



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Sociologia

Área de especialização | Recursos Humanos

Dissertação

Confinados e Isolados? - Olhar por dentro a saúde e bem-estar das crianças em contexto pandémico.

Monica Cristino Branco de Nazare Ribeiro

Orientador(es) | Rosalina Pisco Costa

Évora 2022



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Sociologia

Área de especialização | Recursos Humanos

Dissertação

Confinados e Isolados? - Olhar por dentro a saúde e bem-estar das crianças em contexto pandémico.

Monica Cristino Branco de Nazare Ribeiro

Orientador(es) | Rosalina Pisco Costa

Évora 2022



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Bruno Dionísio (Universidade de Évora)

Vogais | Natália Fernandes (Universidade do Minho) (Arguente)
Rosalina Pisco Costa (Universidade de Évora) (Orientador)

Ao meu pai e à minha mãe:

Pela força, motivação e por me ajudarem a encarar os obstáculos como etapas para atingir o objetivo final.

Ao meu marido e filhos:

Por terem suportado as minhas ausências em tantos momentos, sempre com amor e compreensão.

AGRADECIMENTOS

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

(Antoine de Saint-Exupéry)

A concretização desta dissertação de Mestrado, não se deve apenas a mim, mas a todos aqueles que de forma direta ou indireta se envolveram nela. Por isso, não posso deixar de estar imensamente grata, nem me eximir de agradecer a todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho de investigação e a todos que participaram, direta ou indiretamente no seu desenvolvimento.

À *minha* orientadora de tese, Professora Doutora Rosalina Costa, sem dúvida um dos meus pilares, pelos seus sábios conselhos e críticas oportunas, fundamentais para a estruturação e desenvolvimento do meu percurso investigativo, assim como pela permanente disponibilidade, apoio, incentivo e indicações precisas. Foi um privilégio enorme tê-la a caminhar junto a mim!

À *minha* família e amigos, pelo encorajamento, pela ajuda e pela disponibilidade manifestada em todas as alturas, que com certeza me ajudaram a superar os momentos mais complicados e me trouxeram ânimo em todas as alturas.

Aos *meus* colegas do mestrado, pelos conselhos e pelas múltiplas partilhas de saberes e experiências, e também por terem feito o meu percurso ganhar um especial encanto.

Por fim, mas não menos importantes, a todos os encarregados de educação e principalmente aos *meus* participantes do estudo, os maiores heróis desta pandemia, sem os quais nada teria sido possível e a quem agradeço de coração a disponibilidade, simpatia e confiança.

A TODOS, o meu obrigado sentido!

Quando as crianças brincam

*“ Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.*

*E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.*

*Se quem fui é
enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração. ”*

(5-9-1933)

Poesias. Fernando Pessoa.
Lisboa: Ática, 1942 (15ª ed., 1995), p. 166.

RESUMO

A presente dissertação apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de Mestre em Sociologia – área de especialização em Recursos Humanos, tem como objetivo estudar a influência do confinamento social, derivado do coronavírus SARS-CoV-2, na saúde e bem-estar das crianças. A literatura consultada sustenta que as interações sociais que se desenvolvem na escola, especialmente durante o recreio, ajudam as crianças a compreenderem-se a si mesmo e aos seus pares, o que leva a que este espaço faça parte integrante e importante do processo de socialização. Uma vez que a crise pandémica suspendeu as aulas físicas, e impossibilitou a existência do recreio escolar, tornou-se relevante desenvolver uma análise sociológica sobre os impactos que o confinamento social poderá ter trazido à saúde e bem-estar das crianças, com foco no recreio escolar. Metodologicamente, desenvolveu-se uma investigação sequencial mista, com abordagem hermenêutica de profundidade, assente em análise documental de imprensa a dois jornais nacionais e grupo focal realizado com crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos. Quanto à técnica de análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo categorial com recurso ao programa *NVivo*. Recorrendo à voz das crianças sobre a realidade social vivenciada em tempos de pandemia, espera-se que a investigação traga contributos inovadores para a área científica da sociologia, aprofundando a compreensão do impacto que o confinamento social provocou na saúde e bem-estar das crianças e, ao mesmo tempo, sobre o lugar e importância da (in)existência do recreio escolar. Neste contexto, os resultados do estudo apontam para impactos percecionados por adultos e crianças como negativos na saúde e bem-estar das crianças, consequência da retirada dos seus contextos sociais, especificamente o tempo/espaço do recreio escolar, fundamental no desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional da infância.

Palavras-Chave: “Crianças”; “Socialização”; “Recreio”; “Confinamento Social”; “Saúde e bem-estar”.

ABSTRACT

Title: CONFINED AND ISOLATED? - Look inside the health and well-being of children in a pandemic context

This dissertation presented to the University of Évora to obtain the Master's Degree in Sociology – an area of specialization in Human Resources, aims to study the influence of social confinement, derived from the coronavirus SARS-CoV-2, on the health and well-being of children. The literature consulted argues that the social interactions that develop at school, especially during recess, help children to understand themselves and their peers, which leads to this space being an integral and important part of the socialization process. Since the chemical crisis suspended physical classes, and made the existence of school playgrounds impossible, a sociological analysis of the impacts that social confinement may have brought to children's health and well-being became relevant, with a focus on school play. Methodologically, a mixed sequential investigation was carried out. Inspired by a hermeneutic approach, the research combined data collected through an analysis of press documents from two newspapers with national circulation and a focus group carried out with children aged 9 to 13 years. Regarding the data analysis technique, the analysis of category content using the *NVivo* program was used. Using the children's voice on the social reality experienced in times of pandemic, it is expected that research will bring innovative contributions to the scientific area of sociology, deepening the understanding of the impact that social confinement has had on the health and well-being of children and, at the same time, on the place and importance of the (in)existence of school playground. In this context, the results of the study point to impacts perceived by adults and children as negative on the health and well-being of children, specifically from the time/space of the school playground, fundamental in the cognitive, social, physical and emotional development of childhood.

Keywords: "Children"; "Socialization"; "Recreation"; "Social Confinement"; "Health and well-being".

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
SIGLAS E ACRÓNIMOS	viii
INTRODUÇÃO.....	1
<i>PARTE 1</i>	8
ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	8
CAPÍTULO I	9
<i>Da homogênea segmentação social das idades à heterogeneidade de experiências socializadoras entre as crianças</i>	9
1.1 – Socialização, educação e reprodução social	10
1.2 - A socialização como processo dialético de exteriorização, objetivação e interiorização 13	
1.3 - As experiências de socialização, hoje	15
1.4 – A criança, um ator plural	17
CAPÍTULO II	20
<i>(Des)Encontros no recreio escolar</i>	20
2.1 – O currículo oculto da instituição escolar	21
2.2 – Pela porta dos fundos da escola	23
2.3 – A (des)socialização nas crianças em tempos de incertezas e distâncias	26
CAPÍTULO III	32
<i>Aulas na sala e recreio no sofá</i>	32
3.1 – Olhar a criança com direitos	33
3.2 – O confinamento (anti)social	38
3.3 – É preciso é “tar” bem!!!	41
<i>PARTE 2</i>	46
UMA APROXIMAÇÃO EMPÍRICA À EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	46
CAPÍTULO IV	47
<i>O caminho empírico da investigação</i>	47
4.1 – Natureza do estudo e estratégia metodológica	48
4.2 – Pergunta e objetivos de investigação	50
4.3 - Modelo de análise: problematização, conceptualização e operacionalização	52
4.4 - Uma escuta sensível e ética: observações éticas	54
CAPÍTULO V	56
<i>Seleção de casos e construção do corpus</i>	56
5.1 - Amostragem, critérios de inclusão e recrutamento	57
5.1.1 - Análise Documental	57
5.1.1.2 - Corpus de Análise Final	59

5.1.2 - Grupo Focal	60
5.1.2.1 Corpus de Análise Final	61
CAPÍTULO VI	63
<i>Técnicas de recolha de dados</i>	63
6.1 - A Análise Documental	64
6.2 - O Grupo Focal	67
CAPÍTULO VII	72
<i>Técnicas de análise de dados</i>	72
7.1– Análise de conteúdo temática	73
PARTE 3	76
ANÁLISE DE DADOS E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS	76
CAPÍTULO VIII	77
<i>Resultados da análise documental</i>	77
8.1– O Ensino à Distância (E@D)	78
8.2 – A socialização em contexto escolar	88
8.3 – A saúde e o bem-estar das crianças	94
CAPÍTULO IX	105
<i>Resultados do grupo focal</i>	105
9.1 – Apresentação e biografia das crianças participantes	106
9.2 – O Ensino à Distância (E@D)	107
9.3 – A socialização em contexto escolar	111
9.4 – A saúde e bem-estar das crianças	116
9.5 – A criança como sujeito de direitos	119
CAPÍTULO X	122
<i>Reflexões e considerações finais</i>	122
Discussão de resultados	123
Conclusões	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
APÊNDICES E ANEXOS	150
Apêndice 1 - Catalogação dos Artigos do DN e do Jornal Expresso (fevereiro - abril 2022)	151
Apêndice 2 - Árvore de Categorias da Análise Documental.....	154
Apêndice 3 - Orientações Metodológicas, Timeline/Guião e Receção/Boas Vindas ao Grupo Focal	158
Apêndice 4 - Apresentação do estudo aos Encarregados de Educação	165
Apêndice 5 - Consentimento Informado.....	167
Anexo 1 - Mapa do Projeto	168
Anexo 2 - Nuvem de Palavras	169
Anexo 3 - Certificado de Participação	170

SIGLAS E ACRÓNIMOS

ANDE - Associação Nacional de Dirigentes Escolares
APS - Associação Portuguesa de Sociologia
CDC – Convenção dos Direitos das Crianças
CNE – Conselho Nacional de Educação
DN – Diário de Notícias
E@D – Ensino à Distância
EAPN Portugal – European Anti Poverty Network Portugal
GF – Grupo Focal
IAC – Instituto de Apoio à Criança
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
PDF - Portable Document Format
PPT – PowerPoint
RGPD - Regulamento Geral de Proteção dos Dados
SIGIC - Sistema Integrado de Gestão de Inscritos para Cirurgia
SPP – Sociedade Portuguesa de Pediatria
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
UE – União Europeia

INTRODUÇÃO

A inquietação pessoal em explorar como as crianças lidam com o seu contexto e com as diferentes realidades sociais, levou à elaboração da dissertação “Confinados e Isolados? - Olhar por dentro a saúde e bem-estar das crianças em contexto pandémico”. Tudo começou com uma curiosidade perante o fenómeno social com expressão mundial, a pandemia Covid-19, e despontou enquanto objeto de estudo sociológico pelo seu carácter social-histórico e pela aspiração, enquanto socióloga, em conhecer as perceções e experiências das crianças em idade escolar face a esta situação atípica que continua a atravessar toda a sociedade impactando, entre outras, as dimensões familiar, escolar, relacional e afetiva das suas vidas. Motivada pelo domínio científico da Sociologia em construir conhecimento e em transmitir os “meios de decifrar e contestar os discursos de ilusão sobre o mundo social” (Lahire, 2014, p. 52), e considerando que é preciso reconhecer as crianças como atores sociais ativos, com vidas em andamento, até certo ponto privadas da infância pelo fato de a modernidade as ter confinado ao espaço privado, surge o presente estudo, o qual cruza as subáreas da Infância, da Educação e da Socialização.

Os efeitos e desafios suscitados nos processos de socialização, relevantes na saúde e bem-estar das crianças, que se produziram quando o Estado português, no final de março de 2020, decidiu encerrar as escolas, está na base do tema deste trabalho científico, que de seguida se apresenta: a influência do confinamento social, derivado da pandemia Covid-19, na saúde e bem-estar das crianças, com foco no recreio escolar. Neste sentido, de forma a enriquecer e aprofundar o (des)conhecido, através das vozes das crianças, tenciona-se inserir a investigação numa proposta fundamentada em três pilares encadeados: a (des)socialização em tempo de pandemia; os sentidos produzidos pelas crianças na atualidade, sobre a importância do recreio escolar, e a esfera da saúde e bem-estar da criança.

A compreensão da criança como ator social, participante ativo da sociedade e produtora da sua cultura (Corsaro, 2011), traz à consideração a importância da participação das crianças nos assuntos que a elas lhe dizem respeito, de as ouvir e dar-lhes voz, uma vez que “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (p. 31).

Embrenhada nestas e em outras questões determinantes para o estudo que se pretende realizar, ao examinar o conjunto ampliado de conceções teórico-concetuais, sobressaem alguns autores que se destacam nas subáreas de interesse para a investigação, nomeadamente Durkheim (1922 [1968; 1978], 1963, 1987 [1991; 1993; 1995; 1998], 1965 [1978; 2009], 2010), Berger e Luckmann (1966 [1976; 1983; 1985; 1998; 2004]), Bourdieu (1996, 2015), Parsons (1951 [1968], 1968, 1973, 1974,), Elias (1983), Giddens (1991), Dubet (1996) e Lahire (1998 [2002], 2005, 2013, 2014). Para além do contributo destes autores, referências de renome da Sociologia clássica e contemporânea, a pandemia gerada pelo vírus SARS-CoV-2 impulsionou ainda a investigação científica com o propósito de estudar os seus efeitos à micro-escala. Neste domínio, cabe destacar outros estudos científicos com contributos nas áreas da “Sociologia da Socialização” (Martuccelli, 2006, citado por Martins, 2019) e da Infância, como o recente artigo de Martins (2019), que nos conduz para uma “discussão teórica em torno de uma sociologia dos indivíduos, num tempo societal marcado por uma forte individualização das relações sociais” (p. 61), e o artigo de Wang et al. (2020), que aborda a questão pandémica e os efeitos sentidos pelas crianças devido ao confinamento social.

Enfatizando o recreio escolar, na perspetiva das crianças, como o centro da presente investigação, um espaço físico, relacional e simbólico concebido como um lugar plural de socialização, que viabiliza interações múltiplas entre as crianças, assim como momentos de construção e saberes, pois é “um espaço que se vivencia outras experiências tanto pelo brincar como pelas conversas entre os pares” (Souza, 2009, p.74), observa-se que, embora se reconheçam contributos sobre o assunto na literatura consultada à data, existe um reduzido número de estudos e desenvolvimento de pesquisas sobre o papel do recreio na vida das crianças, na voz das crianças. Realça-se Souza (2009), que por meio da fala das crianças constatou que o recreio é tempo de brincadeiras, de conversas e de jogos. Na sua contribuição para pensar o recreio, também Delalande (2001), permitiu um olhar construído a partir de uma abordagem do recreio como uma “microsociedade estruturada”.

À vista disto, torna-se importante refletir sobre a importância que este espaço ocupa nos processos de socialização das crianças. A abordagem que concebe a socialização como imposição da sociedade sobre o indivíduo, no sentido de este assumir determinados conhecimentos, normas e valores, tem sido alvo de várias reflexões e em muitos casos de uma fragmentação teórica por parte de sociólogos e outros pensadores. Obras fundamentais no ensino da sociologia, tais como as de Durkheim (1922 [1968;

1978], 1965 [1978; 2009]), Parsons (1951 [1968]); Elias (1983) e Berger e Luckmann (1966 [1976; 1983; 1985; 1998]), consideram-se de certa forma ultrapassadas ao compreenderem uma concepção passiva do agente social. No entanto, na obra de Berger e Luckman, verifica-se um avanço em relação às visões funcionalistas e estruturalistas da socialização, a partir da perspetiva da mudança social, ao invés da reprodução da ordem. No seu livro “A construção social da realidade” (1998), os autores acrescentam uma distinção interessante entre socialização primária, caracterizada por criar na consciência do indivíduo uma abstração progressiva dos papéis sociais e das atitudes dos participantes da sua sociedade, e socialização secundária, caracterizada pela “interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições” (p. 184). Partindo deste contexto, constata-se que um agente fundamental na socialização secundária é a instituição escolar. Não obstante este fato, diferentes perspetivas teórico-metodológicas têm surgido relativamente ao processo de socialização nas crianças. Se na visão de Durkheim (1965), a educação é um processo de socialização, concebido como algo externo ao indivíduo onde “se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma *tabula rasa*, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo” (p. 42), já em Dubet (1996) e Lahire (1998 [2002]), ao enfatizarem o impacto da modernização no processo de construção das identidades, reconhecem que na socialização contemporânea as crianças são atores sociais, agentes reflexivos que agem, interagem, sentem e transformam o social. Este entendimento dos autores é particularmente revelador, já que permite conceber que a socialização na escola tem um importante papel na formação individual de cada criança, tornando-se, o ambiente escolar, e em especial o recreio, um espaço de interações, de trocas explícitas de ideias, valores e interesses diversos.

Conforme refere Pérez-Gómez (1998), o ser humano, desde as suas origens, elabora mecanismos para a sua sobrevivência que são transmitidos às novas gerações. “Este processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais – processo de socialização – costuma denominar-se genericamente como processo de educação” (p. 13). Assim, quando crianças, os ambientes educacionais têm um papel fundamental no desenvolvimento pessoal, garantindo que durante os primeiros anos de vida as crianças tenham os meios e oportunidades para desenvolver uma autoestima positiva, curiosidade e motivação para a aprendizagem e boas competências de socialização, sendo imprescindível para garantir a sua saúde e bem-estar (Wang et al., 2020). Isto reconhecendo o papel das crianças como “agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis” (Corsaro, 2011, p.15).

Equitativamente, segundo Praxedes (2015), é a partir da convivência com outras pessoas que podemos, de fato, tornar-nos seres sociais. Consequentemente, todas as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos ao longo da sua vida irão contribuir para o processo de socialização, sendo que, um dos principais momentos de socialização no contexto escolar, acontece na hora do recreio (cenário inexistente no ensino à distância – E@D), pois proporciona objetivos de convivência em grupo e a incorporação na coletividade, tornando-se um local de grande importância nas escolas por ser um local de atividades e interação social (Fernandes, 2006).

No dia 18 de março de 2020, consequência da pandemia Covid-19, o Ministério da Educação suspendeu as aulas presenciais em Portugal. Diante do cenário de confinamento geral, o E@D foi tido como a única alternativa para que as aulas não terminassem durante o período de quarentena. Em face do descrito, afigurou-se pertinente levantar a seguinte questão de partida: como é que as crianças perspetivam a influência do confinamento social, particularmente a inexistência do recreio escolar, na sua saúde e bem-estar?

Inspirada pela problemática central aqui discutida e subjacente a uma pergunta que assume, no contexto atual, toda a centralidade e relevância, este estudo pretende analisar, na perspetiva das crianças, quais os impactos do confinamento social sentidos na sua saúde e bem-estar pela suspensão do recreio escolar. Por isso, de modo a traçar o caminho a percorrer pela investigação, tendo em conta não só a vertente teórica, mas também a vertente empírica, além do objetivo geral exposto, delinearão-se os seguintes objetivos específicos: (i) Identificar, através da análise documental dos media nacionais, os efeitos observados nas crianças, resultado do confinamento social; (ii) Comparar e eventualmente contrastar a voz dos media com a voz das crianças sobre os efeitos observados nas crianças, resultado do confinamento social; (iii) Identificar e descrever práticas e representações sociais das crianças, associadas à importância dos processos de socialização em contexto escolar, analisando as perspetivas dos atores e possíveis diferenças existentes; (iv) Refletir criticamente, através da voz das crianças, sobre a importância da presença física e da interação social em contexto escolar, nomeadamente no espaço-tempo da hora do recreio escolar. Como forma a alcançar estes objetivos, procurar-se-á ouvir as vozes das crianças, de forma a reconstituir o seu discurso e o seu entendimento sobre o assunto, pois “as crianças estão carregadas de forte poder simbólico e evocativo” (Ponte, 2005, p. 15).

Num artigo recente intitulado “As implicações da pandemia da Covid-19 na saúde mental e no comportamento das crianças” (2020), ao analisar qual a influência que a

pandemia trouxe para a saúde mental das crianças, Mata, Dias, Saldanha e Picanço destacam o fato de estas:

(...) terem que lidar com modificações estruturais na vida, tais como: isolamento social onde não veem seus avós ou amigos; mudanças na rotina escolar sem a possibilidade de socialização, o que pode gerar, conforme destacado pelos autores, modificações de humor, sintomas de estresse pós-traumático, depressão ou ansiedade; e destacando-se as crianças que terão de lidar com o luto dos familiares. (p. 5)

Também Ana Nunes de Almeida, uma das referências nacionais na área da Sociologia da Família, da Infância e da Escola, trouxe a debate, através do *webinar* “Os Impactos Sociais da Pandemia: Famílias e Crianças”, organizado pelo Instituto de Apoio às Crianças, as consequências da pandemia e de como estas poderão afetar o futuro das crianças e das suas famílias. Entre outras considerações, esta professora e investigadora destaca o estudo realizado a crianças dos 6-12 anos, onde estas afirmam que em termos de sentimentos no confinamento social, tiveram alguns positivos, tais como “mais tempo para brincar, relações intergeracionais; mais tempo para TICs” (Almeida, 2021), mas os sentimentos foram sobretudo negativos, pois sentiram-se “aborrecidos, sem os amigos” (Almeida, 2021). Estes estudos, entre várias outras questões, desencadearam a reflexão em como a pandemia afetou o direito das crianças de diversas formas. Em 1959, a ONU aprovou uma declaração com dez direitos das crianças, para garantir a sua proteção, mas a crise sanitária fez com que alguns destes direitos fossem “esquecidos”. No seu 7º. Princípio lê-se que:

(...) A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objectivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos. (Declaração dos direitos das crianças, 1959)

Por tantas razões, o E@D tem vindo a suscitar uma atenção crescente em todo o mundo, nomeadamente no papel que a educação *online* teve nos processos de socialização entre os jovens, obrigados a uma distância social imposta pela pandemia Covid-19. De facto, durante os períodos de confinamento, o ensino *online*, através do uso de plataformas específicas, viabilizou a interação social entre alunos e professores que como tal superaram alguma distância social e geográfica, possibilitando dispor de espaços para interação informal, como meio para fortalecer os vínculos afetivos e o espírito de apoio. No entanto, conforme descrito por Pinno (2008), importa salientar os valores que permeiam o espaço da escola, em especial o momento do recreio, como um momento

significativo para as interações sociais entre pares, já que é um tempo e espaço “constituído por uma trama de relações entre os sujeitos envolvidos, as quais incluem alianças, conflitos e transgressões; apropriação e (re)significação dos espaços; estratégias e práticas corporais. É um tempo curto, porém, significativo.” (p. 9)

É neste sentido, por meio de uma análise sociológica, com um referencial teórico pautado nos campos da Educação e da Socialização e com atenção especial à Sociologia da Infância, que se desenvolveu esta investigação, motivada tanto pela pertinência científica, como pela atualidade do tema, num momento em que a sociedade ainda não regressou ao “velho normal” e onde ainda se impõem limitações no contexto escolar, derivado da pandemia.

Quanto à organização e estrutura desta dissertação, após a presente Introdução, a qual pretende situar o estudo no contexto mais amplo da investigação que se pretende desenvolver, abordando, entre outros, o estudo, o problema, a questão de partida e os objetivos da investigação, o seu núcleo está dividido em 3 partes.

Na primeira parte encontra-se o suporte de referência teórica deste estudo, o enquadramento teórico-conceitual, o qual está dividido em três capítulos. O primeiro tem a pretensão de realizar uma breve incursão acerca do conceito de socialização e da evolução que este tem sofrido desde as conceções mais clássicas, às mais contemporâneas; o segundo capítulo, que ambiciona reforçar o papel e a importância que a escola e sobretudo o recreio têm na vida das crianças; e, no último capítulo, o foco vai para as abordagens existentes sobre o impacto da pandemia na saúde e bem-estar das crianças, assim como sobre a importância de olhar e ouvir a sua opinião. Esta parte do trabalho revelou-se uma peça chave para a investigação empírica, pois além de demonstrar e legitimar a investigação, através da apresentação de teorias importantes relacionados com o estudo, por entre um conjunto já existente de conhecimento explorado e tratado cientificamente, permitiu aclarar a problemática e olhar com maior objetividade para o tema em estudo.

Na segunda parte descrevem-se e justificam-se as escolhas e os procedimentos metodológicos que serviram de base à parte empírica da pesquisa, designadamente a caracterização da população e da amostra, os instrumentos de recolha, tratamento, análise de dados e interpretação de resultados. Ainda se clarificam, nesta parte da dissertação, as considerações éticas que sustentaram e guiaram a investigação.

Na terceira parte expõe-se a parte empírica, com a análise de dados e a interpretação dos resultados, com fundamento na análise de conteúdo da análise documental e do grupo focal. Na etapa final, são empreendidas a discussão de resultados, através do registo dos aspetos a reter harmonizados com os elementos evidenciados no enquadramento teórico-conceptual, e as conclusões do estudo de caso desenvolvido, a qual irá cruzar os objetivos do estudo com os resultados obtidos e os contributos teóricos. Serão ainda descritas as limitações sentidas e os possíveis trabalhos futuros relacionados com o tema da influência do confinamento social, derivado da pandemia Covid-19, na saúde e bem-estar das crianças, com foco no recreio escolar. Por fim constam as Referências Bibliográficas, os Apêndices e os Anexos.

É este o desafio proposto, o qual, através da análise individual e comparada dos testemunhos da análise documental e do grupo focal, procura valorizar as crianças e contribuir, com a sua voz, para a produção de conhecimento e interpretação dos fenómenos mais amplos e complexos que constituem e enformam as suas experiências.

PARTE 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

Da homogénea segmentação social das idades à heterogeneidade de experiências socializadoras entre as crianças

*(...) a sociedade, cuja vida se realiza num fluxo incessante, significa sempre que os indivíduos
estão ligados uns aos outros pela influência mútua que exercem entre si e pela determinação
recíproca que exercem uns sobre os outros*

(Simmel, 2006, p. 17).

1.1 – Socialização, educação e reprodução social

Para significar o modo como os atores sociais adquirem as faculdades que lhes permitem participar na vida em sociedade, a teoria sociológica usa frequentemente o conceito socialização. Este é um conceito que tem sido objeto de várias reflexões, sínteses e propostas teóricas, e que tem surgido na explicação de diferentes fenómenos e, também, como objeto de estudo, nas áreas da infância, da educação, da família, das profissões, da economia, da comunicação, entre outras.

É certo que a vida de todos nós começa com o nascimento e é a partir dele, que se enceta a experiência social, assim como o processo pelo qual as crianças apreendem a se tornar membros da sociedade. De entre os autores que mais trabalharam o conceito de socialização, destaca-se Durkheim (1922 [1968; 1978], 1963, 1965 [1978; 2009], 1987 [1991; 1993, 1995, 1998], 1978 [2009], 1985, 2010). Durkheim considerava a socialização como o desenvolvimento conduzido pelos adultos àqueles que ainda não estão inseridos na vida em sociedade, em que, dada a natureza associal do indivíduo ao nascer, a sociedade, através do seu poder moderador e coercivo, permitiria a superação da sua condição animal. Ademais, Durkheim (1965 [1978; 2009]) considerava que:

(...) o homem não é humano senão porque vive em sociedade (...). É a sociedade que nos lança fora de nós mesmos, que nos abriga a considerar outros interesses que não os nossos, que nos ensina a dominar as paixões, os instintos, e dar-lhes lei, ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação dos nossos fins individuais a outros mais elevados. Todo o sistema de representação que mantém em nós a idéia e o sentimento da lei, da disciplina interna ou externa, é instituído pela sociedade (p. 45).

Neste contexto, este autor enfatizou a educação, colocando-a como fator fundamental de incorporação dos valores morais na criança. A educação, em Durkheim, “é, em essência um fenómeno social, e consiste em socializar os indivíduos” (Aron, 2007, p. 346) e a constituição de um ser social e o desenvolvimento da dimensão humana nas crianças estariam para Durkheim (1998), totalmente condicionados ao estabelecimento de uma ordem coletiva, emergindo daqui a conceção passiva do agente social, subordinado à sociedade. Define então a socialização como um fato social, ou seja, um conjunto de regras e normas, internalizadas, que “consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir (...) exteriores ao indivíduo, como dotados dum poder imperativo e coercivo em virtude do qual se lhe impõe” (p. 30). Na sua teoria “consciência coletiva”,

chega a destacar que só nos tornamos humanos quando somos socializados através da incorporação do sentimento de dever, da lei, da autoridade coletiva e da disciplina. Nesta sequência, independente do lugar e da época em que é realizada, a educação é o mesmo que socialização e tem “por objetivo fazer o ser social (...). Esta pressão permanente exercida sobre a criança é a própria pressão do meio social que tende a moldá-la à sua imagem” (p. 33). A visão sociológica tradicional, que concebe a significação e a trajetória das ações das crianças deduzidas da sua posição e função em um domínio social constituído ilustra uma conceção passiva do agente social. Como demonstrado, a interpretação da vida social em Durkheim (1998) tem o seu fundamento no todo social e não nas individualidades, pensamento este que transparece na explicação dos fenómenos sociais como “um estado do grupo que se repete nos indivíduos porque se impõe a eles; está em cada parte porque está no todo, e não no todo por estar nas partes” (p. 35). Ademais, no seu entendimento, a sociedade é uma realidade estruturada que vai moldando a ação individual (Sell, 2013, citado por Oliveira, 2021).

A definição do ator individual pela interiorização do social, ou seja, da ação individual da criança referente à realização das normas de um conjunto social integrado em redor de princípios comuns aos atores e sistemas, é também retratada na sociologia apresentada por Talcott Parsons (1951 [1968], 1968, 1973, 1974). Na obra “O Sistema das Sociedades Modernas” (1974), semelhantemente a Durkheim, Parsons concebe a educação como socialização, sem a qual o sistema social é ineficaz quanto a manter-se integrado, preservar a ordem, o equilíbrio e conservar os seus limites. Acrescenta, no entanto, a perspetiva dos processos de socialização como base no estabelecimento da personalidade social da criança (processo em que participam a família, a escola e os grupos de pares – sistematização do social), argumentando que naqueles processos, são os adultos que atuam na formação da criança, regulando a estrutura da sua personalidade e garantindo à família o seu papel fundamental no processo de socialização. Neste caso, segundo Parsons (1973),

São os padrões valorativos, institucionalizados pela estrutura social, que vão pautar a conduta dos membros adultos da sociedade, por meio de mecanismos dos papéis, em combinação com outros elementos. São eles ainda, atuando sobre o indivíduo na fase marcadamente plástica da primeira infância e posteriormente, que vão forjar a estrutura da personalidade do novo adulto, o que constitui o processo de socialização. Esse processo, como é evidente, depende da interação social. Os adultos, ao darem orientação à criança, agem de acordo com certos papéis, os quais são em boa parte

institucionalizados; e desde os primórdios desenvolvem-se na criança expectativas de comportamento que rapidamente se tornam constituintes de papéis. (p. 68)

A estrutura de um sistema social está desta forma, esquematicamente integrada com o sistema cultural, quando se legitima simbolicamente a ordem normativa que rege a instituição de padrões culturais, definindo critérios de linguagem universais. Nas palavras do autor (1974):

A realidade sui generis dos sistemas sociais pode incluir a variabilidade independente de cada um desses tipos de componentes estruturais relativos aos outros. Por exemplo, um padrão generalizado de valor não legitima as mesmas normas, coletividades ou papéis sob todas as condições. De forma semelhante, muitas normas regulam a ação de números indefinidos de coletividades e papéis, mas apenas setores específicos de sua ação. Por isso, uma coletividade geralmente funciona sob o controle de um grande número de normas específicas. (p. 19)

No clássico “As regras do método sociológico” de Durkheim (1998 [1987; 1991; 1993; 1995]), também a noção de coletivo ou social está bem patente, ao compreender a ação individual do indivíduo atrelado a um projeto exterior, “em nós impondo-se” (p.31), construído por um conjunto de instituições sociais. Como tal, a constituição de um ser social e o desenvolvimento da dimensão humana dos indivíduos estariam totalmente condicionados ao estabelecimento de uma ordem coletiva em que se encontraria uma perfeita harmonia entre estímulos externos, objetivos e materializados em valores da coletividade, e estímulos internos e subjetivos dos indivíduos. Na obra “*Education et sociologie*” (1922 [1968; 1978]), destaca o conceito de socialização detentor de um carácter coercitivo, onde a educação consiste “en une socialisation méthodique de la jeune génération” (p.54). Logo, o carácter social da educação é, para Durkheim (1978 [2009]),

a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada... (p. 14).

A educação não é, assim, na perspetiva durkheimiana, um elemento para a mudança social, mas sim, pelo contrário, um elemento fundamental para a preservação e funcionamento do sistema social, que tem como função básica, a tarefa de reforçar a homogeneidade do social. Logo, na representação do autor, a socialização é acima de tudo, o desenvolvimento de uma consciência coletiva, realizada através da educação e

comunicação com os outros, possibilitando a construção da imagem social do indivíduo, no qual este interioriza como é percebido pelo outro, ou seja, toma conhecimento da sua imagem elaborada pelo grupo, exterior à sua consciência. Nesta perspetiva, as crianças são, portanto, produto do coletivo, resultado da educação feita através da "transmissão metódica de uma geração à outra" (Durkheim, 1963, p. 235).

1.2 - A socialização como processo dialético de exteriorização, objetivação e interiorização

Um fato inegável sobre socialização, é que é uma área de investigação que explora as relações indissociáveis entre indivíduo e sociedade, procurando uma forma de interpretar as ações sociais e as práticas coletivas entre o indivíduo e as matrizes sociais de cultura. Peter Berger e Thomas Luckmann (1976) refletiram este conceito no seu livro "A construção social da realidade" (1966 [1976; 1983; 1985; 1998]), onde definem a socialização como "a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela" (p. 175). No terceiro capítulo, propõem uma teoria onde entendem o processo de socialização a partir da mudança social, ou seja, de um processo de transformação de uma identidade adquirida na socialização primária (e não da reprodução da ordem, como entendia Durkheim). Desta forma, a criança torna-se membro de uma sociedade através de um processo de interiorização baseado na identificação mútua, ou seja, a internalização da realidade na criança dá-se através das relações sociais, podendo estas ser divididas em socialização primária, "a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade" e em socialização secundária, "o processo subsequente que introduz a criança em novos setores do mundo objetivo da sua sociedade" (p.138).

Quanto à socialização primária, é apontada por Berger e Luckmann (1966) como a mais importante na vida da criança, pois reconhecem nesta as bases de toda a socialização secundária, estabelecendo a socialização secundária como mais qualificada, na qual a criança se insere em outros setores da sociedade não mais reproduzindo os mecanismos da socialização primária, mas assemelhando-se a ela devido a este processo não estar completamente acabado. A partir desta constatação, sustentam a socialização como um dos alicerces para a formação da identidade e um processo presente em toda a vida, o qual ocorre à medida que as pessoas adquirem papéis e se ajustam à perda de

outros mais antigos. Assim, os “submundos” interiorizados na socialização secundária são realidades parciais em contraste com o “mundo base” que foi construído na socialização primária (p.146), transfigurando a família e a escola nas grandes agências socializadoras, respetivamente, da socialização primária e da socialização secundária, ligando, assim, as crianças às estruturas da sociedade.

Também Bourdieu (1996), enfatizou o papel da instituição familiar no processo inicial de socialização, afirmando que quanto mais eficaz fosse a herança familiar na integração do agente a um espaço social, melhor a sua inserção nas instâncias socializadoras posteriores. Para o autor, a família apresenta-se como “uma palavra de ordem”, um “princípio coletivo de construção da realidade coletiva” (p. 126), com a função de modelar os “corpos sociais” ritualmente e tecnicamente ao mesmo tempo, objetivando “instituir de maneira duradoura, em cada um dos membros da unidade (...) sentimentos adequados a assegurar a integração que é condição de existência e de persistência dessa unidade” (p. 129). Por este ângulo, encontram-se algumas semelhanças com o pensamento de Durkheim no que concerne à construção do ser social, feita pela educação. Bourdieu, porém, acrescenta à sua teoria o conceito de *habitus*, um sistema de disposições que envolve principalmente bens simbólicos e culturais e que se aplica à interiorização das normas e valores. Este pensamento é especialmente abordado no artigo “Ensaio sobre socialização: incursões em noções de Pierre Bourdieu, como a “estrutura mental inculcada nas mentes socializadas de um determinado modo, concomitantemente individual e coletivo que geram sentido ao mundo social.” (Melo, 2015, p. 199).

Ao debruçar-se sobre socialização, Setton (2011), no artigo “A particularidade do processo de socialização contemporâneo”, citando Dubar (2000, p. 101), indica que “os padrões normativos das instituições tradicionais da socialização primária, ao interagirem com os padrões normativos das instituições da socialização secundária, poderiam provocar uma série de conflitos identitários, pois explicitariam lógicas de atuação e concepções de mundo muito distintas.” (p. 341). Neste sentido, importa referir que, para Berger e Luckmann, a forma complexa de interiorização possibilita à criança não só compreender o outro, mas também o mundo em que vive, tornando possível ao indivíduo, após realizar este grau de interiorização subjetiva, o acesso como membro da sociedade. Na direção tomada, a compreensão passa pela discussão entre cultura e sociedade, pela influência da sociedade nos processos de socialização e pelo entendimento da socialização primária e secundária, bem como pelos determinantes históricos, sociais e simbólicos que envolvem os processos de socialização. No artigo “Para uma teoria da

socialização” (2011), Abrantes, referindo-se aos mesmos autores (1998), destaca o fato de o processo de socialização primária ser “carregado de emoções e orientado pelo desenvolvimento da linguagem”, terminando “quando o ascendente do ‘outro significativo’ é substituído pela figura do ‘outro generalizado’ (a sociedade), permitindo ao indivíduo envolver-se de forma autónoma em interações com desconhecidos” (p.124). Referindo-se depois à socialização secundária, observa que “Nas sociedades modernas, esta tende a ocorrer dentro de instituições especializadas, como as escolas, os exércitos e as organizações” (p. 124).

Perante as teorias aqui discutidas, de fato, Berger e Luckmann trouxeram importantes contributos para o estudo da socialização nas crianças, tanto ao apreenderem a sociedade como uma realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, entendida como um processo dialético de exteriorização, objetivação e interiorização, como por destacarem a importância do sujeito na produção, reprodução e transformação do social. Não obstante esta realidade, torna-se importante uma leitura a autores que realizaram os seus estudos à análise dos processos de socialização no mundo contemporâneo.

1.3 - As experiências de socialização, hoje

Em sentido sociológico, a socialização tem a importância teórica de explicar a forma como as pessoas crescem e são reconhecidas dentro de uma sociedade. Conhecer cada um dos muitos sentidos sobre a particularidade dos processos de socialização, sobretudo na sociedade contemporânea, em que a mudança ocorre a grande velocidade, torna-se necessário, já que a socialização é um processo permanente e nunca concluído, implicando esforços contínuos de atualização. Efetivamente, várias perspetivas têm surgido em torno deste conceito, desde as estruturalistas e funcionalistas (onde o conceito de socialização é concebido como algo externo à criança, como um processo dotado de coerção), passando pelas perspetivas interacionistas (cuja estrutura de referência está no indivíduo e não no grupo, reconhecendo a socialização como um processo de mudança que as crianças passam, consequência das influências sociais), levando à perspetiva crítica (que consideram que a socialização se dá pela troca do conhecimento tácito entre os indivíduos, forjando-se nas crianças como um processo de compartilhamento de experiências).

