estendia um maço deles a toda a gente que passava, apregoando:

— Quem compra fósforos bons e baratos?

Mas o dia tinha-lhe corrido mal. Ninguém comprara os fósforos, e, portanto, ela ainda não conseguira ganhar um tostão.

Sentia fome e frio, e estava com a cara pálida e as faces encovadas. Pobre rapariguinha! Os flocos de neve caíam-lhe sobre os cabelos compridos e loiros, que se encaracolavam graciosamente em volta do pescoço magrinho; mas ela nem pensava nos seus cabelos encaracolados. Através das janelas, as luzes vivas e o cheiro da carne assada chegavam à rua, porque era véspera de Ano Novo. Nisso, sim, é que ela pensava.

Sentou-se no chão e encolheu-se no canto de um portal. Sentia cada vez mais frio, mas não tinha coragem de voltar para casa, porque não vendera um único maço de fósforos, e não podia apresentar nem uma moeda, e o pai era capaz de lhe bater. E afinal, em casa também não havia calor.

A família morava numa água-furtada, e o vento metia-se pelos buracos das telhas, apesar de terem tapado com farrapos e palha as fendas maiores.

Tinha as mãos quase paralisadas com o frio. Ah, como o calorzinho de um fósforo aceso lhe faria bem! Se ela tirasse um, um só, do maço, e o acendesse na parede para aquecer os dedos! Pegou num fósforo e: Fcht!, a chama espirrou e o fósforo começou a arder! Parecia a chama quente e viva de uma candeia, quando a menina a tapou com a mão.

Mas, que luz era aquela? A menina julgou que estava sentada em frente de um fogão de sala cheio de ferros rendilhados, com um guarda-fogo de cobre reluzente. O lume ardia com uma chama tão intensa, e dava um calor tão bom! Mas, o que se passava? A menina estendia já os pés para se aquecer, quando a chama se apagou e o fogão desapareceu. E viu que estava sentada sobre a neve, com a ponta do fósforo queimado na mão.

Riscou outro fósforo, que se acendeu e brilhou, e o lugar em que a luz batia na parede tornou-se transparente como tule. E a rapariguinha viu o interior de uma sala de jantar onde a mesa estava coberta por uma toalha branca, resplandecente de loiças finas, e mesmo no meio da mesa havia um ganso assado, com recheio de ameixas e puré de batata, que fumegava, espalhando um cheiro apetitoso. Mas, que surpresa e que alegria! De repente, o ganso saltou da travessa e rolou para o chão, com o garfo e a faca espetados nas costas, até junto da rapariguinha. O fósforo apagou-se, e a pobre menina só viu na sua frente a parede negra e fria.

E acendeu um terceiro fósforo. Imediatamente se encontrou ajoelhada debaixo de uma enorme árvore de Natal. Era ainda maior e mais rica do que outra que tinha visto no último Natal, através da porta envidraçada, em casa de um rico comerciante. Milhares de velinhas ardiam nos ramos verdes, e figuras de todas as cores, como as que enfeitam as montras das lojas, pareciam sorrir para ela.

A menina levantou ambas as mãos para a árvore, mas o fósforo apagou-se, e todas as velas de Natal começaram a subir, a subir, e ela percebeu então que eram apenas as estrelas a brilhar

no céu. Uma estrela maior do que as outras desceu em direção à terra, deixando atrás de si um comprido rasto de luz.

«Foi alguém que morreu», pensou para consigo a menina; porque a avó, a única pessoa que tinha sido boa para ela, mas que já não era viva, dizia-lhe muita vez: «Quando vires uma estrela cadente, é uma alma que vai a caminho do céu.»

Esfregou ainda mais outro fósforo na parede: fez-se uma grande luz, e no meio apareceu a avó, de pé, com uma expressão muito suave, cheia de felicidade!

— Avó! — gritou a menina — leva-me contigo! Quando este fósforo se apagar, eu sei que já não estarás aqui. Vais desaparecer como o fogão de sala, como o ganso assado, e como a árvore de Natal, tão linda.

Riscou imediatamente o punhado de fósforos que restava daquele maço, porque queria que a avó continuasse junto dela, e os fósforos espalharam em redor uma luz tão brilhante como se fosse dia. Nunca a avó lhe parecera tão alta nem tão bonita. Tomou a neta nos braços e, soltando os pés da terra, no meio daquele resplendor, voaram ambas tão alto, tão alto, que já não podiam sentir frio, nem fome, nem desgostos, porque tinham chegado ao reino de Deus.

Mas ali, naquele canto, junto do portal, quando rompeu a manhã gelada, estava caída uma rapariguinha, com as faces roxas, um sorriso nos lábios... morta de frio, na última noite do ano.

O dia de Ano Novo nasceu, indiferente ao pequenino cadáver, que ainda tinha no regaço um punhado de fósforos.

— Coitadinha, parece que tentou aquecer-se! — exclamou alguém.

Mas nunca ninguém soube quantas coisas lindas a menina viu à luz dos fósforos, nem o brilho com que entrou, na companhia da avó, no Ano Novo.

Bela Menina, Conto Popular extraído de Contos Populares Portugueses por Adolfo Coelho, pedagogo e pedagogista, filólogo e escritor português, destacado intelectual dos finais do século XIX.

Era uma vez um homem; vivia numa cidade e trazia navegações no mar, e depois foi ele e deu em decadência por se lhe perderem as navegações. Ele teve o seu pesar e não podia viver com aquela decência com que vivia no povoado e tinha umas terrinhas na aldeia e disse para a mulher e para as filhas: «Não temos remédio senão irmos para as nossas terrinhas; se vivemos com menos decência que até aqui, somos pregoados dos nossos inimigos.»

A mulher e uma filha aceitaram, mas as outras duas filhas começaram a chorar muito. E depois foram. A que tinha ido de sua vontade era a mais nova e chamava-se Bela-Menina; cantava muito e era a que cozinhava e ia buscar erva para o gado, de pés descalços; as outras metiam-se no quarto e não faziam senão chorar. Quando o pai ia para alguma parte, as mais velhas sempre pediam que lhes trouxesse alguma coisa e a mais nova não lhe pedia nada. Vai nisto, veio-lhe uma carta de um amigo dizendo que as navegações que vinham aí, que tiveram notícia e que fosse vê-las.

O homem caminhou mais um criado saber das tais navegações; quando saiu, disseram as suas filhas mais velhas que, se as navegações fossem as dele, lhes levasse algumas coisas que lhe declararam. E ele disse à mais nova: «Ora todas me pedem que lhes traga alguma coisa. Só tu não me pedes nada?» «Vou pedir-lhe também uma coisa; onde o meu pai vir o mais belo jardim, traga-me a mais bela flor que lá houver.»

O pai foi e chegou a uma cidade e reconheceu que as navegações não eram dele e foi-se embora com a bolsa vazia. Chegou a um monte e anoiteceu-lhe; ele viu uma luz e dirigiu-se para ela a ver se encontrava quem o acolhesse. Chegou lá e viu uma casa grande e estropeou à porta; não lhe falaram; tornou a estropear; não lhe falaram. E disse ao moço: «Vai aí pelo portal de baixo ver se vêes alguém.» O moço foi e voltou: «Veio lá muitas luzes dentro e cavalos a comer e penso para lhe botar; mas não veio ninguém.»

Então o homem mandou meter o cavalo na cavaleriça e entraram na cozinha. Acharam lá que comer e, como a fome não era pequena, foram comendo muito. E nisto aí vem por essa casa adiante uma coisa fazendo um grande ruído, assim como umas cadeias que vinham a rastos pela casa adiante e depois chegou ao pé deles um bicho de rastos e disse-lhes:

«Boas-noites.» Eles puseram-se a pé com medo e disseram-lhe: «Nós viemos aqui por não acharmos abrigo nem que comer noutra parte; mas não vimos fazer mal a ninguém.»

«Deixai-vos estar e comei.» Demorou-se um pouco o bicho e disse-lhes: «Ora ide-vos deitar que eu também vou para o meu curral.» E começou-se a arrastar pela cozinha e foi.