Apesar dos clássicos e suas obras trazerem consigo um contexto histórico e social que não pode estar deles desvinculados, a noção de socialização, com “o advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros ‘ausentes’” (Giddens, 1991, p. 27), conduzindo à emergência de novos modelos de socialização com quadros teóricos contemporâneos. No livro “Sociologia da experiência”, François Dubet (1996), questionando a definição da sociologia clássica do ator individual identificado pela interiorização do social (sendo este tanto mais autónomo quanto mais socializado estiver), propõe o conceito de experiência social para designar “as condutas individuais e colectivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela actividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (Dubet, 1996, p. 15). Através de uma visão contemporânea, o mesmo autor vem verificar que a imagem clássica da sociedade se desfaz e a unidade do ator e do sistema deixa de ser concebível quando a unidade funcional e cultural das sociedades deixa de ser reconhecida. Referindo-se ao conceito de experiência social retratada por Dubet, Setton (2011) no artigo “Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade”, contextualiza que

(...) essa heterogeneidade que permite falar de experiência, está definida pela combinação de várias lógicas de ação. A representação clássica da sociedade deixa de ser adequada nos casos em que os indivíduos são obrigados a gerir, simultaneamente, várias lógicas de ação que remetem a diversas lógicas do sistema social. (p. 718)

Destas conjunturas, retira-se que nas crianças, não existe uma socialização com uma única lógica de ação, nem uma socialização total, não porque o indivíduo foge do social, mas porque a sua experiência associa-se em vários registos diferentes, em parte devido ao declínio do programa institucional, expresso, segundo Dubet, na turbulência que atravessa instituições como a escola e a família, com consequentes expressões na rutura do processo de socialização. A colonização dos mundos de vida infantis pela indústria cultural e pelos media arrasta consigo, por seu turno, a emergência de comportamentos consumistas, individualistas, hipercompetitivos e a erotização infantil (melhor dizendo, a transfiguração do erotismo infantil pela dominação do erotismo adulto hegemónico). Desta forma, observa que na experiência social do indivíduo contemporâneo existe algo de inacabado e de opaco, uma vez que não há adequação absoluta entre a subjetividade do ator e a objetividade do sistema (Dubet, 1996, pp 94-96).

Uma sociologia da experiência desperta para que se considere cada criança como um ator capaz de gerir, em certa medida intencionalmente, a sua relação com o mundo, pois esta não se encontra reduzida aos seus papéis, nem aos seus interesses. Assim, Dubet (1996) considera que a “noção de experiência só tem sentido e utilidade se a acção não for redutível à versão subjectiva do sistema, se o actor não estiver totalmente socializado” (p. 95). Nesta sua principal linha de problematização teórica, infere a experiência como uma combinação de lógicas que ligam a criança a cada uma das dimensões de um sistema, onde esta é obrigada a articular lógicas de acção diferentes. Quanto à subjetividade e à reflexividade, constituem-se através da dinâmica gerada por esta atividade (Dubet, 1996, p. 107). A experiência social resulta então da articulação de três lógicas de acção: a lógica da integração, que nos remete para uma identidade integradora, onde o “indivíduo define-se e ‘apresenta-se’ aos outros pela sua pertença, pela sua posição, por aquilo que ele vive, ele próprio como um ‘ser’, frequentemente como uma herança” (Dubet, 1996, p. 115); a lógica da estratégia, na qual “as relações sociais são definidas em termos de concorrência, de rivalidade mais ou menos viva dos interesses individuais ou colectivos” (Dubet, 1996, pp. 124) e a lógica da subjetivação, onde o ator investe na construção do seu eu e da sua própria vida. A articulação entre saberes e concepções de mundo distintos a partir da experiência da socialização e a maneira como Dubet identifica a participação dos indivíduos na procura de uma coerência nas suas práticas, torna, com efeito, as suas reflexões bastante inspiradoras, possibilitando uma nova forma compreender as experiências de socialização das crianças vividas na contemporaneidade.

1.4 – A criança, um ator plural

Um denominador comum que tem marcado as novas propostas teóricas, é o reconhecimento do papel ativo das crianças, na interpretação e orientação dos processos de socialização. Conforme Lahire (1998 [2002], 2005, 2013, 2014), não se pode pensar o indivíduo contemporâneo sendo regido apenas por um único princípio de conduta, pois hoje, e no caso das crianças, cada vez mais são socializadas com base em uma multiplicidade de princípios, reconhecendo aqui a heterogeneidade de experiências socializadoras identificadas por Dubet. Neste contexto, aquilo que as crianças vivem com a família, na escola, no recreio ou com amigos, não é acrescentado de maneira simples. Sem postular uma lógica de descontinuidade absoluta, pressupondo contextos diferentes,

pode-se pensar as experiências nas crianças como não sendo invariavelmente coerentes, homogêneas e compatíveis.

Como refere Abrantes (2011) no artigo “Para uma teoria da socialização”, o princípio funcionalista de Durkheim ou Parsons, por exemplo, a socialização corresponde à transmissão de pautas de comportamentos e valores das gerações mais velhas às mais novas, correspondendo a uma situação típica das sociedades tradicionais, em que a idade é, *per si*, uma fonte de poder. Considera ainda, no que concerne à sociedade contemporânea, em que a mudança ocorre a grande velocidade, a infância, a juventude, a democracia e a inovação são valores importantes e as relações mais complexas (p. 130). No livro “Homem Plural: os determinantes da ação”, Lahire (2002) analisa os fatores que determinam as ações ou atuações dos sujeitos na sociedade, sob a ótica da socialização à qual são submetidos durante a sua vida. Nesta obra, apesar de seu entusiasta, crítica a teoria de *habitus* de Bourdieu por a considerar artificial e homogeneizadora, ao não considerar a ampla e complexa cadeia de particularidades que se condensam e que constituem o ‘eu’ do sujeito, traduzindo-se nas suas ações heterogêneas e versáteis de acordo com os vários cenários em que os atores participam diariamente. Martins (2019), ao citar Lahire (2005) no seu artigo, reproduz estas afirmações, conceitualizando os contributos do sociólogo alusivos à teoria do ator plural, no qual este considera não existir um *habitus* homogêneo e unificador universal que define e classifica todas as práticas e disposições dos agentes sociais, em todas as situações e campos onde os indivíduos agem, mas sim a existência de agentes sociais plurais, heterogêneos em contextos de socialização múltiplos (p. 66).

A teoria do ator plural leva, assim, em conta como cada criança constrói socialmente o seu património individual de disposições. Para esta compreensão, Lahire (2002) conjectura que a investigação ao indivíduo deve ser centrada na fragmentação e na observação a partir da homogeneização de certos grupos, classes ou categorias sociais (que não traduzem, na realidade, o que cada um dos indivíduos observados reúne na complexidade de sua constituição) enquanto detentor do ‘todo’ que compõe o meio social, em oposição às ideias generalizadoras que apontam o coletivo como a expressão maciça da natureza que rege as ações dos sujeitos, pautadas em estatísticas ligadas às propriedades, atitudes, opiniões e práticas (p.18). A partir desta perspetiva, o autor demarca-se das teses com foco na escala de contextualização do grupo social mais extenso para o indivíduo mais singular (Maragon, 2003). Nas próprias palavras de Lahire (2002), reconhece-se também que, na fragmentação da construção do eu em detrimento do espaço

social, o autor opta, não por uma sociologia das representações, dos valores ou da identidade, mas por uma sociologia das disposições constituídas sob condições, e em contexto, ao longo da trajetória do ator social e tomando por objeto as condições sociais de produção de uma individualização. Como refere:

É importante acentuar que o social não se reduz às relações sociais entre grupos e principalmente às diferenças socioprofissionais, socioeconômicas ou, ainda, socioculturais, se não se quiser deixar de pensar que as diferenças mais finas não são mais socialmente engendradas e que, por conseguinte as estruturas cognitivas, emotivas, sensíveis (...), individuais estão fora da inteligência sociológica. O social é a relação. (p. 197)

A noção de ator plural distingue-se deste modo das noções (des)socializantes da criança, assimiladas às sociologias que dão conta da “ascensão do individualismo” representadas por exemplo por François Dubet. O que a abordagem de Lahire (2013) propõe é efetivamente a transição do domínio dos atores considerados “conscientes”, pelo domínio de atores “multisocializados e multideterminados para adquirirmos plena consciência de nossos determinismos” (p. 25). Por conseguinte, realça que a complexidade das experiências sociais são, ao mesmo tempo, homogéneas e heterogéneas, e a unicidade e a pluralidade estão entrelaçadas na formação da criança. São, portanto, singulares e plurais.

CAPÍTULO II

(Des)Encontros no recreio escolar

*Sabemos hoje que o tipo de jogo que se proporciona e os detalhes íntimos da
organização da escola são muito mais importantes do que os títulos que outorgamos a esses
sistemas escolares.*

(Mannheim, 1961, p. 81)

2.1 – O currículo oculto da instituição escolar

No contexto escolar, as influências que afetam a aprendizagem dos alunos, tudo o que aprendem diariamente por meio das várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, perceções que vigoram no meio social e escolar, considera-se currículo oculto. Notoriamente, o objetivo oficial da escola é transmitir conhecimento e ensinar habilidades para a vida, ou seja, ajudar na formação e educação de crianças e adolescentes, mas os alunos não aprendem na escola apenas com o currículo académico preparado pelos professores, também aprendem habilidades sociais por meio de interações com professores, funcionários e outros alunos. Portanto, reconhece-se a escola como um local que abrange duas funções: a função manifesta (aprender o currículo, ou seja, a alfabetização, a matemática, as ciências e todas as outras matérias que preparam o indivíduo para a vida adulta como cidadão, trabalhador, membro de família) e a função latente (a maneira como se é socializado, como por exemplo, através dos grupos de amizade, onde se aprende a relacionar com outras pessoas).

Merton (1957), um dos teóricos que trabalhou aprofundadamente estes conceitos, distinguiu entre comportamentos sociais que cumprem funções manifestas, “aquelas consequências objetivas que contribuem ao ajuste e adaptação do sistema as quais são pretendidas e reconhecidas pelos participantes no sistema” (p.51), e aqueles que cumprem funções latentes, como “aquelas que não são nem pretendidas nem reconhecidas [pelos participantes no sistema]” (p.51). Na realidade, as aquisições adaptativas dos alunos às peculiaridades do meio não se fixam biologicamente nem se transmitem através da herança genética, são os grupos humanos que elaboram mecanismos e sistemas externos de transmissão. Este processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais – processo de socialização – costuma denominar-se genericamente como processo de educação.

Em Portugal, alguns autores merecem destaque pelos trabalhos realizados no âmbito destas considerações. Resende e Dionísio (2005), ao explorarem a socialização política escolar contemporânea a partir da história da experiência escolar em Portugal, observam que os critérios e características que regem a identificação mudaram no atual modelo de experimentação,

no qual a identidade pessoal se constrói através de um processo interactivo ou relacional, feito de investimentos individuais diferenciados, devido às próprias disposições que o estudante investe nos diferentes universos de socialização em que se desloca, e do modo como é vivenciada a pluralidade desses universos em função da sua própria «pluralidade interna». (p. 676)

Consideram ainda que, através do papel crucial da sociabilidade dos pares na “lógica de envolvimento na transformação do eu”, a partilha de experiências torna-se o novo sentido, para os novos estudantes (p. 676). Já Salgado (1990), sublinha a importância de um “*curriculum* escondido” que proporciona aprendizagens noutras dimensões, que se prendem com aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e formação de atitudes (p.107), essenciais no processo de socialização das crianças e jovens. Também Canário (2007), no estudo “A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação”, realça a importância da educação não formal, a ideia de “aprender sem ser ensinado”, sublinhando a importância de compreender o papel da escola enquanto espaço importante para o processo de socialização da criança. Quanto a esta ideia, afirma que:

O reconhecimento da centralidade da pessoa num processo de aprendizagem que, necessária e desejavelmente, combina uma grande diversidade de modalidades, corresponde a entender o processo educativo como um continuum que integra e articula diferentes graus de formalização da acção educativa. Nesta perspectiva, educação escolar e não escolar, educação formal e não formal não são mutuamente exclusivas, nem estão separadas por fronteiras estanques. Encarada como um “meio de vida”, a escola constitui um ecossistema de aprendizagem que integra, simultaneamente, tanto as actividades formais características da sala de aula, quanto as modalidades educativas não formais que ocorrem, em permanência, fora dela. Neste sentido, o enriquecimento deliberado do ambiente escolar, multiplicando as oportunidades de aprender sem “ser ensinado”, pode representar um caminho importante para a “reinvenção” da escola. (p. 196)

Por meio destas reflexões, entende-se que a escola é tão determinante para a criança quanto ao desenvolvimento cognitivo, como quanto ao desenvolvimento social. Embora na sociologia clássica a função social da escola como instância socializadora incorporada num projeto societário maior possua um papel de integração do sujeito ao sistema (Touraine, 1984; Dubet, 1996), reconhece-se que cada vez mais, os acontecimentos e práticas presentes no ambiente escolar, e em especial no recreio, são fruto da complexa rede de particularidades decorrentes da cultura, da realidade

socioeconómica, das políticas vigentes, das experiências dos indivíduos e dos profissionais que atuam na instituição, levando a que, na atualidade, as crianças enfrentem um conjunto cada vez mais heterogêneo de indivíduos e instituições atingidos por uma série de estímulos, forçando-os a produzir um sentido próprio da sua experiência, a partir de sua capacidade de articular vários registros de ação (Dubet, 1996).

Neste sentido, cumpre relevar a escola como uma instituição social, pois, por meio da sua organização, inserem os indivíduos no mundo da linguagem, da cultura e da produção. Nela as crianças não são apenas agentes passivos diante da estrutura, já que criam as suas próprias inter-relações em contínua construção de alianças, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar.

2.2 – Pela porta dos fundos da escola

A arquitetura das escolas e a ocupação do espaço físico não são neutras, uma vez que têm um sentido próprio, impregnado de signos e símbolos. Na visão de Foucault (2002), estas arquiteturas seriam uma forma de entrar na vida dos sujeitos, atingindo os seus corpos “não para supliciá-lo(s), mutilá-lo(s), mas aprimorá-lo(s), adestrá-lo(s)” (p. 16). Ao longo do tempo, a noção de espaço foi sendo (re)construída, (re)significada, deixando de ser vista apenas como uma dimensão geográfica de ordem, poder e disciplina, para assumir uma dimensão social plural. Aludindo ao espaço do recreio nas escolas, é efetivamente um local exterior que não se resume unicamente à hora do lanche, do descanso, de brincadeiras, mas “faz parte do imaginário social e é representado por meio de memórias, muitas vezes afetivas, que são ativadas em nós adultos, quando temos oportunidade de acompanhá-lo. Muitas crianças, por exemplo, o veem como melhor tempo-espaço da escola,” (Marques, 2019, p. 19). Representa também um tempo-espaço de relacionamentos, de novos sentidos e das mais variadas formas de sociabilidade que, contrastando com a sala de aula, em que há um programa e regras a serem cumpridas, o controlo é mais fluido e, portanto, existe mais liberdade de agir, de falar, de se expressar, de brincar, isto é, de vivenciar experiências interativas, envolvendo-se em um processo de reprodução interpretativa das experiências de suas vidas reais (Corsaro, 2009). Neste caso, para além das brincadeiras no recreio serem uma vantagem para a construção das culturas de pares, permitem que as crianças comecem a desenvolver capacidades de

compreender o outro, sendo este um processo “vitalício em que o comportamento humano é configurado de forma contínua por interações sociais, permitindo que os indivíduos desenvolvam o seu potencial, aprendam e se ajustem” (Giddens. 2009, p. 28). Por conseguinte, o recreio transfigura-se num universo de possibilidades e livre expressão para as crianças, de construção de conhecimento, de experiências de aprendizagem, projetando-se, inclusive, num espaço cultural, onde os alunos são estimulados a refletir, questionar, criticar e vários outros segmentos sociais. Como referido na tese de mestrado “Brincar e aprender no recreio da minha escola: Um projecto de intervenção no contexto Pré-Escolar” (2011), tal é visível na forma como diversas organizações

no âmbito da educação (National Association for the Education of Young Children [NASPE], 2006; American Association for the Right to Play [IPA/USA], e da saúde pública (Centers for Disease Control and Prevention Children [CDC], 1997), consideram o recreio como uma componente essencial do desenvolvimento motor, físico, social, emocional, cognitivo e na saúde da criança (Coelho, 2011, p. 4).

Segundo Portugal (2009), o período da infância e as primeiras experiências de vida do ser humano enquanto criança determinam aquilo que o ser humano será enquanto adulto, pois é nesse período que o sujeito aprende sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Ora, neste caso, a “multiplicidade de sentidos, de significações, (re)criações de cultura(s)” (Pinno, 2008, p. 12) transmitidos no espaço-tempo do recreio levam a considerar a importância deste no desenvolvimento das crianças e a influência que tal espaço tem nas aprendizagens de competências sociais. Também Souza (2009), na tese de mestrado “As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituído singularidade sobre a criança”, ao investigar as culturas infantis no recreio e seguindo a linha sócio histórica que entende a criança como sujeito histórico e social produtor de cultura, observou esses traços característicos do recreio e asseverou que,

o recreio é parte do tempo escolar e possibilita as interações entre as crianças, como também é um momento desconstrução e saberes, é um espaço que se vivencia outras experiências tanto pelo brincar como pelas conversas entre os pares, ainda é mágico porque é um tempo esperado pelos estudantes e não importa a idade ou à série, todos esperam por um intervalo. (p.74)

Pinno (2008), numa mesma linha de investigação, reproduziu o recreio como “um espaço da cultura escolar rico de interações e de aprendizagens entre os sujeitos envolvidos” (p. 13). Em sua tese de mestrado, ao citar Dayrell e Reis (2007), infere ainda que “tanto as crianças como os adolescentes e jovens tendem a transformar os espaços

físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados” (p. 71). Assim, para estes autores, o “espaço e tempo do recreio escolar constitui-se um *lócus* de importante aprendizagem, pois ali é possível ‘captar’ muitas das expressões corporais/culturais através das quais os sujeitos estão a nos falar muito deles, do que pensam, sentem, gritam e escrevem com seus corpos no espaço” (p. 96).

Como afirma Sirota (2001), a respeito das análises empreendidas por Dubet, os atores socializam-se mediante diferentes aprendizagens “e se constituem como sujeitos, na medida de sua capacidade de dominar sua experiência, de se tornarem autores de sua própria educação. Nesse sentido, toda educação é uma auto-educação” (p. 17). Através desta interpretação, pode-se inferir que a principal situação social acontece no recreio, quando inicia o intervalo, quando soa o sinal e as crianças se encontram na presença imediata umas das outras e é a partir desse momento que começam as principais interações sociais em contexto escolar. Admite-se assim, que as relações sociais de co-presença são representações de papéis, os quais são projetados pelo indivíduo a partir da sua leitura da representação do outro (Goffman, 1999, p. 23).

Talvez a característica mais acentuada do recreio seja que nele, a socialização escolar passa a ser criada não só como voltada à integração dos atores ao sistema, mas também aos processos de subjetivação e reflexividade dos sujeitos em interação, em contexto de disputa de significado das condutas e ações desenvolvidas. Historicamente, o tratamento das interações sociais na escola esteve vinculado ao conceito de disciplina escolar, em que os papéis de professor e aluno eram construídos no interior da cultura escolar. Já na reflexão contemporânea, tornou-se lugar-comum afirmar que o indivíduo vive em crise de valores ou em mudanças profundas na forma de interpretar a vida social e esta compreensão, talvez seja o ponto mais importante da noção de experiência social de Dubet (1996), ao tornar mais evidente o fato do indivíduo contemporâneo se destacar pelas capacidades de distanciamento crítico em relação ao sistema e de combinar, na sua experiência social, lógicas da ação diversas. Na lógica da integração, a definição da cultura se dá através de um conjunto de valores que garantem ao mesmo tempo a ordem e a identidade do indivíduo, a tal ponto que os enfrentamentos no campo dos valores são percebidos como enfrentamento à própria identidade do sujeito. Nas palavras do autor, esta lógica é particularmente viva quando analisamos as situações de crise:

Os atores se mobilizam quando a sua identidade é ameaçada pela desorganização e pela mudança social. A identidade integradora, a fim de se manter, esforça-se por ver o mundo segundo o princípio de defesa dessa identidade; assim, ela apela de modo imediato para

os valores, para a representação dos próprios princípios da integração, para os que parecem mais estáveis e menos negociáveis. (p. 120).

Dubet e Martuccelli (1996) vêm entretanto apresentar uma forma de estudo diferente sobre os problemas ligados à sociologia educacional, afirmando que não se pode mais conceber a escola como uma instituição capaz de integrar socialização e subjetivação de maneira uniforme, tornando-se antes necessário compreender o que fabrica a escola. Desta forma, a experiência escolar definida pelos autores “como a maneira de os actores, individuais ou colectivos, combinarem as diversas lógicas de acção que estruturam o mundo escolar” (p. 62), tem uma dupla natureza. A partir de tais teorizações, refletindo a extensão que a experiência social tem vindo a assumir no conhecimento da vida das crianças, enquanto ação social e enquanto subjetividade, evidencia-se o papel do recreio, enquanto facilitador de uma autoconstrução de si enquanto indivíduos comprometidos e participativos. Segundo Jarret (2003), o recreio escolar constitui-se aliás na oportunidade que muitas crianças têm para participar em interações sociais com outras crianças, sobretudo as que são filhos de pais e mães trabalhadoras e que ficam fechadas em casa depois da escola com a televisão e os jogos de computador como companhia (p. 2). Conclui ainda que “recess can play an important role in the learning, social development, and health of elementary school children” (p. 3), refletindo o espaço do recreio como um verdadeiro potencializador, em vários níveis, para o desenvolvimento integral da criança.

2.3 – A (des)socialização nas crianças em tempos de incertezas e distâncias

O Conselho Nacional de Educação (CNE), num estudo publicado em 2017 sobre a organização escolar e a apropriação do tempo, reconheceu o tempo escolar como “construção social e cultural que se expressa sob diferentes dimensões - falamos do tempo enquanto complexo de tempos múltiplos - desde o calendário, ao horário semanal, o tempo de lecionação de uma disciplina, ou os intervalos entre cada aula” (Perdigão *et al.*, 2017, p. 5). É na escola, e sobretudo no recreio, que a criança passa a vincular-se a outras pessoas externas à sua convivência em casa e começa a estabelecer novas relações em um ambiente com regras e rotinas diferentes da que estava habituado, por isso é “preciso pensar a importância da educação, para além da escola, entender a escola, para além dos espaços físicos (...)” (Santana *et al.*, 2020, p. 42297). A interação social é, com efeito,

inerente ao ser humano, porém é necessário que haja ambiente para que isso aconteça. No ensino, a organização dos espaços escolares, o tempo disponibilizado, a dimensão e configuração espacial, podem ou não ser fatores potencializadores de interação e de socialização, na medida em que a educação é um processo ativo, que não possui apenas uma forma. Uma das várias formas existentes é a modalidade de ensino à distância (E@D), definido pela Portaria 359/2019, de 8 de outubro, como “uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, assente na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação” (p. 17). Caracterizado pelo processo de ensino-aprendizagem no qual o professor e o aluno estão separados espacial e temporalmente, uma das questões que surge com o E@D é “referente ao relacionamento, que envolve racionalidade e, também, o campo dos afetos humanos” (Vergara, 2007, p. 1). De fato, hoje em dia com tantos *chats*, *blogs*, fóruns e correios eletrônicos, as pessoas conseguem relacionar-se de outra forma, mas neste caso coloca-se uma questão: sendo cada pessoa um ser social, relacional e participante de um processo histórico, como se constrói o conhecimento e a construção da identidade na interação à distância?

Por se constituir num espaço de construção de saberes, experiências, inter-relações, comunicações, intenções e ações simbólicas, o recreio adquire um importante sentido no processo de construção de identidade. A conceção da identidade, foi debatida por alguns autores como Mead (1972) ou Giddens (1991). Mead enriqueceu os estudos existentes ao associar o conceito de identidade à construção do *self*, desenvolvendo a ideia do ato social como fundamento para a ação do *self* em relação ao outro. Para a autora, esse processo nas crianças “is one which is a striking stage in the development of the child’s morale. It constitutes him a self-conscious member of the community to which he belongs” (p.160). Já para Giddens (1991), a identidade é um problema moderno, pois os meios de comunicação e as novas formas de experiência a que somos expostos a toda a hora tornaram as identidades não mais restritas a um local específico, sofrendo influências e alterando-se várias vezes, reformulando-se e criando novas práticas sociais. Em face do descrito, o clima de incerteza é difundido e as situações críticas podem motivar uma crise de identidade. Também o artigo “Identidades e Metamorfoses. Velhas e Novas Identidades” (2017), de Engenheiro e Costa, discute o conceito ao citar o sociólogo Bauman (2001). Nele é descrito que,

vivenciamos um período de grande fluidez, marcado por rápidas mutações. Se a identidade é formada pelos contatos sociais que temos e estes têm sido cada dia mais superficiais e transitórios, consequentemente estamos sujeitos a sermos influenciados na nossa forma de pensar e agir, metamorfoseando a nossa identidade. (p. 1059)

A solução encontrada pelo Estado português para amenizar os impactos na aprendizagem, na circunstância do confinamento geral, provocado pela pandemia Covid-19, foi a adoção da educação à distância. A decisão do encerramento das escolas, dando lugar ao E@D, ocorreu a 16 março de 2020, situação que se repetiu a 21 de janeiro de 2021, com a nova suspensão de todas as atividades letivas durante 15 dias. Tal solução ocasionou mudanças no vínculo entre estudantes, professores, e consequentemente, nas dinâmicas de estudos e realização das tarefas, levando a um novo modo de “fazer a educação”. Segundo Santana et al. (2020):

A educação que se põe a emancipar os sujeitos, além de se organizar fora dos parâmetros e determinações do sistema, estabelecem objetivos que vão além da formação diretiva, conteudista e distante, rumo a uma formação que se preocupe em discutir a realidade objetiva da sociedade, com a efetiva intenção de preparar os sujeitos para a luta por mudanças significativas, capazes de alterar as relações de dominação e de reprodução pelo trabalho escravagista e alienador (p. 42296).

Ora, se um dos papéis do recreio é realmente o de facilitador da socialização, para poderem ser ultrapassadas todas as dificuldades pelo qual o contexto educacional tem passado, é fundamental um processo de reconhecimento que valorize as crianças como indivíduos com espaço, tempo e voz na sociedade. O E@D tornou os sistemas educativos mais pluralizados e mais heterogéneos, mas para que toda esta revolução educativa, numa “sociedade hiperconectada” (Cruz, Santos e Cruz, 2014), seja sinónimo de melhoria para as práticas de ensino-aprendizagem no ensino *online*, é necessário que as próprias tecnologias sejam mais do que um instrumento de comunicação à distância, mas sobretudo um instrumento de apoio para a elaboração, apreensão, armazenamento e partilha de conhecimento (Carrasco, 2002, p. 85).

As questões da identidade na pós-modernidade e as formas de sociabilidade do sujeito com as tecnologias, sejam elas tradicionais ou tidas como “novas”, já eram debates densos e de opiniões distintas. Similarmente, as novas possibilidades de comunicação e interação proporcionadas pelo ensino à distância, têm trazido para a discussão a questão dos novos padrões de interação social e gerado alguma controvérsia. Durante o isolamento social, o E@D entre outros cenários, interferiu nas rotinas e nas relações

interpessoais na infância, trazendo ao de cima questionamentos sobre o fenómeno da constituição de comunidades virtuais *online* (Castells, 2001), que tem vindo a ser interpretado como o culminar de um processo de dissociação entre localização e sociabilidade, ou seja, o surgimento de novos modelos de interação social, onde se multiplicam as formas de interação até aqui limitadas espacialmente. Compreende-se, assim, que no dia-a-dia das crianças, as novas tecnologias ganham significado enquanto arenas de socialização, construção de identidades, autoexpressão, criatividade, aprendizagem, entre outros. Na tese de doutoramento em estudos da criança, Monteiro (2014), ao citar Boyd (2007) descreve os públicos em rede como o espaço de socialização infantil e juvenil contemporâneo, no qual, significativamente confinados ao contexto doméstico, crianças e jovens têm nos media um espaço privilegiado para conversar, partilhar informação, bisbilhotar, namorar ou passar o tempo (pp. 23-24). Ademais, Thompson (1998) sustenta que os indivíduos se relacionam na aproximação e no intercâmbio de formas simbólicas em um ambiente físico compartilhado e o desenvolvimento dos meios de comunicação, veio oferecer novas formas de ação e novos tipos de relacionamentos sociais. Segundo o autor, a interação passa a dissociar-se do ambiente físico, estendendo-se no espaço e proporcionando uma ação à distância.

Em oposição a esta compreensão positiva, está a imagem do acesso a novas tecnologias como terreno de práticas desadequadas aos públicos mais jovens, trazendo a representação da criança como a do indivíduo isolado, que troca o contacto pessoal pelo virtual e através do qual “é imposto o ónus do agravamento de problemas sociais como violência, sexualidade precoce, obesidade e de uma homogeneização cultural que fere os valores tradicionais e interrompe a socialização natural” (Monteiro, 2014, p. 30). Apesar das práticas culturais mediadas pela tecnologia serem de certa forma associadas a novas formas de literacia e modos de aprendizagem informal, a incorporação do E@D durante o confinamento social reforçou o papel e importância do recreio como um espaço de convivência e interação social e repercutiu sobre o plano identitário, que Stuart Hall (2000), citado no livro “Tempo e Sociedade em Suspensão/ Time and Society in the Lounge” (2020), integrou “num processo mais amplo de mudança que abalou os quadros de referência que davam aos indivíduos estabilidade no mundo social” (Sales, Araújo & Costa, 2020, p. 207), ocorrência que leva à constatação de Ponte (2005), que reflete o contexto atual, ao referir que a “discussão do papel social da escola é hoje cruzada por argumentos divergentes sobre modelos educativos” (p. 78). Alguns dos conceitos e raciocínios desenvolvidos por Goffman (1999), em grande parte baseados na corrente

teórica do “Interacionismo Simbólico”, tornam-se pertinentes para a compreensão do valor da “ação/interação” das crianças no espaço-tempo do recreio, já que na perspetiva do autor, “a interação social pode ser definida, como aquilo que surge unicamente em situações sociais, isto é, em ambientes nos quais dois indivíduos ou mais, estão fisicamente em presença da resposta de um e do outro” (p. 195), privilegiando nos seus estudos as relações presenciais, ao invés daquelas à distância.

De modo transversal, o E@D operou desconstruções sob o modo como os alunos com alunos, os professores com alunos e até os professores com professores, se relacionam, ao mesmo tempo que a pandemia fez com que a escola deixasse de ser o espaço para brincar, “processo essencial ao desenvolvimento infantil, e o espaço seguro, onde existe alimento e ternura, tão necessários em alguns casos” (Sociedade Portuguesa de Pediatria, 2020), e embora reconhecendo-se o caráter de excecionalidade do atual momento, premeia-se a demanda da reflexão do “antes”, ‘agora’ e ‘depois’ na educação, de maneira a entender os três recortes temporais existentes sobre os tempos na educação em relação à pandemia da COVID-19” (Oliveira, 2020, p.20).

Regressar às aulas presenciais e à socialização no recreio, após um período de distanciamento físico, adquiriu novos significados, pois as “crianças, sobretudo as do 1º ciclo, sentiram insatisfação com as novas modalidades de ensino por videoconferência, dificuldades de concentração e na realização de tarefas, e saudades da escola e dos colegas” (Sociedade Portuguesa de Pediatria, 2020), não se podendo mais ignorar que “a escola (...) não é só um lugar onde se vai aprender a fazer contas (...) é um lugar de vida, importantíssimo para as crianças (...) um lugar de crescimentos, de experiências sociais, afetivas” (Almeida, 2021) e que a agência e construção ativa de sentidos por parte das crianças quando em ambiente escolar faz com que “difícilmente algum recurso irá substituir o ensino presencial e as inúmeras possibilidades de trocas que o ambiente escolar proporciona” (Oliveira, 2020, p.21). Deste modo, é importante reconhecer a escola e o recreio como recursos e fontes essenciais de desenvolvimento pessoal e social, especialmente quando se constata que na comunicação mediada por tecnologia há uma perda significativa da linguagem corporal subjacente ao ato de interagir, como o olhar, a expressão facial, a postura, os gestos, entre outros elementos, ou seja, a capacidade de perceber a relevância do outro na interação, percebendo-se neste contexto, a importância do conceito de presença social. Mesmo sendo possível estabelecer interação, quando esta deixa de ser face a face e passa a ser mediada por algum aparato tecnológico, seja o

telefone, o telemóvel ou o computador, alguns desses sinais verbais ou não verbais são perdidos em maior ou menor grau.

A partir desta constatação, Gumperz (2002) observa que a comunicação humana é delimitada por um conjunto de sinais verbais e não verbais construídos culturalmente e internalizados pelas pessoas ao longo do seu desenvolvimento. Tais sinais seriam coordenados de forma a constituir pistas de contextualização, transmitindo com maior clareza aquilo que se deseja expressar na comunicação face a face. Portanto, a riqueza da comunicação oral não está apenas no que se fala, mas, especialmente, na forma como se fala. A presença social, constitui, pois, um fator-chave para a perceção da qualidade do E@D a partir da perspetiva do aluno, dado que “a aprendizagem necessita de uma forte componente de co-presença, entre professores e alunos”, já que, “sem ensino co-presencial (...) não é possível fazer escola” (Almeida, 12 junho 2021a). O encerramento das escolas originou um grave prejuízo pedagógico, apesar de todos os esforços que foram realizados para que a aprendizagem continuasse mesmo à distância, e na opinião da pediatra Catarina Figueiredo (2020), no artigo publicado na página *online* da CUF, as “crianças mais novas necessitam de experiências mais concretas e interativas para consolidar os conhecimentos e as aulas digitais são muitas vezes insuficientes” (Figueiredo, 2 novembro 2020).

Desta forma, não se pode ignorar nem desvalorizar, as perdas resultantes das interrupções no ritmo das aprendizagens e do necessário (re)ajustamento a diferentes ambientes de ensino (ora presencial, ora remoto de emergência, ora híbrido, ora alternado), pois ignorar ou relativizar os prejuízos no desenvolvimento e nas aprendizagens escolares poderá trazer consequências graves como a diminuição da taxa de sucesso escolar dos alunos e da sua saúde e bem-estar.

CAPÍTULO III

Aulas na sala e recreio no sofá

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para infância neste mundo.

(Ariés, 1981, p. 50).

3.1 – Olhar a criança com direitos

Apenas com a institucionalização da escola, através da escolarização das crianças, é que o conceito de infância começa a ser alterado, refletindo as variações da cultura humana e as transformações histórico-sociais, assumindo marcas bem definidas em cada época. Até então, as crianças ocupavam um lugar secundário no pensamento sociológico e noutras ciências, pelo que se entende que é a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, que se pode falar numa construção social da infância (Corsaro, 2011). Esta ideia, apesar de afeita às ciências sociais, não está circunscrita às mesmas, pois possui por escopo abordagens fronteiriças entre a sociologia e, por exemplo, a psicologia (notadamente a psicologia social), que aqui se evidencia pelo enfoque dos autores do campo da psicologia social ser direcionado ao estudo do comportamento das crianças nas relações sociais. Em Strey (2002), recai o entendimento de que cada indivíduo ao nascer, “encontra-se num sistema social criado através de gerações já existentes e que é assimilado por meio de inter-relações sociais” (p. 59). Savoia (1989), incide na convicção da criança como um ser de relações sociais, que incorpora normas e valores, levando à formação da personalidade do ser humano, que é decorrente “de um processo de socialização, no qual intervêm fatores inatos e adquiridos” (p. 54).

Compreender sociologicamente a criança como ser social, assim como o lugar ocupado por elas na sociedade contemporânea é o grande desafio deste capítulo, pois

(...) as crianças são competentes e ativas na construção das suas vidas, das vidas dos outros próximos e nas sociedades que vivem (...)

Elas não são sobretudo recipientes passivos do que se passa no seu exterior (...), as crianças são elas próprias fatores de construção e de mudança da família, da escola, da comunidade e da sociedade. (Almeida, 2021)

Atualmente, a produção sociológica sobre a infância diferencia-se muito em relação ao que foi discutido pelos clássicos da Sociologia. Referencia-se o modelo de Durkheim (1985), que apesar do seu interesse não recair especificamente sobre a infância, mas sim na educação e na importância que esta tem para a coesão social, defendia o fato destas serem moldadas a viver em sociedade, seguindo padrões impostos coercitivamente a eles desde o seu nascimento,

observar a maneira como são educadas as crianças. Quando se observam os fatos tais como são e tais como sempre foram, salta aos olhos que toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente. (p.6)

Na realidade, por muito tempo a criança é visualizada como um ser passivo da ação de um adulto, uma “tábula rasa” que precisa da ação moral disciplinar na construção da sua identidade. Nessa vertente, para transcender a sua natureza anómica, as crianças necessitam socializar, no sentido de torná-las sociais. Não obstante, e como já explorado no Capítulo I, outros sociólogos desenvolveram o conceito socialização em suas obras, propondo nelas novas nomenclaturas, plenas de sentido para o desenvolvimento teórico de uma sociologia da infância hoje. Na modernidade, a conceção de criança começa então a ser vista com outro olhar, instituindo-se, nesta fase, embora parcialmente, o seu reconhecimento como um indivíduo social, inserido dentro de uma coletividade. Mas é na contemporaneidade que vários autores contribuem para o avanço das posturas teóricas sobre a infância, reconhecendo que não é possível formular uma única visão de criança e/ou infância, pois as crianças são múltiplas e plurais (Lahire, 2002). Especificamente na base das teorias de Sarmiento (2005, 2015) e Corsaro (2009, 2011) estão as conceções da criança como sujeito ativo e social, com distintas formas de vida, de desenvolvimento e de significações entre elas, possuidoras e produtoras de suas próprias culturas, parte integrante e dinâmica no mundo. Evidencia-se nesta visão que a sociologia da infância atual contesta o conceito de socialização como imposição adulta à criança e esta como mera recetora passiva da cultura adulta. Este raciocínio torna-se evidente nas palavras de Sarmiento (2005), ao postular que “a desconstrução do conceito de ‘socialização’ é inerente à emancipação da infância como objecto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos” (p. 374).

Também contrariamente à reprodução passiva de Giddens (1984) ou do conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (1996), Corsaro (2009) teoriza a ação social das crianças compreendida como uma atuação mais interativa do que passiva ou meramente reprodutiva, denominando-a de “reprodução interpretativa”. Quanto à participação das crianças na sociedade, observa “que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social” (Corsaro, 2009, p. 31). Concebe, desta forma, as crianças como seres sociais imersos desde cedo numa rede social já estabelecida, onde por meio do desenvolvimento da comunicação e da

linguagem, constroem os seus mundos sociais, modificando o espaço social em que vivem, trazendo outras interpretações e reinventando o mundo dos adultos. Este entendimento é importante para a compreensão de que as crianças constroem uma cultura exclusiva delas, em pares (“cultura de pares”), através de um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (Corsaro, 2009, p. 128), bem visível em ambiente escolar, com incidência no recreio, onde as crianças são ativamente criativas e interativas, reproduzindo não apenas aspetos da cultura adulta, mas também contribuindo para a reconstrução cultural. Elas são, à sua medida, seres ativos, autónomos e livres, que “participam, resistem e reinventam” (Tomás, 2015, p. 139). Neste discurso, o afastamento em relação àquelas posições sobre a criança passiva é bem visível, levando a simbolizar a sociologia da infância mediante a aparição do que Sirota (2001) designou, de “ofício de criança [métier d’enfant]” (p. 14), noção esta que pretende levar a sério a criança, como atuante na sociedade, capaz de, dentro do processo de socialização, incorporar e transformar saberes, comportamentos e atitudes, criando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para a configuração e transformação das formas sociais. Nas palavras da mesma autora, as crianças devem assim ser consideradas,

como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização. (p. 19)

Constata-se que o lugar da infância tende então a deixar o lugar que ocupava na sociedade, marcado pelo contexto social de diferenças de direitos, deveres, de acesso a privilégios, para uma infância onde se pode afirmar que as crianças são atores sociais numa categoria social em sentido pleno, sujeito de direitos e que, como tal, com liberdade de expressar a sua opinião. Nesta reflexão, a Sociologia da Infância tem grande importância, pois compreende a criança como 'ator social', abarcando uma transformação no seu estatuto. Um estatuto do sujeito com direitos que as crianças foram adquirindo ao longo do século passado e que ganhou força em 1959, com a “Declaração dos direitos da criança” e em 1989, com a “Convenção dos Direitos da Criança”. Entre outros direitos, a Convenção invoca o de participação, remetendo o 12º artigo, para a liberdade da criança em opinar sobre os assuntos que a afetam:

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. (UNICEF, 1989, p. 13)

Com estas agendas internacionais, enquanto sujeitos e agentes de pleno direito, com estatuto social próprio, as crianças veem reconhecido e, pelo menos idealmente, reconhecem elas próprias o direito de participar ativamente nas esferas que lhes dizem respeito. De certa forma, abandona-se a ideia da infância como fase de preparação para a idade adulta, uma transição desprovida de traços próprios, constatando-se a sua alteridade nos direitos das crianças no presente (Sarmiento, 2005). Nesta perspetiva, defende-se que a criança deve ser ouvida e consultada em situações de decisões que envolvem a sua vida, já que “é um passo muito importante para reconhecer direitos de cidadania” (Almeida, 2021), no entanto, e exemplificando o caso de Portugal, quando em março de 2020 foi decretado que as crianças iam ter aulas *online* e passariam a estar em isolamento social, a sua voz/opinião deveria ter sido considerada, o que não se verificou, ao contrário de outros países como a Noruega, a Nova Zelândia ou a Escócia que fizeram conferências de imprensa com as crianças e ouviram as suas opiniões (países que infelizmente são a exceção à regra).