Ao outro dia o homem foi ao jardim, que era o mais belo que tinha visto, e disse: «Já que não posso levar nada para as minhas filhas mais velhas, quero ao menos levar a flor para a Bela-Menina...» Estava a cortar a flor e nisto o bicho salta-lhe: «Ah, ladrão! Depois de eu te acolher em minha casa, tu vens-me colher o meu sustento, que eu não me sustento senão em rosas.»

E ele disse: «Eu fiz mal, fiz; mas eu tenho lá uma filha que me pediu que lhe levasse a mais bela flor que eu visse na viagem, e não podendo levar nada às outras filhas, queria ao menos levar a flor; mas se a quereis ela aí fica.» «Não, levai-a e se me trouxerdes cá essa filha, ficais ricos.»

O homem caminhou e chegou a casa muito apaixonado por não trazer nada às outras filhas e não achar as navegações e pegou na flor e deu-a à Bela-Menina.

A filha, assim que viu a flor, disse: «Oh, que bela flor! Onde a achou, meu pai?»

O pai contou-lhe o que vira e a filha disse: «Ó meu pai, eu quero ir ver.»

«Olha que o bicho fala e disse também que te queria ver.» «Pois vamos.» E foram. A filha, assim que viu o tal bicho, disse: «Ó pai, eu quero cá ficar com este bicho, que ele é muito bonito.» O pai teve a sua pena, mas deixou-a.

Passado algum tempo, ela disse: «Ó meu bichinho, tu não me deixas ir ver os meus pais?» E ele disse-lhe: «Não, tu não vais lá por ora; teu pai vem cá.»

O pai veio e disse ao bicho: «Eu queria levar a rapariga.» «Não me leves daqui a rapariga, senão eu morro e tu vai ali àquela porta e abre-a e leva dali a riqueza que tu quiseres e casa as tuas filhas.» O homem que mais quis?

Um dia o bicho disse à Bela-Menina:

«A tua irmã mais velha lá vem de se receber; tu queres vê-la?» «Quero.» «Vai ali e abre aquela porta.»

Ela foi e viu a irmã com o noivo e os pais. «Agora deixa-me ir ver o meu cunhado.» «Eu deixava, deixava; mas tu não tornas.» «Torno; dá-me só três dias que eu em um dia e meio chego lá e torno cá noutro dia e meio.» «Se não vieres nestes três dias, quando voltares achas-me morto.»

Ela foi; no fim dos três dias ela veio, mas tardou mais um pouquinho que os três dias; ela foi ao jardim e viu-o deitado como morto. Chegou ao pé dele, «Ai meu bichinho!» E começou a chorar.

Ele caiu e ela disse: «Coitadinho, está morto; vou dar-lhe um beijinho.» E deu-lhe um beijo, mas o bicho fez-se um belo rapaz.

Era um príncipe encantado que ali estava e que casou com ela.

Comida sem Sal, de João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete in Contos e lendas de Portugal e do mundo, Porto, Porto Editora, 2009

Era uma vez um rei que tinha três filhas. Certo dia, resolveu perguntar a cada uma delas qual era a mais sua amiga. A mais velha respondeu:

– Quero mais a meu pai do que à luz do Sol!

Respondeu a do meio:

– Gosto mais de meu pai do que de mim mesma.

A mais nova respondeu:

– Quero-lhe tanto como a comida quer o sal.

O rei entendeu, por isto, que a filha mais nova o não amava tanto como as outras e pô-la fora do palácio.

Ela partiu mergulhada em tristeza e, depois de caminhar muitos dias, chegou ao palácio de um rei, onde se ofereceu para ser cozinheira. Um dia veio para a mesa um pastel muito bem feito e o rei, ao parti-lo, encontrou dentro um anel pequeno e de grande valor. Perguntou então a todas as damas da corte de quem seria aquele anel. E logo todas quiseram ver se lhes servia.

O anel foi passando de mão em mão, até que chamaram a cozinheira, e só a esta servia na perfeição. Quando o príncipe isto viu, ficou logo apaixonado por ela, desconfiando que a menina era de família nobre.

Começou então a espreitá-la, porque ela só cozinhava às escondidas, e viu-a vestida com trajes de princesa. Foi então chamar o rei, seu pai, e ambos testemunharam o caso.

Foi assim que o soberano deu licença ao filho para casar com ela, mas a menina pôs uma condição: seria ela a cozinhar pela sua mão o jantar do dia da boda.

Para as festas de noivado convidaram o rei que tinha três filhas, e que pusera fora de casa a mais nova. A princesa cozinhou o jantar, mas, nos manjares que haviam de ser postos ao seu pai, não deitou sal de propósito. Já todos comiam com vontade, só o rei convidado é que não. Por fim, perguntou-lhe o dono da casa porque é que não comia. Respondeu ele, não sabendo que assistia ao casamento da filha:

– É porque a comida não tem sal.

O pai do noivo fingiu-se raivoso e mandou que a cozinheira viesse ali dizer porque não deitara sal na comida. Veio então a menina vestida de princesa, mas, assim que o pai a viu, reconheceu-a logo; e logo confessou ali a sua culpa, por não ter percebido quanto era amado por sua filha.

E assim se fez o casamento dessa menina que a seu pai dissera: «Quero-lhe tanto como a comida quer o sal», e que, depois de tanto sofrer, nunca se queixara da injustiça de que fora vítima.

O Pedro e o Lobo, in <https://www.lapismagico.com/contos-tradicionais/o-pedro-e-o-lobo/>

O Pedro era um pastor. O seu trabalho era tomar conta das ovelhas enquanto pastavam. Por vezes, Pedro ficava aborrecido por estar sozinho, sem ninguém com quem brincar ou falar.

Um dia resolveu fazer uma brincadeira para se divertir.

Desatou a gritar:

– Lobo, lobo, socorro, está aqui um lobo!

Lá em baixo na aldeia todos ouviram a gritaria desataram a correr para ajudar o Pedro a afugentar o lobo, mas quando chegaram lá não havia lobo nenhum.

O Pedro fartou-se de rir ao ver o ar dos aldeões vermelhos de tanto correr com a preocupação. Quem não achou piada nenhuma à brincadeira foram os aldeões que ficaram muito chateados ao perceber que era um falso alarme e viraram costas.

Noutro dia o Pedro resolveu repetir a brincadeira para ver se os aldeões voltavam a cair na partida.

Desatou a gritar:

– Lobo, lobo, socorro, está aqui um lobo!

Os aldeões nem pensaram duas vezes e correram para ajudar o Pedro. Mais uma vez, mas não havia lobo nenhum. O Pedro desatou a rir e os aldeões desta vez ficaram mais chateados ainda e foram embora a barafustar.

Passados uns dias ouviu-se em toda a aldeia o Pedro a gritar:

– Lobo, lobo, socorro, está aqui um lobo!

Desta vez os aldeões olharam uns para os outros e encolheram os ombros. Para não serem enganados mais uma vez deixaram-se ficar nos mesmo lugar e ignoraram os gritos do Pedro.

O Pedro continuou a gritar. Desta vez era mesmo um lobo que estava a matar as ovelhas.

– Porque é que ninguém me ajudou? – perguntou o Pedro a chorar. Agora fiquei sem ovelhas.

Perante a tristeza do Pedro os aldeões deram-lhe uma lição e explicaram que não ajudaram porque pensaram que se tratava de mais uma brincadeira. Então Pedro percebeu que com coisas sérias não se deve brincar para sermos levados a sério quando for necessário.

O Rato do Campo e o Rato da Cidade, Conto adaptado de Esopo

O Sr. Rato da Cidade foi um dia visitar o seu amigo Rato do Campo, que o tinha convidado a passar uma tarde com ele. Habitado ao conforto da casa da cidade em que vivia, o Sr. Rato da Cidade não gostou do buraco pobre, sem tapetes nem asseio, em que morava o seu amigo

Rato do Campo. Este, coitado, bem fez tudo para lhe agradar, mas o Rato da Cidade mostrava-se cada vez mais enjoado com o que via.