O artigo “The Impact of the Covid-19 Global Health Pandemic in Early Childhood Education Within Four Countries”, ao discutir diferentes perspetivas sobre os direitos humanos das crianças dentro dos contextos histórico, social e cultural em alguns países, apresenta exatamente este quadro. Dos países estudados, a Escócia destaca-se pelo seu papel de inclusão dos direitos das crianças, ao passo que outros países como o Brasil, a África do Sul e outros países, retratam uma situação oposta,

The implementation of children’s rights appears not to have stood up to the challenges of the Covid-19 epidemic. Decisions were being made about children’s lives that affected them but did not involve any attempt to listen to them, respect their views, or invite them into decision-making processes. (McNair et al, 2022, p. 167)

Também em Portugal um artigo do Diário de Notícias, “Crianças e jovens sentem que não têm voto na matéria e que a sua opinião não conta”, relata que a "grande maioria das crianças e dos jovens consultados não se sente envolvida nas decisões (...) ou, quando consultados, sentem que as suas opiniões ou sugestões não têm consequência ou impacto nas decisões" (DN/Lusa, 2021).

Com base nestas premissas, assume-se a pertinência da noção de Beck (1992) de que vivemos em “sociedades de risco” ao olhar sobre os modos como as condições estruturais provocam e alimentam as complexas, dinâmicas e múltiplas sociedade, nomeadamente no espaço-tempo onde ocorrem. Considerando o momento pandémico e todos os impactos que dele têm advindo, o conceito deste autor torna-se bastante atual quando afirma que as perceções dos cidadãos comuns quanto aos riscos não são irracionais, mas sim produto de processos complexos que definem o que é aceitável, o que é digno, o que está de acordo com as suas maneiras de ser, pensar e agir, ou seja, com as suas identidades (p. 58). A atualidade da problemática dos riscos, individuais e coletivos, tende a colocar-se de forma intensa nas sociedades contemporâneas, devido aos efeitos da globalização (Beck, 1992), da atual crise pandémica, social e económica e das suas implicações nos direitos humanos, assumindo aqui especial relevância nos direitos da criança.

É certo, porém, que a participação das crianças nos assuntos que a elas dizem respeito, é “o conteúdo mais inovador e polémico” (Ponte, 2005, p. 54) que opera nos direitos das crianças, visto ainda dominar a representação de uma inferiorização das suas capacidades, avaliadas pelo aspeto biológico, concebendo-as como imaturas, desprotegidas e dependentes dos adultos, produzindo uma dicotomia entre a noção da criança protegida e da criança com direito à participação. Estes aspetos dão conta “da profunda inserção pública e política das questões relacionadas com crianças enquanto sujeitos, e das contradições de discursos políticos na definição das suas prioridades ou das suas reservas face a uma *criança universal* e aos seus direitos” (Ponte, 2005, p. 54). Orientados para esta questão, assim como para a exclusão social das crianças, Davis e Hill (2006) alertaram para o modo “pelos quais as crianças são excluídas das principais decisões, dentro ou fora dos contextos familiares, de tal modo que as suas preferências e desejos não são reconhecidos pelos adultos” (p. 14), trazendo à consideração que, os momentos de grandes turbulências e apreensões que se vive desde março de 2020, originaram impactos negativos no que diz respeito aos seus direitos, que parecem estar a desviar-se da sua concretização. A este respeito, a Diretora Executiva da UNICEF Portugal, Beatriz Imperatori, numa entrevista em junho de 2020, alertou para a importância de se ouvir as “crianças e jovens antes de tomar decisões e medidas que afectem o seu futuro”, admitindo que é “preciso também que o acto de ouvir as crianças - nas famílias, nas escolas ou o próprio estado - seja consequente: assumindo compromissos” (Comité Português para a UNICEF, 2020), assimilando-se transversalmente, a necessidade de se

encarar as crianças “enquanto sujeito de direitos e cidadão pleno.” (Sarmiento, 2015, p. 42). Na mesma linha de pensamento, Sarmiento e Pinto (1997) consideram a importância de valorizar os saberes infantis, empreender um outro olhar sobre as crianças, ouvir a sua voz, conhecer os seus mundos culturais e sociais, já que

(...) o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenómenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (p. 27)

Reconhece-se, a partir destas reflexões, a importância de superar o olhar centrado no adulto, no tratamento e relação das problemáticas da sociedade e entre os seus membros, assim como a emergência em se procurar metodologias que visem pesquisas com crianças, as quais tenham como foco as suas vozes, os seus olhares, as suas experiências e as suas opiniões sobre as realidades que as cercam, para que se possa caminhar em direção a uma perspectiva que contemple as crianças como cidadãos ativos e participantes, que merecem ser respeitados diante de sua história e cultura. Conforme Ana Almeida referiu no *Webinar “Os Impactos Sociais da Pandemia: Famílias e Crianças”* (2021), efetivamente “vale a pena estudarmos as crianças em si próprias e as relações que elas estabelecem entre si, porque elas são capazes de estabelecer relações independentes das dos adultos e têm uma perspectiva própria sobre essas mesmas relações”, alertando ainda que “não se pode fazer investigação sobre crianças, sem fazer a investigação com as crianças” (Almeida, 2021).

3.2 – O confinamento (anti)social

O campo da sociologia da infância tem ocupado um espaço significativo no cenário internacional, ao propor o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos, debate que com o atual cenário social, parece inócuo. Perante a pandemia da Covid-19, as sociedades defrontaram-se com o perigo do desconhecido, vincando ainda mais, as características de uma sociedade global de risco (Beck, 1992), uma vez que este problema social tem vindo a produzir mudanças e impactos sociais à escala global, envolvendo as condições da infância na sociedade. Através desta realidade, e refletindo no que transcorrerá em um mundo pós-pandemia, algumas práticas culturais e sociais necessitam ser repensadas e conduzem à emergência social de pensar o papel e a dimensão que a socialização exerce na vida das crianças,

sobretudo após as várias situações vivenciadas, tão *sui generis*, como a obrigação, em simultâneo, ao distanciamento e ao confinamento social. Se há algo novo que a crise sanitária global da Covid-19 trouxe, foi uma profunda mudança em vários domínios da vida social e individual das crianças: comprometeu interações, fragilizou laços sociais, agudizou situações de desigualdade e profundas discriminações. Reconhecendo esta realidade, Ana Almeida (2020) conjectura que “vamos sair desta fase numa situação de enorme vulnerabilidade, do ponto de vista económico e do ponto de vista das relações entre as pessoas” (Jornal Observador, 30 de abril).

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a Covid-19 como uma pandemia, e em 16 de março diversas mudanças ocorreram na sociedade, instituições foram fechadas, serviços foram suspensos e medidas rígidas de distanciamento e isolamento social foram decretadas. Apesar do isolamento social se ter tornado na estratégia vital para a segurança de todos, este tem sido uma medida difícil de levar a cabo, refletindo na rotina das crianças, fator importante na primeira infância, que foi totalmente afetada pela crise sanitária, e no qual readaptar não parece uma opção, mas uma necessidade, como reconheceu Bauman na obra “Modernidade Líquida” (2000), ao estudar as relações sociais da modernidade. Se, segundo o autor, a modernidade é caracterizada (entre outras) pela fragilidade das relações sociais, então, em decorrência das medidas tomadas pelo governo de encerrar as escolas, de confinar as crianças em casa, acentuou-se uma nova lógica pautada pelo individualismo, emergindo daqui uma oportunidade de reavaliar a liquidez dos nossos comportamentos, pois relativamente à socialização nas crianças, corre-se o risco “de esquecer instantaneamente o que foi aprendido antes” (Bauman, 2000, p. 17).

Manter a distância foi a grande prioridade para conter a disseminação pandémica, mas esta regra, não foi só aplicada durante o confinamento, mas também no dia-a-dia em presença, como no caso da escola, onde foi solicitado aos alunos que seguissem o distanciamento social dos seus pares de pelo menos 2 metros, que não se tocassem, que não interagissem com crianças de outras turmas (com alguns recreios separados por quadrados, onde a cada turma foi designada um quadrado), entre outras diretrizes, conduz ao que Almeida (2021a), numa entrevista para o “Observatório das Desigualdades”, concluiu, de que “o que estamos a viver representa uma anormalidade que não pode, não deve transformar-se num novo normal” (Almeida, 12 junho 2021). Assim, para melhor perceber o impacto desta situação atípica, importa entender que,

Da mesma forma que a família, a escola desempenha um papel crucial na aprendizagem e crescimento. É na escola e nas suas interações que a criança se liberta da família, aprende mais sobre si e sobre o mundo, reconhece novas ideias e novas formas de se comportar. Esse processo é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social de cada cidadão. É na escola que as crianças e jovens se confrontam com situações adversas, sendo obrigados a procurar soluções e a desenvolver capacidades de adaptação. (Figueiredo, 2020)

Compreendendo-se a interação com outras pessoas como essencial para o desenvolvimento infantil, na medida em que as crianças se constroem e se desconstroem a partir do contacto com o outro e com o ambiente em que vive, quando a sociabilidade e o contato foi colocado em questão em detrimento de uma situação emergencial de saúde pública internacional, foi preciso uma adaptação do estilo de vida de todos até ao presente momento (Ribeiro et al., 2020). É certo que a especificidade dos processos de socialização na infância repousa no fato de que as crianças participam de uma série de modalidades de interações sociais, que variam cultural e historicamente e, de maneira generalizada, ocorrem mormente na infância, por isso, concebe-se que a criança, como ator social pleno, deve poder sentir, amar, agir e realizar-se como pessoa que é, e não ficar restrita àquilo que não a faz crescer feliz. O contexto atual tem, no entanto, privado as crianças de um desenvolvimento em sentido amplo, dado que a

pandemia COVID 19 veio alterar o dia-a-dia das crianças e das suas famílias, de forma abrupta e dramática. As crianças são quem mais sofre com os riscos psicossociais da pandemia, com o encerramento das escolas, a restrição das actividades e dos contactos sociais, e o ensino à distancia. (Plataforma online da UNICEF)

A intensidade com que estes obstáculos se manifestaram nas crianças, que de um momento para o outro viram as suas vidas confinadas ao espaço doméstico, com a casa a ter múltiplas funções, “É a escola, é a cantina, é o local de trabalho” (Almeida, 30 de abril 2020, Jornal Observador), a privação do convívio com os amigos, a falta de vivência da escola, a constante vigilância e controlo pelos pais, tornou-se preocupante e alvo de vários debates, artigos e investigações científicas [Almeida (2020, 2021, 2021a); EAPN (2021); Figueiredo (2020); Mata, Dias et al. (2020); Ribeiro et al. (2020); Sales, Araújo e Costa (2020), Wang et al (2020)]. Para a pediatra Catarina Figueiredo (2020), as mudanças súbitas da rotina diária nas crianças têm consequências e podem potenciar sintomas já existentes, aumentando o risco de complicações emocionais, comportamentais e do relacionamento, considerando que as medidas instituídas para minimizar os impactos da pandemia, repercutiram “no comportamento e desenvolvimento infantil cuja dimensão

ainda não conhecemos na totalidade”. Quando crianças, os ambientes educacionais têm um papel fundamental no desenvolvimento pessoal, garantindo que durante os primeiros anos de vida as crianças tenham os meios e oportunidades para desenvolver uma autoestima positiva, curiosidade e motivação para a aprendizagem e boas competências de socialização, ou seja, sendo imprescindível para garantir a saúde mental (Wang et al., 2020).

O confinamento, o distanciamento e a quarentena, sem dúvida obrigaram a uma mudança radical de hábitos e costumes e alteraram radicalmente as interações e relações sociais mais básicas (incluindo afetivas e íntimas), assim como muitas liberdades fundamentais que não se pensaria, em democracia, alguma vez ver limitadas, preocupando a comunidade científica, sobretudo os profissionais que atuam na área da saúde. Estes impactos, levaram à opinião de Figueiredo (2020), de que

Passar tempo com os pares, particularmente sem a supervisão do adulto, é essencial para o bem-estar das crianças. Desde o início da pandemia e mesmo agora, no regresso às aulas, as relações sociais, as partilhas, o contacto físico e as brincadeiras entre pares têm sido limitados. A pandemia forçou o encerramento dos parques infantis e diminuiu as festas e oportunidades de convívio habituais. Os jovens irão passar menos tempo a realizar atividades recreativas como desporto, artes e música, potenciando-se sentimentos de solidão e isolamento. (Figueiredo, 2 novembro 2020)

Numa carta aberta, divulgada no *site* da Sociedade Portuguesa de Pediatria (2020), também os especialistas teceram as seguintes conclusões:

A interrupção das atividades escolares e extra-escolares ditada pelo confinamento teve grande impacto na saúde das crianças, a nível da aprendizagem, da socialização e da saúde mental. (Sociedade Portuguesa de Pediatria, 2020)

Mediante este raciocínio, entende-se que perceber a criança em sua subjetividade ajuda a responder às inquietações que elas possam ter.

3.3 – É preciso é “tar” bem!!!

A situação das infâncias contemporâneas, assim como o bem-estar das crianças tornaram-se uma preocupação constante no discurso público e em debates políticos por todo o mundo. Segundo o dicionário *online* de português, bem-estar significa um “estado de contentamento físico e espiritual; tranquilidade, conforto” (Infopédia). Nas crianças, a

questão sobre o que realmente significa o seu bem-estar está adstrito a indicadores sociais, utilizados como instrumentos para testes e as conceções científicas mais relevantes sobre o bem-estar, segundo Ryan e Deci (2001, citado por Paschoal e Tamayo, 2008), podem ser organizadas em duas perspetivas. A primeira advém da tradição hedonista da felicidade “de que o bem-estar compreende a experiência de prazer *versus* desprazer, a qual decorre de julgamentos sobre os elementos positivos e negativos da vida” (p. 12). A segunda adota a visão eudaimónica de felicidade, referindo-se não somente ao bem-estar hedonista, “mas também à realização do potencial pessoal e das metas fundamentais da vida” (p. 12). Em referência a esta temática, o Boletim do IAC, na pesquisa intitulada “Análise dos níveis de bem-estar das crianças” (2009), observa que

“Para que exista bem-estar há que ter capacidades de desenvolver/realizar actividades ou ser capaz de ter/realizar relacionamentos apropriados à idade e ao desenvolvimento. Devemos ter em conta a criança na sua globalidade; as experiências sociais não podem ser vistas como simples função da idade biológica ou da sua posição social(...)” (pp. 1-2)

A conjuntura atual torna este tema particularmente interessante, uma vez que tem estimulado a sociedade a avaliar os seus momentos de felicidade, bem-estar ou de completa realização pessoal, ao se depararem com os desafios da vida, que comprometem a sua saúde e, ao mesmo tempo, a sua integridade física, emocional e social. De acordo com o Ministério de Saúde (2020), ficar em casa foi a solução para proteger o contágio, e nesse período pandémico, surgiram as angústias, as ansiedades, as preocupações, o pânico, o cansaço, o tédio e “os conflitos que as famílias precisam enfrentar, as incertezas sobre o dia de amanhã, todos esses fatores são sem dúvidas redutores da qualidade de vida e bem-estar, colocando em causa a saúde física mental das pessoas” (Ribeiro et al, 2020, p. 49). Com o isolamento social, veio também o declínio da economia, o desemprego, a instabilidade económica, que provocaram o medo e a incerteza, “fatores que juntos podem acarretar mudanças e prejuízos à saúde mental e ao comportamento psicossocial de crianças, adultos e idosos” (Mata et al., 2020, p. 2). Nesta circunstância, dever-se-iam ter atendido as necessidades das crianças, emergidas no contexto da pandemia, com sintomas de depressão, ansiedade e estresse identificados na população em geral (Wang et al., 2020). Sabe-se que o contacto físico e a socialização são fundamentais para o bem-estar de todo o ser humano, “mas as crianças são particularmente vulneráveis porque mudanças nefastas no ambiente podem condicionar negativamente o seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional” (Figueiredo, 2020).

Tanto os estudos clássicos no âmbito das ciências sociais, como os mais recentes, tendem a enfatizar a importância do social no emocional (seja na interação face-a-face, seja na estrutura social) e “a literatura indica que as emoções refletem ideologias culturais, crenças e normas partilhadas socialmente e, como tal, a sua experiência é influenciada social e culturalmente” (Roque, 2016, p. 2). Efetivamente, a sociologia das emoções constitui hoje uma das áreas disciplinares mais promissoras da investigação, intimamente ligada à saúde mental e ao bem-estar, esferas que continuam a ser afetadas, enquanto se aproxima o terceiro ano de pandemia Covid-19, já que se preocupa “com o contexto social da emoção e com as possibilidades de conhecer as condições que influenciam o que fazemos, vemos e sentimos” (Stets & Turner, 2005, como citado em Roque, 2016, p. 4).

A medida de isolamento afetou as interações sociais cotidianas, tocando um amplo espectro da população, permitindo pensar as emoções e sentimentos enquanto construção social, já que foram observados problemas emocionais principalmente para as crianças e adolescentes, as quais tiveram o convívio social modificado pela não participação de atividades escolares e recreativas. Nomeadamente, as crianças foram obrigadas a restringir os seus contatos sociais habituais e, neste cenário, “Pensando nas consequências do isolamento, não se pode deixar de citar que além do impacto económico e na dimensão social, percebe-se um abalo na dimensão emocional dos indivíduos” (Pereira *et al*, 2020, p. 18). Neste âmbito, destacam-se as emoções negativas, relacionadas aos “medos, ansiedades e outras emoções negativas” (Jasper, 2018, p.16) que muitas crianças têm sentido e que tem sido um dos efeitos mais preocupantes do distanciamento social em vários estudos, segundo notícias nos telejornais e artigos em jornais. O estudo “A Pandemia pela voz das crianças” (2021) realizado pela EAPN, reflete uma investigação a crianças dos 6 aos 12 anos com vista a conhecer as suas perceções face à situação atípica que atravessa toda a sociedade e impacta todas as dimensões da vida das crianças. Os resultados preliminares foram conhecidos no *Webinar* realizado no dia 10 de dezembro de 2021 (cf. Anexo 3), no qual é referido por uma das crianças que “esta é uma doença que está a incomodar-nos muito” (EAPN, 2021). À pergunta “Imagina que tinhas uma máquina do tempo que te permitiria ir ao passado, antes da pandemia, buscar algo, o que trazias?”, outra criança respondeu que “estar com a família, estarmos todos juntos os amigos e assim”. Esta constatação levou a Ministra do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, Ana Mendes Godinho, participante/convidada do *Webinar* a inferir que “a pandemia é evidente que abalou-nos a todos” e que “a suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais teve um efeito brutal nas crianças” (EAPN, 2021).

As transições na vida da criança, ou mesmo do adulto, podem causar perturbação emocional ou social, bem como descontinuidades na aprendizagem (Petriwsky, Thorpe e Tayler, 2005), e a transição anómala que as crianças vivenciaram com a chegada da pandemia, com várias necessidades emergidas deste contexto, interferiu abruptamente nas suas rotinas, modos de estar e viver e na sua saúde e bem-estar, levando, segundo estudos recentes, ao aumento dos níveis de ansiedade, angústia e depressão nas crianças (Brooks et al., 2020; Liu et al., 2020). No entanto, também há considerações sobre o facto deste período de confinamento poder ter servido como uma oportunidade única de promoção de bem-estar nas famílias, através da interação criativa entre pais e filhos, de envolvimento em atividades prazerosas, promovendo o desenvolvimento dos seus membros e favorecendo a resiliência (Wang et al., 2020).

A conceção de saúde inclui bem-estar como um conceito chave e, neste sentido, considerando que manter a ligação com a família e rede de amigos/as e receber/prestar suporte social em presença é um importante fator protetor do bem-estar e da saúde, um dos maiores impactos na saúde e bem-estar das crianças foi quando estas se viram privadas das interações e convívio, imposto pelo distanciamento. Por outro lado, também é bem reconhecido o valor intrínseco de brincar, brincar na rua, no recreio da escola, pois promove o contato físico e a socialização. Neste sentido, a importância que tem o tempo livre para a vida das crianças e jovens ajuda-os a questionar e ajuda-os a gerir as suas rotinas e a valorizar hábitos e comportamentos associados ao bem-estar pessoal e social, como a procura do prazer, bem como a promoção de competências pessoais, sociais e culturais (Matos & Sampaio, 2009).

Uma das teorias vinculadas à sociologia das emoções está ligada à importância das interações face-a-face, que deixaram de existir durante o confinamento. Segundo Jasper (2018), “A ‘energia emocional’ gerada em encontros face a face (com o foco mútuo de atenção e movimento coordenado) torna-se um estado de espírito que as pessoas carregam consigo, muitas vezes dando-lhes o entusiasmo pela ação política coletiva” (p. 17), que direciona à constatação de que as escolas são instituições imprescindíveis para o desenvolvimento e bem-estar das pessoas, das organizações e das sociedades. O fato de as crianças terem perdido o direito ao ensino presencial durante o confinamento, exacerbou problemas de justiça social e de igualdade, tão importantes no reconhecimento de bem-estar.

Considerar as crianças não apenas como seres em devir, mas num momento intermediário, permite saber como se constroem normas e valores numa sociedade infantil

dentro da escola (Sirota, 2001, p. 22), tão importantes para o seu desenvolvimento. Estes fatos devem interpelar-nos considerando que, provavelmente, tal como defende Gaitán (2006): “o desejo de alcançar o maior bem-estar das crianças é algo que se dá por feito, mas, no entanto, a definição do que se supõe ser o ‘interesse superior da criança’ fica ao arbítrio da interpretação adulta e está influenciado pelas convenções sociais que determinam o lugar e papel adequado para as crianças na sociedade” (p. 63). Por considerar que é fundamental tomarmos consciência das consequências da pandemia e de como estas poderão afetar o futuro das crianças e das suas famílias, foi realizado o *Webinar* “Os Impactos Sociais da Pandemia: Famílias e Crianças” (2021). Nele são destacados, entre outras, pela Professora Doutora Ana Nunes de Almeida, a questão das crianças como “competentes e ativas na construção das suas vidas, das vidas dos outros próximos e nas sociedades em que vivem”, embora estas tenham “sido ignoradas nos processos políticos de tomada de decisão (ex. abertura/fechamento das escolas)”, o fato de a pandemia ter intensificado “o que já era desigual” e ainda os desafios no regresso à escola.

Em suma, a pandemia tornou-se não só uma crise epidemiológica, mas também uma crise social e psicológica, onde “a vida da maioria das pessoas será afetada de alguma forma pela Covid-19 no decorrer dos próximos meses e possivelmente até nos próximos anos” (Pereira *et al*, 2020, p. 17). Saber ouvir as crianças e procurar as suas interpretações sobre o mundo é conhecer um ponto de vista diferente daquele que os adultos seriam capazes de ver e interpretar no mundo social ao qual pertencem. Além do mais, as crianças são participantes ativas, não só observam os problemas como também demandam respostas, criam hipóteses e teorias sobre o que vivem. Diante disto, deve-se ter atenção para que os sinais e sintomas das crianças sejam valorizados e tratados adequadamente, já que a evocação dos direitos da criança aparece no interior do paradigma crítico, não como o referente final de uma infância liberta da opressão paternalista, mas como um indicador, continuamente atualizado e sob vigilância teórica e empírica, das condições de progresso da cidadania e bem-estar das crianças, enquanto expressão de cidadania e bem-estar social plenos.

PARTE 2

UMA APROXIMAÇÃO EMPÍRICA À EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

CAPÍTULO IV

O caminho empírico da investigação

“na confiança daqueles que acreditam em nós e no nosso trabalho, daqueles que nos empregam, daqueles que nos financiam e apoiam o nosso trabalho de outras maneiras, mas também no nosso próprio desejo de fazer o bem.”

(Israel e Hay, 2006, p. 10)

4.1 – Natureza do estudo e estratégia metodológica

Uma investigação é, antes de mais uma vontade de compreender, ou “por definição algo que se procura (...) um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 29). Com a problemática e o desenho geral da investigação definidos, esta segunda parte tenciona especificar os procedimentos metodológicos escolhidos e adotados, assinalando todo o trajeto percorrido, já que, tal como refere Lessard-Hebért *et al.* (1994), “a validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a sua metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das suas fontes e dos métodos utilizados” (pp. 77-78).

As teorias, as abordagens e os conceitos a que se tem vindo a aludir, permitiram com efeito aclarar a problemática da investigação, contudo, *per si*, não são suficientes para responder à pergunta de partida de uma forma cientificamente fundamentada. Não há, aliás, ciência sem o emprego de métodos de pesquisa (Marconi e Lakatos, 2001), mas são estes que vão permitir ao investigador procurar informações para resolver um determinado problema ou informações que desconhece. Desta forma, a pesquisa para ser científica, requer um procedimento formal, realizado de “(...) modo sistematizado, utilizando para isto método próprio e técnicas específicas” (Rudio, 1980, p.9).

Fortemente imbricado no processo de construção do objeto de estudo, encontra-se o desenvolvimento das estratégias e opções metodológicas, desenrolando-se estas últimas no momento da delimitação do tema e da definição do campo analítico e conceptual. Tudo isto exige do investigador uma postura constante de superação de dilemas, tanto de natureza teórica, quanto metodológica, sobretudo quando o tema em análise recai num estudo sobre e com as crianças. Além disso, as questões metodológicas na investigação com crianças tem, nas últimas décadas, suscitado um interesse crescente no domínio da Sociologia da Infância, pois quando se abraçam processos de investigação deste género, verifica-se que as perceções sobre elas não podem ser planas nem lineares, já que o(s) mundo(s) da infância são complexos e plurais e as suas características sociais, culturais, cognitivas e emocionais são diversas e heterogéneas, impondo, como tal, o máximo de atenção metodológica por parte do investigador, ao escolher e adequar os processos de investigação às crianças e aos seus contextos.

Neste encadeamento, reconhecendo o papel das crianças como sujeitos ativos, protagonistas das suas próprias experiências, com espaço para as suas falas e partindo do pressuposto que a realidade por elas vivida produz conhecimento, tanto numa perspetiva micro quanto macro sobre o mundo que as rodeia, procurou-se desenvolver procedimentos que considerassem a sua voz, respeitando a sua individualidade e diversidade.

Diante a complexidade do objeto de estudo desta investigação e de modo a privilegiar a compreensão do problema a partir da perspetiva dos sujeitos, viabilizando um estudo mais complexo e permitindo descrever o fenómeno em profundidade, através de uma recolha de dados “ricos em pormenores descritivos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16), optou-se por um estudo de natureza qualitativa, apoiado numa perspetiva hermenêutica de profundidade. Um processo de pesquisa que trabalha com abordagens qualitativas apresenta uma riqueza que vai além da definição da metodologia *à priori* e sua execução. Em rigor, em uma metodologia com este tipo de desenho, o “objeto de análise é uma construção simbólica significativa, que exige uma interpretação (Thompson, 1995, p. 355), ou seja, a interpretação é a essência para se chegar ao conhecimento do objeto de estudo pelo cientista social.

Uma vez que o marco referencial metodológico da hermenêutica de profundidade incide na análise, na compreensão e na interpretação das formas simbólicas e de seus contextos no “amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como constructos significativos” (Thompson, 1995, p. 23), e dado que a análise qualitativa é essencialmente de caráter descritivo e interpretativo, com o objetivo de compreender o comportamento de um determinado grupo-alvo, considerou-se esta como a escolha mais indicada. Aliás, como salienta Creswell (2007), em estudos qualitativos, o investigador faz uma interpretação dos dados e filtra-os através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Nesta sequência, o significado é de importância vital para este tipo de abordagem, pois nela valorizam-se as perspetivas dos participantes com o intuito principal de compreender, de uma forma holística, as situações, as experiências e os significados das ações e das perceções dos sujeitos através da sua explicação e descrição (Bogdan e Biklen, 1994).

Uma das características da investigação qualitativa é procurar explicar os contextos e fenómenos sociais “a partir de dentro”. Olhar por dentro, como se tenciona constituir a investigação, não significa aqui obter histórias de vida, no sentido alargado

do termo, mas tão somente uma espécie de “*récits de la pratique*” (Guerra, 2010, p. 18), isto é, de um momento específico da vida de um conjunto de pessoas. Mais concretamente, o interesse volta-se para a procura do “significado” das coisas pela voz dos atores, ou seja, o que as “coisas” (fenómenos, manifestações, ocorrências, factos, sentidos, vivências, ideias, sentimentos, impactos) representam neles, e de que maneira terá moldado a sua infância (Bogdan e Biklen, 1994, pp.47-49). Neste sentido, posto que “investigar implica interpretar ações de quem é também interprete, e envolve interpretações de interpretações” (Coutinho, 2015, p. 17), procurou-se aprofundar a realidade dos atores envolvidos e analisar detalhadamente as diferentes experiências sociais vividas durante a pandemia e relatadas, através de um estudo de caso exploratório/descritivo, visando explorar e descrever (Yin, 1994) o objeto em estudo.

Enquanto a pesquisa exploratória tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, a descritiva é o ato fundamental na pesquisa qualitativa, quando feita minuciosamente, e quanto mais fartamente rica em detalhes, melhor a compreensão do fenómeno estudado (Yin, 2016). Já o estudo de caso, para Guba e Lincoln (1994), tem como principal objetivo relatar os factos como se sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso, permitindo “chegar a conclusões específicas sobre um determinado objeto de estudo, através da recolha e análise de informação de uma amostra previamente definida, durante um certo período de análise” (Figueiredo, 2018, p. 36). Em concreto, objetiva-se desenvolver um estudo misto (Guerra, 2010), do tipo sequencial, justificando-se esta escolha, e conforme cita Creswell (2007), porque nos procedimentos sequenciais “os pesquisadores tentam elaborar ou expandir os resultados de um método com outro método” (p. 32).

4.2 – Pergunta e objetivos de investigação

Com o surto da Covid-19, a vida quotidiana das crianças modificou-se e nem todas as consequências da pandemia foram/são visíveis. Medidas restritivas de isolamento, o encerramento das aulas presenciais, as perdas dos contextos normais de socialização, nomeadamente no recreio escolar, nas brincadeiras ao ar livre, impactaram significativamente, segundo vários estudos publicados e notícias nos *media*, a saúde e bem-estar das crianças. Os efeitos e desafios suscitados nos processos de socialização, relevantes na saúde e bem-estar das crianças, que se produziram quando o Estado

português, no final de março de 2020, decidiu encerrar as escolas, está na base da escolha do tema: a influência do confinamento social, derivado da pandemia Covid-19, na saúde e bem-estar das crianças, com foco no recreio escolar. Um tema que surgiu devido à sua relevância científica e sociológica e por ser particularmente interessante e atual.

“Confinados e Isolados? - Olhar por dentro a saúde e bem-estar das crianças em contexto pandémico”, traduz-se num trabalho de investigação que ambiciona abordar questões que têm a sua génese nas inquietações e nos impactos motivados pela pandemia nas crianças e o seu entendimento, priorizando a sua voz, sobre a realidade vivida e as emoções sentidas. O isolamento social, apontado como a medida mais efetiva de entre as várias intervenções de saúde pública para diminuir a propagação do vírus, conduziu a alterações abruptas e inesperadas à realidade das crianças, que se viram privadas das suas rotinas e de tantos outros aspetos importantes para o seu desenvolvimento, como o brincar com os seus pares à hora do recreio. Diante desta conjuntura, e de modo a informar o que motiva a presente investigação, qual a área científica de interesse, formulou-se a seguinte questão de partida: como é que as crianças perspetivam a influência do confinamento social, particularmente a inexistência do recreio escolar, na sua saúde e bem-estar?

Com a pergunta de partida estabelecida, elaboraram-se os objetivos, considerados o desígnio geral a que o investigador se propõe ou, tal como refere Bardin (2011), o quadro teórico/pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados. Em última análise, os objetivos que de seguida se apresentam foram os elementos norteadores da investigação e “uma proposta para responder à questão que representa o problema” (Fachin, 2015, p. 113):

Objetivo geral

Analisar, na perspetiva das crianças, quais os impactos do confinamento social sentidos na sua saúde e bem-estar pela suspensão do recreio escolar.

Objetivos Específicos

Identificar, através da análise documental dos media nacionais, os efeitos observados nas crianças, resultado do confinamento social;

Comparar e eventualmente contrastar a voz dos media com a voz das crianças sobre os efeitos observados nas crianças, resultado do confinamento social;

Identificar e descrever práticas e representações sociais das crianças, associadas à importância dos processos de socialização em contexto escolar, analisando as perspetivas dos atores e possíveis diferenças existentes;

Refletir criticamente, através da voz das crianças, sobre a importância da presença física e da interação social em contexto escolar, nomeadamente no espaço-tempo da hora do recreio escolar.

4.3 - Modelo de análise: problematização, conceptualização e operacionalização

Alinhado com a pergunta de partida e com os objetivos da investigação, construiu-se o modelo de análise (*cf.* Quadro 1), “um processo de seleção teórica crucial em qualquer investigação” (Sousa e Baptista, 2011, p. 48), que veio orientar o trabalho de campo. Refletindo o contexto da pesquisa, para a elaboração do modelo de análise, primeiramente levantaram-se todas as referências sobre o tema, de modo a fornecer “a descrição do estado-da-arte, ou seja, do conhecimento atual sobre o problema” (Barral, 2007, p.60), procedendo-se à revisão bibliográfica acerca dos principais conceitos e dimensões. De seguida, tendo em vista uma reflexão sobre uma realidade social sustentada empiricamente, neste caso sobre a influência do confinamento social, derivado da pandemia Covid-19, na saúde e bem-estar das crianças, com foco no recreio escolar, foram construídos, de uma forma indutiva, o conceito e as dimensões fundamentais que o constituem. Ao identificar as dimensões de análise, distinguem-se e definem-se diferentes categorias de fenómenos sociais. Para tal, são precisos conceitos pois as “teorias são construídas a partir de conceitos. Em geral, os conceitos denotam fenómenos. Ao fazê-lo, distinguem aspetos do mundo que, num determinado momento, são considerados importantes” (Turner, 1991, p. 4).

Por fim, depois de distinguidas as dimensões de análise, formularam-se os indicadores considerados adequados para cada dimensão, os quais são manifestações objetivamente observáveis e mensuráveis das dimensões do conceito (Quivy, & Campenhoudt, 1998, pp. 109-151), conduzindo e confrontando o investigador com a realidade. Apresenta-se de seguida o Modelo de Análise traçado para a investigação, o qual pretende espelhar uma consistência entre teoria, metodologia e trabalho de campo:

Quadro 1: Modelo de Análise

<i>CONCEITO</i>	<i>DIMENSÕES DE ANÁLISE</i>	<i>INDICADORES</i>
Impactos do Confinamento e do Isolamento social nas crianças	O Ensino à Distância	Aspetos Negativos do E@D nas Crianças
		Aspetos Positivos do E@D nas Crianças
		Perceções sobre a importância do Ensino Presencial
		Desafios Futuros
	A Socialização em Contexto Escolar	Aspetos do Currículo Oculto que influenciam na Construção da Identidade Individual da Criança
		Fontes que Impactaram o Desenvolvimento Amplo da Criança
		Problemas Sentidos com o Confinamento
		Desafios Futuros
	A Saúde e o Bem-Estar das Crianças	Receios Sentidos durante a Pandemia Covid 19
		Consequências Negativas do Confinamento na Saúde e Bem-Estar das Crianças
		Emoções Negativas Percecionadas pelos Especialistas
		Emoções Negativas Experienciadas e Percecionadas pelas Crianças
		Perceções de Fatores Positivos durante o Confinamento
	Fontes de Saúde e Bem-Estar	
	Representações sociais sobre a criança como sujeito de direitos	

Fonte: Elaboração própria.

Observando o modelo de análise, é possível constatar a teia relacional que o constitui, atravessado por uma problemática central, os impactos do confinamento e do isolamento social nas crianças e envolvendo dimensões e indicadores, conectados com alguns dos conceitos, teorias, conceções e opiniões de especialistas enfatizados no enquadramento teórico-conceitual desta dissertação e entendidas aqui como elementos de um todo profundamente imbricado. Consequentemente, e para atender à consecução dos objetivos propostos, já que se pretendia um cruzamento de informações de modo a promover uma maior reflexão sobre o objeto em estudo, escolheram-se os métodos de exploração, por forma a percorrer os caminhos do conhecimento científico. Esta combinação de vários métodos qualitativos entre si, referenciada como triangulação metodológica, é uma estratégia de investigação que tem, segundo Flick (2005), a capacidade de produzir um maior conhecimento sobre determinado objeto, já que a triangulação teórica e metodológica produz conhecimento em vários ângulos, ao invés de

apenas uma abordagem. É, pois, uma estratégia que permite identificar, explorar e compreender as diferentes dimensões do estudo, reforçando assim as suas descobertas e enriquecendo as suas interpretações (Yin, 1994).

Desta forma, estreitamente conectada ao modelo de análise que identificou as dimensões de análise a considerar, a triangulação metodológica, composta pela pesquisa bibliográfica, pela análise documental e pelo grupo focal (GF), decorreu de um modo faseado ao longo de aproximadamente 10 meses, procurando alcançar resultados mais abrangentes e assim construir um conhecimento mais profundo.

4.4 - Uma escuta sensível e ética: observações éticas

Um pressuposto importante e que tem conquistado uma maior visibilidade no mundo académico é a dimensão ética na investigação com crianças. Não se trata apenas de um esforço académico, assume, também, uma dimensão social e global, uma vez que desde a promulgação da Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), que Portugal ratificou em 1990, se defende a participação das crianças. Aliás, as preocupações éticas na investigação com crianças avançaram bastante, desde a ausência de cuidados com os princípios e códigos éticos, até à exigência em acautelar o respeito à sua privacidade e a consideração acerca do seu consentimento ou recusa em participar do processo investigativo.

À luz destas afirmações, considerando os princípios epistemológicos e as regras de conduta que orientaram a investigação, teve-se sempre em conta os direitos básicos das crianças, a contextualização dos objetivos e natureza da investigação aos envolvidos na mesma (como encarregados de educação e crianças), a exigência de obtenção de consentimento informado e o direito a serem investigadas adequadamente. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), em concreto os seus artigos 3º, 12º, 13º e 36º, consigna estes direitos. Destacam-se o 12º artigo, que considera o direito das crianças de “expressar livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem.” (p.13) e o 36º artigo, que salvaguarda a proteção da criança “contra todas as formas de exploração prejudiciais a qualquer aspecto do seu bem-estar” (p. 27).