Ao jantar, o Rato do Campo trouxe-lhe o que tinha de melhor: uns pedacinhos de queijo velho, uns bocados de pão, uma batata, raízes e alguma fruta. Ofereceu tudo ao amigo e ele pôs-se a roer uma palha dura e a aproveitar as migalhas que caíam.

Depois de comer, o Rato da Cidade disse ao amigo, com ar importante:

— Sabes que mais? Não sei como podes viver assim. Aqui não há comer, não há nada. Eu, no teu lugar, dizia adeus a esta miséria e ia para a cidade. Lá é que é viver! Com boa comida e boa toca; é uma vida regalada!

O pobre Rato do Campo, envergonhado com a sua pobreza e seduzido com as belezas de que o amigo lhe falava, resolveu ir com ele para a cidade.

Quando lá chegou e entrou na casa onde o Rato da Cidade tinha a sua toca, ficou admirado com a riqueza que via e com os tapetes em que se afundava ao passar. Por toda a parte havia boas comidas e com fartura.

Contentíssimo, o Rato do Campo regalou-se a comer do melhor que encontrava, e o outro ria-se de o ver tão palerma no meio daquilo tudo.

Estavam os dois no melhor da festa, a comer e a rir, quando aparece um grande gato, que se atira a eles de um pulo. O da casa depressa enfiou para o seu buraco e fugiu ao gato. Mas o do campo, coitadinho! Aos saltos e às corridas, sem conhecer a casa, lá se escondeu do gato conforme pôde.

Quando o gato desistiu de apanhá-los e o susto passou, o pobre ratinho saiu do seu esconderijo e foi falar com o outro à porta da casa dele.

— Vou-me embora, amigo. Isto pode ser muito bom e muito bonito, melhor do que a minha casa pobrezinha, mas é perigoso.

Lá na minha casa como do que posso e quando há, mas estou descansado. Passa muito bem, que eu contento-me com o que tenho. Antes magro no mato do que gordo na boca do gato.

E voltou a correr para a sua casa.

Os dez anõezinhos da tia Verde-Água, Adaptado de Contos Tradicionais do Povo Português, Teófilo Braga

Era uma mulher casada, mas que se dava muito mal com o marido, porque não trabalhava nem tinha ordem no governo da casa; começava uma coisa e logo passava para outra, tudo ficava em meio, de sorte que quando o marido vinha para casa nem tinha o jantar feito, e à noite nem água para os pés nem a cama arranjada. As coisas foram assim, até que o homem lhe pôs as mãos e ia-a tosando, e ela a passar muito má vida. A mulher andava triste por o homem lhe bater, e tinha uma vizinha a quem se foi queixar, a qual era velha e se dizia que as fadas a ajudavam. Chamavam-lhe a Tia Verde-Água:

– Ai, Tia! vossemecê é que me podia valer nesta aflição.

– Pois sim, filha; eu tenho dez anõezinhos muito arranjadores, e mando-tos para tua casa para te ajudarem.

E a velha começou a explicar-lhe o que devia fazer para que os dez anõezinhos a ajudassem; que quando pela manhã se levantasse fizesse logo a cama, em seguida acendesse o lume, depois enchesse o cântaro de água, varresse a casa, aponteasse a roupa, e no intervalo em que cozinhasse o jantar fosse dobrando as suas meadas, até o marido chegar. Foi-lhe assim indicando o que havia de fazer, que em tudo isto seria ajudada sem ela o sentir pelos dez anõezinhos. A mulher assim o fez, e se bem o fez melhor lhe saiu. logo à boca da noite foi a casa da Tia Verde-Água agradecer-lhe o ter-lhe mandado os dez anõezinhos, que ela não viu nem sentiu, mas porque o trabalho correu-lhe como por encanto. Foram-se assim passando as coisas, e o marido estava pasmado por ver a mulher tornar-se tão arranjadeira e limposa; ao fim de oito dias ele não se teve que não lhe dissesse como ela estava outra mulher, e que assim viveriam como Deus com os anjos. A mulher contente por se ver agora feliz, e mesmo porque a fêria chegava para mais, vai a casa da Tia Verde-Água agradecer-lhe o favor que lhe fez:

– Ai, minha Tia, os seus dez anõezinhos fizeram-me um serviço; trago agora tudo arranjado, e o meu homem anda muito meu amigo. O que lhe eu pedia agora é que mos deixasse lá ficar.