Na verdade, a ética abrangeu todas as etapas do processo de investigação, enquanto preocupação transversal com a qualidade dos procedimentos e com o respeito pelos princípios estabelecidos, pois seja qual for o método de investigação, o compromisso

ético e deontológico e o respeito pelas boas práticas da investigação científica devem estar sempre presentes. Assim, foram considerados requisitos básicos em todas as fases do estudo, a relevância do estudo, a validade científica, a garantia de respeito dos direitos dos participantes, tendo como base os princípios do Código Deontológico da Associação Portuguesa de Sociologia (APS) e do Regulamento Geral de Proteção dos dados (RGPD). Tomam-se aqui alguns exemplos como: a participação de pessoas capazes de dar consentimento informado tem de ser voluntária - “No exercício dos seus papéis profissionais, os sociólogos não devem violar o princípio da voluntariedade de fornecimento de informação por parte de indivíduos, populações e instituições” (ponto 6 do Código Deontológico da APS) ; também a proteção de pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados deve ser cumprida – “Todas as pessoas têm direito à proteção dos dados de carácter pessoal que lhes digam respeito”. (Ponto 1 do Regulamento [UE] 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho).

Também relativamente aos artigos selecionados para a análise documental e às imagens utilizadas para a fotoelicitação do GF, uma vez que os textos, as imagens e todos os demais conteúdos estão protegidos por direitos de autor, a sua utilização foi regida por uma precaução quanto ao princípio de respeito incontornável dos direitos morais, tendo-se sempre indicado a autoria e referenciado a fonte de origem do artigo e da foto/imagem utilizado/a.

CAPÍTULO V

Seleção de casos e construção do corpus

“antes de levar em frente qualquer investigação científica, certamente é necessário que se reflita exatamente como ela deve ser conduzida para ter sentido; que haja uma posição crítica em relação aos próprios procedimentos; que estes sejam adequadamente pensados; e que não se pesquise e não se reflita intempestivamente sem objetivo”

(Adorno, 2008, p. 184-185)

5.1 - Amostragem, critérios de inclusão e recrutamento

Para qualquer estudo de cariz científico é importante definir uma população alvo de modo a delinear e guiar o estudo a realizar, mas também para que o possamos adaptar e potenciar face às características da população em presença. Com um desenho de investigação que tenciona refletir algumas questões sociológicas da infância e da educação, através de uma Análise Documental a dois jornais nacionais e de um Grupo Focal (abreviado como GF), com o objetivo geral de analisar, na perspetiva das crianças, quais os impactos do confinamento social sentidos na sua saúde e bem-estar pela suspensão do recreio escolar, considerou-se como população alvo o universo das crianças dos 9 aos 13 anos de idade.

Em respeito ao processo de amostragem desenvolvido foi não probabilístico, e embora se parta do princípio que não é possível generalizar os resultados da investigação para a população, admite-se que a qualidade e a validade dos resultados do estudo dependem, em grande parte, da representatividade da sua amostra. Também reforçar que, no caso de pesquisas com enfoque qualitativo, em que o escopo não é generalizar os resultados, mas sim explorar e entender o “fenômeno como um todo, na sua complexidade” (Godoy, 1995, p. 63), a amostragem não probabilística assimila-se como bastante viável, visto que são possíveis a obtenção de cenários que são de interesse do pesquisador e que oferecem uma gama de informações pertinentes à recolha de dados (Sampieri; Collado; Lucio, 2006). Neste seguimento, enfatizam-se de seguida, o tipo de amostra, os critérios de inclusão e recrutamento que mediarão cada uma das técnicas escolhidas.

5.1.1 - Análise Documental

No que se refere à análise documental, a amostra foi selecionada de uma forma intencional. Para Schiffman e Kanuk (2000, citado por Oliveira, 2001), numa amostra não probabilística por intencionalidade o pesquisador usa o seu julgamento para selecionar os membros da população que são boas fontes de informação. Em vista disto, o *modus operandi* consistiu primeiro em uma pesquisa exploratória *online* a diversos jornais, de modo a perceber em quais apareciam mais artigos que noticiavam sobre a

problemática da investigação e, uma vez que não seria exequível analisar todos os artigos dos jornais *online* no tempo desta dissertação, intencionalmente escolheram-se dois jornais e, neste ato contínuo, os artigos com importância e interesse para a pesquisa.

A seleção dos jornais obedeceu aos critérios de inclusão de qualidade informativa e tipologia, ou seja, reconhecimento de qualidade através da homogeneidade de conteúdos e que incluíssem mais artigos a valorizar opiniões de especialistas sobre a temática em causa (professores, pediatras, neuro pediatras, sociólogos, psicólogos, psiquiatras) e jornais com uma tipologia generalista. Daqui, definiu-se que do universo dos jornais a pesquisa documental incidiria sobre dois jornais generalistas de tiragem nacional, o Diário de Notícias (DN) e o Expresso, em contexto virtual, com uma amostra limitada aos artigos publicados nas plataformas digitais destes jornais, que focassem as crianças em idade escolar e a influência do confinamento social, derivado da pandemia Covid-19, na sua saúde e bem-estar, com foco no recreio escolar.

Após confirmada a existência de vários artigos julgados convenientes para a recolha de dados, restava confirmar as condições de acesso a informações *online* que estes dois jornais dispunham, especificamente verificar a permissão para aceder ao arquivo de documentação mais antiga, uma vez que se pretendia uma análise temporal, com corte longitudinal compreendido entre março de 2020 e março 2022. Desta forma, colocaram-se as dúvidas via *e-mail* para as páginas eletrónicas de ambos os jornais, os quais responderam que teria acesso total à documentação pretendida.

A primeira fonte documental, o Diário de Notícias, abreviado como DN, é um diário centenário português, estabelecido em 1864, com sede em Lisboa, publicado diariamente em formato tabloide e no *website online*. Pertence ao grupo Global Notícias - Media Group S. A., e participa na estrutura acionista da agência de notícias Lusa. Quanto à segunda fonte documental, o Expresso, é um jornal semanal português estabelecido em 1973, com sede em Lisboa, publicado semanalmente em formato *berliner* e no *website*

O Diário de Notícias confirmou o acesso a toda a informação, através da seguinte resposta ao *e-mail* remetido em 1 de fevereiro de 2022: “*Informamos que ao efectuar a subscrição no site do DN terá acesso as edições E-paper do jornal a partir da data do início da sua assinatura, no entanto terá acesso a todos os artigos exclusivos publicados no site*”. No caso do jornal Expresso, a mesma questão foi enfatizada, visto este semanário ter sido alvo de um ataque informático, em janeiro de 2022, obtendo-se a 8 de março de 2022 a seguinte do Apoio ao Cliente do Grupo Imprensa: “*Informamos que continuará a poder aceder a edições desde 2015*”. Com o acesso livre ao que se pretendia para a investigação, procedeu-se às assinaturas de ambos os jornais.

online. Pertence ao grupo Impresa, “o grupo económico de média com maior dimensão em Portugal” (Figueiredo, 2018, p.25), no qual o semanário de referência Expresso, é líder habitual de vendas entre os semanários.

Enquanto assinante, iniciou-se em fevereiro de 2022, a uma avaliação *online* às edições *E-paper* do DN e em abril de 2022 ao jornal Expresso. As diretrizes seguidas nesta análise, foram as dos Itens de Relatório Preferidos para Revisões Sistemáticas e Meta-análises - PRISMA (Page, M., Moher, D., Bossuyt, P., et al., 2020), encetando-se primeiro uma procura extensiva na base de dados *online* destes jornais, através de uma “leitura flutuante” (Bardin, 2011, p. 126) com o propósito de identificar que documentos poderiam servir ao estudo. Para tal, os critérios de inclusão foram: o recorte temporal entre março de 2020 e março de 2022 e o foco, isto é, e os artigos publicados que destacassem os impactos do confinamento e do isolamento social nas crianças. Neste processo, acedeu-se aos documentos por meio da navegação pelo *website* e pela possibilidade de uma pesquisa simples e/ou avançada na caixa de pesquisa, que permitiu incluir os critérios de seleção específicos, através do recurso a palavras chave específicas (“Covid e crianças”; “Covid e socialização na infância”; “intervalo e socialização e distanciamento”; “saúde e bem estar nas crianças durante a pandemia”; “a importância da escola e do recreio, intervalo”; “a importância de ouvir a opinião das crianças”; “a importância de ouvir a opinião das crianças sobre o confinamento e a pandemia”). Daqui, realizou-se uma triagem, excluíram-se vários documentos considerados não essenciais e escolheram-se somente aqueles que poderiam ajudar a cumprir o objetivo de efetuar uma análise documental, relacionada com a temática e com relevância científica para a investigação.

5.1.1.2 - *Corpus* de Análise Final

Para a seleção do *corpus* final e posterior análise exaustiva do material escolhido, procurando conhecer o mais possível o que foi notícia sobre a temática em estudo no recorte temporal estabelecido, seguindo a regra da homogeneidade, realizou-se de seguida uma exploração exaustiva e crítica à natureza e contexto de cada artigo, de onde os documentos foram sendo escolhidos e arquivados em pastas próprias. Depois, para cada documento foi elaborada uma ficha de leitura com a referência bibliográfica da publicação, ou seja, foram catalogados os artigos escolhidos, com o título do artigo, autor, mês e ano da publicação (*cf.* Quadros 2 e 3, Apêndice 1). Observando estas fichas de

leitura, que documentam e ordenam os artigos escolhidos, submetidos para a análise documental, constata-se que a amostra da análise documental perfaz um total de 44 artigos, 29 do DN e 15 do Expresso.

5.1.2 - Grupo Focal

Por ser um processo de investigação que envolve a participação de crianças, tornando-se densamente trespassado de significados e valores, o propósito final deste percurso investigativo é escutar a voz destes atores sociais sobre o conhecimento produzido e representativo relativo ao tema deste estudo. Face à dificuldade que seria identificar potenciais entrevistados num grupo específico (de escuteiros, ou de catequese), como inicialmente pensado, com as características específicas pretendidas, foi decidido que a metodologia de amostragem mais ajustada seria a de conveniência a partir das redes de contato pessoais da investigadora e/ou em bola de neve (*snow-ball*). A este propósito, Sampieri, Collado e Lucio (2006) estabelecem que a pesquisa qualitativa faz frequentemente uso de amostras não-probabilísticas, por conveniência, como a seleção de indivíduos “típicos”, selecionados de modo a que sejam representativos de determinada população.

Na amostra em bola de neve, é o investigador que identifica o primeiro indivíduo a ser entrevistado e a amostra vai crescendo através dos contatos próprios ou por outros fornecida, criando-se de acordo com a facilidade de acesso e dando total liberdade de escolha ao investigador para se dirigir intencionalmente aos grupos que pretende investigar (Barros & Lehfeld, 1997). Tem como vantagem a possibilidade de aceder a populações não identificadas, na flexibilidade de aplicação, mas também no facto de este tipo de amostragem permitir aceder à informação de uma variedade de contextos sociais (Atkinson & Flint, 2001).

Um dos requisitos pretendidos para a constituição do grupo focal (abreviado como GF), era a idade dos participantes ser entre os 9 e os 13 anos. Aludindo a Piaget (1967), a intenção em investigar crianças destas faixas etárias deveu-se ao facto de: primeiro, a criança com os 9/10 anos começa a dar maior valor ao grupo de pares, adquirindo valores tais como a amizade, companheirismo, partilha, etc.; depois porque por volta dos 11/12 anos, começa a desenvolver a sua própria identidade, por meio das interações com o meio social, especialmente em ambientes como o escolar, alargando o seu conhecimento em relação a si próprias e dos seus pares, através das relações nos grupos que frequentam. As

crianças com estas idades (9-13 anos), encontram-se então numa fase de desenvolvimento infantil fulcral, de compreensão do mundo em que vivem e que as rodeia, na qual existe uma relação direta entre “necessidade” e “bem-estar” (Woodhead, 1997), necessidades estas que, uma vez não atendidas, podem trazer importantes consequências ao seu desenvolvimento, na sua saúde e bem-estar, assim como no seu futuro ajustamento social. Por outro lado, esteve também na base da escolha desta faixa etária conseguir um grupo de crianças que pudesse já compreender e responder adequadamente às questões colocadas, para atender à validade científica requerida para a pesquisa, cujo objetivo é obter junto dos participantes a informação que permita a compreensão de certos comportamentos, modos de estar e de pensar (Amado, 2013).

Adicionalmente, considerou-se importante ter como critérios de inclusão um grupo diferenciado em termos habitacionais (habitações com quintal vs apartamentos), assim como relativamente à composição familiar (terem irmãos/irmãs vs filhos únicos), de modo a comparar as opiniões das crianças e se estes fatores influenciaram a maneira como percecionam o impacto do confinamento na sua saúde e bem-estar.

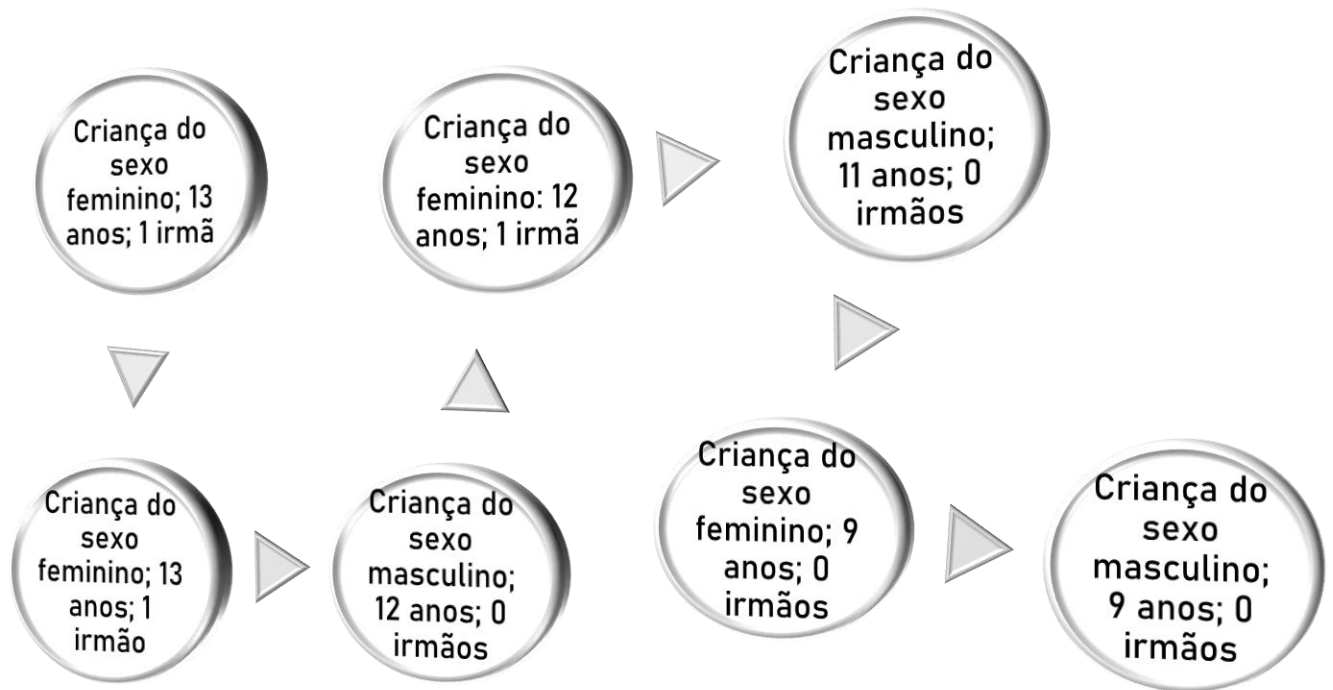
O início do processo de recrutamento e seleção da amostra para o GF foi desenvolvido a partir de duas fases principais. Numa primeira fase, em maio de 2022, a partir das redes de contato pessoais da investigadora, foram sendo sugeridas algumas crianças que, pelas suas características biográficas, poderiam fazer parte do estudo e cumpririam o critério da homogeneização requerido para o mesmo. Numa segunda fase, iniciou-se o processo de aproximação aos encarregados de educação, através de uma conversa informal, de forma a explorar o assentimento à participação dos seus educandos no estudo. Nesta conversa, os encarregados de educação foram informados do tipo de estudo que se iria realizar, qual o tema e objetivos. Verificada a anuência na participação das crianças selecionadas para o GF, elaborou-se a apresentação do estudo para os encarregados de educação (*cf.* Apêndice 4) e o Consentimento Informado (*cf.* Apêndice 5), os quais foram enviados via e-mail no dia 28 de maio de 2022.

5.1.2.1 *Corpus de Análise Final*

Efetivamente, dos 10 encarregados de educação contactados, dois não aceitaram que os seus educandos fizessem parte do estudo e um desistiu na véspera do dia marcado

para o GF, pelo que se constituiu um grupo de discussão composto por 7 crianças, com as seguintes características:

Figura 1: Amostra do Grupo Focal



Fonte: Elaboração própria

CAPÍTULO VI

Técnicas de recolha de dados

*“As condições de produção do conhecimento é a condição necessária para a produção de um
conhecimento melhor”*

(Burawoy, 2010, p.26).

Com a problemática e o desenho geral da investigação definidos e para que o estudo possa trazer contributos inovadores e novos conhecimentos para a área científica da sociologia, importa adentrar na componente empírica. Enquanto investigadores sociais, a relação prévia com o nosso objeto de estudo é de puro conhecimento intuitivo. Com efeito, tem-se uma ideia daquilo que poderá ter sido o quotidiano das crianças durante o isolamento, ou os impactos produzidos pelo que terão experienciado. Tudo nos pode ser familiar, mas não necessariamente conhecido, porque não conhecemos o ponto de vista dos diferentes atores que a ele dizem respeito. Neste eixo, o de dar início à pesquisa empírica com “estranhamento” daquilo que nos parece tão “familiar” (Velho, 1981), foi fundamental, procurando-se alcançar, não só os processos através dos quais ocorre a realidade das crianças, realidade esta socialmente construída, como também os processos através dos quais o conhecimento se objetiva, institucionaliza e legitima (Berger e Luckmann 2004). Para tal, já que são os procedimentos de pesquisa que permitem descodificar o significado dos objetos, dos símbolos, dos acontecimentos ou formas de pensar, optou-se por uma estratégia de investigação intensiva com recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: a análise documental e o grupo focal.

6.1 - A Análise Documental

Utilizada com frequência em estudos nas áreas das Ciências Sociais, a análise documental é, conforme expressa Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (p. 5). Uma vez que a sociedade atual produz uma infinidade de documentos (cada vez mais acessíveis através dos meios eletrónicos), que constituem marcos da cultura dessa sociedade contextualizados num determinado quadro social e cultural, a análise documental pode ser desenvolvida a partir de várias fontes e de diferentes documentos que serão objeto de estudo em profundidade, através da(s) mensagem(s) que os dados dispostos nos documentos revelam. Assim, atendendo que desde o início este estudo encontrou-se ancorado em preocupações de natureza heurística, considerou-se que a análise documental iria constituir um recurso essencial para a investigação.

Com base nestas premissas, a escolha dos artigos incidiu naqueles que noticiassem questões relacionadas com o tema desta dissertação, isto é, “a influência do confinamento social, derivado da pandemia Covid-19, na saúde e bem-estar das crianças, com foco no

recreio escolar”. Em Portugal, o espaço mediático tem refletido a temática da infância oscilando “entre o ideal romântico de uma infância que restaura o sentido da vida coletiva e o pathos da crise social” (Sarmiento, 2018, p. 389). Na esteira desta reflexão, e com o contexto social vivenciado desde o início da pandemia, marcado por uma conjuntura de incertezas e imprevisibilidades, considerou-se que seria provável a existência de um aumento de coberturas jornalísticas sobre “um dos grupos mais silenciados socialmente mas de grande carga simbólica, as crianças” (Ponte, 2005. p. 273), tornando a análise documental às narrativas existentes de extrema importância, pois os artigos foram elaborados durante o período que se pretende estudar, permitindo “produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (Sá-Silva; Almeida e Guindani, 2009, p. 14).

De entre os percursos metodológicos possíveis para a análise documental, tendo em consideração que se pretendia analisar a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de conjunto de características num determinado fragmento de mensagem (Bardin, 2011), optou-se pelo método qualitativo. Segundo Flick (2005), a investigação qualitativa tem vindo a sofrer uma mudança em termos tecnológicos, que se reflete nas diferentes fases de uma investigação. A criação de redes de informação e de banco de dados veio possibilitar o acesso a uma fonte abundante de material que outrora não era possível, abrindo novas portas ao nível da investigação, uma vez que se transfigura numa importante ferramenta de pesquisa na compreensão detalhada e em profundidade das fontes documentais que estão a ser investigadas.

A escolha desta técnica de recolha de dados deveu-se à intenção em desenvolver um esquema de triangulação com o outro método de investigação escolhido, o grupo focal. Ora, na encruzilhada das opções metodológicas e da escolha das estratégias de investigação que auxiliam a cumprir o conjunto de objetivos propostos, a escolha da análise documental pareceu bastante pertinente, pois ao se complementar com a outra técnica de investigação escolhida (o grupo focal), considerou-se que melhor captaria a complexidade do fenómeno em estudo, através dos contornos a ele estabelecidos no meio jornalístico. Frequentemente, os pesquisadores tendem a recorrer à triangulação, pois é uma estratégia que permite identificar, explorar e compreender as diferentes dimensões do estudo, aumentando a credibilidade e a confiabilidade dos resultados e, assim, enriquecendo as suas interpretações (Yin, 1994). Neste cenário, reconheceu-se a importância desta escolha devido à riqueza de informações que permite ao investigador aproximar o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural,

assim como estudar longos períodos de tempo, procurando identificar uma ou mais tendências no comportamento do objeto investigado (Godoy, 1995).

A etapa documental pode, pois, nitidamente, enriquecer a pesquisa, subsidiando dados encontrados por outras fontes, no sentido de corroborar a confiabilidade desses mesmos dados (Martins; Theophilo, 2009), constatando-se que é uma importante fonte de dados para a Sociologia, já que permite ao investigador “conhecer os mais variados aspectos da sociedade actual e também lidar com o passado histórico” (Gil, 2008, p. 151). Além do uso de documentos em pesquisa permitir acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, um dos pontos mais importantes de um estudo de caso, segundo Yin (1994), é a análise dos documentos. Reforçando, no caso em apreço, o intuito foi obter um conhecimento mais objetivo da realidade através de um olhar semiótico e com a referida pretensão, numa fase posterior, de consolidar o estudo através da triangulação das fontes, ao comparar experiências e cruzar informações sobre os resultados obtidos da análise dos documentos e do grupo focal, promovendo uma maior reflexão e resultados mais robustos cientificamente.

Nesse sentido, Zanelli (2002) destaca a importância de:

Verificar se o conteúdo de uma verbalização tem correspondência com uma fonte documental. Posteriormente, a análise é feita com o olhar em alternância para os dados, para os conceitos ou teorias que a literatura apresenta sobre aqueles assuntos e para a articulação que o pesquisador percebe como lógica na construção discursiva. (p. 86)

Para além dos fatores anteriormente citados, a escolha da análise documental especificamente tem a intenção de cumprir os seguintes objetivos do estudo: (i) Identificar, através da análise documental dos media nacionais, os efeitos observados nas crianças, resultado do confinamento social; (ii) Comparar e eventualmente contrastar a voz dos media com a voz das crianças sobre os efeitos observados nas crianças, resultado do confinamento social.

Assim, após a seleção dos artigos que serviram para a análise, converteram-se os mesmos para PDF e guardaram-se em uma pasta para a posterior análise de conteúdo. Em março de 2022, tendo em conta o modelo de análise elaborado e a leitura flutuante aos artigos escolhidos, indutivamente foi construída a árvore de categorias e subcategorias (cf. Apêndice 2). As categorias e sub-categorias tinham sido definidas à priori, porém, durante a análise de conteúdo, novas subcategorias foram sendo incluídas, tendo sido aplicado então um modelo misto no procedimento de análise, sempre tendo presente o critério da pertinência e da homogeneização. Visando alcançar o núcleo central dos

artigos escolhidos, procedeu-se à análise documental aos dois jornais, o que decorreu entre fevereiro e maio de 2022 (ao DN, de 11 de fevereiro a 22 de março de 2022; ao Expresso, de 23 de março a 13 de maio de 2022).

6.2 - O Grupo Focal

A investigação com crianças tem assinalado nos últimos anos profundos avanços, dos quais sociólogos da infância como Ambert (1986), Jenks (1992), James e Prout (1990), Sarmiento (2015, 2018) ou Qvortrup (1995), defenderam, entre outros aspetos, a necessidade de considerar as crianças como atores sociais e a infância como grupo social com direitos, ressaltando a relevância em considerar novas formas de investigação com estes atores, por forma a resgatar a sua voz e ação.

Concordando com o contributo destes autores e confiando na capacidade que as crianças têm de influenciar o processo investigativo, do seu papel na construção da realidade e ambicionando um estudo que promova e garanta os seus direitos, optou-se como segunda técnica de recolha de dados, pelo GF, um recurso utilizado para compreender o processo de construção das perceções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Veiga & Gondim, 2001). A aspiração em discutir sobre o tema e objeto da pesquisa, captando, registando e interpretando de modo holístico e hermenêutico uma realidade complexa e multidimensional, a partir da voz das crianças selecionadas, das experiências vividas e por elas sentidas, permitiu concluir que o GF, como uma “ferramenta de bom potencial para gerar dados que contribuam para ações voltadas ao bem-estar e à qualidade de vida” (Souza, 2020, p.2), seria a técnica qualitativa de pesquisa mais eficiente e apropriada para a presente investigação.

Atendendo a que na pesquisa com crianças há sempre investigação das relações (Vygotsky, 1984), o que faz com que o ato em si de ouvi-las seja fundamental, torna-se evidente a importância em captar-lhe a essência e procurar entender a criança, escutá-la, valorizar a sua narrativa, procurar conhecê-la a partir de si mesma, de seus discursos e ações, pois ouvir as crianças é também reconhecer a legitimidade do que dizem, especialmente quando se trata de situações que interferem em suas vidas. Justamente por estas razões, foi constituído um GF com um número reduzido de 7 participantes, procurando instituir um diálogo entre o grupo. Os GFs podem variar entre 6 e 10 participantes (Gil, 2007), sendo que é este número reduzido que permite perceber as

opiniões e oposições sobre um determinado tema de pesquisa. O facto de ser um número reduzido de pessoas é algo bastante positivo, pois os “grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e insights que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo.” (Kind, 2004, p.125).

Envolvendo uma série de procedimentos em sua preparação e análise de material, que se não cumpridas descaracterizam a técnica do GF, o planeamento da sessão envolveu e considerou os seguintes conjuntos de elementos de forma a garantir o seu pleno desenvolvimento:

1º - Definição do número de participantes (assinalado no ponto 2.1.2 e 2.1.2.1 desta dissertação) e de uma ajudante/observante (Mariana) para servir de apoio e anotar as informações e observações mais pertinentes (que anuiu voluntariamente ao convite de colaboração);

2º - Definição de dia, local e hora para a sessão (de modo a destacar estes elementos no Consentimento Informado e na apresentação do estudo aos Encarregados de Educação);

3º - Elaboração das orientações metodológicas (de modo a orientar e destacar quais os objetivos do GF, operacionalização e os recursos necessários - *cf.* Apêndice 3);

4º - Elaboração de uma receção de boas vindas ao GF (com o intuito de apresentar a sessão aos participantes - *cf.* Apêndice 3);

5º - Elaboração do *Timeline* e do Guião (o guião constituído especificamente em função dos objetivos do estudo e o *timeline* como orientação para o dia da sessão - *cf.* Apêndice 3).

Em concreto, o GF reuniu um número de 7 crianças, no dia 05 de junho de 2022 pelas 15h, no espaço “A Mandrágora”, um espaço habitualmente reservado à restauração, mas nesse dia reservado para o efeito, tendo em consideração o fácil acesso aos participantes, o seu formato horizontal e a pouca interferência de ruídos. A finalidade do GF foi recolher contributos que permitam analisar, na perspetiva das crianças, quais os impactos do confinamento social sentidos na sua saúde e bem-estar pela suspensão do recreio escolar, assim como cumprir os seguintes objetivos específicos: (i) Comparar e eventualmente contrastar a voz dos media com a voz das crianças sobre os efeitos observados nas crianças, resultado do confinamento social; (ii) Identificar e descrever práticas e representações sociais das crianças, associadas à importância dos processos de socialização em contexto escolar, analisando as perspetivas dos atores e possíveis

diferenças existentes e (iii) Refletir criticamente, através da voz das crianças, sobre a importância da presença física e da interação social em contexto escolar, nomeadamente no espaço-tempo da hora do recreio escolar. Consequentemente, foi desenvolvido, em função dos objetivos que se pretendia explorar, um guião que integrou seis fotografias e que foi dividido em quatro partes, ligadas ao modelo de análise. Os quatro tópicos centrais explorados através das questões e das fotografias usadas foram: (i) o E@D; (ii) a socialização em contexto escolar; (iii) a saúde e bem-estar das crianças; (iv) e a criança como sujeito de direitos.

Paralelamente, refletindo as características do grupo, colocaram-se perguntas-guias relativamente abertas e dirigidas, não a um/uma interlocutor/a em especial, mas ao coletivo e por forma a melhor captar a complexidade do fenómeno em estudo, recorreu-se à foto-elicitção. Uma vez que um GF difere uma entrevista, mas constitui sim uma transação de reflexões entre os participantes em torno do objeto da pesquisa, o recurso a fotografias dos jornais usados na análise documental teve como finalidade suscitar comentários, memórias e discussões no decorrer da sessão (Banks, 2009). Portanto, a base do GF constituiu-se pelo suporte visual de fotografias publicadas nos jornais utilizados na análise documental, uma estratégia usada para potenciar a participação das crianças, estimular o seu discurso e melhor captar a essência e as narrativas de uma forma espontânea e voluntária, num ambiente de interação e debate.

Por forma a que todos/as mantivessem o contacto visual, a discussão assumiu um formato horizontal (*cf.* imagem 1) e o registo mediante autorização, de gravação utilizado foi a câmara de vídeo, a fim de facilitar a posterior transcrição.



Imagem 1:

Mesa horizontal com os participantes.

Fonte: Registo fotográfico realizado pela própria.

A sessão teve início com a apresentação do conteúdo da sessão aos participantes, pela escolha do nome fictício e algumas perguntas de caracterização destacadas no ponto 2.1 da 3ª parte (Cap. II) da presente dissertação. Na apresentação ao grupo foram frisadas as normas para o funcionamento do debate, foi sublinhada a inexistência de respostas certas ou erradas e foi salvaguardada a privacidade, sigilo e confidencialidade dos participantes. De seguida foram apresentadas as fotografias num ecrã e colocadas as respetivas questões aos participantes. Na perceção de investigadora, os participantes, na sua maioria, mostraram-se um pouco constrangidos e alguns pouco participativos e envergonhados, mesmo quando estimulados a responder. Seguramente o GF permite obter diferentes opiniões e experiências, assim como muita informação, contudo, existem sempre participantes que falam mais que outros, podendo a gestão desta temática tornar-se difícil. Essencialmente por estas razões, a sessão que se previa durar cerca de 1 hora, teve uma duração de cerca de 40m, pese embora se considere que a informação obtida tenha sido muito rica e relevante para a investigação. Também durante a sessão, várias anotações foram feitas pela colaboradora do GF, que registou alguns comportamentos e comunicação não verbal do grupo, que mais tarde foram também incorporados na análise de dados e interpretação de resultados.

Após o seu término, prestaram-se os agradecimentos pela participação na sessão, foram entregues certificados de participação aos membros do grupo (*cf.* Imagem 3) e oferecido um mini-lanche composto por sumos sem açúcar, águas, espetadas de fruta e mini-*croissants* de chocolate (*cf.* Imagem 2). Durante o mini-lanche, emergiram vários assuntos e observou-se uma maior interação e comunicação entre as crianças, que talvez pela ocasião mais descontraída, permitiu uma diferente forma de se expressarem e socializarem. A investigadora tomou notas desta interação, as quais foram depois incorporadas na análise de dados e interpretação de resultados.



Imagem 2:

Mesa do lanche.

Fonte: Registo fotográfico realizado pela própria.



Imagem 3: Certificado de Participação atribuído aos participantes no GF.

Fonte: Elaborado pela própria.

CAPÍTULO VII

Técnicas de análise de dados

“a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos”

(Bauer, 2002, p. 190)

7.1– Análise de conteúdo temática

A análise de conteúdo temática é uma técnica de análise de dados de referência nas ciências sociais e um método que, segundo Bardin (2011) permite a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura e também a clarificação de alguns conteúdos. Este procedimento de análise foi empregue, tanto para a análise documental, como para o GF, auxiliado pelo *software NVivo*, versão release 1.4.1, disponibilizado pela Universidade de Évora. Objetivamente, o processo de análise de conteúdo procura efetuar a exploração total e concreta das informações de forma rigorosa e, nos termos de Mucchielli (1982), procura as informações do conteúdo de um documento, verifica o sentido ou os sentidos que aí estejam presentes, formula e classifica tudo o que ele contém. É, pois, uma metodologia que segue os pressupostos da hermenêutica, reconhecida por utilizar os aspetos simbólicos e polissémicos por trás do discurso que é possível desvendar. Por sua vez, a análise temática, "consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar algo para o objetivo analítico escolhido" (Bardin, 2011, p. 135).

Ora, tendo a análise de conteúdo a semântica como o seu principal pilar, ou seja, a pesquisa para compreender o verdadeiro sentido de um texto, intencionou-se decifrar, em cada unidade de contexto, o núcleo emergente que atendesse ao propósito de pesquisa. Os dados recolhidos constituem um material bruto que necessita ser tratado de modo a se conseguir a sua redução, simplificação, seleção e organização, até se obterem elementos manuseáveis que permitam estabelecer relações, fazer interpretações e chegar a resultados ou conclusões (Gomez, Flores e Jiménez, 1999). Por estas razões, o tratamento dos dados é claramente uma das tarefas mais difíceis no processo de investigação qualitativa, pois o grande volume de dados recolhidos durante o estudo, a sua natureza predominantemente verbal ou escrita e o carácter diverso e polissémico dos dados fazem com que esta tarefa seja extremamente complexa e trabalhosa. Neste âmbito, a análise dos conteúdos coletados e organizados passou primeiramente pela etapa do recorte, na qual as narrativas foram decompostas para em seguida serem recompostas para melhor expressar a sua significação. De notar que os recortes intentaram alcançar o sentido profundo do conteúdo.

Na prática, organizou-se o *corpus* final que ajudou a descrever, distribuir, esquematizar e interpretar o material e conseqüentemente, os sentidos dos discursos através do *software NVivo*. Neste *software* construíram-se os códigos e sub-códigos que

foram retirados das categorias e subcategorias definidas na árvore de categorias, e que resultaram nas grelhas de análise utilizadas para isolar os excertos de texto em que era tratado cada tema. São estas categorias que auxiliam na construção mental daquilo que Guerra (2010) apelidou de “ideais-tipo” ou construções discursivas da realidade, criadas com base nos textos a analisar, e que serão também (re)validadas na teoria pela revisão de literatura (p. 85). Esta organização permitiu ter uma visão conjunta da forma como os temas são abordados por diferentes pessoas, destacando as diferenças e as semelhanças entre eles (Guerra, 2010).

Apesar da intenção inicial num modelo fechado para o procedimento de análise, o processo de codificação contemplou aspetos relacionados a decisões sobre a importância de se considerarem novas subcategorias, pela sua relevância e sentido para a investigação, pelo que o modelo utilizado no procedimento de análise foi o modelo misto, pois embora tenham sido selecionadas *à priori*, permitiram-se ajustes em função dos aportes da análise (Silva, Gobbi, & Simão, 2005). Quanto às categorias de análise, mantiveram-se as mesmas três categorias para ambas as técnicas de análise de dados (i – O E@D; ii – A socialização em contexto escolar; iii – A saúde e bem-estar das crianças) e acrescentou-se uma quarta para o GF (iv - “A criança como sujeito de direitos”).

Em referência às codificações, foram realizadas sequencialmente, primeiro aos artigos selecionados da análise documental, com início em fevereiro e término em maio de 2022, e, depois, passou-se à codificação do conteúdo manifesto e latente das informações do GF em junho de 2022, após a transcrição *verbatim* da sessão do GF, doravante perspectivada como a informação “em bruto” da investigação empírica e “a única (versão da) realidade disponível para o investigador” (Flick, 1995, p. 177). Para a transcrição, recorreu-se ao programa *Express Scribe Transcription Software*, uma ferramenta muito útil que permitiu transcrever a sessão de forma eficiente e rápida. Relativamente ao lugar da transcrição de entrevistas no processo de investigação em ciências sociais, consiste este na transformação de um discurso oral num texto escrito com significado, que possa ser analisado e que contenha as informações relevantes da entrevista. É, portanto, uma técnica fulcral numa investigação científica que, nas palavras de Costa (2014):

Da pontuação à decisão de inclusão de todo um conjunto de manifestações verbais e não-verbais observadas durante a realização das entrevistas, como sejam as entoações específicas, expressões faciais, gestos, ironias, silêncios prolongados ou estados

emocionais diversos, constrói-se textualmente uma narrativa e, socialmente, uma nova realidade. (p. 10)

No que respeita aos dados, foram analisados de uma forma indutiva com a finalidade de identificar elementos comuns emergidos do material recolhido do trabalho empírico realizado, e também com a pretensão em realizar uma análise em profundidade dos discursos obtidos, tanto dos artigos, quanto da discussão do GF. Por fim, após as análises de conteúdo efetuadas, extraíram-se do *NVivo* o mapa do projeto (*cf.* Anexo 1) e a nuvem de palavras (*cf.* Anexo 2).

PARTE 3

ANÁLISE DE DADOS E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

CAPÍTULO VIII

Resultados da análise documental

“[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas.”

(Cellard, 2008, p. 295)

8.1– O Ensino à Distância (E@D)

Da primeira temática em análise, o E@D, as notícias dão a conhecer ao leitor os diversos contextos experienciados, opiniões de famílias e de especialistas, de onde desde logo sobressaem maioritariamente discursos sobre os aspetos negativos deste tipo de ensino nas crianças. A “alteração completa das rotinas”¹ consequência da cessação das escolas, ainda que escassamente tratado (este aspeto só aparece na análise dos artigos do DN), é destacado como uma das “mudanças drásticas (...) a que a pandemia obrigou”² e que teve “um forte impacto na saúde mental de crianças, de adolescentes e de adultos”³.

O artigo “Pediatras pedem reabertura urgente das escolas”, além de frisar também a questão das rotinas, alerta para outro quadro negativo decorrente do encerramento das escolas, os quais se revelam no seguinte texto:

[...] o encerramento das escolas e a obrigatoriedade de permanência em casa das crianças de todos os escalões etários contribui de forma direta para os efeitos que a doença covid-19 tem sobre estas ao nível do desenvolvimento, da aprendizagem, dos comportamentos, das rotinas e no relacionamento familiar e social.

[DN/Lusa, março 2021]

Também a dependência das tecnologias, quer sejam “problemas de dependência do jogo *online*”⁴, ou “problemas relacionados com o uso da Internet”⁴, foi um dos enfoques mais discutidos por estes *media* e uma das consequências negativas mais publicadas. A realidade perspetivada foi que,

se já há uma tendência para estes adolescentes se isolarem, com a pandemia e os confinamentos veio agravar-se. Como é que comunicam? Através das redes sociais. O que fazem? É tudo online.

[Paula Luz, fevereiro 2022]

Inclusivamente, houve pais a afirmar “que os filhos estão sempre “colados” aos ecrãs”⁴, uma situação que em certos casos se tornou problemática, trazendo “perturbações

¹ DN: “A escola não pode estar no cantinho do sofá porque há miúdos que nem cantinho têm”, Catarina Pires, setembro 2020.

² DN: “Pandemia: efeito na saúde mental de crianças e jovens poderá prolongar-se”, Cynthia Valente, janeiro 2021.

³ DN: “Em nome de um bem maior. Balanço da saúde mental após um ano de covid”, Filipe Froes & Patricia Akester, abril 2021.