A velha respondeu-lhe:

– Deixo, deixo. Pois tu ainda não viste os dez anõezinhos?

– Ainda não; o que eu queria era vê-los.

– Não sejas tola; se tu queres vê-los olha para as tuas mãos, e os teus dedos é que soo os dez anõezinhos.

A mulher compreendeu a causa, e foi para casa satisfeita consigo por saber como é que se faz luzir o trabalho.

O príncipe com orelhas de burro, O Príncipe com Orelhas de Burro in Contos Populares Portugueses de Adolfo Coelho

Era uma vez um rei que vivia muito triste por não ter filhos e mandou chamar três fadas para que fizessem com que a rainha lhe desse um filho. As fadas prometeram-lhe que os seus desejos seriam satisfeitos e que elas viriam assistir ao nascimento do príncipe. Ao fim de nove meses deu a rainha à luz um filho e as três fadas fadaram o menino. A primeira fada disse: «Eu te fado para que sejas o príncipe mais formoso do mundo.» A segunda fada disse: «Eu te fado para que sejas muito virtuoso e entendido.» A terceira fada disse: «Eu te fado para que te nasçam umas orelhas de burro.» Foram-se as três fadas e logo apareceram ao príncipe as orelhas de burro. O rei mandou sem demora fazer um barrete que o príncipe devia sempre usar para lhe cobrir as orelhas. Crescia o príncipe em formosura e ninguém na corte sabia que ele tivesse as tais orelhas de burro. Chegou a idade em que ele tinha de fazer a barba, e então o rei mandou chamar o seu barbeiro e disse-lhe: «Farás a barba ao príncipe, mas se disseres a alguém que ele tem orelhas de burro, morrerás.»

Andava o barbeiro com grandes desejos de contar o que vira, mas, com receio de que o rei o mandasse matar, calava consigo. Um dia foi-se confessar e disse ao padre: «Eu tenho um segredo que me mandaram guardar, mas eu se não o digo a alguém morro, e se o digo o rei manda-me matar; diga padre, o que eu hei de fazer.» Responde-lhe o padre que fosse a um vale, que fizesse uma cova na terra e que dissesse o segredo tantas vezes até ficar aliviado desse peso, e que depois tapasse a cova com terra. O barbeiro assim fez; e, depois de ter tapado a cova, voltou para casa muito descansado.

Passado algum tempo nasceu um canavial onde o barbeiro tinha feito a cova. Os pastores quando ali passavam com os seus rebanhos cortavam canas para fazer gaitas, mas quando tocavam nelas saiam umas vozes que diziam: «Príncipe com orelhas de burro». Começou a

espalhar-se esta notícia por toda a cidade e o rei mandou vir à sua presença um dos pastores para que tocasse na gaita; e saíam sempre as mesmas vozes que diziam: «Príncipe com orelhas de burro». O próprio rei também tocou e sempre ouvia as vozes. Então o rei mandou chamar as fadas e pediu-lhes que tirassem as orelhas de burro ao príncipe. Então elas mandaram reunir a corte toda e ordenaram ao príncipe que tirasse o barrete; mas qual não foi o contentamento do rei, da rainha e do príncipe ao ver que já lá não estavam as tais orelhas de burro! Desde esse dia as gaitas que os pastores faziam das canas do tal canavial deixaram de dizer: «Príncipe com orelhas de burro.»

O Macaco de Rabo Cortado, História da tradição oral portuguesa recontada pelo autor António Torrado

Era uma vez um macaco mariola, que andava de bata e sacola, como se fosse para a escola. Mas não ia. Era tudo a fingir. Os rapazes, quando o viam passar, troçavam dele e gritavam:

– Macaco escondido com o rabo de fora... Macaco escondido com o rabo de fora...

Pois era. Realmente o rabo sobrava de bata e, muito comprido e retorcido, corria atrás do macaco para onde quer que e fosse.

Então o macaco entrou num barbearia e pediu ao barbeiro que lhe cortasse o rabo. O barbeiro afiou a navalha e zaz! – rabo para um lado, macaco para o outro. A operação deve ter doído, mas o macaco, que tinha tanto de vaidoso como de corajoso, não se importou. E de sacola e bata, muito empertigado, veio para a rua mostrar-se nos seus novos preparados.

Estavam uns homens à conversa, numa esquina. Quando o viram passar, um deles comentou:

– Macaco sem rabo é como um burro sem orelhas. Fica mais feio e fica mais minguido. Coitado!

O macaco ouviu-o, sentiu-se e correu ao barbeiro para lhe desenvolvesse o rabo. Talvez ainda pudesse ser cosido ou colado...

– Olha o macaco toleirão à procura do rabo. Que queria que eu lhe fizesse? Deitei-o fora e a camioneta do lixo levou-o – disse-lhe o barbeiro.

Aí o macaco zangou-se. E quando uma pessoa ou um macaco se zanga e perde a cabeça, faz disparates. Sem mais nem menos, agarrou numa das navalhas do barbeiro e disse:

– Nesse caso, levo-lhe a navalha com que me cortou o rabo. – E abalou.

Ia ele por uma rua, quando passou perto de uma peixeira.

– Que linda navalha traz o menino na mão- disse a peixeira. – Ó minha carinha de anjo não me quer dar a navalhita, para eu amanhar o meu peixe?

O macaco ficou todo derretido com as falas da peixeira e, já se vê, deu-lhe a navalha. De mãos a abanar é que sabe bem passear...

Mas, passado tempo, veio-lhe a vontade de chamar outra vez sua á navalha e voltou atrás, à procura da peixeira.

– Olha o macaco paspalhão a perguntar pela navalha... fique sabendo que não prestava para nada. Mal lhe peguei, para amanhar umas sardinhas, partiu-se – disse-lhe a peixeira.

Aí o macaco zangou-se. Zangou-se e fez outro disparate. Pegou numa canastra de sardinhas e abalou, dizendo: – Nesse caso, levo-lhe as sardinhas com que me estragou a navalha.

Estava um padeiro à porta da padaria, quando o macaco passou com a canastra de sardinhas à cabeça.

– Psst, ó cavalheiro – chamou o homem, encostado á porta da padaria. – Um senhor tão distinto com sardinhas à cabeça não parece bem. Deixe-as cá ficar comigo, que tenho onde as guardar.

O macaco ficou sensibilizado com estas falas do padeiro, e, já se vê, deu-lhe as sardinhas. Pois é. De mãos a abanar é que sabe bem passear...

Mas, passado um tempo, veio-lhe a vontade de chamar outra vez suas às sardinhas e voltou atrás, à procura do padeiro.

– Olha o macaco trapalhão a perguntar pelas sardinhas... Comias em cima do pão e estavam bem gostosas, fique sabendo- disse-lhe o padeiro. Aí o macaco zangou-se. Zangou-se e fez outro disparate. Pegou num saco de farinha e atirou-o para os ombros, dizendo:

– Nesse caso, levo-lhe um saco de farinha com que fabrica o pão para comer as sardinhas. E fugiu.

Estava uma senhora professora à janela da escola, a ver quem passava, enquanto as alunas brincavam no recreio. Passou o macaco com o saco às costas.

– Como ele vai carregado, o pobrezinho – disse a professora.

O macaco ficou comovido com estas falas da professora e, já se vê, deu-lhe o saco de farinha.

Pois é. De mãos a abanar é que sabe bem passear... Mas, passado tempo, veio-lhe a vontade de chamar outra vez seu ao saco de farinha e voltou atrás, à procura da professora. – Olha o malcriado do macaco a exigir o que ainda há bocado nos deu, sem que ninguém lhe pedisse. Da farinha amassámos bolos e as minhas meninas comeram-nos todos – disse a senhora professora.

Aí o macaco zangou-se. Zangou-se e fez outro disparate. Agarrou numa menina e fugiu com ela, dizendo:

– Nesse caso, levo-lhe uma menina que comeu os bolos da minha farinha.

Mas a menina, ao colo do macaco, não parava de chorar.