⁴ DN: “Crianças e jovens portugueses cada vez mais viciados nos jogos online”, Paula Luz, fevereiro 2022.

ao nível da ansiedade, auto-mutilações e excesso de ecrã, que normalmente é adição ao jogo”⁴. Conforme testemunha esta mãe:

[...] no final do primeiro as notas não foram boas, ele praticamente deixou de falar connosco e com o irmão (cinco anos mais novo) e um dia descobrimos que até de noite jogava. Quando o ia chamar de manhã para ir para a escola estava cheio de sono porque passava a noite a jogar. Estava completamente viciado.

[Paula Luz, fevereiro 2022]

De acordo com as notícias analisadas, houve crianças, portanto, que tinham “pouca interação com os pais, porque estavam «muitas horas presos ao computador, agarrados ao ecrã»”⁵, o que aliado à “falta de brincadeiras e de socialização (...) podem revelar-se "dramáticas" e influenciarem o neurodesenvolvimento das crianças e jovens”.⁶ Estas preocupações dos especialistas, que entendem que a dependência aos ecrãs foi derivada “porque não encontram alternativas de entretenimento, e os equipamentos eletrónicos acabam por substituir a interação com outras pessoas”⁶, foi alvo de pesquisas, as quais destacam que,

Entre as crianças dos 10 aos 12 anos o valor sobe para um terço (33%) do tempo. Afinal, é também através do computador, do telemóvel ou da PlayStation ligada à televisão que conseguem manter o contacto com os amigos.⁷

[Isabel Leiria, abril 2020]

No entanto, mesmo quando as crianças regressaram à escola, “muitas acabam por continuar a dar prioridade aos ecrãs e jogos digitais”⁸, muitas vezes vivendo “mais com máscaras virtuais do que com máscaras faciais”⁹, existindo pais que afirmam que os filhos,

[...] sentem muito mais vontade em ficar em casa a jogar do que em estar com os amigos nos tempos livres, o que acaba por se notar também na escola.¹⁰

[Cynthia Valente, março 2022]

⁵ DN: “É muito importante "libertar as crianças" e "deixá-las em paz nas escolas", defende pedopsiquiatra”, DN/Lusa, janeiro 2022.

⁶ DN: “Novo confinamento. Especialistas preveem mais birras e frustrações nas crianças”, Lusa, janeiro 2021.

⁷ Expresso: “Crianças passam até 80% do dia paradas em casa.” Isabel Leiria, abril 2020.

⁸ Expresso: “As crianças “estão a perder capacidades e competências sociais”: o impacto da pandemia nos mais novos.”, Mara Tribuna, maio 2021.

⁹ Expresso: “Manter a máscara nas salas de aula é “sensato”. O problema dos alunos é outro: “Vivem mais com máscaras virtuais do que faciais.”, sem autor identificado, fevereiro 2022.

¹⁰ DN: “Pandemia: crianças mais agitadas e menos tolerantes”, Cynthia Valente, março 2022.

Os artigos ainda sublinham que o “vício digital” teve um impacto “ao nível da socialização, do contacto olhos nos olhos, o saber estar em sociedade, o saber ler o outro. Os miúdos leem através de um ecrã.”⁴, repercutindo “a nível da aprendizagem, da socialização e da saúde mental”¹¹. Ademais, os especialistas consideram que os “equipamentos eletrónicos acabam por substituir a interação com outras pessoas”⁶, ou seja, as crianças “perderam contactos sociais reais”³ e tornaram-se mais indisponíveis “para tarefas mais sociais e relacionais”³.

Pelo contrário, existem relatos de crianças, publicados nos media, onde este contexto não se verificou, e na sua voz percebe-se que a ausência da socialização trouxe impactos na sua saúde e bem-estar. Vejamos uma destas narrativas¹²:

[...] preciso de conviver com pessoas sem ser a família e os amigos mais próximos, ver gente, fazer desporto, estar com os meus amigos, falar de coisas (...)

[Catarina Pires, setembro 2020]

Como destaca Susana da Cruz Martins, Investigadora do ISCTE na área das políticas de educação e desigualdade, no artigo do Expresso “Há o risco de o abandono escolar vir a aumentar.”:

[...] o próprio conceito de escola foi interrompido. Uma escola sem alunos e sem professores cumpre mal a sua função. Não foram só as aulas presenciais que foram suspensas. Foram os processos de socialização.

[Isabel Leiria e Raquel Albuquerque, junho 2020]

Segundo descrevem alguns professores, esta falta de socialização que derivou do confinamento, conduziu a crianças menos tolerantes, mais agitadas, impactando nos relacionamentos sociais. Sobre a situação, relatam que as

crianças têm apresentado mais problemas de socialização, nomeadamente uma menor tolerância para com as outras e também para com os adultos, professores ou assistentes operacionais.

[...]

*[...] são incapazes de esperar e querem o imediatismo da tecnologia não só na sala de aula, como também nas relações interpessoais. São aspetos que têm aumentado o fosso entre os jovens, os seus professores e os seus pares”.*¹⁰

¹¹ DN: “Intervalos para brincar e normas flexíveis. Os conselhos dos pediatras para o regresso às aulas, Rita Nunes, agosto 2020.

¹² DN: “Quero voltar à escola desde o dia em que fomos para casa”, Catarina Pires, setembro 2020.

[Cynthia Valente, março 2022]

Há, por isso, a noção de que o E@D foi um ensino “absolutamente contranatura”¹ com “custos para a saúde mental dos jovens”¹³, onde muitas vezes eram os pais que faziam de professores e tinham que “ensinar a nossa filha a ler e a escrever”¹². A adaptação e a falta de concentração foram mais uma das consequências negativas do ensino *online*, conforme cita esta mãe¹⁴:

O Rui Miguel tem mais dificuldade em estar concentrado, em realizar as tarefas, precisa de mais ajuda e mais apoio, liga e desliga o microfone (...)

[Cynthia Valente, março 2021]

Ao mesmo tempo, os “diretores escolares alertaram para os crescentes casos de “abandono de interesse e motivação” dos alunos do ensino básico e secundário cansados do ensino *online*”¹⁵ e que muitas das crianças estariam “nas aulas apenas a cumprir horário”¹⁶.

Toda esta conjuntura mexeu com a educação, formação e saúde e bem-estar das crianças, pois “Não se passa por experiências deste tipo incólume”¹. O “deixar para trás mais momentos e etapas «cruciais na vida» destas crianças”⁶, confinando-as e permitindo que continuem com um ensino à distância prejudica-as essencialmente “a três níveis: nas aprendizagens, no bem-estar emocional e na socialização”¹⁶. Quanto às aprendizagens, o ensino *online* “não funciona tão bem. Perdeu-se cognitivamente, perdeu-se conhecimento”¹⁷ e há crianças, “as que já tinham dificuldades na escola e uma relação distante com a instituição”¹⁸ que vai ser difícil (e “de forma desigual”¹⁸) recuperar. Houve aliás “demasiados miúdos a ficarem para trás, a OMS reconhece isso, a OCDE reconhece isso, Portugal reconhece isso”¹ e para alguns, “cavou-se a distância entre eles e a escola”¹⁸.

¹³ DN: “Confinar a adolescência tem custos para a saúde mental dos jovens”, Cristiana Milhão, abril 2021.

¹⁴ DN: “Entre a “festa” e a “ansiedade”. 650 mil crianças estão de volta à escola”, Cynthia Valente, março 2021.

¹⁵ DN: “Professores notam “abandono de interesse” dos alunos nas aulas que terminam hoje. “Desmotivados e cansados”, DN/Lusa, março 2021.

¹⁶ DN: “Surtos nas escolas: Pais e diretores não entendem as regras do isolamento de turmas”, Cynthia Valente, dezembro 2021.

¹⁷ DN: “Nuno Crato: “No regresso à escola, deveriam ser feitos testes nacionais””, Rosália Amorim, março 2021.

¹⁸ Expresso: “Susana da Cruz Martins Investigadora do ISCTE na área das políticas de educação e desigualdade: “Há o risco de o abandono escolar vir a aumentar.”, Isabel Leiria e Raquel Albuquerque, junho 2020.

Segundo vários relatos, o confinamento e o E@D também impediram as crianças “de crescer, de se desenvolver”¹⁹, gerando nelas emoções negativas como “ansiedade, solidão e falta de apoio”²⁰. Uma das maiores perdas sentidas, que de certa forma vieram contribuir para o aparecimento destas emoções, foi efetivamente a falta de convívio, como se pode entender através dos seguintes excertos dos artigos:

O que se perdeu com as aulas online e que impacto teve nos alunos? Perdeu-se o convívio, criou-se algum medo, perdeu-se a naturalidade entre as pessoas, que é fundamental, do aperto de mão à pancada nas costas. O convívio, que na infância e adolescência tem significado extraordinário, (...) ¹⁷

[Rosália Amorim, março 2021]

preciso de conviver com pessoas sem ser a família e os amigos mais próximos, ver gente, fazer desporto, estar com os meus amigos, falar de coisas” ¹²

[Catarina Pires, setembro 2020]

Neste domínio, as “saudades da escola”¹, a “falta dos professores”²¹, o cansaço “de estar em casa”¹⁶ foram algumas das perceções identificadas pelas crianças, ao reconhecerem que “nada substitui a experiência presencial do professor”¹².

Porém, também se verificou que, principalmente no segundo confinamento, algumas crianças adaptaram-se “muito bem ao *online*”¹⁵ e foi possível encontrar no E@D,

[...] uma oportunidade para produzir outras aprendizagens nas crianças como as que “mesmo numa situação de grande alteração e de certa forma dramática há alternativas possíveis” e que “temos de ter esta capacidade de resiliência” ²²

[Alexandra Abreu, abril 2020]

Apesar das situações extremas do uso da internet encontradas e referenciadas nas notícias, foram estes meios que possibilitaram a manutenção de “uma pequena noção de ‘vida’”, como refere o artigo seguinte:

[...] foi possível “manter vivas as amizades, a partilha de emoções e sentimentos, enfim, uma pequena noção de ‘vida’ entretanto suspensa durante demasiado tempo” ¹³

¹⁹ DN: “As crianças que se lixem”, Joana Dias, janeiro 2022.

²⁰ Expresso: “Ansiedade, solidão e falta de apoio: as consequências globais da pandemia no ensino, que são mais sentidas pelas raparigas.”, Mariana Antunes, dezembro 2021.

²¹ DN: “Famílias com filhos em ciclos diferentes têm novos desafios pela frente”, Cynthia Valente, março 2021.

²² Expresso: “Covid-19. Escola em casa: “O sistema de ensino à distância não pode servir para aumentar conflitualidade e produzir desigualdades sociais.”, Alexandra Abreu, abril 2020.

[Cristiana Milhão, abril 2021]

Foram também as redes sociais que mesmo assim “permitiram manter o contacto social”²³, pois se não fosse a existência das tecnologias, aí sim “podíamos falar em verdadeiro isolamento”⁵. Por outro lado, através do uso diário destas ferramentas, as crianças também “adquiriram mais destreza tecnológica”².

Em algumas reportagens, ainda se verificou que para alguns, o E@D trouxe para as crianças uma combinação entre “ter mais tempo livre, acordar mais tarde”²⁴, uma das razões pelo

*[...] facto de os pais estarem em teletrabalho poderá ser uma vantagem por permitir uma rotina menos acelerada e que roubava horas de sono às crianças por causa do tempo de deslocação (...)*²³

[Catarina Pires, setembro 2020]

Do discurso gerado entre os aspetos negativos e positivos que o E@D produziu na vida das crianças, ficou claro que existe uma cobertura maior e uma maior incidência nos aspetos negativos. Daqui sobressaem, várias perceções sobre a importância do ensino presencial e como o ensino *online* pode ser prejudicial. Vejamos algumas destas considerações:

*A escola não pode estar no cantinho do sofá ou no cantinho da mesa, porque há miúdos que nem cantinho têm.*¹

[Rita Nunes, agosto 2020]

*Seja na perda de aprendizagem, na angústia psicológica, na exposição à violência e a abusos, na falta de refeições escolares e de vacinas, ou na falta de socialização, as consequências para as crianças serão sentidas a todos os níveis: no seu desempenho escolar, no seu envolvimento social e na sua saúde física e mental”(...)*²⁵

[Carlos Barroso, julho 2021]

²³ DN: “Conselhos para que os miúdos não fiquem à beira de um ataque de nervos (nem os pais)”, Catarina Pires, setembro 2020.

²⁴ DN: “Cansaço, medo e ansiedade. O isolamento na cabeça dos jovens”, Francisco Fernandes, março 2021.

²⁵ DN: “Agências da ONU pedem reabertura de escolas e alertam para ‘catástrofe geracional’”, Carlos Barroso, julho 2021.

*A escola deixou de ser o espaço para brincar, processo essencial ao desenvolvimento infantil, e o espaço seguro, onde existe alimento e ternura, tão necessários em alguns casos.*²⁶

[s/ autor identificado, agosto 2020]

*Estão numa fase em que a socialização é mais importante... Muito mais importante. Por isso, aqui, a retirada dos contextos onde as atividades são realizadas, onde existem as interações com os outros, acaba por ser muito mais penalizador nestas faixas adolescentes, porque se retira aquilo que é o pano de fundo do seu verdadeiro crescimento e do treino das suas competências para crescer.*²⁷

[Rui Frias, janeiro 2022]

O entendimento generalizado é o de que a escola presencial desempenha “um papel fundamental na garantia do bem-estar”²⁸ das crianças e que o E@D não substitui o ensino presencial:

*[...] não substitui a relação entre os docentes e os alunos, a atenção ao detalhe, a aprendizagem viva, a insistência e a resposta imediata, as dúvidas durante e no fim da aula, a conversa nos intervalos, as atividades extracurriculares, a forma como os estudantes se envolvem com a escola.*²⁹

[Francisco Louçã, maio 2020]

Também a questão das desigualdades e da identificação de problemáticas, teve uma elevada cobertura jornalística e preocupou especialistas, órgãos nacionais e internacionais, que alertaram para o aumento dos “fossos existentes” com o E@D, já que quando “os alunos entram na escola levam na mochila muito mais que os livros. Levam também as suas condições de partida e os seus contextos”¹⁸ e por isso, a escola presencial pode ser para estes alunos “o grande motor de igualdade de oportunidades”³⁰. Já o que acontece em contexto de E@D é que,

quando transferimos as salas de aula para dentro de casa todas essas desigualdades ficam mais expostas: seja entre os pais que podem ou não apoiar os filhos,

²⁶ DN: “Intervalos mais curtos, alunos a ajudar a limpar salas e cantinas com take away na reabertura das escolas”, Lusa, agosto 2020.

²⁷ DN: “Teresa Freire. ‘Tem de haver uma reflexão sobre o que é preciso recuperar. Não é só aprendizagens, mas as próprias crianças’”, Rui Frias, janeiro 2022.

²⁸ DN: “UE trabalha em medidas de apoio de saúde mental para os jovens”, Lusa, outubro 2021.

²⁹ Expresso: “Querem mesmo um ensino sem aulas presenciais?”, Francisco Louçã, maio 2020.

³⁰ DN: “‘Temos que assumir que a escola terminou em março’, alerta Eduardo Sá”, DN/Lusa, junho 2020.

*alunos que têm e não têm acesso à internet ou outros recursos e a capacidade de utilizar esses instrumentos.*¹⁸

[Isabel Leiria e Raquel Albuquerque, junho 2020]

E se a escola presencial é para muitas crianças um “porto seguro, abrigo e refúgio”¹⁹, na qual “muitas situações são sinalizadas”⁶, com o E@D “Deixou de ser”¹⁹ e muitos alunos ficaram “desprotegidos”⁶ e sem os seus “momentos de normalidade, de segurança e alimentação adequada”³¹ que muitos só encontram na comunidade escolar. Este espaço é, pois, “também um meio de proteger as crianças da violência e da pobreza”²⁸ e tem “um papel fundamental na identificação de problemáticas que afetam o desenvolvimento e crescimento saudável de crianças e adolescentes”³², com a vantagem de dispor de “observadores privilegiados”³³, como os professores e os auxiliares, que podem mais facilmente aperceber-se de situações problemáticas, uma vez que é frequentemente na escola “que a criança manifesta de forma mais ou menos barulhenta, o que está a viver e sentir - por vezes os silêncios também gritam.”³²

Por último, as fontes documentais também enfatizam mais uma causa sobre a importância da escola presencial, que é o “treino de aptidões sociais que fazíamos quer em contexto escolar, quer nas atividades extra-curriculares”⁴ e que se perdeu, quando se perdeu “a parte social e do convívio”¹², resultado do confinamento e da impossibilidade “do aperto de mão à pancada nas costas”¹⁷ que com o E@D era inexecutável. O próprio conceito de escola,

*[...] foi interrompido. Uma escola sem alunos e sem professores cumpre mal a sua função. Não foram só as aulas presenciais que foram suspensas. Foram os processos de socialização.*¹⁸

[Isabel Leiria e Raquel Albuquerque, junho 2020]

A proibição de ir à escola, que “é um direito universal e é essencial para o desenvolvimento, segurança e bem-estar de cada criança”²⁰, influenciou na sua saúde e bem-estar segundo as vozes das próprias crianças. O seguinte testemunho mostra esta constatação:

³¹ DN: “Pediatras pedem reabertura urgente das escolas”, DN/Lusa, março 2021.

³² DN: “Voltei à escola. E agora?”, Ana Valente, setembro 2021.

³³ Expresso: “Pedidos de ajuda de jovens ao INEM aumentaram mais de 50%: quase um terço dos estudantes apresentam sintomas depressivos, 15% têm risco elevado de comportamentos suicidários.”, Lusa, janeiro 2022.

“Desde o primeiro dia que fomos para casa que eu quero voltar. Preciso de estar na escola. (...) preciso de conviver com pessoas sem ser a família e os amigos mais próximos, ver gente, fazer desporto, estar com os meus amigos, falar de coisas”, diz.²³

[Catarina Pires, setembro 2020]

Considerada uma componente basilar desta análise documental são os testemunhos, perceções e posições que os especialistas na área da educação (como José Morgado, especialista em pedagogia e psicologia infantil; Filinto Lima, presidente da ANDAEP; Nuno Crato, Presidente da Iniciativa Educação, antigo ministro e professor de Matemática e Estatística; Francisco Louçã, professor catedrático; entre outros), da sociologia (António Barreto), da saúde (Mário Cordeiro, pediatra; Pedro Strecht, pedopsiquiatra; Eduardo Sá, psicólogo; Clementina Almeida, psicóloga do desenvolvimento; Augusto Carreira, Psiquiatra; entre outros), da investigação (Susana Martins, Investigadora do ISCTE; entre outros) e as Organizações Nacionais (SPP; Ordem do psicólogos; SICAD; DGS) e Internacionais (ONU; OMS; OIT; Unicef; UNESCO e OCDE) têm sobre o impacto do encerramento das escolas nas crianças.

Na área da educação, destaca-se a seguinte perspetiva:

“(...) as crianças têm apresentado mais problemas de socialização, nomeadamente uma menor tolerância para com as outras e também para com os adultos, professores ou assistentes operacionais.”¹⁰

[Helena Silva, Professora de Português e Inglês, março 2022]

Também na área da saúde, psicólogos e pedopsiquiatras deram o seu contributo:

“(...) as crianças têm sido impedidas de crescer, de se desenvolver. Estão a viver no caos e privadas dos seus direitos. E é enlouquecedor. O que diremos um dia à Maria? Como a compensaremos?”¹⁹

[Joana Dias, Psicóloga Clínica, janeiro 2022]

“Os relacionamentos já vêm numa dinâmica de mudança bastante pronunciada. Penso que esse processo tenderá a acelerar bastante com estes anos de pandemia no sentido de maior individualismo em detrimento do grupo e da comunidade”²

[Nuno Pangaio, Pedopsiquiatra, janeiro 2021]

Na argumentação do sociólogo António Barreto, também o E@D trouxe contextos negativos para as crianças já que,

O encerramento das escolas arrancou-lhes as rotinas, acentuou as diferenças e deixou-as mais expostas à violência doméstica. As crianças são dos grupos de menor risco da covid-19, mas os danos colaterais da pandemia nos mais novos têm sido objeto de uma ampla discussão a nível mundial.³⁴

[António Barreto, Sociólogo, agosto 2020]

Já na área da investigação, assinala-se a narrativa de Teresa Sarmento, investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança, da Universidade do Minho, segundo quem:

“O que já sabemos é que este é um processo muito desigual. (...) Não podemos pensar que com este sistema quando chegar a setembro (e esperemos que as coisas estejam minimamente normalizadas nessa altura) não vamos encontrar crianças com preparações muito diferentes. Isso não pode ser ignorado”²²

[Teresa Sarmento, abril 2020]

Quanto às Organizações Nacionais, evidencia-se a Sociedade Portuguesa de Pediatria (SPP) que postulou,

[...] a reabertura urgente das escolas especialmente o ensino pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, chamando a atenção para as consequências do fecho no desenvolvimento das crianças.³¹

[sem autor identificado, março 2021]

Por fim, dos testemunhos das Organizações Internacionais predominam as preocupações inerentes às aprendizagens e à saúde e bem-estar das crianças:

As crianças são as principais vítimas colaterais desta pandemia³⁵

[Luis Pedernera Presidente do Comité dos Direitos da Criança da ONU, junho de 2020]

Estudo realizado pela Organização Internacional do Trabalho revela que 65% dos jovens consideram ter aprendido menos desde o início da pandemia. Desigualdades no acesso ao ensino digital, dificuldades acrescidas na entrada no mercado de trabalho e degradação da saúde mental dos jovens preocupam os especialistas.³⁶

[OIT, agosto 2020]

³⁴ Expresso: “Pandemia aumentou o risco de exclusão nas crianças.”, André Rito, agosto 2020.

³⁵ Expresso: Luis Pedernera Presidente do Comité dos Direitos da Criança da ONU “As crianças são as principais vítimas colaterais desta pandemia.”, Raquel Moleiro, junho 2020.

³⁶ “Covid-19 teve impacto negativo na educação de 70% dos jovens”, Maria Caetano, agosto 2020.

Alguns desafios futuros foram então propostos, para tentar atenuar os impactos do E@D nas crianças, como “contrariar o carácter virtual das relações e o sedentarismo, pondo o corpo a mexer e aproveitando as oportunidades para contactos sociais protegidos.”²³, “estabelecer rotinas, promover horários de sono, uma boa alimentação, atividades físicas e até estimular a socialização”⁶, “encontrar uma maneira de libertar as crianças, deixá-las em paz na escola e não andar com estas coisas dos contágios, estes medos todos”⁵, fazer com que reaprendam a escola, pois “estão há seis meses fora da escola e é necessário devolver-lhes as rotinas e ajudá-los a reorganizarem outra vez o seu comportamento para proteger o seu bem-estar”¹, “socializar, trocar afetos e brincar”¹⁴ e “tentar ao máximo recuperar a aprendizagem desses jovens”¹⁷.

8.2 – A socialização em contexto escolar

O currículo oculto, e o importante papel deste na construção da identidade individual da criança, foi largamente discutido nas notícias analisadas. Aí, discute-se a quase inexistência de formas de socialização e de partilha, “sobretudo nas idades mais novas em que se estão a formar os conceitos, as ideias, os valores”¹², as quais tornaram as crianças “mais individualistas e [...] com mais dificuldade em partilhar e em aceitar posturas ou opiniões diferentes da sua”¹⁰. Uma preocupação que conforme admite esta mãe:

*A partilha e a interação ficarão comprometidas, e, numa sociedade cada vez mais narcísica e individualista, isto pode potenciar alguma distorção do que é importante em termos dos valores que nós enquanto pais defendemos, de partilha e inclusão.*¹²

[Catarina Pires, setembro 2020]

Considerada como elemento fundamental “para o desenvolvimento social, emocional e até ao nível da construção da identidade”³⁷, a questão das interações sociais é contextualizada em diversas peças como fundamental para os

[...] chamados contextos de vida (...), que são diferentes do núcleo familiar, com as atividades próprias de cada contexto específico de vida, o relacionamento entre pares,

³⁷ Expresso: “Rita Francisco Coordenadora do Centro de Investigação do Bem-Estar Psicológico, Familiar e Social da Universidade Católica: “Receamos que a ansiedade e depressão nas crianças e adolescentes se intensifique”, Bernardo Mendonça e Helena Bento, fevereiro 2021.

*tudo isso são ingredientes fundamentais para que o desenvolvimento se possa processar de uma forma saudável.*²⁷

[Rui Frias, janeiro 2022]

De modo complementar, é ainda entendido que os primeiros anos de vida “representam as fundações dos seres humanos e os mais novos estão a atravessar uma fase de distanciamento social, sem grande contacto com a família alargada ou com os amigos, e mais agarrados aos ecrãs”⁸. A discussão dirige-se desta forma, em vários artigos, para os decisores políticos e os Governos “darem prioridade à reabertura das escolas com toda a segurança”²⁵, já que a escola “está ali para que os alunos tenham uma formação real, não só do ponto de vista do conhecimento, mas também das capacidades que desenvolvem e até das atitudes e relações sociais”¹⁷. A urgência na abertura das escolas foi referida devido aos anos de perda “de construção da educação e de construção de identidade”¹⁰, portanto, a ausência do espaço escola teve uma grande visibilidade enquanto fonte que impactou negativamente no amplo desenvolvimento das crianças. Inclusive, um estudo recente citado no Diário de Notícias revelou que “a maior parte dos miúdos tem saudades da escola. Claro que tem. Das aprendizagens, dos colegas e do espaço escola, que é um espaço deles, que lhes é natural.”¹ As notícias destacam também que “a escola virtual terá implicações sérias no desenvolvimento das crianças”¹¹ e que o contacto com os professores e com os seus pares tem um importante papel na vida das crianças e “daquilo que a criança precisa para se organizar como pessoa, como indivíduo e como indivíduo social, que está inserido num determinado contexto”²⁷. Por detrás desta constatação, encontra-se a perceção sobre “a importância social da escola”¹⁶, noção esta que ganhou um maior significado durante a pandemia. Nas palavras da psicóloga, professora e investigadora da Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Teresa Freire:

*Estão numa fase em que a socialização é mais importante...Muito mais importante. Por isso, aqui, a retirada dos contextos onde as atividades são realizadas, onde existem as interações com os outros, (...), porque se retira aquilo que é o pano de fundo do seu verdadeiro crescimento e do treino das suas competências para crescer.*²⁷

[Rui Frias, janeiro 2022]

O espaço escolar pode, pois, desempenhar um papel fundamental na “garantia do bem-estar mental dos jovens, porque é onde se constroem as relações sociais, é onde se fazem amizades”²⁸ e em uma fase de “crescimento, desenvolvimento e descoberta da

personalidade”³⁸ a obrigação em ficar em casa privadas das suas rotinas normais, pode ter trazido “danos enormes. Sobretudo entre os mais novos, que estavam não só a aprender a ler e a escrever, como a aprender a andar na escola, com todas as suas regras”¹⁸.

Na apreciação das coberturas sobre as fontes que impactaram negativamente o amplo desenvolvimento da criança, surgem ainda outros elementos:

*Stress familiar, isolamento social, risco de violência doméstica, educação interrompida e incerteza sobre o futuro são alguns dos problemas que afetaram o desenvolvimento emocional de crianças e jovens durante este período (...)*³⁶

[Maria Caetano, agosto 2020]

Também o aumento do sedentarismo nas crianças e a falta de estímulo foram noticiadas, efeitos sentidos devido à “falta de oportunidades e espaços para a atividade física das crianças durante um período tão longo”⁷ e às crianças terem contado com “muito menos estímulos nesse sentido”⁷. A explicação para as taxas de sedentarismo terem aumentado “de forma significativa e são particularmente elevadas na faixa etária dos 10 aos 12 anos (...) [deveu-se ao facto de] 84% do dia destas crianças são passados em atividades que não implicam qualquer movimento, como aulas *online*, conversas no telemóvel, redes sociais ou jogos em que estão paradas”⁷.

Todo este contexto se deveu também em grande parte ao “estarmos a lidar com um luto da nossa própria normalidade por todas as perdas que fomos tendo”²⁴ e à ausência de socialização, tão importante para as crianças que “precisam de toque e de movimento”²³ e que levou a que os jovens tivessem “apresentado mais problemas de socialização, nomeadamente uma menor tolerância para com as outras e também para com os adultos, professores ou assistentes operacionais”¹⁰ no regresso às aulas presenciais. Foi ainda observado, neste caso específico por uma professora, que nos intervalos

*[...] as crianças e adolescentes até podem estar sentados lado a lado, mas está cada um agarrado ao seu telemóvel e a jogar o seu próprio jogo ou nas suas redes sociais, sem interagir com os outros.*¹⁰

[Cynthia Valente, março 2022]

A ausência de toque e movimento, a diminuição do tempo para brincar fora do núcleo familiar, mesmo no regresso à escola, quando encurtaram os intervalos, repercutiu

³⁸ Expresso: “A saúde mental das crianças foi muito afetada pela pandemia e faltam respostas para as ajudar, lamentam psicólogos.”, sem autor identificado, março 2022.

maioritariamente a “nível social: nas brincadeiras e nos relacionamentos”⁸. As regras impostas, designadamente no tempo/espço do recreio, “limitaram os contactos e os afetos” e apesar do regresso às aulas presenciais, o “encurtar os intervalos "faz sentido no papel, mas depois na prática não funciona: Os miúdos precisam de descansar". Reconhece que podem fazê-lo dentro da sala de aula, mas fica a faltar a parte da socialização.”²⁶

O currículo oculto, apontado nos artigos como uma das maiores perdas das crianças, que se sentiram afetadas pela impossibilidade, ao longo do confinamento, “de estar com os meus amigos”² conduziu a algumas consequências que seguidamente se assinalam:

*[...] foi-se desligando cada vez mais dos colegas, deixou de se encontrar com eles na rua, porque os colegas eram também os companheiros da bola.*⁴

[...]

*Os jovens revelaram-se psicologicamente mais vulneráveis em tempos de pandemia, talvez em virtude de uma forte necessidade de interacção social que ficou por suprir.*⁴

[Paula Luz, fevereiro 2022]

*O espírito de grupo-turma, tão característico entre os adolescentes, perdeu-se. Os alunos estão agora mais críticos, (...)*¹⁰

[Cynthia Valente, março 2022]

*Notamos nas crianças mais velhinhas que a pandemia está a ter um impacto negativo na parte social, do relacionamento. Estão a perder capacidades e competências sociais (...)*⁸

[Mara Tribuna, maio 2021]

Estas considerações permitem alcançar que a privação do currículo informal afetou negativamente algumas crianças que sentiram “a frustração natural da perda temporária das suas atividades preferenciais, desde a brincadeira espontânea do recreio até à saudável competição desportiva individual ou coletiva”². As habilidades sociais, “os risos e as gargalhadas no recreio da escola”²⁰ que foram postos em suspenso, o “falar das coisas deles, do que fizeram, do que não fizeram”¹, a “comunicação de todo o tipo: pelo olhar, pelo toque, pelo afecto, pela palavra, pelos silêncios, pela ressonância...”³⁹, repercutiu na saúde e bem-estar destes jovens. A explicação conduz o leitor para a importância do currículo formal, mas também informal, pois “a escola não é só isso, também tem a parte

³⁹ DN: “Desconfinados e desmascarados”, Anselmo Borges, junho 2020.

social e do convívio”¹². A este propósito, conforme infere Rita Francisco, coordenadora do Centro de Investigação do Bem-Estar Psicológico, Familiar e Social da Universidade Católica:

*A preocupação com as interações sociais, a falta de contacto com colegas e amigos, foi das mais indicadas no primeiro confinamento e está a sentir-se também neste segundo.*³⁷

[Bernardo Mendonça e Helena Bento, fevereiro 2021]

Das perceções sobre as habilidades sociais que mais fizeram falta às crianças, identifica-se um maior foco para os momentos de partilha e de socialização. Há com frequência no conteúdo dos textos dos artigos analisados, o destaque para a preocupação em “não poder haver partilha de absolutamente nada, sobretudo nas idades mais novas em que se estão a formar os conceitos, as ideias, os valores.”¹², não só durante o confinamento, mas no regresso às aulas presenciais com as regras impostas, onde tiveram “de manter as distâncias, os intervalos desfasados, o não poderem brincar com os brinquedos uns dos outros”¹² e até o facto de não poderem “levar nada de casa nem partilhar o que quer que seja, ‘nem sequer um lápis’”.¹² Estas são razões para os pais acreditarem que “A mensagem da importância da partilha, em que andamos a insistir há anos, será completamente apagada”¹².

Para além das matérias sobre a importância em existirem contextos de partilha entre as crianças, também a falta de socialização foi largamente citada, na medida em que os jovens foram “impedidos de fazer algo essencial ao seu crescimento e desenvolvimento emocional: socializar”²⁴ e a “interação humana é fundamental”³⁶, a “socialização, o estar com os outros e fora do “ninho”, é uma forma essencial de amadurecimento e de crescimento”⁴⁰. E uma vez que o recreio, um espaço privilegiado para o desenvolvimento de processos de socialização, deixou de fazer parte da vida das crianças durante o confinamento, assim como os “risos e as gargalhadas no recreio da escola foram postos em suspenso com a chegada da pandemia de covid-19 em 2020”²⁰, várias inquietações emergiram porque “somos seres sociais, precisamos da relação para crescermos como seres humanos”¹⁰. Disso são exemplo as afirmações nos textos analisados, sobre a importância do brincar e do recreio, onde escrevem, entre outras, que o “intervalo deve continuar a ser um espaço de descontração e onde seja possível brincar”¹¹, pois “nada substitui a presença dos alunos na sala de aula e o convívio na escola”¹⁵.

⁴⁰ Expresso: “A covid-19 e os mais novos. Pedir de novo a chucha ou voltar a fazer chichi são coisas «normais»”. Carla Tomás, abril 2020.

Transversalmente, também a “sobrecarga de responsabilidade em crianças muito pequenas, o pouco tempo para brincar e o diminuto espaço de manobra para interagir com os outros”¹² se tornou preocupante visto que, “a criança necessita do contacto, de afetos”³⁵ e o isolamento foi “um fator de risco para as crianças e adolescentes para quem o grupo de pares é importante”³³.

Esta conjuntura, repercutiu ao nível das emoções nas crianças, pois

*[...] as crianças, tal como os jovens ou os adultos, sentem a frustração natural da perda temporária das suas atividades preferenciais, desde a brincadeira espontânea do recreio até à saudável competição desportiva individual ou coletiva.*²

[Cynthia Valente, janeiro 2021]

As reflexões sobre os impactos observados na dimensão emocional, demonstram que estes se manifestaram “na forma de comportamento: maior irritabilidade, sentimento de frustração e menor tolerância”¹⁰, o que inquietou pais e especialistas. Esta asseveração está espelhada nas notícias, em vários testemunhos como:

*[...] após um ano a ter aulas à distância, os jovens não estão a saber lidar socialmente com professores e com regras.*⁹

[Sem autor identificado, fevereiro 2022]

*O aspeto emocional é algo que, neste momento, é tão importante quanto as aprendizagens (...)*¹⁴

[Cynthia Valente, março 2021]

*[...] quando enviam para casa uma turma inteira vão interferir no bem-estar emocional, nas aprendizagens, na socialização e na própria dinâmica familiar.*¹⁶

[Cynthia Valente, dezembro 2021]

Em alternativa ao contexto vivido, e por forma a atenuar os impactos do E@D e do confinamento nas crianças, são identificados no conteúdo destes jornais vários desafios futuros propostos, com destaque para “priorizar as atividades ao ar livre e ‘estar no exterior com liberdade’”¹⁴, “rentabilizar as atividades de socialização para que as crianças se sintam bem e felizes”¹⁴, “compensar todo o sedentarismo e falta de estímulo que as crianças viveram nos últimos meses”²³, “cultivarem hábitos diários promotores de bem-estar físico e psicológico, no sono, alimentação e exercício físico. Afinal, a velha máxima

da «mente sã em corpo são»⁴¹, "a implementação de programas ligados à inteligência emocional e às competências sociais"²⁴, investir “nessa educação não formal de competências, do crescimento pessoal e socioemocional dos indivíduos. E esse tem de ser um investimento premente”²⁷ e, ainda, “contrariarem estes meninos e alertamos para hábitos de vida saudáveis e socialização. Nós não somos eremitas. Não vivemos em cima do monte. Vivemos em sociedade.”⁴

8.3 – A saúde e o bem-estar das crianças

Durante a pandemia Covid-19 alguns receios se fizeram sentir, receios esses que influenciam na saúde e bem-estar das crianças. Uma das preocupações exteriorizada pelas crianças e descritas por especialistas em alguns dos textos analisados, refere-se a “sobretudo isso no primeiro confinamento. São preocupações específicas associadas à pandemia, nomeadamente no que diz respeito aos potenciais impactos na saúde dos familiares e à questão da morte”³⁷, ao “medo de ser contaminado ou contaminar alguém”¹³. A explicação para esta inquietação por parte das crianças, emerge na seguinte citação de Teresa Freire, psicóloga, professora e investigadora da Escola de Psicologia da Universidade do Minho:

*Toda esta comunicação que a criança vai tendo sobre aquilo que se passa no seu meio envolvente acaba por criar níveis de ansiedade bastantes elevados, porque a criança percebe que há coisas que estão a acontecer e que nem toda a gente controla, que podem por em causa a sua vida e a tranquilidade da sua vida.*²⁷

[Rui Frias, janeiro 2022]

Além disso, algumas notícias que destacam estudos realizados afirmam mesmo que, “A angústia principal das crianças é a angústia da morte. Há uma generalização dos medos e é como se estivessem a ser afetadas pelo conhecido síndrome do mundo mau”⁴². Esta condicionante que se impôs no mundo da infância deveu-se, essencialmente, à “incompreensão do que se está a passar e o medo do desconhecido (...) [o que pode] ter repercussões na saúde mental e desenvolvimento das crianças”⁶.

⁴¹ DN: “Passeios, afetos e sem rotinas “fechadas”. Segredos para a família viver no confinamento”, Paula Luz, fevereiro 2021.

⁴² Expresso: “Confinamento fez disparar chamadas para o SOS-Criança e desconfinamento pode fazer o mesmo: “Muitas pessoas estão com fobia da normalidade.”, Helena Bento, maio 2020.

Também o “prolongamento do confinamento vai ter «impactos negativos, tanto na aprendizagem formal como informal»”⁶ pois, “perdeu-se muita coisa”¹⁷. Ademais,

*Qualquer situação que leve as crianças a terem de interromper um contexto escolar é um fator muito disruptivo e penalizador em termos de desenvolvimento e daquilo que a criança precisa para se organizar como pessoa, como indivíduo e como indivíduo social, que está inserido num determinado contexto.*²⁷

[Rui Frias, janeiro 2022]

Olhando para os mais novos, a psicóloga Renata Benavente também destaca estes efeitos negativos principalmente nas “questões da socialização”³⁸ e receia-os, explicando que “há evoluções que se vão fazendo ao longo do crescimento e do desenvolvimento, que decorrem da aprendizagem que é feita no contexto das relações com os outros, e que não puderam ser experienciadas”³⁸.

Existem, pois, apreensões ao nível da saúde física, mental e social das crianças reveladas nos discursos jornalísticos analisados. Segundo esta fonte:

*A balança está obviamente desequilibrada - as medidas excessivas prejudicam muito mais a saúde física e mental dos miúdos do que a covid.*¹⁹

[Joana Dias, janeiro 2022]

Na avaliação sobre as consequências negativas que a pandemia e o confinamento trouxeram à saúde e bem-estar das crianças, a maior parte dos artigos alude sobretudo a quatro: i) às perdas das socializações e do convívio; ii) ao aumento das emoções negativas nas crianças; iii) à maior exposição a violência e a abusos; iv) à redução do tempo e imposição de regras no recreio e espaços comuns.

Em uma das ilações acerca da primeira consequência destacada, surge o reconhecimento de que “o homem é inerentemente um animal social, pelo que para muitos certas medidas de combate à covid-19 tiveram, segundo múltiplos estudos, preocupantes repercussões a nível da saúde mental”³, aliás, “a palavra ‘saúde’ (...) [foi] o elemento mais marcante dos últimos meses ‘muito duros’”². Como razões para tal aparece em destaque a “preocupação com as interações sociais, a falta de contacto com colegas e amigos”³⁷, “a falta de socialização, de tarefas, de dinâmica”²¹, “as alterações comportamentais, desde o uso de máscara, às quarentenas e à redução da atividade ao ar livre que por sua vez podem afetar as funções fisiológicas e psicossociais das crianças”⁸.

De modo complementar, a falta de socialização é uma das explicações para o aumento das emoções negativas e “várias manifestações de mal-estar e mesmo de sofrimento psicológico”¹³ a que se assistiu e que refletiu na saúde e bem-estar das crianças. Sobre esta consideração, Rute Agulhas, psicóloga especialista em Psicologia Clínica e da Saúde, lembra que o principal impacto do confinamento nas crianças e jovens identificado até à data pela maioria dos estudos “relaciona-se com perturbações de ansiedade - medos, fobias, perturbação de ansiedade generalizada, perturbação obsessivo-compulsiva”.⁴¹ De notar que o aumento da “tensão, ansiedade, angústia”¹³ a que se assistiu, foi, segundo testemunhos, desencadeado pelo “ambiente de medo que se vive”⁵, assim como pela

*[...] alteração de hábitos e de rotinas a que obrigaram os confinamentos - do dia-adia na escola passou-se ao dia-a-dia em casa, com aulas online e uma maior exposição às tecnologias - e o medo, a ansiedade e a insegurança que toda a conjuntura provocou em pais e filhos alteraram as dinâmicas familiares e, em muitos casos, a perceção que as crianças tinham sobre si próprias, sobre aqueles que as rodeiam e sobre o mundo à sua volta.*¹⁰

[Cynthia Valente, março 2022]

A “mudança abrupta da realidade diária”⁴⁰ teve efeitos no comportamento de todos, e no “bem-estar — e aí todas as pessoas foram afetadas no geral”³³ e em particular nas crianças, que “por mais adaptáveis que sejam - viram a sua vida ‘virada de pernas para o ar’. E poucas vezes, sentiram ter asas nos pés para voar - até um lugar mais feliz ou confortável”.³² Inclusivamente, para elas “foi difícil passar a ver o mundo apenas através da janela e da internet”²⁴ e a assistirem às aulas na “escola do iPad”¹ e como as “crianças comunicam o seu mal-estar essencialmente através do comportamento”²³, casos de “desmotivação escolar, alterações do humor reativas ao isolamento social”¹³ começaram também a surgir. Relativamente a esta situação, Mário Cordeiro, um dos mais prestigiados pediatras nacionais, considerou que

*O confinamento pode ser curioso e engraçado no princípio, mas rapidamente se torna numa situação anacrónica, com efeitos sobre as pessoas, incluindo as crianças. Qualquer animal confinado começa a desenvolver a sua atividade adrenalínica de reatividade, com padrões crescentes de agressividade, intolerância aos outros e à frustração, inquietação e agitação.*⁴⁰

[Mário Cordeiro, abril 2020]

Como já referido, um dos contextos mais preocupantes durante o confinamento apresentados nas coberturas jornalísticas diz respeito ao incremento dos “casos de violência contra menores e revelou desigualdades no ensino à distância”³⁴. Conforme descrito, “para milhares de crianças a escola era porto seguro, abrigo e refúgio de agregados familiares violentos ou desestruturados, ponto de fuga do abuso sexual, das sovas, gritos e fome”¹⁹ e o facto de terem obrigado estas crianças a ficarem em casa, “sem momentos de normalidade, de segurança e alimentação adequada”³¹ que tinham em ambiente escolar, levou a um aumento destes casos problemáticos sinalizados. Esta evidência é visível nos seguintes excertos:

De acordo com dados da Organização Mundial de Saúde, só na Europa registou-se um crescimento de 60% nos casos sinalizados, e as denúncias online aumentaram até cinco vezes durante o mês de abril.

[...]

*Em Portugal, a Rede Nacional de Apoio às Vítimas de Violência Doméstica (RNAVVD) também aferiu um aumento das comunicações às Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, e os professores foram desafiados a identificar sinais de perigo e a estarem atentos ao comportamento dos menores durante as aulas online.*³⁴

[André Rito, agosto 2020]

No entanto, as notícias chamam a atenção para o facto de que não foram só os casos de desigualdade e violência que aumentaram, também os “quadros psicopatológicos na linha da ansiedade e depressão”³⁸ cresceram durante a pandemia, muito devido a “questões de uma grande ansiedade associada à imprevisibilidade não só em relação ao que está a acontecer, mas sobretudo à imprevisibilidade futura em relação ao que será a trajetória de vida que terão pela frente”.²⁷ E mesmo na altura em que puderam regressar à escola, situação que poderia ter atenuado os contextos referidos, “compensar todo o sedentarismo e falta de estímulo que as crianças viveram nos últimos meses”²³, a imposição de certas regras como, “encurtar os intervalos, passando a ter pausas de apenas cinco minutos entre as aulas. (...) dividir as turmas em turnos (...) desencontrar os intervalos, para não haver concentração de alunos nos recreios”²⁶, “cada turma terá uma área de recreio atribuída, só devendo ter contacto com os colegas da sua turma. (...) Lavar as mãos, pôr álcool em gel quando entramos e quando vamos para o recreio e estar de máscara”¹², desencadeou obstáculos ao bem-estar das crianças, pois as crianças não puderam viver “tanto a escola como o lugar feliz, onde se aprende e se convive”¹² e onde

nem eram autorizados a “levar nada de casa nem partilhar o que quer que seja, ‘nem sequer um lápis’”.¹²

Mas nestes jornais também é relatado, pela voz de algumas crianças entrevistadas, que a abertura da escola provocou certos medos, “medo de voltar a espaços com muita gente”²⁴, “sendo a opção ‘medo de ser infetado ou de infetar outras pessoas’ a mais indicada”³⁸. Estes medos provocaram igualmente ansiedade nas crianças, embora a maioria quisesse “muito voltar às aulas, porque gosta da escola e de aprender, mas ‘a escola não é só isso, também tem a parte social e do convívio, que me faz falta’”¹². Aliás, para muitas crianças “o pior da pandemia foi o isolamento social e o facto de não poderem estar com os amigos”³⁶ pois conforme os mesmos referem:

"Até sonhei com a escola e que o covid ia embora, mas não foi"

[...]

“preciso de conviver com pessoas sem ser a família e os amigos mais próximos, ver gente, fazer desporto, estar com os meus amigos, falar de coisas”, diz.

[...]

"Desde o primeiro dia que fomos para casa que eu quero voltar. Preciso de estar na escola”¹²

[Catarina Pires, setembro 2020]

Através das suas vozes, para além dos medos ou das saudades da escola em presença, outras emoções negativas foram experienciadas e percecionadas pelas crianças, de entre as quais se destacam o cansaço em estarem fechadas em casa:

"Já estava a dar em maluca, foi mesmo muito pesado.”

[...]

“passado algum tempo comecei a sentir-me cansado de estar fechado”²⁴

[Francisco Fernandes, março 2021]

A saudade do contacto com os amigos:

[...] confessando que o que lhe vai custar mais é não poder aproximar-se muito dos amigos.

[...]

"porque vai ser feliz reencontrarmo-nos”¹²

[Catarina Pires, setembro 2020]

E a tristeza, aborrecimento e desmotivação pela perda de atividades:

"Não posso treinar e isso afeta-me bastante", confessa.²

[Cynthia Valente, janeiro 2021]

Nas páginas dos jornais analisados, embora existam algumas perceções das crianças sobre aquilo que sentiram durante a pandemia, a maior ênfase é colocada nas emoções negativas percecionadas pelos especialistas. Como tal, apresentam-se os seus testemunhos, que vão desde o aumento de agressividade, cansaço, exaustão e saturação, até a desmotivação e alterações de humor, à diminuição de tolerância e mais tensão e à constatação das saudades da escola e dos professores em presença que as crianças sentiram:

Cerca de 88% dos pediatras relataram que os pequenos pacientes apresentaram alterações comportamentais e 75% oscilações de humor.

[...]

Os desafios que me fazem chegar nas formações sobre educação positiva e nas sessões individuais de kids coaching continuam a ser os mesmos: os comportamentos desafiantes e agressivos, a falta de aproveitamento escolar, a dificuldade em lidarem com a frustração, a baixa autoestima...¹⁰

[Cynthia Valente, março 2022]

desmotivação escolar, alterações do humor reativas ao isolamento social¹³

[Cristiana Milhão, abril 2021]

[...] *“síndrome do leão enjaulado”: inquietação, agressividade, irritação, refilice, falta de paciência e de lucidez, entre outras coisas.⁴⁰*

[Carla Tomás, abril 2020]

Têm-me chegado relatos de uma maior dificuldade na gestão das turmas e eu próprio, nas sessões com alunos, também sinto que há uma agitação constante e um excesso de críticas entre colegas de turma.

[...]

[...] *as crianças têm apresentado mais problemas de socialização, nomeadamente uma menor tolerância para com as outras e também para com os adultos, professores ou assistentes operacionais¹⁰*

[Cynthia Valente, março 2022]

“Os miúdos também estão desejando voltar à escola? Estão desejando e precisam, tem saudades da escola. Claro que tem. Das aprendizagens, dos colegas e do espaço escola, que é um espaço deles, que lhes é natural.”¹

[Catarina Pires, setembro 2020]

“A escola é um espaço de socialização fundamental e os alunos estão cansados de estar em casa. Querem estar na escola com os colegas”¹⁵

[sem autor identificado, março 2021]

Os investigadores, que contaram com a colaboração de colegas norte-americanos e islandeses, falam ainda no aumento de emoções negativas como tristeza, ansiedade, medo ou raiva, que se agravaram com a chegada da segunda fase.²⁴

[Francisco Fernandes, março 2021]

Por estas palavras, perpassam quais as fontes associadas à perceção de bem-estar nas crianças, como a escola, já que "nada substitui a presença dos alunos na sala de aula e o convívio na escola"¹⁵, a liberdade, crianças “mais livres. E se os nossos miúdos precisam disto!”³², as rotinas que “são importantes porque trazem organização, e isso é crucial para a regulação emocional, comportamental, cognitiva, fisiológica”²³, a tranquilidade dos pais, porque “as crianças são muito resilientes, os seus medos crianças são, na maioria, os medos dos pais, pelo que quanto mais tranquilo estiver o adulto, maior a tranquilidade que irá transmitir à criança”²³, as socializações, já que “a socialização é um aspeto relevante”⁸, o recreio, pois “os miúdos ‘precisam de descansar’. Reconhece [Manuel Pereira, presidente da ANDE] que podem fazê-lo dentro da sala de aula, mas fica a faltar a parte da socialização”²⁶, o sono, uma fonte “de extrema importância para o desenvolvimento e o bem-estar em geral, mas particularmente relevante para a regulação emocional e atencional.”²³, o toque e o movimento pois as “crianças precisam de toque e de movimento.”²³, o “convívio, que na infância e adolescência tem significado extraordinário”¹⁷, a empatia, ou melhor “sermos empáticos com as emoções dos jovens e com as suas perdas, porque são significativas”²⁴ e, por último, o diálogo, visto ser “essencial haver partilha e comunicação, para que a criança se sinta também confortável para partilhar as suas inseguranças”²³.

Neste âmbito, também foram focados os fatores positivos observados durante o confinamento e que de certa forma auxiliaram as crianças a ultrapassar este período. Em primeiro lugar, e o mais referido, foi a “grande resiliência e uma enorme capacidade de adaptação”²³ na maioria das crianças, na medida em que, de uma forma geral, estas

possuem um grande “poder de adaptação às circunstâncias”³⁶. Depois, foi destacada a vacinação contra a Covid-19, dado que

*[...] é, efetivamente, securizante para a criança saber que tomou uma vacina e que a vacina é boa para a sua saúde e para a saúde de todos. Este enquadramento de bem-estar individual e de bem-estar social é muito importante para a criança. A criança irá mais segura para a escola, irá mais liberta. E isto é muito importante para o desenvolvimento da criança.*²⁷

[Rui Frias, janeiro 2022]

Por outro lado, o confinamento “serviu” para “algumas famílias (...) se conhecerem melhor”²⁷.

Apesar das assimilações acerca do impacto negativo do E@D e do confinamento quanto ao aumento do vício nos jogos e nas redes sociais, “as tecnologias são um grande ganho na sociedade atual, a ameaça é o uso excessivo que lhes damos, portanto só será uma ameaça se não as soubermos usar.”²³. Aliás, “estamos muito satisfeitos por isto ter ocorrido numa altura em que havia redes sociais, porque se não houvesse podíamos falar em verdadeiro isolamento”⁵. Para muitos, a maior utilização dos dispositivos eletrónicos foi inclusive, “natural, porque estão a usá-los nas tarefas escolares e também na interação com amigos e familiares.”³⁷

Contrariamente àquelas crianças que sentiram saudades da escola, que gostam de ir à escola, “há crianças que choram sempre que vão para a escola, há jovens que têm dificuldades sociais e ir para a escola acaba por ser um esforço grande... temos essas diferenças individuais.”²⁷, pelo que para estas, “a mudança trouxe atenuação de níveis de stress, mais tranquilidade e bemestar”³.

Também como fator positivo percecionado durante o confinamento, são enfatizados os “momentos que só o fim de semana e as férias usualmente comportam”³ como “ver filmes/espetáculos (*online*) em conjunto e falar em torno disso; e ouvir os filhos, as suas opiniões sobre o que se está a passar”⁴⁰, portanto, neste caso, o confinamento e o fato de muitos pais estarem em casa em teletrabalho foi “uma vantagem por permitir uma rotina menos acelerada”²³. Foi, aliás, “a ‘oportunidade única’ que os pais tiveram durante o confinamento para ‘conhecer melhor os filhos’ e sobre as suas próprias histórias do passado para as quais ‘nunca há tempo’”⁵.

O facto de as crianças terem uma casa com quintal, “de ter uma casa com espaço onde eles podem brincar”²¹ foi outro fator positivo referenciado, pois fez com que “os

filhos não sofreram muito por ter espaço ao ar livre em casa, embora tivessem necessidade de socialização”²¹, assim como a “existência de irmãos”⁴³ permitiu “melhores condições para lidar melhor com a pandemia”⁴² pelo motivo que “à falta de irmãos, a criança ‘acaba por passar muito tempo agarrada ao tablet ou a ver televisão’”⁴².

A literatura científica realça a importância de reconhecer os direitos das crianças e dar-lhes voz sobre os assuntos que a elas diz respeito. Muitas organizações vão ao encontro deste desiderato. Todavia, a cobertura mediática de matérias relacionada com esta visão, apesar da sua importância e uma vez que a infância foi com efeito, um dos grupos mais abalado com a pandemia, é manifestamente diminuta. De facto, dos 44 artigos analisados, somente 5 abordam a questão dos direitos das crianças e o contexto vivido, de “caos e privadas dos seus direitos”¹⁹. Nestes, as posições no que concerne à defesa dos seus direitos, dão conta de que tal, na maior parte dos casos, não aconteceu. Aliás, na narrativa de Luís Pedernera, dirigente da ONU, esta constatação é bem visível, apontando este o dedo “aos Estados com as «suas decisões puramente securitárias e sanitárias», que nunca tiveram em conta as crianças”³⁵, “as principais vítimas colaterais desta pandemia”³⁵. Ainda segundo o próprio,

*“Apenas oiço os adultos falar de questões de segurança pessoal e ninguém pede a opinião das crianças. (...) E têm propostas, soluções, mas os adultos não as ouvem.”*³⁵

[Luís Pedernera, junho 2020]

Sobre esta temática, a OIT, após realizar um estudo, concluiu que “o direito dos jovens a participar deve ser defendido”³⁶, pois

*As perceções, ações e aspirações dos jovens são essenciais para identificar as fontes de vulnerabilidade e informar as ações políticas. Dar aos jovens voz na tomada de decisões para articular as suas necessidades e ideias não só melhora a eficácia das políticas e programas, mas também dá aos jovens a hipótese de participar na sua realização.*³⁶

[OIT, agosto 2020]

Dar voz às crianças é, assim, essencial para identificar fontes de vulnerabilidade e informar ações políticas. Mas não só. Os artigos ainda destacam que “dar aos jovens voz na tomada de decisões para articular as suas necessidades e ideias não só melhora a

⁴³ Expresso: “Covid-19. O drama e a bênção dos filhos únicos durante a pandemia.” Helena Bento, junho 2020

eficácia das políticas e programas, mas também dá aos jovens a hipótese de participar na sua realização.”³⁶ Enfatizam ainda, que “temos de saber ouvir as crianças, não podemos pensar que elas precisam disto, daquilo e daquele outro, sem as ouvir.”²², pelo contrário, apesar das considerações das crianças não substituírem a tomada de decisões, “é preciso escutá-las, e pôr sobre a mesa o que dizem como uma contribuição para o debate. E assim se constrói a cidadania das crianças.”³⁵

Também a posição da diretora executiva da Unicef Portugal, Beatriz Imperatori, é explícita no que diz respeito a incluir todas as crianças e jovens nos processos de decisão que a eles lhes digam respeito, considerando que “isto tem que passar de ser uma prática de alguns e em alguns momentos para passar a ser uma prática corrente e normal, em todos os momentos”⁴⁴. No entanto, para a responsável,

“(...) é muito importante valorizar este momento porque se está a fazer caminho e sublinhou que o primeiro resultado claro é o de que há caminho a fazer para incorporar a voz das crianças em todos estes processos.”⁴⁴

[Beatriz Imperatori, novembro de 2021]

Para além dos representantes destas organizações internacionais, alguns especialistas similarmente destacaram a importância em incluir/envolver as crianças, "dar voz às crianças e aos adolescentes, ao que pensam e sentem"¹⁰, para que se sintam parte da solução. Da mesma opinião que Nuno Pinto Martins, fundador da Academia Educar pela Positiva e autor da afirmação supra, Teresa Sarmiento, professora auxiliar e investigadora na área dos estudos da criança, que faz parte do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, alerta ainda “para que os pais como os próprios professores tenham consciência de que este não pode ser um ensino unidirecional, do adulto para a criança, ignorando que a criança tem de ter voz ativa no processo.”²²

Talvez por este motivo, a Universidade do Minho tenha criado a "trancadasemcasa.pt", um suporte *online* em que “as crianças podem manifestar a sua voz, a sua vontade, aquilo que querem dizer neste período de confinamento”²². Não obstante este esforço por parte da Universidade do Minho, o que sobressai nas notícias é que houve dificuldade por parte das crianças, no direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem (12º art. da CDC), apesar de ter sido "evidente que as crianças e os jovens querem ser envolvidos e existem assuntos, em particular, que

⁴⁴ DN: “Crianças e jovens sentem que não têm voto na matéria e que a sua opinião não conta”, sem autor identificado, novembro 2021.

os preocupam relacionados com o seu bem-estar".⁴⁴ Para terminar, vejamos, pela voz de algumas crianças, o que dizem sobre o assunto:

"(...) jovens sabem de coisas que os adultos não têm noção". (...) "Gostaria de ser levada um pouco mais a sério", defendeu.⁴⁴

[Inês Costa, 14 anos, novembro 2021]

"Os adultos não nos costumam perguntar muitas vezes a opinião e mesmo quando perguntam a nossa resposta acaba por ser indiferente, a nossa resposta não serve de nada", criticou.⁴⁴

[Guilherme Fernando, 14 anos, novembro 2021]

Os dados que emergiram das narrativas do *Diário de Notícias* e do semanário *Expresso* indubitavelmente permitem explorar a temática desta investigação e enriquecem a compreensão do social através dos discursos das crianças, das famílias e de especialistas das mais variadas áreas que foram referenciados nos media. No seguimento desta primeira incursão empírica, que revelou informações e opiniões fulcrais para um melhor entendimento do objeto em estudo, torna-se agora necessário complementar e enriquecer a pesquisa, desta feita, ouvindo a voz das crianças. A seção seguinte explora, justamente, a análise de informações recolhidas por meio de um grupo focal realizado com crianças. Este procedimento viria, como veremos, a revelar-se essencial para adensar a compreensão, através das crianças, da diversidade de modos como lidaram e percecionaram determinadas questões e experiências sociais em contexto pandémico.

CAPÍTULO IX

Resultados do grupo focal

“não são palavras o que pronunciamos, mas, verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais (...). A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico”

(Bakhtin, 2006. p.96)

9.1 – Apresentação e biografia das crianças participantes

Alinhada com uma metodologia que permita a participação das crianças como protagonistas e contemple o respeito pela escuta das suas vozes, opiniões e ações relacionadas com as suas vivências, e também, uma via de acesso que, através de uma pesquisa sensorial, permita chegar à resposta cientificamente fundamentada à questão de partida: como é que as crianças perspetivam a influência do confinamento social, particularmente a inexistência do recreio escolar, na sua saúde e bem-estar?, foram selecionadas sete crianças, desconhecidas entre si, cujos nomes fictícios e características biográficas se apresentam de seguida:

A "Ines" tem 13 anos, na altura do confinamento vivia com a mãe e uma irmã mais nova, em um apartamento e durante o E@D estudava no quarto.

A "Sofia" tem 13 anos, na altura do confinamento vivia com os pais e um irmão mais velho, em uma moradia com quintal e durante o E@D estudava na sala.

O "Rafael" tem 12 anos, na altura do confinamento vivia com a mãe e sem irmãos, em um apartamento e durante o E@D estudava no quarto.

A "Maria" tem 12 anos, na altura do confinamento vivia com os pais e uma irmã mais nova, em uma quinta e durante o E@D estudava no quarto.

O "Manuel" tem 11 anos, na altura do confinamento vivia com os pais e sem irmãos, em uma moradia com quintal e durante o E@D estudava no escritório.

A "Laura" tem 9 anos, na altura do confinamento vivia com a mãe e sem irmãos, em uma moradia com quintal e durante o E@D estudava no quarto.

O "José" tem 9 anos, na altura do confinamento vivia com os pais e sem irmãos, em um apartamento e durante o E@D estudava no quarto.

Durante a sessão do GF, foram valorizados os comportamentos verbais e não verbais dos participantes (como as pausas, os acenos com a cabeça, os risos, as expressões). Deste exercício emergiu, logo no início, enquanto decorria a apresentação do GF, o facto de as crianças evitarem olhar umas para as outras e quando questionados sobre as suas características biográficas, a retração/timidez de alguns elementos também sobressaiu, como a Laura que quis ser “a última” a escolher um nome fictício e a responder sobre as suas características, a Inês e o José (o mais novo e mais tímido do grupo) que baixaram logo a cabeça para não serem escolhidos, ou até do Manuel, que embora até tenha sido um participante bastante ativo durante a entrevista, transmitiu logo que era o “penúltimo”.

Em oposição, o Rafael mostrou-se mais desinibido e ofereceu-se de imediato para responder, observando, quando questionado onde estudava durante o E@D, que “no 5º ano não tive quase aulas [*online*] nenhuma, no 6º tive algumas aulas” e que “no 5º ano o professor de matemática punha exercícios para fazer”.

Importa ainda salientar, em referência à caracterização biográfica dos participantes, que dos 7 participantes, somente 2 afirmaram não estudar no quarto durante o confinamento, mas na sala (Sofia) e no escritório (Manuel).

9.2 – O Ensino à Distância (E@D)

A primeira temática a ser abordada no GF foi o E@D, com o intuito de auscultar as perceções dos participantes sobre este tipo de ensino, em que foram integrados compulsivamente durante o confinamento. Esta interpelação iniciou-se com a apresentação da seguinte imagem:

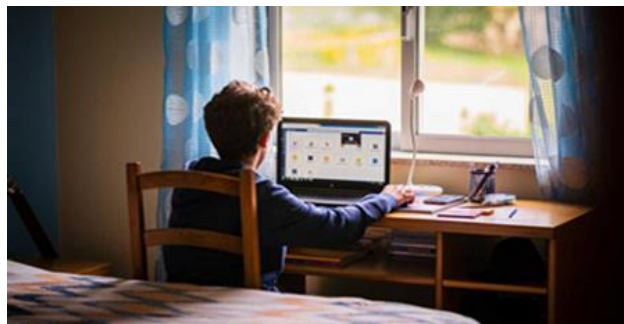


Imagem 4: Pedro Correia/Arquivo Global Imagens
Fonte: Diário de Notícias

Ao serem questionados sobre o que lhes fazia lembrar esta fotografia, Sofia responde “Ahh...as aulas *online*!”, ao que todos concordam acenando com a cabeça. Para ela, as aulas *online* foram boas no “início” pois,

[...] estava um pouco cansada da escola, né! E foi bom ter assim uma pausa, ter uma escola assim mais...não tão exigente, até porque as aulas são diferentes das presenciais.

[Sofia, 13 anos]

Partilham da mesma opinião o Rafael e a Laura, ao evidenciarem nas suas respostas que,

Eu quando fiquei sem a escola fiquei um bocado contente como ela (aponta para a Sofia).

[Rafael, 12 anos]

Ao início foi bom porque estava farta da escola, um bocadinho (...)

[Laura, 9 anos]

No entanto, os três participantes consideram que foi bom “só ao início”, uma vez que “com o tempo eu comecei a desejar que eu voltasse a ter aulas presenciais” (Sofia, 13 anos). As razões para tal devem-se essencialmente a dois fatores, estarem confinadas em casa sem ver nem falar com ninguém, e não perceberem a matéria conforme revelam os seguintes excertos:

[...] eu senti uma grande distância entre mim e as minhas amigas [ênfase], ou seja, eu quase que não falava com elas, ah, e...pronto, foi diferente!

[Sofia, 13 anos]

Mas depois, ao longo das aulas online, tive poucas aulas, depois fiquei um bocado assim...desmotivada...triste porque não sabia a matéria e não percebia nada do que é que estávamos a dar. Mesmo quando nós, mesmo quando estávamos a ter as aulas online eu não estava a perceber...não percebia a matéria, e depois falávamos todos uns em cima dos outros e depois os professores não conseguiam tirar as dúvidas...

[Rafael, 12 anos]

[...] depois começou a ficar chato [ênfase] porque estava sempre em casa!...e não conseguia ver ninguém por causa da pandemia (...)

[Laura, 9 anos]

A emoção que Rafael sentiu é também percecionada pelo José que verbaliza “Senti-me triste...” quando questionado sobre o que sentiu quando ficou sem a escola presencial. Também Sofia deixa transparecer um sentimento de tristeza e angústia ao referir que sentiu saudades das amigas e ao assentir quanto à falta de apoio dos professores:

E: *Sentiste que não tinhas tanto o apoio dos professores?*

Sofia: *Hum, Hum (acena que sim com a cabeça, expressão triste)*

[Excerto da entrevista, retirado da transcrição *verbatim*]

Apesar de inicialmente Sofia ter referido que considerava o E@D “não tão exigente”, mais tarde indagou que “as aulas eram difíceis”, que muitos colegas “não ligava a câmara”, que se distraía muitas vezes e que a carga horária dedicada a este tipo de ensino

era demasiada, uma opinião partilhada por Rafael, que chegou a referir inclusive que “não percebia a matéria”, pois falavam “todos uns em cima dos outros e depois os professores não conseguiam tirar as dúvidas...”. Vejamos as suas narrativas sobre este assunto:

Ahh as aulas eram difíceis, muitas gente não ligava a câmara, ou seja, não é a mesma coisa, ahhh, os professores falavam, e era como para mim estava muitas vezes distraída, era como se estivesse vá...só para estar e depois os professores mandavam muitos trabalhos e eu tinha que fazer tudo, para além de ter aulas ainda tinha que fazer todos esses trabalhos e era muita coisa!

[Sofia, 13 anos]

E depois eu tinha aulas por exemplo, quase até às 5 da tarde e depois ainda tinha os trabalhos para o dia seguinte...e era, por exemplo 4 ou 5 tarefas para conseguir fazer para o dia seguinte...

[...]

E depois eu não percebia a matéria e não conseguia, hás vezes não conseguia fazer os trabalhos de casa.

[Rafael, 12 anos]

Estes são alguns dos motivos que leva a que todos os participantes considerem, com bastante determinação, que se “aprende mais” nas aulas presenciais:

E: Acham que aprendem mais nas aulas presenciais do que ali à distância....

Todos: Sim! [com ênfase e acenando todos que sim com a cabeça]

[Excerto da entrevista, retirado da transcrição *verbatim*]

Indagados sobre o que sentiram mais falta durante este período de confinamento e de E@D, foram quase unânimes ao referirem “dos amigos”. Exclui-se a Inês, que constata não ter sentido assim tanta falta pois apesar do confinamento, falava todos os dias com as amigas, embora *online*:

Ah! Eu nunca mais saí de casa, eu falava todos os dias com as minhas amigas, portanto.

[Inês, 13 anos]

Já em relação ao que sentiram menos falta, as opiniões divergiram mais. A maioria, no entanto (Sofia, Laura, Maria e Inês), narra que “os testes” foi do que sentiram menos

falta. Já o Manuel referiu as “auxiliares” (resposta que obteve muitos risos por parte do grupo) e o Rafael os “professores”.

De seguida colocou-se ao lado da imagem em cima exposta, a seguinte imagem (Imagem 5):



Imagem 5: Getty Images

Fonte: Expresso

A intenção ao fazer isto foi levar as crianças a verbalizar que situação preferem, se o E@D (imagem que ficou à esquerda no PPT) ou se o ensino presencial (imagem que ficou à direita do PPT). A opinião partilhada pelos 7 participantes do GF foi que preferem a imagem “do lado direito”, o ensino presencial. Esta opinião partilhada pelo grupo, gerou também algumas perceções sobre o porquê da importância deste ensino para as crianças. Vejamos estas perceções a partir da leitura das palavras dos participantes:

Porque estamos nas aulas presenciais e aquelas duas meninas estão a falar uma com a outra, estão a trocar ideias...[silêncio]

[Rafael, 12 anos]

Não podíamos fazer cábulas para os testes. [Risos]

[...]

Eu também não faço, mas há alguns amigos meus que fazem e diziam-me isso...

[Manuel, 11 anos]

Porque os professores explicam melhor a matéria e nas aulas online...

[Rafael, 12 anos]

E dá para ver no quadro...

[Manuel, 11 anos]

E se estivermos distraídos os professores chamam-nos à atenção e nas aulas online eles não podem fazer isso porque não sabem...

[Sofia, 13 anos]

Através das suas próprias vozes, “Não!” se aprende da mesma maneira com o E@D. Várias desvantagens foram apresentadas, entre elas a falta de comunicação com os colegas. As crianças demonstram ainda não terem ficado satisfeitos com este tipo de ensino. Aliás, as aulas *online* segundo as crianças, permitiram algumas situações jamais possíveis presencialmente, como evidenciam Sofia e Rafael:

Pois estamos com as câmaras desligadas e podemos jogar playstation, podemos estar a ver televisão, (...)

[Rafael, 12 anos]

Podemos estar às mensagens, podemos estar a ouvir música, ...

[Sofia, 13 anos]

Estas ocorrências eram possíveis porque em alguns casos os alunos podiam desligar as câmaras, como acontecia nas turmas da Sofia, da Maria, da Inês e do Manuel, embora ele estivesse “sempre com a câmara ligada”. Já no caso do José e da Laura, os professores não permitiam, e com o Rafael “no 5º ano podíamos, mas depois no 6º quem tivesse a câmara desligada a partir do 2º período levávamos uma falta disciplinar”. Rafael refere que os professores conseguiam ter a noção de quem tinham a câmara deligada porque,

[...] quando eles faziam a chamada, havia alguns alunos que tinham a câmara desligada e o professor perguntava porque é que tinham a câmara desligada e da próxima vez que tivesse a câmara desligada levava com uma falta disciplinar.

[Rafael, 12 anos]

9.3 – A socialização em contexto escolar

Neste segundo tema abordado no GF, pretendia-se, acima de tudo, identificar e descrever práticas e representações sociais das crianças, associadas à importância dos processos de socialização em contexto escolar, bem como perceber a importância da

presença física e da interação social em contexto escolar, nomeadamente no espaço-tempo da hora do recreio escolar. Com este propósito, mostrou-se a imagem a seguir apresentada (Imagem 6), que mostra o momento em que as crianças se encontram na escola, normalmente no espaço do recreio, antes de irem para a sala de aula.



Imagem 6: Paulo Jorge Magalhães / Global Imagens

Fonte: Diário Notícias

Quando confrontados com a fotografia e com o que sentiram por deixarem de ter estes momentos, Rafael respondeu “Senti-me triste”. As crianças deram depois exemplos do que fazem neste contexto, destacando de forma consensual a falta que sentiram quando os deixaram de ter:

Brincamos.

[Manuel, 11 anos]

Brincamos , falamos.

[Rafael, 12 anos]

Falamos.

[...]

E também copiamos os TPCs (antes de iniciarem as aulas), quando nos esquecemos de fazer e então pedimos aos colegas os TPCs e copiamos [risos]

[Sofia, 13 anos]

Antes da professora perguntar pelos trabalhos de casa, quem é os fez, nós fazemos dentro da aula.

[Rafael, 12 anos]

Jogar à apanhada.

[Laura, 9 anos]

Na tentativa de perceber melhor a questão de copiarem os TPCs antes das aulas, e a importância deste acontecimento na vida destas crianças, observa-se que é o sentimento de entreatajuda e partilha que existe nas aulas presenciais e que os alunos não tinham no E@D, que para eles são elementos importantes de que sentiram falta. Destaca-se, assim, a fala de Manuel sobre o assunto:

E se não levores livros...Imagina! se no confinamento não tiveres um livro porque não chegou a tempo, não podias saber o que é que eles estavam a dar porque não tinhas o colega ao lado para partilhar o livro contigo.

[Manuel, 11 anos]

Transversalmente, Rafael faz referência a um assunto muito focado nos estudos mais recentes e nos media sobre o confinamento, que diz respeito às desigualdades sociais e ao facto de existirem alunos que não possuem livros, o que dificultou a sua vida quando tiveram que ficar sem as aulas presenciais:

Ah pois porque podia haver alguns alunos que precisam de livros.

[Rafael, 12 anos]

Todos gostaram de voltar à escola e reviver estes momentos. No caso de Maria, o que sentiu mais falta foi de “falar com as pessoas”, cenário que nem ela, nem o Rafael, nem a Sofia conseguiram encontrar forma, sítio ou local para fazer durante o confinamento. Aliás, só o conseguiram mais tarde, após o confinamento, como relatam:

Quando o confinamento acabou, sim.

[Sofia, 13 anos]

Aí sim...

[Rafael, 12 anos]

Só quando o confinamento acabou.

[Maria, 12 anos]

Mas, se para estes participantes a sociabilidade foi quase inexistente ou mesmo nula nesta altura, Laura, que de início “não conseguia ver ninguém por causa da pandemia”, encontrou uma forma e local para socializar, circunstância que lhe deu apoio e lhe permitiu ultrapassar melhor essa fase. Conforme explica:

[...] depois eu descobri que havia uma amiga ao meu lado, que...pronto, nós dávamo-nos muito bem e começámos a falar sempre na varanda, ...

[Laura, 9 anos]

Neste momento, Rafael aproveita para destacar que,

[...] *moro num apartamento e, e ao meu lado, no prédio ao lado ninguém mora, nenhum amigo meu mora...só no prédio depois desse. Sim mas não saía.*

[Rafael, 12 anos]

Em comparação com Laura que além de morar numa habitação com quintal, expõe que “Ai eu podia! [sair]” e “podia lá ir visitar” pois o seu “bairro é isolado!”. Aliás esta era a sua única opção para interagir com alguém, uma vez que

[...] *tinha toda a gente nos computadores! [enfãse]
E era de aproveitar...não está ninguém...*

[Laura, 9 anos]

Já para os restantes participantes do grupo focal, a única alternativa de socializar com alguém, era *online*. Sofia por exemplo, fazia-o “Todos os dias! Sim.”



Imagem 7: Nuno Botelho

Fonte: Expresso

De seguida projetou-se uma imagem do recreio (Imagem 7) por forma a melhor captar e obter mais opiniões sobre a importância que este tempo/espço tem para este grupo de crianças e como se sentiram por terem ficado sem ele. Das respostas recolhidas, transparece que é de facto um momento cheio de símbolos e significado. Todas as crianças responderam que “Sim!”, o recreio é muito importante para eles, sem ele

Não podíamos partilhar ideias, não podíamos brincar e não nos podíamos abstrair um bocado das aulas.

[Manuel, 11 anos]

O intuito do recreio é convivermos uns com os outros, e nós não tínhamos esse recreio então, não podíamos conviver!

[Sofia, 13 anos]

Partilhar ideias, brincar, conviver, abstrair das aulas, “Estar no telemóvel! [risos]” (Rafael, 12 anos) são as perceções partilhadas pelo grupo quanto à questão colocada, embora aquela que mais crianças referiram tenha sido a convivência entre colegas. As crianças sentem também que é um momento de descanso que lhes fez falta. Nesta altura, surge novamente o tema do E@D após Rafael referir o uso do telemóvel durante o recreio. Observa-se que este é um assunto sensível para o grupo, que realça várias vezes este tópico ao longo da sessão. Vejamos o que expressaram:

Se bem que muitas pessoas estavam ao telemóvel nas aulas online, por isso é que desligavam a câmara.

[Sofia, 13 anos]

Nós desligávamos o microfone, mas uma vez um amigo meu que tinha a câmara desligada mas o microfone ligado, a mãe chegou ao quarto e estava a jogar PS4, com o chinelo na mão, pregou-lhe com o chinelo e ele começou a chorar em frente à sala toda.

[Manuel, 11 anos]

Eu tinha aulas online no quarto mas a minha mãe tirava-me os dois comandos da Playstation!

[Rafael, 12 anos]

Nesta fase, a moderadora questiona os participantes com o seguinte:

E: *Gostavam de voltar a viver isto tudo outra vez?*

Todos: *Não!* [acenam que não com a cabeça]

[Excerto da entrevista, retirado da transcrição *verbatim*]

Frisando neste momento, alguns dos participantes, e quase em simultâneo, que na altura do confinamento, tudo o que podiam fazer era “falar *online*”.

9.4 – A saúde e bem-estar das crianças

Aproveitando o tema da conversa, a moderadora introduziu a fotografia que a seguir se mostra, uma imagem que pretendia discutir o tópico das mudanças de rotina das crianças (Imagem 8), questionando se, durante o confinamento começaram a fazer coisas diferentes do que faziam até aí, como por exemplo jogar, passar mais tempo na *internet*, entre outras questões.



Imagem 8: Getty Images

Fonte: Expresso

Embora existam algumas perceções distintas em relação ao terem passado mais tempo *online* durante o confinamento, na maioria estas apresentaram-se de igual forma nas respostas dadas pelos entrevistados. Cinco entrevistados (Laura, José, Sofia, Manuel e Maria) afirmaram logo que “sim”, aconteceu com eles, mas para Rafael foi diferente:

Ahhh, eu jogava mas depois sabia que já estava há muito tempo, já estava há muito tempo a jogar, por isso depois ia fazer alguma coisa...por exemplo em casa... por exemplo ia fazer ginástica. Ginástica, não vou dizer ginástica! Mas abdominais ou uma coisa assim...

[Rafael, 12 anos]

Neste momento, também Manuel faz a sua auto-avaliação sobre o que vivenciou e o que fez para contrariar o sedentarismo e o tempo a mais na internet,

Oh Mónica...eu por exemplo, eu quando não estou em casa, pronto estou na queijaria né, ahhh e se por exemplo, estou farto de estar em casa, peço à minha mãe e vou...é logo ali ao lado, meto-me num carro e vou. Depois lá podia jogar à bola e fazer diversas coisas que eu gosto!... e como o espaço é aberto e é grande! podia brincar e

depois chegáva uma parte do dia e ia para casa e como eu tenho quintal em casa há vezes jogava futebol ou coisa assim...