– Quero a minha mãe. Quero a minha mãe, dizia a menina.

O macaco condoeu-se e, já se vê, levou-a a casa da mãe, que lhe agradeceu muito o encargo. Até a menina, depois de se assoar e limpar os olhos, lhe fez uma festinha de amizade.

Pois é. De mãos a abanar é que sabe bem passear...

Mas, passado tempo, começou a sentir saudades da menina e voltou atrás, a saber dela.

– Querem lá ver o maganão do macaco que não para de rondar-me a casa- disse-lhe a mãe da menina. – A minha filha está a ajudar-me a lavar a roupa, que eu estou a estender, e se ainda quer saber mais vou chamar o meu marido, que anda na horta, e já lhe trata da saúde. Aí o macaco zangou-se. Zangou-se e fez outro disparate. Agarrou numa camisa que estava estendida e abalou com ela, dizendo: – Nesse caso, levo-lhe uma camisa fina lavada pela menina.

Estava um velho violeiro a trabalhar à porta da oficina, quando o macaco por ele passou, a correr.

– Senhor camiseiro, ó senhor camiseiro, deixe-me ver a sua mercadoria – disse-lhe o violeiro.

O macaco passou e aproximou-se do velhote, que vestia uma camisa muito estafada e constipada.

– Parece de bom pano – disse o violeiro. – Só tenho pena que a minha bolsa não chegue a semelhante luxo. Afinal uma vida de trabalho não dá direito a camisa fina.

O macaco ficou impressionado com as falas do velhote e, já se vê, deu-lhe a camisa. Pois é. De mãos a abanar é que sabe bem passear...

Mas, passado tempo, e como de costume, arrependeu-se e voltou atrás, à procura do violeiro.– Olha o aldrabão do macaco que não me deixa em paz. A camisa não valia nem o trabalho de vesti-la. Era tão fina, que se rasgou toda, quando a pus. E se continua aí espetado ainda lhe atiro com esta viola à cabeça – gritou-lhe o violeiro. O macaco, isto ouvindo, arrancou a viola das mãos do velho e disse:

– Nesse caso, antes que a estrague na minha cabeça, levo-a eu inteira, que melhor me serve inteira do que partida. E fugiu com a viola ao ombro.

– Agarra que é ladrão! – gritou o violeiro, correndo atrás dele.

O macaco trepou a uma árvore, saltou para uma varanda, subiu a um telhado e lá de cima espreitou cá para baixo.

Estava um grande ajuntamento na rua. Era o violeiro, o pai e a mãe da menina, a professora, o padeiro, a peixeira, o barbeiro e muita rapaziada. Todos apontavam para ele, cantando e troçando:

**– Olha o macaco mariola*

que de rabo fez navalha

da navalha fez sardinha

da sardinha fez farinha

da farinha fez menina

da menina fez camisa

da camisa fez viola

e agora deu à sola

*e agora deu á sola.**

O macaco no telhado repimpado pegou na viola e respondeu-lhes:

– Pois se agora dei à sola

Pois se agora vos fugi

É que a mim ninguém me enrola

E de mim ninguém se ri.

Timglintim, tinglintim.

Timglintim, tinglintim.

Cá em baixo, continuava a surriada. Riam-se e cantavam para ele:

- *– Olha o macaco mariola,*

estarola e gabarola

com pancada na cachola,

dá e tira, mata e esfola,

ora parte, ora cola,

ora mete para a sacola...

Dá a esmola, tira a esmola,

mariola, mariola

quem te meta na gaiola,

*quem te meta na gaiola.**

Mas o macaco no telhado respondia ao desafio:

**– Não me metem na gaiola*

que de mim ninguém se ri.

A tocar nesta viola,

tinglinterim, tinglinterim,

a dançar com castanholas

*vou daqui para Madrid.**

**Sou macaco mariola*

e rei do charivari,

porque a mim ninguém me enrola

e a tocar nesta viola

tinglinterim, tinglinterim

não tenham pena de mim.

Tinglinterim, tinglinterim

não tenham pena de mim,

tinglinterim, tinglinterim

não tenham pena de mim...

*Foi-se embora o macaco...**