[Manuel, 11 anos]

Manuel tentava ocupar o tempo a fazer coisas divertidas e a jogar à bola, mas tinha uma condicionante que nem todas as crianças têm, um espaço “aberto e é grande” na queijaria e um “quintal em casa”. E apesar de expressar que, como “jogava um bocado” no confinamento, depois “também tive a ideia de fazer uma horta lá em casa. Eu tenho uma horta lá em casa!”. Já Rafael, uma vez que não tinha quintal, “ia andar de bicicleta às vezes”, mas revela que

[...] também tenho alguns amigos meus que, desde que houve o confinamento até hoje estão muito mais viciados! Nos jogos.

[Rafael, 12 anos]

Quando questionados se também notam, como o Rafael, que os amigos ficaram mais viciados nos jogos todos respondem que “Sim! [e acenam todos com a cabeça]”. No entanto, quando questionados se eles próprios também ficaram mais viciados nos jogos, Sofia, Rafael, Laura e Maria, verbalizam que “Não!”, ou seja, apesar de alguns destes participantes anteriormente terem respondido que começaram a fazer coisas diferentes do que faziam até aí, como por exemplo jogar, passar mais tempo na internet, entre outras coisas, ficar viciados nos jogos não foi uma das situações que aconteceu com eles. Quanto a José e Maria, tentou-se igualmente perceber a sua opinião sobre o assunto, pois não estavam tão participativas, ao que responderam:

E: José? Ficaste?

José: Talvez...não sei...

E: O que é que tu fazias a maior parte do dia? Brincavas? Fazias ginástica aqui como o Rafael? Ou jogavas? Ou fazias outras coisas?

José: Brincava!

E: Brincavas, em casa?

José: [acena que sim]

E: Maria? Estavas muito tempo online?

Maria: *Não!*

E: *A falar com as amigas?*

Maria: *Não!*

E: *Fazias também exercício?*

Maria: [acena que sim]

[Excerto da entrevista, retirado da transcrição *verbatim*]

Na visão de Inês “todos ficámos mais viciados!”, até porque

[...] *tudo dependia da internet! Mesmo não percebendo...ah...quem tem quintal ainda tem um espaço...*

[Inês, 13 anos]

Esta resposta permite concluir que o facto de ter um quintal, ou acesso a um espaço exterior ou não, interferiu no modo como as crianças passavam o tempo e o terem ou não ficado mais “viciados” na *internet*. Porém, mesmo quem possui quintal, como é o exemplo do Manuel, demonstram que lhes fez falta a interação e a partilha com os amigos, pois tinha quintal, “Mas também era um bocado limitado” já que,

[...] *eu gostava de partilhar ideias com,...da horta do meu avô e só através do telemóvel é que conseguia partilhar ideias!*

[Manuel, 11 anos]

E no seu caso, como “[...] nada! Não podia fazer nada!”, também não restavam muito mais opções e,

Às vezes até estava a jogar e a falar com amigos...

[Manuel, 11 anos]

Embora Laura ocupasse algum do seu tempo a “ajudar a minha mãe a tratar do meu cão. E às vezes eu ia fazer desenhos...e...pronto!”, como se pode ler nas outras respostas, efetivamente todos sentiram que passaram a estar mais tempo *online* do que até ao confinamento,

E: *E a Sofia? Passava muito tempo online?*

Sofia: *Humm um pouco!*

E: *E a Laura?*

Laura: *Hum mais ou menos. [ri]*

[Excerto da entrevista, retirado da transcrição *verbatim*]

A análise dos dados permite verificar distintas respostas relacionadas à perceção das crianças sobre se os pais ficaram mais permissivos, ou se controlavam o tempo que estavam *online*, da mesma forma que faziam antes do confinamento. Aqui aparece o contexto dos pais estarem a trabalhar ou não, e assim conseguirem controlar o tempo que os filhos passavam na internet. Manuel é o primeiro a destacar este fator, e mesmo o pai sendo “profissional de saúde” e na altura “fazia para aí umas 7 ou 8 noites por mês quando estava no...e *SIGICs* eram dias seguidos há vezes...”, era controlado e não lhe eram permitidas muitas horas a jogar ou *online*. Também Sofia e Rafael tinham o tempo controlado. A mãe de Sofia também é profissional de saúde, mas não ficou mais permissiva durante o confinamento, e a mãe do Rafael

às vezes ia ao trabalho mas, era raramente! Por isso...tinha X tempo para jogar.

[Rafael, 12 anos]

Com Inês aconteceu exatamente o contrário, a mãe como profissional de saúde, “não estava em casa”, e como só vive com a mãe e a irmã “Pelo menos eu ficava!...” mais tempo na *internet*, até porque estando sem a supervisão da mãe,

então ela também perdia um bocado o controlo... da situação!

[Inês, 13 anos]

Também Rafael vive em família monoparental, mas durante o tempo que a mãe tinha que trabalhar presencialmente, “a minha mãe também...” perdia o controlo sobre as horas *online* do filho. Já quando estava em teletrabalho era diferente, “só podia jogar depois de acabar as tarefas todas. E mesmo assim não podia jogar muito tempo...”.

9.5 – A criança como sujeito de direitos

Este estudo é também uma oportunidade para refletir sobre o que aconteceu com os direitos das crianças de uma forma mais geral, e se as crianças consideram que estes foram respeitados ao longo da crise pandémica. Neste contexto, apresentou-se a fotografia abaixo ilustrada (Imagem 9), de uma sala de aula vazia como aconteceu a tantas salas

com a introdução do E@D, questionando as crianças presentes, se quando o Governo decidiu fechar as escolas, alguém lhes pediu a opinião sobre este assunto.

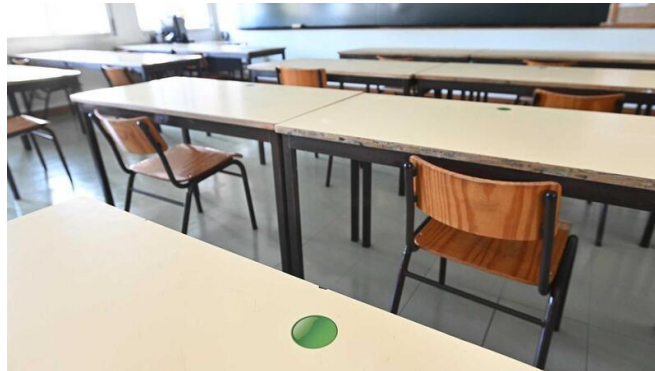


Imagem 9: Pedro Granadeiro/Global Imagens

Fonte: Diário de Notícias

Dos sete participantes, apenas Laura respondeu afirmativamente, proferindo que “a minha mãe e a minha professora” lhe pediram a opinião questionando-a

[...] se nós sentíamos falta das mesas! E da aula, da sala de aula...a sala de aula dá um motivo de... uma sensação...

[Laura, 9 anos]

Entretanto, Sofia, Maria, Inês e Rafael, que tinham respondido que “Não”, referem que “Só os pais!” lhe perguntaram, e a José também “A professora!” lhe perguntou.

Segundo relata Rafael, os pais queriam saber

[...] se estávamos, se estávamos... a gostar, qual era a nossa opinião sobre o confinamento...se achavam se tinham feito bem...

[Rafael, 12 anos]

Neste sentido, todas as crianças manifestam a vontade de ter dado a opinião. Manuel divulga então que ainda conseguiu, quando um dos seus professores “fez com a escola toda fizemos votos...”. O resultado foi esclarecedor, “Um aluno queria que houvesse confinamento e o resto não!” pois “Ninguém estava de acordo...” com o facto de terem de ficar confinados em casa e sem aulas presenciais.

Manuel considera que se pudesse tinha mudado uma regra, que se expõe a seguir:

Por exemplo quando foi o confinamento, andava no 4º ano ainda...e podia ser o uso obrigatório de máscara! (em vez de ficarem confinados)

[Manuel, 11 anos]

Também Rafael, apesar de concordar com as decisões do Governo, preferia não ter ficado confinado e ter continuado com as aulas presenciais ou semi-presenciais, como se entende na sua resposta:

Eu acho que uma regra que era a escola podia continuar, mas eu sei que a escola pode ser muito... um sitio, que podia haver...

[...]

Um foco. Mas acho que podíamos por exemplo fazer, podíamos dividir a turma e podíamos uma semana uma turma, outra semana outra turma...podíamos fazer assim...

[Rafael, 12 anos]

Inês também acenou com a cabeça que não concordou com todas as regras impostas, mas Laura e Sofia não partilham da mesma opinião, pois compreendem que as regras foram necessárias e concordaram com todas elas, não mudando nenhuma, apesar das saudades que sentiram dos amigos e da escola presencial.

CAPÍTULO X

Reflexões e considerações finais

“Uma geração de crianças a quem é negada a oportunidade de alcançar os seus sonhos, terá muito mais dificuldade em proporcionar aos seus próprios filhos a oportunidade de um futuro melhor.”

(Anthony Lake, Director Executivo da UNICEF, 2015)

Discussão de resultados

Antes de adentrar na discussão propriamente dita dos resultados deste estudo, é importante primeiro realçar que com base na “não-passividade” infantil da sociologia da infância e apoiada em Sarmiento (2004; 2005; 2015; 2018) e Corsaro (2009; 2011), as crianças foram tidas como os sujeitos, e não meros objetos da investigação. Assim, recorrendo às crianças foi possível alcançar que estas revelam não somente *o que* pensam, mas também *como* se relacionam com o mundo ao seu redor e refletem sobre as suas experiências.

Olhando atentamente para o detalhe dos dados extraídos, observa-se que algumas crianças destacaram que a fase inicial do confinamento foi um cenário prazeroso, o que parece dever-se em grande parte ao contexto incógnito e insólito e também porque quando foram para casa, o confinamento assemelhou-se ao advento das férias, com tempo para descansar, sem os horários rígidos letivos habituais e com a possibilidade de estar mais tempo em casa com a família. De modo factual, este “deslumbramento” não durou muito, pois com a migração do ensino tradicional, para o *online*, se o E@D aparentava no princípio ser um ensino menos exigente, com o passar do tempo revelou-se um ensino de difícil adaptação para as crianças, afetando, conforme os dados empíricos revelaram, a sua motivação, participação, concentração e aprendizagem.

De facto, com a evolução da tecnologia e contínua utilização das TICs, tem-se assistido a uma reestruturação e reconfiguração das sociedades contemporâneas, nomeadamente nos processos de comunicação e partilha de informação entre alunos e professores. No entanto, importa enfatizar que comparando o ensino presencial com o ensino à distância a partir das pesquisas realizadas, verifica-se, salvo raras exceções destacadas em alguns artigos (como aqueles alunos que “não gostavam da escola”, ou tinham problemas de sociabilidade), que o primeiro tipo de ensino acima referido aparenta trazer uma maior satisfação aos alunos, pois o E@D trouxe uma sobrecarga de trabalhos para realizar após as aulas *online*, falta de interesse pela escola e saudades dos colegas e professores em presença.

Da literatura consultada verifica-se que as visões positivas sobre as novas tecnologias como um espaço privilegiado de socialização contemporâneo (Boyd, 2007; Castells, 2001) contrastam de certa forma com as perceções empíricas, uma vez que a tecnologia na forma de ensino *online*, não foi muito mais do que uma ferramenta digital,

aparentemente com reduzida vertente social (intrínseca ao ser humano) e com dificuldades de adaptação tanto por parte dos alunos (que tinham “dificuldades em acompanhar a matéria”), como por parte dos professores (que muitas vezes não dominavam totalmente a tecnologia ou não conseguiam acompanhar aqueles com mais dificuldades). Por isto, entende-se que esta modalidade de ensino é menos orientada à socialização, pois para além das consequências negativas já destacadas, acarreta menos horas dedicadas ao lazer, é mais propícia a distrações, associa-se a sensações de impotência, falta de concentração e de dificuldade em gerir o tempo em resposta à sobrecarga de TPCs que era exigido aos alunos. Sobre este domínio, Carrasco (2002) conceptua que, para que exista uma melhoria nas práticas de ensino-aprendizagem no ensino *online*, é necessário que as tecnologias sejam mais do que um instrumento de comunicação à distância, mas sobretudo um instrumento de apoio para a elaboração, apreensão, armazenamento e partilha de conhecimento (p. 85).

É ainda de assinalar que, por outro lado, o E@D também reforçou diferenças sociais e agudizou problemáticas já existentes, trazendo à tona o papel da escola como uma importante rede de apoio, aprendizagens, socialização e para muitos alunos, símbolo de afeto e cuidado, onde recebiam “a merenda escolar que garantia a sobrevivência das crianças” (Santos, 2020, p. 19). Parece, então, que dificilmente algum recurso irá substituir o ensino presencial, não só pela vulnerabilidade destas questões sociais, ou pela visão negativa associada ao E@D quanto às aprendizagens, mas também pelas inúmeras possibilidades de trocas e estímulos que o ambiente escolar proporciona. Conforme destaca Dussel (2020):

[...] na classe presencial há uma economia nos encontros, na co-presença dos corpos, as vozes e os olhares, que são muito importantes para a classe, sobretudo no nível primário e secundário que requer encontros periódicos, que convidam a começar a apropriar-se de alguns saberes que requer acompanhamento de perto, adequações e revisões contínuas. (p. 11)

Com base nestas evidências e nas referências teóricas exploradas na Parte 1 desta dissertação, conclui-se que o papel da escola vai além do processo ensino-aprendizagem. A escola é também um ambiente com uma cultura própria e múltiplas dimensões, que através das interações interpessoais constrói laços afetivos, tornando-se, assim, num agente principal da socialização, individualidade e autonomia da criança. A propósito, “o contacto físico e a socialização são fundamentais para o bem-estar de todo o ser humano” (Figueiredo, 2020, p. 1) e as crianças, para além de percecionarem esta realidade, também se mostraram atentas ao que deixaram “para trás” quando as confinaram em casa e como

isso as afetou a nível emocional e social, transparecendo através delas que o confinamento trouxe sentimentos de saudade e uma forte sensação de incompletude, de privação, de carência e de rutura com o que as definia. Todo este contexto deixou-as particularmente vulneráveis “porque mudanças nefastas no ambiente podem condicionar negativamente o seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional.” (Figueiredo, 2020, p. 1).

Ao verbalizarem as suas perceções, opiniões e crenças, se existiam dúvidas acerca das suas capacidades cognitivas e sociais e da sua natureza social, entende-se que o conceito tradicional de socialização, associado à conceção da criança como sujeito passivo e à infância como um período de passagem, sem importância em si (Durkheim, 1965 [1978; 2009]) apresenta imperfeições, pois as crianças mostraram como são importantes as interações sociais e como os seus pares são relevantes para si e para o desenvolvimento do seu “self” (Mead, 1972). Neste seguimento, inspirada pela revisão da literatura, salienta-se a teoria de *ator plural* de Lahire (2002 [1998]) e como também ela é significativa ao reconhecer a variedade de contextos e influências, formais e informais, pelo qual as crianças passam durante as suas atividades socializadoras. Esta pluralidade de situações de interações (algumas estruturadas, outras improvisadas), em que as crianças se encontram diariamente envolvidas são de extrema relevância e neste contexto, considera-se que a inibição de estarem na presença uns dos outros reproduziu marcas nelas.

Tal como as formas de socialização não ficaram imunes aos processos de mudança que resultaram do confinamento, também o “aumento do sedentarismo”, a “falta de estímulo”, a “alteração das rotinas” foram alguns dos impactos negativos do confinamento destacados nas análises efetuadas. No entanto, ficou demonstrado que a maior repercussão que adveio das medidas de restrição para combater a pandemia está relacionada com o impacto nas relações humanas. A impossibilidade de “interagir e de socializar com colegas e professores”, “as saudades de estar com os amigos”, partilhar ideias e brincar com os seus pares impactou a saúde e bem-estar das crianças e várias consequências foram observadas como “crianças mais individualistas”, “com níveis de stress e irritabilidade mais elevados”, “transtornos de ansiedade e depressão”, entre outros sintomas, provocados pelo confinamento.

Reis et al. (2021) afirmam que o confinamento trouxe grandes implicações na vida das crianças, tais como a impossibilidade de aceder a um ambiente que seja promotor de um desenvolvimento saudável e que permita a criação de relações sociais. Pela voz das crianças, captada nesta investigação, observa-se que um dos ambientes mais propícios para aceder a tal ambiente, onde são compartilhadas várias experiências, onde podem

“brincar”, falar livremente, “partilhar ideias”, “abstrair-se”, conviver, onde há “entrejuda” e “partilha de ideias”, é no tempo-espaço da escola e especialmente no recreio. O fato de a pandemia as ter confinado à família nuclear, sem outras vertentes sociais, conduziu a uma verdadeira “privatização da infância” (Sarmiento, 2005) devido à imposição de isolamento social. Os dados analisados permitem também concluir que a vertente social, intrínseca ao ser humano, fez muita falta às crianças, especialmente aquela que acontece em contextos de carácter social como o recreio da escola, até porque este espaço “tem um carácter simbólico, pois oferece um ambiente de cumplicidade, que permite a emergência das singularidades, das diferentes identidades, das experiências, dos sentimentos e das emoções” (Barbosa & Horn, 2008, p.51). Tudo isto leva a intuir que a quantidade de estímulos que o recreio “oferece” às crianças, fomenta reações positivas.

Destacando agora uma das visões mais negativas que sobressaiu das notícias analisadas, principalmente por parte de especialistas e famílias, verifica-se que com a nuclearização da família foram observados alguns casos de crianças que “passavam o dia ligados à *internet*”, seja a jogar ou nas redes sociais, tornando-as menos tolerantes e mais individualistas, sobressaindo das suas perceções a fragilidade dos vínculos humanos ao viver em uma realidade interconectada (Bauman, 2000) uma vez que habitavam todos juntos, mas separadamente no domínio familiar e, para muitas crianças o quarto tornou-se o local de estudo, de refeitório, de socialização, de lazer e não só o dormitório. O aumento deste individualismo, bastante evidenciado nos media, inspira-nos a refletir sobre os processos contemporâneos de individualização (Beck, 1992), que embora na visão dos especialistas e famílias tenha uma conotação negativa, pois consideram que as crianças perderam a vontade e algumas aptidões de socializar, levando-as à atomização, ao narcisismo e ao isolamento, infere-se que o sucedido derivou para atender às abruptas mudanças forçadas pela pandemia.

Paradoxalmente, através da voz e do olhar das crianças, conclui-se que o aumento do tempo a jogar ou nas redes sociais não significa que ficaram “mais viciadas” ou “mais isoladas”, foi sim uma consequência do confinamento e a “única forma” que tiveram de compensar as desfeitas interações presenciais e convívio com os amigos, ou seja, viram-se forçadas a reinventar e reconfigurar as suas relações através das tecnologias. Todas estas evidências ajudam a compreender que as tecnologias de facto passaram a ter um papel central na vida das crianças, pois tornou-se na única forma possível de “expressão da ludicidade infantil” (Sarmiento, 2004), já que com as experiências de lazer e de socialização das crianças canceladas, considera-se natural que a tecnologia se tivesse fixado (e segundo testemunhos nas notícias, em alguns casos profundamente) no seu

quotidiano, uma vez que esta infância em “rede” (Castells, 2002), facilitou a comunicação com os amigos e garantiu-lhes algum tipo de interação, socialização e entretenimento. Neste caso, importa ainda enfatizar que este estudo verificou que nas crianças que vivem em apartamentos, os tempos de utilização das TICs foi mais visível, ao passo que naquelas que tinham um espaço exterior, tinham outras formas de passar os dias, substituindo a *internet* e o tempo exposto aos diversos ecrãs por outras atividades alternativas.

Neste contexto, assume-se aqui o potencial das crianças enquanto agentes de mudança dos seus contextos, que ao procurarem apoio nas redes sociais *online*, combateram de certa forma a degradação dos seus laços e das relações íntimas. Mais se reforça que as relações *online* e as mensagens de texto, que segundo Bauman (2000) são pautadas pela “liquidez”, foram a salvação para que o “encontro” com os amigos fosse possível e foi a apropriação das novas tecnologias que permitiu desenvolver competências sociais, processos de socialização e de aprendizagem distintivos, sem as quais poder-se-ia falar verdadeiramente em isolamento social.

Mas apesar da sua notável resiliência, ao conseguirem adaptar-se ao contexto, as crianças reconhecem que as interações não foram iguais, e que sentiram a falta das interações face-a-face, não mediatizadas, as quais têm um significado mais relevante para si, principalmente aquelas que se dão no recreio da escola. O que se apura é que, segundo as crianças, o brincar, o falar, o interagir no recreio proporciona-lhes alegria e prazer, ou melhor, promove sensações de bem-estar pessoal e social. Este espaço/tempo é, pois, privilegiado para partilhar experiências e para a construção de culturas com os adultos e com os seus pares, no qual as crianças se envolvem em um processo de reprodução interpretativa das experiências de suas vidas reais (Corsaro, 2009). Todos estes pressupostos encontram-se destacados tanto na análise documental dos media nacionais, como na voz das crianças onde é possível identificar práticas e representações sociais idênticas sobre a importância da presença física e da interação social em contexto escolar, nomeadamente no espaço-tempo do recreio escolar.

Ademais, foi também referido nos artigos que o afastamento da escola e do mundo social impossibilitou o desenvolvimento das crianças de uma forma saudável, pois é através da socialização que aprendem a viver coletivamente, fazendo parte do desenvolvimento de ensino-aprendizagem e contribuindo para a evolução de seres críticos na sociedade. Mas para além destas implicações que permearam a infância no contexto pandémico, desde a educação, à socialização e até à saúde e bem-estar das crianças, também existiram implicações/privações nos seus direitos, principalmente no de liberdade, educação e participação, quando, conforme vários destaques dos artigos

analisados (que contribuíram para sensibilizar a opinião pública para a importância destes direitos), apontam para a emergência em respeitar todos os direitos, e não apenas os direitos de provisão e de proteção, situação que deveria ter acontecido e que, como sobressai do discurso direto dos nossos participantes, para além dos “pais” e “professores” em alguns casos, a sua opinião não foi tida em conta nas decisões. Esta conjuntura vem reforçar as questões relacionadas com os direitos das crianças e a importância em ouvir a sua voz, levando-nos a refletir sobre o que teria acontecido se as opiniões das crianças tivessem sido ouvidas antes das tomadas de decisão do Governo (será que algumas imposições teriam tomado outro rumo?).

Diante destas discussões, os resultados deste estudo indicam que as crianças, durante o confinamento, efetivamente sofreram consequências e sentiram várias necessidades não supridas. No cruzamento da informação obtida da imprensa e do grupo focal conclui-se que tanto na perspetiva de adultos como das crianças, a falta da rotina a que estavam habituadas, a ausência de sociabilidade entre pares e a transição do ensino presencial para o *online* promoveu retrocessos nos seus processos educacionais, de aprendizagem, sociais e de desenvolvimento, tendo sido prejudicial na sua saúde e bem-estar.

Conclusões

*“No princípio era a pergunta.”
(Almeida e Pinto, 1986, p. 62)*

Qualquer trabalho de investigação passa por um processo complexo, e este não foi exceção. Desde as primeiras ideias e reflexões sobre o que viria a constituir esta dissertação de mestrado, foi percorrido um longo caminho, sempre com a ambição que pudesse trazer alguns contributos à área da Sociologia e especialmente, da Sociologia da Infância.

Enquanto fenómeno pluridimensional, a pandemia Covid-19 modificou várias componentes micro e macrosociais das sociedades. Consequência desta pandemia, impôs-se o confinamento social, considerado como o principal condutor de vários impactos sociais, com repercussões à escala global, e os quais incidiram em adultos, idosos e crianças. Quanto aos efeitos da pandemia no desenvolvimento infantil, foi um dos focos mais discutidos nos media e em investigações na área da sociologia da infância, “preocupados” com as consequências que a supressão dos contactos sociais, em uma das fases mais relevantes de crescimento e desenvolvimento da vida – a infância -, refletiria na maturação, na saúde e no bem-estar das crianças.

À luz destes elementos, e ambicionando responder à pergunta de partida, como é que as crianças perspetivam a influência do confinamento social, particularmente a inexistência do recreio escolar, na sua saúde e bem-estar?, a investigação incidiu nas narrativas veiculadas na imprensa, designadamente em dois jornais de tiragem nacional, e nos discursos das crianças, através de uma escuta sensível às suas vozes e de um olhar atento às suas experiências. Diante do exposto, dado que uma investigação é “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões [onde o investigador] descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação desses factos.” (Tuckman, 2012, p.47) chegou, por fim, o momento de responder à pergunta de partida elaborada propositadamente para esta investigação.

Conforme proposto no primeiro objetivo, através da análise documental da imprensa escrita foi possível identificar os efeitos observados nas crianças, resultado do confinamento social. Os Capítulos VIII e X discriminam vários destes efeitos, sobretudo

negativos, os quais incidiram ao nível da aprendizagem, da socialização e da saúde mental das crianças. Como já inferido anteriormente, por parte de especialistas de várias áreas (e.g. educação, pediatria, psicologia, pedopsiquiatria, sociologia, investigação e várias organizações nacionais e internacionais) e das famílias, os efeitos negativos mais discutidos foram: a “dependência das tecnologias” (embora algumas notícias tenham enfatizado a importância que as redes sociais tiveram durante o confinamento); a “falta de interesse e motivação” pelo E@D; a quase inexistência de interações ter conduzido a “crianças mais individualistas”; e impactos negativos observados na dimensão emocional. Portanto, sem dúvida que os destaques jornalísticos sustentam a compreensão de que o confinamento social foi desfavorável para a saúde e bem-estar das crianças. Adicionalmente, também pela própria voz das crianças esta conclusão é plausível, designadamente, quando testemunharam para jornalistas e articulistas as “saudades da escola”, dos “professores em presença”, da necessidade de “conviver com pessoas sem ser a família” e o cansaço sentido em estar em casa.

A comparação dos resultados, obtidos nas diversas fases da investigação, foi decisiva para o processo de construção do conhecimento e está espelhada na concretização do segundo objetivo de investigação. Confrontando a voz dos media com a voz das crianças, e entendendo que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, consistindo a educação na infância uma tarefa profunda e de extrema importância para a sua saúde e bem-estar, reforça-se que os dados do grupo focal também conduzem para a evidência de que o confinamento social, particularmente a inexistência do recreio escolar, foi, de facto, prejudicial para a saúde e bem-estar destes jovens atores. Como o bem-estar é um estado de satisfação no qual a pessoa se sente bem física, social e emocionalmente, uma vez que o ambiente vivido provocou o aparecimento de várias emoções negativas, especificamente em virtude da retirada dos contextos sociais experienciados no recreio escolar, a que estavam habituadas e, em geral, pela própria situação desafiante que foi o confinamento, contextualiza-se nos próximos parágrafos algumas das razões que sobressaíram da fase de análise dos dados e interpretação de resultados sobre o porquê do confinamento e (especialmente) a ausência do recreio ter influenciado a saúde e bem-estar destas crianças.

O espaço e tempo no recreio, momento repleto de aprendizagens, socializações e interações é crucial para atender às demandas necessárias para o pleno desenvolvimento das crianças e fortalecer e estimular a construção de relacionamentos saudáveis entre pares. Como exteriorizado pelos próprios, as crianças sentiram falta dos contactos sociais

presenciais, da comunicação em presença e do que faziam na hora do recreio e ao terem ficado sem este espaço, o desenvolvimento de habilidades várias, como as de empatia, o saber colocar-se no lugar do outro no curso da interação (Mead, 1972) e de partilha, que só a convivência com os pares possibilita, preocupou tanto as famílias, quanto os especialistas, como, aliás, foi destacado na análise documental. Na realidade, estas são competências sociais de extrema importância para a criança, quer no enriquecimento das relações, quer no auxílio em lidar com as mais diversas situações, mas mais importante ainda, no processo de construção das suas identidades. Concomitantemente, algumas das crianças que integraram o grupo focal destacaram os seus receios quanto ao que os seus pares poderão ter vivenciado e também identificaram o quanto os momentos de partilha durante o recreio são momentos com significado para eles. Neste seguimento, o recreio, enquanto facilitador do desenvolvimento destas (e outras) competências, é essencial na estruturação do *self* (Mead, 1972) destes indivíduos, e a ausência deste espaço obrigou a modificar a forma como passaram a desenvolver a sua identidade, no sentido em que perturbou aquilo que consideravam ser o seu espaço estável no mundo social, no qual conseguiam “abstrair-se” do mundo dos adultos e onde conseguiam criar as mais variadas experiências, saberes, comunicações e ações simbólicas. E se as inquietações sobre as identidades e as formas de socialização com as novas tecnologias já eram debatidas (Castells, 2001), o confinamento veio intensificar essas questões.

Relativamente ao confinamento, importa registar que dos discursos das crianças ressaltou uma dupla opinião: a primeira, que durou pouco tempo, relacionada ao início do confinamento, onde a novidade, o “encantamento”, as incertezas deram lugar ao otimismo sobre o que seria ficar isolado e sem escola; e uma segunda, mais duradoura e com mais impacto, especialmente com o início do segundo confinamento, fase em que já estavam cansados do contexto e já compreendiam bem o que era ficar fechados, a ter aulas *online*, sem contatos físicos, e de onde advém a perceção negativa sobre o confinamento e o E@D. Sobre isto as crianças referem que se sentiram prejudicadas, não só no desenvolvimento das suas competências de aprendizagem, mas também sociais, pois segundo as próprias, a modalidade de ensino presencial, e em particular a hora do recreio, promove a convivência e os processos interativos imediatos com os seus pares, situação que o E@D não permite. Neste encadeamento, é possível perceber como o confinamento prejudicou a função manifesta e latente que a escola presencial lhes fornece. A manifesta porque, segundo a opinião das crianças, a relação afetiva professor/aluno não foi igual, e esta representa a energia que direciona e motiva o aluno

ao ato de aprender; e a latente pois as crianças deixaram de aprender (involuntariamente) habilidades, competências e consequências não intencionais, que só a escola em presença permite.

Por outro lado, as atividades compartilhadas no tempo/espaço específico da escola presencial, facilitador do encontro com os amigos e de comunicações face-a-face, são diferentes daquelas que os dispositivos eletrónicos oferecem, embora as crianças entendam o quanto estes foram importantes durante o confinamento, para poderem “matar” as saudades da falta que sentiam dos amigos e manterem-se em contacto com o mundo exterior. Conclui-se, assim, que as crianças reconfiguram os espaços em que estão, a partir dos elementos disponíveis e por meio das diferentes “ofertas” em presença. Como neste caso, a única “oferta” dada às crianças durante o confinamento foi o espaço casa, isto levou a que a única alternativa segundo elas para poderem continuar a viver momentos de socialização (que tanto sentiram falta), fosse justamente os dispositivos e plataformas eletrónicas. As crianças procuraram, então, novos meios para continuarem com as suas vidas e adaptaram-se ao novo cenário. Por estas razões, e embora a maior parte dos artigos de imprensa tenham conotado negativamente as tecnologias, principalmente pelo vício e pela preocupação futura pelo seu uso em demasia, ou por ter “criado” crianças “mais individualistas”, entende-se que, e conforme as suas próprias vozes, estes espaços sociais virtuais serviram como uma fonte de bem-estar para as crianças. De fato, o confinamento levou à reconfiguração da infância dos participantes, provocada não pelos impactos diretos da Covid-19 (as crianças mostraram-se discretas em termos de preocupações em ficarem afetados), mas pelos impactos indiretos decorrentes da falta de sociabilidade, de partilha, de brincadeira (bem mais expressivo verbalmente nas suas vozes). Isto conduziu a uma “domesticação da internet” (Silva, 2015, p. 278) como único meio para partilharem formas simbólicas, visando revigorar os laços sociais. Induz-se desta forma, que a rotinização do uso das tecnologias deveu-se à necessidade de regulação social e emotiva sentida.

Cumprindo o terceiro objetivo, o de identificar e descrever práticas e representações sociais das crianças, associadas à importância dos processos de socialização em contexto escolar, analisando as perspetivas dos atores e possíveis diferenças existentes, é relevante reconhecer que, efetivamente, a personalidade e os comportamentos das crianças “não nascem num vazio social, antes são um produto da socialização” (Lahire, 1995, citado por, Almeida, 2009, p. 60) e tanto os discursos veiculados na imprensa, quanto a voz das crianças no grupo focal, permitiram reforçar o

quadro teórico delineado sobre a importância da socialização no espaço escolar. Concretamente, ao ser abruptamente vetada às crianças a oportunidade de socializar e interagir com os seus pares no recreio, componentes essenciais no desenvolvimento de conhecimentos, levou à retirada de transmissão de experiências sociais, geradoras de conhecimentos, saberes e significações, tão importantes para a aquisição de competências sociais e aprendizagens socioculturais. Como grande parte do tempo diário das crianças é passado na escola, é no recreio que a maior parte das brincadeiras emerge. Perpetuando e produzindo as culturas da infância, o contexto escolar é um dos maiores (se não o maior) produtor de atores sociais críticos ao desenvolverem modos de significação e ação próprios, diferentes das dos adultos (Sarmiento, 2004). Adicionalmente, percebeu-se também que as crianças do estudo, ao terem ficado restritas ao ambiente familiar, com uma rede relacional limitada, começaram a reconhecer como os valores de posse (*ter*), como *ter* escola presencial, *ter* recreio, *ter* contacto com os amigos, *ter* liberdade, lhes assume um papel significativo, tendo sido transmitidas sensações de felicidade e bem-estar associados.

Transversalmente, o confinamento ao atingir o currículo oculto, que faz parte do quotidiano escolar e, principalmente, do tempo/espço do recreio, conduziu a sentimentos de tristeza, angústia, insegurança, saudade e tédio e, em alguns casos mais destacados nos artigos, “stress, ansiedade e alterações de humor”, não assegurando a saúde e bem-estar social e emocional das crianças nesta altura. Quanto a este aspeto, a sociologia das emoções conceitua que, quanto maior a distância entre as nossas expectativas, mais fortes são as emoções (Heise, 2007, citado por Jasper, 2018). Neste caso, induz-se que o confinamento foi de um modo geral limitante e para algumas crianças traumático até, pois apresentou um efeito social e emocional prejudicial, muito devido à extrema mudança que o isolamento causou nas suas rotinas e ao tempo que demorou até voltarem a ter um pouco da normalidade que conheciam. De facto, mesmo com as regras impostas quando regressaram à escola, só o facto de voltarem a estar em presença com os seus pares, foi sinónimo de emoções positivas, como felicidade e satisfação. Neste sentido, conclui-se que determinadas pelo contexto em que se inserem, as crianças reagem emocionalmente e, portanto, as emoções contribuem diretamente para o funcionamento dos sistemas preceptivo, cognitivo e de personalidade, assim como para o desenvolvimento de competência sócio-emocional (Izard, 2001).

Um ponto significativo nos discursos das crianças foi a oportunidade para refletirem sobre os seus direitos. Na realidade, nenhuma das crianças intervenientes no

grupo focal foi questionada ou incorporada nas decisões do Governo que a elas diziam respeito. Ora, se de acordo com a Convenção dos Direitos da Criança, a criança deve ser vista como ator social (que é), participante ativo com contribuições para a vida quotidiana da sociedade, produtora de cultura e possuidora de direitos, não se entende a contínua invisibilidade destas nos processos decisórios que lhes dizem diretamente respeito. Por isso, quando não lhes foi pedida a opinião ou dada a hipótese de exprimirem o que sentiam e o que teriam mudado, tanto o poder político, como as autoridades de saúde e de educação ignoraram por completo os direitos das crianças. As opiniões recolhidas a este propósito no grupo focal foram bastante reveladoras e relevantes como saber/dever escutá-las é também uma importante plataforma para o seu desenvolvimento e bem-estar.

Diante do exposto, impõe-se agora, inevitavelmente, uma reflexão crítica transversal sobre a importância da presença física e da interação social em contexto escolar, nomeadamente no espaço-tempo da hora do recreio escolar, como espelhado no último objetivo específico da investigação. Através da voz das crianças é legítimo inferir que o contexto do confinamento transformou as rotinas, as práticas, os imaginários e os corpos da infância, sobrevivendo das análises uma conotação negativa do contexto vivido, manifestado tanto nos seus discursos, quanto no discurso de especialistas e organizações, cuja voz se fez ouvir através da imprensa; ao mesmo tempo que veio reforçar a importância das relações humanas e da presença física em contexto escolar, nomeadamente no espaço-tempo do recreio escolar.

Olhar por dentro o universo de estudo e ao mesmo tempo olhar de fora para descrevê-lo, relacionando-o aos contextos sociais, transporta para a ilação de que as crianças necessitam de estabelecer conexões, de calor humano, de troca com os pares. E embora a pandemia se tenha refletido na saúde e bem-estar das crianças, considera-se agora importante também deixar uma reflexão em torno da resiliência emocional das crianças envolvidas nesta investigação. Apesar do momento anómalo que atravessaram durante o confinamento, que sem dúvida impactou as suas vidas, as crianças foram capazes de enfrentar e superar os desafios que a pandemia Covid-19 provocou, nomeadamente no que concerne às preocupações quanto à ressocialização pós confinamento. E no caso das crianças participantes deste estudo, é seguro afirmar que saíram fortalecidas e modificadas pela experiência, tendo esta servido, entre outras, para revigorar o papel da escola e o valor das amizades nas suas vidas. E foi de facto notável perceber através dos seus diálogos, que são crianças resistentes e capazes de acionar

mecanismos de adaptação, neste caso conforme a circunstância imposta, o que não significa que não tenham sido afetados.

Para concluir, espera-se que esta investigação contribua para a compreensão e expansão dos conhecimentos acerca do impacto deste fenómeno contemporâneo, que é a pandemia Covid-19, na saúde e bem-estar das crianças e sobre a importância que o tempo/espaço do recreio tem nas suas vidas. Quanto às análises apresentadas, embora circunscritas no contexto e alcance, as mesmas levam-nos a apreender o quanto o acto de ouvir a criança faz cada vez mais sentido, até porque a sua voz pode também ser a voz do outro, e assim novos caminhos devem ser explorados e mais possibilidades em ouvir e interpretar as suas falas devem ser criadas. Abrem-se, pois, novas perspetivas para investigações mais profundas, com amostras mais robustas e em contextos mais diversificados que possam, porventura, considerar outros estudos mistos, designadamente com componentes do tipo quantitativo-extensivo. E assim seguimos no desiderato de compreender a realidade social e os mundos da infância.

O isolamento adoece. O contacto enriquece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2011). Para uma teoria da socialização. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Vol. XXI, pp. 121-139.
- Adorno, T. (2008). *Introdução à sociologia*. São Paulo: UNESP
- Almeida, A. (2009). *Para uma sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Almeida, A. (2020, abril 30). Socióloga Ana Nunes de Almeida teme agravamento das desigualdades. *Jornal Observador*. Saúde/Coronavírus. Portugal. Disponível em: <https://observador.pt/2020/04/30/sociologa-ana-nunes-de-almeida-teme-agravamento-das-desigualdades/>. [Acesso online em 04 janeiro 2022].
- Almeida, A. (2021). *Os Impactos Sociais da Pandemia: Famílias e Crianças [Webinar]*. Instituto de Apoio à Criança. Lisboa, Portugal. 26 de setembro. [Acesso Online]. Disponível em: <https://youtu.be/gOZr0Rsc--8>
- Almeida, A. (2021a, junho 12). Entrevista a Ana Nunes de Almeida. *Observatório das Desigualdades*. Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://www.observatorio-das-desigualdades.com/2021/04/07/entrevista-a-ana-nunes-de-almeida/>. [Acesso em 22 dezembro 2021].
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Alves-Mazzoti, A.; Gewandsznajser, F. (2004). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Amado, J.; Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In: Amado, J. (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 207-232.
- Ambert, A. (1986). *The place of children in North American Sociology*. P. Adler e P. Adler (ed.), *Sociological Studies of Child Development*. Greenwich, Conn: Jai Press.
- Aranha, M. (2001). *História da Educação*. São Paulo – SP. Moderna.
- Ariés, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. 2 Edição. Rio de Janeiro: LTC.
- Aron, R. (2007). *As etapas do pensamento sociológico*. 9ª ed.. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Associação Portuguesa de Sociologia. (1992). *Código Deontológico da Associação Portuguesa de Sociologia*. Lisboa: APS. Disponível em: <https://aps.pt/pt/codigo-deontologico/>

- Atkinson, R. & Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. In: *Social Research Update*, 33. Disponível em: <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU33.html>
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Ed. HUCITEC, São Paulo.
- Banks, M. (2009). *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: ArtMed.
- Barbosa, M. & Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre, Artmed.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edição revista e atualizada. Lisboa: Edições 70.
- Barral, W. (2007). *Metodologia da Pesquisa Jurídica*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Barros, A. & Lehfeld, N. (1997). *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. 5.ed. Petrópolis, Vozes.
- Bauer, M. (2002). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: M. Bauer e G. Gaskell (Eds). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, pp. 189-217.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Beck, U. (1992). *Risck Society. Towards a New Modernity*. London, Sage Publications.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966 [1976; 1983; 1985; 1998; 2004]). *A Construção Social da Realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borsa, J. (2007). O papel da escola no processo de socialização infantil. *Jornal psicologia.pt*.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus.
- Brooks, S.; Webster, R.; Smith, L.; Woodland, L.; Wessely, S.; Greenberg, N.; & Rubin, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, pp. 912-920. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Canário, R. (2007) “Aprender sem ser ensinado: A importância estratégica da educação não formal” in Lima, L.; Pacheco, J.; Esteves, M. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Pp. 159-206. [ISBN 978-972-8360-39](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Carrasco, J. (2002). La educación de personas adultas en el contexto de la sociedad de la información. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, v. 14, pp. 69-92. DOI: [10.14201](https://doi.org/10.14201).

- Carvalho, M. e Ferreira, L. (2009). Infância e risco social: retratos da imprensa portuguesa. *Sociologia. Problemas e Práticas*, n.º 60, pp. 105-129.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Areté.
- Castells, M. (2002). *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*. Vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cellard, A. (2008). A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes. Pp. 295-316.
- Churchill, G. (1998). *Marketing research: methodological foundations*. 2a ed. The Dryden Press.
- Coelho, M. (2011). *Brincar e aprender no recreio da minha escola: Um projecto de intervenção no contexto Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Digital IPVC. Disponível em: http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1363/1/Marta_Coelho.pdf
- Comité Português para a UNICEF (2015). Dar prioridade à infância e adolescência. *Manifesto da UNICEF Portugal pelas Crianças*. Setembro de 2015. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/1313/manifesto_da_unicef_portugal_pelas_crianças_2015.pdf
- Corsaro, W. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: F. Müller & A. M. A. Carvalho (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. (pp. 31-50). São Paulo: Cortez.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, R. (2014). Ridendo Castigat Mores. “A Transcrição de Entrevistas e a (Re)Construção Social da Realidade”. In: *Actas do VIII Congresso Português de Sociologia: “40 Anos de Democracia(s): Progressos, Contradições e Prospetivas*, ST ‘Teorias e Metodologias’, Évora: Universidade de Évora: 14-16 de Abril de 2014. URL: http://www.aps.pt/viii_congresso/VIII_ACTAS/VIII_COM0622.pdf
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humana: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª ed.. Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, F.; Santos, P.; Cruz, S. (2014). Reflexões sobre o ensino a distância à luz da noção de contrato didático. *Revista Linhas*, v. 15 (28). Pp. 345-369. DOI: [10.5965/1984723815282014345](https://doi.org/10.5965/1984723815282014345).
- Davis, J.; Hill, M. (2006). Introduction. In: E. Kay, H. Tisdall, M. Hohn Davis, H. Malcolm e A. Prout (eds.). *Children, Young People and Social Inclusion: Participation for What?*, UK, The Policy Press, pp. 1-22.

- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation: Pour une anthropologie de l'enfance*. Nouvelle édition [en ligne]. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2001 (généré le 10 décembre 2021). <https://doi.org/10.4000/books.pur.24138>
- Dias, I. (2019). O papel do indivíduo na sociedade moderna portuguesa. Processo de socialização: Família, escola e a escolha de uma profissão [Dissertação de mestrado, Iscte-Instituto Universitário de Lisboa]. *Repositório Iscte*. <http://hdl.handle.net/10071/19530>
- DN/Lusa. (2021). Crianças e jovens sentem que não têm voto na matéria e que a sua opinião não conta. *Diário de Notícias* [acesso online]. Disponível em: <https://www.dn.pt/sociedade/criancas-e-jovens-sentem-que-nao-tem-voto-na-materia-e-que-a-sua-opiniao-nao-conta-14332512.html>
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Durkheim, E. (1922 [1968; 1978]). *Education et Sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (1963) *Education Morale*. Paris: PUF.
- Durkheim, E. (1965 [1978; 2009]). *Educação e Sociologia*. Ed. Melhoramentos. São Paulo.
- Durkheim, E. (1998 [1987; 1991; 1993; 1995]). *As regras do método sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.
- Durkheim, E. (2010). *Da divisão do trabalho social*. WMF Martins Fontes, São Paulo.
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos deslocados. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, 2016482, pp. 1-16.
- Eagleton, T. (2005). *Depois da Teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- EAPN Portugal. (2021). *A pandemia pela voz das crianças [Webinar]*. ONGD. 10 de dezembro. [Acesso via plataforma Zoom].
- Elias, N. (1983). *A Sociedade dos Indivíduos*, Lisboa, D. Quixote.
- Engenheiro, O.; Costa, R. (2017). Identidades e Metamorfoses. Velhas e Novas Identidades. *Revista Ibero-Americana de Saúde e Envelhecimento*. Vol. 3(2), pp. 1052-1067. URL: [http://dx.doi.org/10.24902/r.riase.2017.3\(2\).1052](http://dx.doi.org/10.24902/r.riase.2017.3(2).1052)
- Fachin, O. (2015). *Fundamentos de Metodologia*. 4ª Edição. São Paulo: Saraiva.
- Fernandes, N. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. *10Th Conference of the European Sociological Association*.

Fernandes, N.; Souza, L. (2020). Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 15, pp. 970-986, set./dez.

Fernandes, O. (2006). *Crianças no pátio escolar: a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio*. [Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal]. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17440>. [Acesso em 22 de outubro de 2021].

Figueiredo, C. (2020). Reconheça as manifestações da pandemia no comportamento das crianças e saiba o que pode fazer para minimizar o impacto das novas rotinas nos mais pequenos. *My CUF - COVID-19: o impacto no desenvolvimento infantil*. Novembro. Disponível em: <https://www.cuf.pt/mais-saude/covid-19-o-impacto-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil>. [Acesso em 08 janeiro 2022].

Figueiredo, F. (2018). *A Concentração dos Media e a Homogeneidade de Conteúdos na Imprensa: Estudo de caso comparativo entre o Diário de Notícias e o Jornal de Notícias*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Digital FLUP. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/115660/2/287647.pdf>

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Foucault, M. (2002). *Vigiar e Punir*. Vozes. Petrópolis.

Gadamer, H.; Almeida, C. (2000). *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: Edipucrs.

Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños, *Política y Sociedad*. 43 (1), pp. 63-80.

Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo, Editora da Unesp.

Giddens, A. (2009). *Sociologia*. 7ª ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Gil, A. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.

Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.

Godoy, A. (1995). Pesquisa Qualitativa - Tipos Fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

Goffman, E. (1999). *A Representação do eu na vida cotidiana*. Trad. Maria Célia Santos Raposo; Petrópolis, Vozes.

Grigorowitschs, T. (2008). O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 33-54, jan./abr. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Guba, E., Lincol. Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Guerra, I. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncípa Editora.

Gumperz, J. (2002). Convenções de contextualização. In: Ribeiro, B. T.; Garcez, P. M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola.

Infopédia. *Dicionário online português*. Porto Editora. [Acesso em 09 janeiro de 2022]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/bem-estar>

Israel, M. & Hay, I. (2006). *Research ethics for social scientists*. Londres: Sage.

Izard, C. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? In: *Emotion*, 1(3), Pp. 249–257. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.249>

James, A.; Prout, A. (ed.). (1990). *Constructing and reconstructing childhood – contemporary issues in the sociological study of childhood*. Hampshire: The Falmer Press.

Jarrett, O. (2002). Recess in Elementary School: What Does the Research Say? In: *ERIC Digest*. Pp. 1–5, julho. Disponível em: https://www.isbe.net/Documents/recess_elem_school.pdf

Jasper, J. (2018). A sociologia das emoções face a face. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury. *RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 17, n. 51, pp. 13- 26, dezembro. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/>

Jenks, C. (1992), *The sociology of childhood - essential readings*. Hampshire: Gregg revivals.

Jordan, A. (2002). A family systems approach to examining the role of the internet in the home. In: *Calvert, S. L., Jordan, A. e Cocking, R. (Orgs.). Children in the digital age: influences of electronic media on development*. Westport, CT: Praeger.

Kind, L. (2008). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista* 10 (15). DOI: [10.5752/202](https://doi.org/10.5752/202)

Lahire, B. (2002 [1998]). *Homem plural – os determinantes da ação*. Petrópolis. Editora Vozes.

Lahire, B. (2005). “Patrimónios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual”, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 49, pp. 11-42.

Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social: individus, institutions, socialisations*. Paris: La Découverte.

- Lahire, B. (2014). Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais, Fortaleza*, v. 45, n. 1. Pp. 45-61, jan/jun.
- Lakatos, M.; Marconi, E. (2001). *Fundamentos metodologia científica*. 4.ed. São Paulo: Atlas.
- Lazarsfeld, P. (1970). Sociology. In: *UNESCO. Main Trends of Research in the Social and Human Sciences*. vol 1, Paris: Mouton.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. & Pacheco, J. & Esteves, M. & Canário, R. (2007). *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Pp. 267. [ISBN 978-972-8360-39](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30096-1)
- Liu, J.; Bao, Y.; Huang, X.; Shi, J. & Lu, L. (2020): Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet. Child & adolescent health*, 4(5), pp. 347–349. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30096-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30096-1)
- Malho, M. 2009. Análise dos níveis de bem-estar das crianças. *Boletim do IAC: Níveis de Bem-Estar*. Nº91, jan/mar. Separata Nº27. Disponível em: <https://iacrianca.pt/wp-content/uploads/2020/07/separata91boletimdoiac.pdf>
- Mannheim, K. (1961). *Diagnóstico de nuestro tiempo*. Tradução de José Medina Echavarría. México, Fondo de Cultura Económica [«Colección Popular»].
- Marangon, D. (2003). Reseña de "Homem plural: os determinantes da ação" de LAHIRE, B.. *Educar em Revista*. (22), pp. 407-411. [Acesso em 1 de dezembro de 2021]. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155017964020>
- Marques, R. (2019). “É tudo culpa do recreio”: *crianças em interação social*. [Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília] julho, pp. 1-200. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/756>
- Martins, G.; Theophilo, C. (2009). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2. ed. São Paulo: Atlas.
- Martins, J. (2019). Da sociologia da socialização à sociologia da individuação: Contributos para uma sociologia do tempo dos indivíduos. *Revista da Associação Portuguesa de Sociologia*, nº. 20, setembro. Disponível em: <https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2019.20.3>
- Marx, K. (2010) *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.
- Mata I.; Dias L.; Saldanha C.; Picanço M. (2020). *As implicações da pandemia da COVID-19 na saúde mental e no comportamento das crianças*. *Resid Pediatr.*; 10(3). Pp. 1-5. Disponível em: [10.25060/residpediatr-2020.v10n3-377](https://doi.org/10.25060/residpediatr-2020.v10n3-377)

- Matos, M. & Sampaio, D. (coord.) (2009). *Jovens com Saúde. Diálogo com uma Geração*. Lisboa: Texto Editores.
- Mattar, F. (2001). *Pesquisa de marketing*. 3.ed. São Paulo: Atlas.
- McNair, L., Ravenscroft, J., Rizzini, I., Tisdall, K., Biersteker, L., Shabalala, F., Thwala, S., Dlamini, C., Bush, M., Gwele, M., & Berry, L. (2022). The Impact of the Covid-19 Global Health Pandemic in Early Childhood Education Within Four Countries. *Social Inclusion*, 10(2). Pp. 160-171. Disponível em: <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5009>
- Mead, G. (1972). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviourist*. Ed.: Charles W. Morris. 18 ed. Chicago, The University of Chicago Press.
- Melo, M. (2015). Ensaio sobre socialização: incursões em noções de Pierre Bourdieu. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 8(15). Pp. 193-206. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v8i15.3674>
- Merton, R. (1957). *Social Theory and Social Structure*. Illinois: Glencoe (revised edition).
- Moleiro, C. (2021). Saúde e Bem-Estar Psicológico na(s) Experiência(s) de Pandemia. In: Reis, B., *Um mundo de incertezas; as leituras possíveis de um tempo pandémico*. Lisboa: NIP-C@M & UAL, pp. 112-130. Disponível em: <https://doi.org/10.26619/978-972-8191-54-2.6>
- Monteiro, A. (2014). “*Tem é de ser de mim*”: novas tecnologias, riscos e oportunidades na perspectiva das crianças. 10.13140/RG.2.1.2096.7922.
- Morrow, V. (2008). Ethical Dilemmas in Research with Children and Young People about their social environments. *Children Geographies*, 6(1). Pp. 49-61.
- Nobre, F.; Sulzart, S. (2018). O papel social da escola. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ed. 08, Vol. 03. Agosto. pp. 103-111. ISSN: 2448-0959
- Oliveira, R. (2021). Os clássicos da sociologia, a modernidade e a educação como processo de socialização. *Revista Jus Navigandi*, n. 6541, 29 maio. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/90571>. [Acesso em 17 nov. 2021].
- Oliveira, T. (2001). Amostragem não probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e quotas. *Administração On Line*. São Paulo, v. 2, n. 3. Disponível em: <https://bit.ly/32xadcI>. [Acesso em 19 março 2022].
- ONU. (1959). Declaração dos direitos da criança. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro. Disponível: [declaracao_universal_direitos_crianca.pdf \(mec.pt\)](https://www.unicef.org/pt/declaracao-universal-direitos-crianca.pdf)
- Page, M., Moher, D., Bossuyt, P., et al. (2020). *PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews*. Disponível em: <https://doi.org/10.31222/osf.io/gwdhk>. [Acesso em 14 setembro 2021].

- Parsons, T. (1951 [1968]), *La Estructura de la Acción Social*. Madrid, Guadarrama.
- Parsons, T. (1968). *A sociologia americana: perspectivas, problemas, métodos*. São Paulo: Cultrix.
- Parsons, T. (1973). “Papel e sistema social”. In: *Homem e sociedade*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, pp. 47-68.
- Parsons, T. (1974). *O Sistema das Sociedades Modernas*. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira.
- Paschoal, T.; Tamayo, A. (2008). Construção e validação da escala de bem-estar no trabalho. *Avaliação Psicológica*. Porto Alegre, v.7, n.1, pp.11-22, abr. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712008000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Perdigão, R.; Ramos, A.; Rodrigues, F.; Gregório, I.; Félix, M.; Ferreira, P.; de Almeida, S.; Miguéns, S.; Justino, M.; David, J. (2017). Organização Escolar - O TEMPO. In: *Conselho Nacional de Educação (CNE)*. Março. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Organizacao_Escolar_o_tempo-2.pdf
- Pereira, M., Oliveira, L., Costa, C., Bezerra, C., Pereira, M., Santos, C., & Dantas, E. (2020). A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: Uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, v. 9(7), pp. 1-31. Acesso em: 9 jan. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4548>
- Pérez-Gómez, A. (1998). As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: Gimeno, J.; Pérez-Gómez, A. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. pp. 13-26.
- Petriwsky, A., Thorpe, K, Taylor, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions. *International Journal of early Years Education*, v.13 (1), pp. 55-69.
- Piaget, J. (1967). *O raciocínio da criança*. Rio de Janeiro, Record.
- Pinno, F. (2008). *Recreio escolar: práticas corporais e suas significações*. [Dissertação de Mestrado (Mestrando em educação), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul], jun. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/386/Fabiane%20Smaniotto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ponte, C. (2005). *Crianças em notícia: a construção da infância pelo discurso jornalístico (1970-2000)*. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, fevereiro.

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: *Conselho Nacional De Educação* (org.). Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Ministério da Educação.

Praxedes, W. (2015). *A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Edições Loyola.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.) Lisboa: Gradiva Publicações Lda.

Qvortrup, J. (1995). Childhood in Europe: a new field of social research. In: L. Chisholmet al. (Ed.), *Growing up In Europe – contemporary horizons In childhood and youth studies*. Berlin: Walter de Gruyter.

Reis et al. (2021). O impacto do confinamento em crianças e adolescentes. In: *Acta médica portuguesa*. Abril; 34(3), Pp. 245-246. Disponível em: <https://doi.org/10.20344/amp.15854>

Resende, J., & Dionísio, B. (2005). Escola pública como «arena» política: contexto e ambivalências da socialização política escolar. *Análise Social*, 40(176), 661–680. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41012171>

Ribeiro, E. et al. (2020). Saúde Mental na Perspectiva do Enfrentamento à COVID -19: Manejo das Consequências Relacionadas ao Isolamento Social. *Revista Enfermagem e Saúde Coletiva*. v. 5, n. 1, pp. 47-56.

Rudio, F. (1980). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 4.ed. Petrópolis: Vozes.

Sá-Silva, J.; Almeida, C.; Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul. p. 1 – 15.

Sales, C., Araújo, E. & Costa, R. (Org.). (2020). *Tempo e Sociedade em Suspensão/ Time and Society in the Lounge*. Lisboa: CIES ISCTE. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15847/cies2020temposuspensao>

Salgado, L. (1990). O outro lado da educação – para além do instituído. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 29, fevereiro, pp. 105-119.

Sampieri, R.; Collado, C.; Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill.

Santana, R.; Santos, A.; Fernandes, R.; Castro, R.; Ramos, R.. (2020). Educação e a formação humana: um estudo sobre a concepção de emancipação nos espaços educacionais. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 7, p. 42282-42299.

Santos, A. (2009). Avaliação de Professores em Portugal: Modelos e Perspetivas. In J. Ruivo & A. Trigueiros (Dir.). *RVJ Editores*.

- Santos, B. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina.
- Sarmento, M.; Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: Pinto, M.; Sarmento, M. *As crianças: contextos e identidades*. Portugal, Centro de Estudos da Criança. Editora Bezerra.
- Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: Sarmento, M. J. e Cerisara, A. B. *Crianças e miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 9-34.
- Sarmento, M. (2005). Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. In: *Educação e Sociedade*. v. 26, n. 91. Campinas, p. 361-378, maio/ago.
- Sarmento, M. (2015). Uma agenda crítica para os estudos da criança. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr.
- Sarmento, M. (2018). A Sociologia da Infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância. *Contemporânea*, v. 8, n. 2, jul.-dez., p. 385-405. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.065>
- Savoia, M. (1989). *Psicologia social*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Schnapper, D. (2000). *A Compreensão Sociológica*. Lisboa: Gradiva
- Schwartz, G. (2014). *Brinco, Logo Aprendo: Educação, videogames e moralidades pós-modernas*. Coleção Educação e Comunicação. São Paulo: Paulus.
- Sebastião, J. (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Setton, M. (2011). Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. *Educação e Pesquisa [online]*. v. 37, n. 4 [Acesso em 29 Novembro 2021]. pp. 711-724. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400003>
- Silva, C., Gobbi, B., & Simão, A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais & Agroindustriais*, 7(1). Pp. 70-81.
- Silva, T. (2015). *A infância em rede: media e quadros de existência infantis na sociedade em rede*. [Dissertação de doutoramento, Iscte-Instituto Universitário de Lisboa]. Tese de doutoramento. [Consultado em 31 julho 2022]. *Repositório Iscte*: <http://hdl.handle.net/10071/12331>
- Simmel, G. (2006). *Questões fundamentais da sociologia: Indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.

Siqueira, M. & Padovam, V. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, nº 2, pp. 201-209. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000200010>

Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa* nº 112 [online], pp. 7-31. [Acesso em 26 Dezembro 2021]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>.

Soares, N.; Sarmiento, M. e Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Nuances. *UNESP – Presidente Prudente*, vol. 12, nº 13, pp. 50-64.

Sociedade Portuguesa de Pediatria. (2020). Início do ano escolar 2020. *Arquivo de Notícias da SPP*. <https://www.spp.pt/noticias/default.asp?IDN=10928&op=2&ID=132>

Sousa, M. e Batista, C. (2011). Como fazer investigações, dissertações, tese e relatórios – Segundo Bolonha. Lisboa: Pactor.

Souza, A. (2009). As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituído singularidade sobre a criança. [Dissertação de Mestrado (Mestrado em educação), Universidade Federal do Pará, Belém]. Instituto das ciências da Educação. Repositório Digital UFPA. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1983/1/Dissertacao_CulturasInfantinsEspaco.pdf

Sousa, L. (2020). Recomendações para a Realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa. *PSI UNISC*, [S.l.], v. 4, n. 1. Pp. 52-66, jan.

Strey, M. (Org.). (2002). *Psicologia Social Contemporânea*. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Thompson, J. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Vozes.

Thompson, J. (1998). *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 261 pp.

Tomás, C. (2015). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. In: *Interações. A avaliação nas primeiras idades*. v. 10, nº 32 (2014). Volume Especial. Pp. 129 – 144. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/N%C3%9AMERO%20ESPECIAL%20%20A%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20nas%20Primeiras%20Idades>

Touraine, A. (1984). *O Retorno do Ator*. Lisboa: Instituto Piaget.

Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Turner, J. (1991), *The Structure of Sociological Theory*. Belmont, CA, Wadsworth Publishing Company (5.ª edição).

UNICEF. (1989). Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos. Comité Português para a UNICEF. *Edição revista, 2019*. Depósito Legal nº 462471/19. Disponível: https://www.bing.com/newtabredir?url=https%3A%2F%2Fwww.unicef.pt%2Fmedia%2F2766%2FUnicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

UNICEF. (2020). Para todas as crianças. *O Fundo das Nações Unidas para a Infância*. Plataforma de recursos sobre o direito das crianças, junho. Disponível em: <https://www.unicef.pt/actualidade/noticias/unicef-desafia-ministro-da-educacao-a-ouvir-criancas-e-jovens-sobre-o-confinamento/>

UNICEF. Para todas as crianças. *Proteger todas as crianças*. Plataforma online de recursos sobre o direito das crianças. [Acesso em 08 janeiro 2022] Disponível em: <https://www.unicef.pt/protegetodasascriancas/>

Veiga, L. & Gondim, S. (2001). A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*. 2(1), Pp. 1-15.

Velho, G. (1981). Observando o familiar. In: _____. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Pp. 121-132.

Veludo-de-Oliveira, T. (2001). Amostragem não probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e quotas. *Administração On Line*, São Paulo, v. 2, n. 3, 2001. Disponível em: [veludo_amostragem_nao_probabilistica_adequacao_de_situacoes_para_uso_e_limitacoes_de_a_mostras_por_conveniencia.pdf \(fgv.br\)](http://www.fgv.br/cead/revistas/revista-on-line/veludo-amostragem-nao-probabilistica-adequacao-de-situacoes-para-uso-e-limitacoes-de-amostras-por-conveniencia.pdf)

Vergara, S. (2007). Estreitando relacionamentos na educação a distância. *Cadernos EBAPE.BR. [online]* v.5, nº esp. Rio de Janeiro. [Acesso em 7 Dezembro 2021]. pp. 1 - 8. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-39512007000500010>.

Vieira, N. (2008). As Literacias e o Uso Responsável da internet. In: *Observatorio (OBS*)* 5, 193-209.

Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wang, G.; Zhang, Y.; Zhao, J.; et al. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, v. 395, n. 10228, pp. 945–947.

Woodhead, M. (1997). Psychology and the cultural construction of children's needs. In: James, A.; Prout, A. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Routledge Falmer. Pp. 63-84.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2ª edição. Thousand Oaks, CA: SAGE, Publications.

Yin, R. (2016). *Pesquisa Qualitativa do início ao fim*. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso.

Zanelli, J. (2002) Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. *Estudos da Psicologia*, n. 7, p. 79-88.

Legislação e outras Fontes

Despacho n.º 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016. União Europeia (2016). *Regulamento Geral de Proteção dos dados (RGPD)*. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A32016R0679>

Portaria n.º 359/2019 - *Diário da República* n.º 193/2019, Série I de 2019-10-08, pp. 17-29. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2019/10/19300/0001700029.pdf>

Diário de Notícias [acesso online]. Disponível em: <https://www.dn.pt/my-account>

<https://www.dn.pt/termos-uso.html>

Jornal Expresso [acesso online]. Disponível em: <https://expresso.pt/>

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndices

Apêndice 1- Catalogação dos Artigos do DN e do Jornal Expresso

Apêndice 2: Árvore de Categorias da Análise Documental

Apêndice 3: Orientações Metodológicas, Timeline/Guião e Receção/Boas Vindas ao GF

Apêndice 4: Apresentação do estudo aos Encarregados de Educação

Apêndice 5: Consentimento Informado

Anexos

Anexo 1: Nuvem de Palavras do Estudo

Anexo 2: Mapa do Projeto da Análise Documental

Anexo 3: Certificado de participação do Webinar: “A pandemia pela voz das crianças”

Apêndice 1 - Catalogação dos Artigos do DN e do Jornal Expresso
(fevereiro – abril 2022)

Quadro 2: Ficha de leitura do Diário de Notícias			
	Título	Autor	Mês/Ano
1	“Desconfinados e desmascarados”	Anselmo Borges	Junho 2020
2	“Temos que assumir que a escola terminou em março”, alerta Eduardo Sá”	DN/Lusa	Junho 2020
3	“Covid-19 teve impacto negativo na educação de 70% dos jovens”	Maria Caetano	Agosto 2020
4	“Intervalos mais curtos, alunos a ajudar a limpar salas e cantinas com take away na reabertura da escolas”	Lusa	Agosto 2020
5	“Intervalos para brincar e normas flexíveis. Os conselhos dos pediatras para o regresso às aulas”	Rita Nunes	Agosto 2020
6	“A escola não pode estar no cantinho do sofá porque há miúdos que nem cantinho têm”	Catarina Pires	Setembro 2020
7	“Quero voltar à escola desde o dia em que fomos para casa”	Catarina Pires	Setembro 2020
8	“Conselhos para que os miúdos não fiquem à beira de um ataque de nervos (nem os pais)”	Catarina Pires	Setembro 2020
9	“Novo confinamento. Especialistas preveem mais birras e frustrações nas crianças”	Lusa	Janeiro 2021
10	“Pandemia: efeito na saúde mental de crianças e jovens poderá prolongar-se”	Cynthia Valente	Janeiro 2021
11	“Passeios, afetos e sem rotinas "fechadas". Segredos para a família viver no confinamento”	Paula Luz	Fevereiro 2021
12	“Entre a "festa" e a "ansiedade". 650 mil crianças estão de volta à escola”	Cynthia Valente	Março 2021
13	“Famílias com filhos em ciclos diferentes têm novos desafios pela frente”	Cynthia Valente	Março 2021
14	“Nuno Crato: ‘No regresso à escola, deveriam ser feitos testes nacionais’”	Rosália Amorim	Março 2021
15	“Pediatras pedem reabertura urgente das escolas”	DN/Lusa	Março 2021
16	“Professores notam "abandono de interesse" dos alunos nas aulas que terminam hoje. "Desmotivados e cansados"	DN/Lusa	Março 2021
17	“Cansaço, medo e ansiedade. O isolamento na cabeça dos jovens”	Francisco Fernandes	Março 2021
18	“Confinar a adolescência tem custos para a saúde mental dos jovens”	Cristiana Milhão	Abril 2021
19	“Em nome de um bem maior. Balanço da saúde mental após um ano de covid”	Filipe Froes & Patricia Akester	Abril 2021
20	“Agências da ONU pedem reabertura de escolas e alertam para ‘catástrofe geracional’”	Carlos Barroso	Julho 2021
21	“Voltei à escola. E agora?”	Ana Valente	Setembro 2021
22	“UE trabalha em medidas de apoio de saúde mental para os jovens”	Lusa	Outubro 2021

Confinados e Isolados? – Olhar por dentro a saúde e bem-estar das crianças em contexto pandémico | Mónica Ribeiro

23	“Crianças e jovens sentem que não têm voto na matéria e que a sua opinião não conta”	DN/Lusa	Novembro 2021
24	“Surto nas escolas: Pais e diretores não entendem as regras do isolamento de turmas”	Cynthia Valente	Dezembro 2021
25	“Teresa Freire. ‘Tem de haver uma reflexão sobre o que é preciso recuperar. Não é só aprendizagens, mas as próprias crianças’”	Rui Frias	Janeiro 2022
26	“É muito importante “libertar as crianças” e “deixá-las em paz nas escolas”, defende pedopsiquiatra”	DN/Lusa	Janeiro 2022
27	“As crianças que se lixem”	Joana Dias	Janeiro 2022
28	“Crianças e jovens portugueses cada vez mais viciados nos jogos <i>online</i> ”	Paula Luz	Fevereiro 2022
29	“Pandemia: crianças mais agitadas e menos tolerantes”	Cynthia Valente	Março 2022

Fonte: Elaboração própria em fevereiro de 2022, com recurso aos dados disponibilizados pelo DN

Quadro 3: Ficha de leitura do Expresso			
	Título	Autor	Mês/Ano
1	“A covid-19 e os mais novos. Pedir de novo a chucha ou voltar a fazer chichi são coisas “normais.””	Carla Tomás	Abril 2020
2	“Covid-19. Escola em casa: “O sistema de ensino à distância não pode servir para aumentar conflitualidade e produzir desigualdades sociais.”	Alexandra Abreu	Abril 2020
3	“Crianças passam até 80% do dia paradas em casa.”	Isabel Leiria	Abril 2020
4	“Confinamento fez disparar chamadas para o SOS-Criança e desconfinamento pode fazer o mesmo: “Muitas pessoas estão com fobia da normalidade.”	Helena Bento	Mai 2020
5	“Querem mesmo um ensino sem aulas presenciais?”	Francisco Louçã	Mai 2020
6	“Covid-19. O drama e a bênção dos filhos únicos durante a pandemia.”	Helena Bento	Junho 2020
7	“Luis Pedernera Presidente do Comité dos Direitos da Criança da ONU “As crianças são as principais vítimas colaterais desta pandemia.”	Raquel Moleiro	Junho 2020
8	“Susana da Cruz Martins Investigadora do ISCTE na área das políticas de educação e desigualdade: “Há o risco de o abandono escolar vir a aumentar.”	Isabel Leiria e Raquel Albuquerque	Junho 2020
9	“Pandemia aumentou o risco de exclusão nas crianças.”	André Rito	Agosto 2020
10	“Rita Francisco Coordenadora do Centro de Investigação do Bem-Estar Psicológico, Familiar e Social da Universidade Católica: “Receamos que a ansiedade e depressão nas crianças e adolescentes se intensifique”	Bernardo Mendonça e Helena Bento	Fevereiro 2021
11	“As crianças “estão a perder capacidades e competências sociais”: o impacto da pandemia nos mais novos.”	Mara Tribuna	Mai 2021
12	“Ansiedade, solidão e falta de apoio: as consequências globais da pandemia no ensino, que são mais sentidas pelas raparigas.”	Mariana Antunes	Dezembro 2021

Confinados e Isolados? – Olhar por dentro a saúde e bem-estar das crianças em contexto pandémico | Mónica Ribeiro

13	“Pedidos de ajuda de jovens ao INEM aumentaram mais de 50%: quase um terço dos estudantes apresentam sintomas depressivos, 15% têm risco elevado de comportamentos suicidários.”	Lusa	Janeiro 2022
14	“Manter a máscara nas salas de aula é “sensato”. O problema dos alunos é outro: “Vivem mais com máscaras virtuais do que faciais.”	Expresso	Fevereiro 2022
15	“A saúde mental das crianças foi muito afetada pela pandemia e faltam respostas para as ajudar, lamentam psicólogos.”	Expresso	Março 2022

Fonte: Elaboração própria em abril de 2022, com recurso aos dados disponibilizados pelo Jornal Expresso

Apêndice 2 – Árvore de Categorias da Análise Documental

Impactos do Confinamento e do Isolamento social nas crianças	<u>O E@D</u>	- Aspetos Negativos do E@D nas Crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Nas aprendizagens - Na concentração - Na saúde - No desenvolvimento emocional - Acentuou desigualdades - Trouxe cansaço e falta de interesse - Dependência das tecnologias - Saudades da escola e dos professores em presença - Perda de convívio
		- Aspetos Positivos do E@D nas Crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Trouxe maior destreza tecnológica - Trouxe um esgotamento em relação às novas tecnologias - Permitiu manter o contacto social
		- Perceções sobre a importância do Ensino Presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Cativa melhor os alunos - Existência de mais interação e emoção - Determinante no desenvolvimento/formação e na organização da criança - Na identificação de problemáticas - Na dimensão emocional
		- Como os especialistas de saúde, professores e as Organizações mundiais percecionam o encerramento das escolas nas crianças	<ul style="list-style-type: none"> - DGS - José Morgado (especialista em pedagogia e psicologia infantil) - ONU - Joana Dias (psicóloga clínica) - Caroline Martins (psicóloga) - OMS - Ordem dos Psicólogos - Pedro Strecht (pedopsiquiatra) - Filinto Lima (presidente da ANDAEP) - Alexandra Barros (psicóloga) - OIT - SICAD - Sónia Leirão (pedopsiquiatra) - Unicef - Pedro Silva (pedopsiquiatra) - SPP - Nuno Crato (Presidente da Iniciativa Educação, antigo ministro e professor de Matemática e Estatística) - Nuno Pangaio (pedopsiquiatra)

		<ul style="list-style-type: none"> - João Trigo (Diretor do Colégio Efanor) - Eduardo Sá (psicólogo) - Teresa Freire (psicóloga) - Augusto Carreira (Psiquiatra) - Mário Cordeiro (pediatra) - UNESCO e OCDE - Susana Batista (Presidente da Associação de Creches e Pequenos Estabelecimentos de Ensino Particular) - Clementina Almeida (psicóloga do desenvolvimento) - Manuel Coutinho (Coordenador da linha SOS-Criança) - Teresa Sarmento (Investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança, da Universidade do Minho) - Luis Pedernera (Presidente do Comité dos Direitos da Criança da ONU) - Catarina Mota (psicóloga clinica) - António Barreto (sociólogo) - Maria Belém (ex. ministra da saúde) - Helena Silva (professora de inglês e português) - Susana Martins (Investigadora do ISCTE) - Francisco Louçã (professor catedrático) 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Desafios Futuros 	<ul style="list-style-type: none"> - Reaprender a Escola - Contrariar o carácter virtual das relações e o sedentarismo
<p>Impactos do Confinamento e do Isolamento social nas crianças</p>	<p style="text-align: center;"><u>A</u> Socialização em Contexto <u>Escolar</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aspetos do currículo oculto que influenciam na construção da identidade individual da criança 	<ul style="list-style-type: none"> - A integração e a relação social - A socialização em presença - A comunicação - Os espaços de crescimento como a escola e o recreio - A herança genética e as experiências sociais - A dimensão emocional
		<ul style="list-style-type: none"> - Fontes que impactaram o desenvolvimento amplo da criança 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência da normalidade que conheciam - Diminuição do tempo para brincar fora do núcleo familiar - Ausência de socialização - Virtualização das relações - Maior exposição a emoções negativas
			<ul style="list-style-type: none"> - Crianças mais individualistas e narcisistas

		- Problemas sentidos com o Confinamento	- Dificuldades na compreensão das regras pandémicas - Perdas de partilha de experiências - Saudades do contacto, das brincadeiras e afetos na escola
		- Desafios Futuros	- Matar saudades dos afetos e do toque - Reaprender a partilhar - Contrariar o carácter virtual das relações - Normalizar as brincadeiras nos recreios
Impactos do Confinamento e do Isolamento social nas crianças	<u>A Saúde e o Bem-Estar das Crianças</u>	- Receios sentidos durante a Pandemia Covid-19	- Ficar infetado - Na saúde mental e social das crianças - Medo do desconhecido - Incompreensões das regras pandémicas
		- Consequências Negativas do Confinamento na Saúde e Bem-Estar das Crianças	- Falta de esperança no futuro - Sofrimento psicológico e mal-estar - Aumento das emoções negativas - Perda da liberdade - Perda das rotinas - Perda das socializações - Sedentarismo - Saturação - Mais birras - Stress e ansiedade - Maior exposição à violência e a abusos - Depressão - Alterações de comportamento - Alterações do sono e da alimentação

		- Emoções Negativas percecionadas pelos especialistas	<ul style="list-style-type: none"> - Medo - Apatia - Desilusão - Vulnerabilidade
		- Emoções Negativas experienciadas e percecionadas pelas crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Impaciência, tensão, raiva e frustração - Angústia - Insegurança
		- Perceções de Fatores Positivos durante o Confinamento	<ul style="list-style-type: none"> - Atenuação dos níveis de stress - Mais tempo para momentos de lazer - Tempo de qualidade com os filhos - A empatia - Os passeios higiénicos
		- Fontes de Bem-Estar	<ul style="list-style-type: none"> - A escola - O recreio - As rotinas - As redes sociais - O toque, o movimento e o convívio
		- Representações sociais sobre a criança como sujeito de direitos	<ul style="list-style-type: none"> - O direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem (12º art. da Convenção dos Direitos da Criança) - Exclusão nas decisões - Identificação de fontes de vulnerabilidade - Melhoria na eficácia das políticas e programas - Adultos mais ativos e participativos na vida política



Apêndice 3 - Orientações Metodológicas, Timeline/Guião e Receção/Boas Vindas ao Grupo Focal

Orientações metodológicas

Tema	A influência do confinamento social, derivado da pandemia Covid-19, na saúde e bem-estar das crianças, com foco no recreio escolar.
Objetivo Geral	Recolher contributos que permitam analisar, na perspetiva das crianças, quais os impactos do confinamento social sentidos na sua saúde e bem-estar pela suspensão do recreio escolar. Por forma a melhor captar a complexidade do fenómeno em estudo, recorrer-se-á à fotoelicitação para o grupo de discussão, pois entende-se que confrontar as crianças com o suporte visual das fotografias estimulará o seu discurso e vai permitir uma entrevista mais interessante para elas, melhor permitindo captar a essência e as narrativas a partir dos seus discursos sobre a temática em estudo, num ambiente de interação e debate.
Operacionalização	O Grupo Focal (GF) reúne um número de 7 crianças, no dia 05/06/2022, pelas 15h. A sessão será de aproximadamente 1h (60m). Por forma a que todos/as mantenham o contacto visual, a discussão assume um formato horizontal. Uma pessoa modera e outra, encarrega-se de tomar notas, tratar do registo fotográfico da sessão e assegurar o bom funcionamento do material de gravação, o GF vai ser alvo de registo áudio a fim de facilitar a transcrição. Previamente assegurar-se-á a obtenção de consentimento informado.
Objetivos Específicos	(1)Comparar e eventualmente contrastar a voz dos media com a voz das crianças sobre os efeitos observados nas crianças, resultado do confinamento social; (2)Identificar e descrever práticas e representações sociais das crianças, associadas à importância dos processos de socialização em contexto escolar, analisando as perspetivas dos atores e possíveis diferenças existentes; (3)Refletir criticamente, através da voz das crianças, sobre a importância da presença física e da interação social em contexto escolar, nomeadamente no espaço-tempo da hora do recreio escolar.
Metodologia/ Recursos	Tendo em consideração as características do grupo, colocar-se-ão perguntas-guias relativamente abertas e dirigidas, não a um/uma interlocutor/a em especial, mas ao coletivo. O recurso a fotografias dos jornais usados na análise documental (fotoelicitação), será utilizado no decorrer da mesma.

Fonte: Elaboração própria.

Timeline/Guião do GF

Tempo (minutos)	Assunto/ Questão	Imagem	Intervenientes	Observações
00:00 [15h]	<ul style="list-style-type: none"> - Boas-vindas - Contextualização e apresentação - Escolha dos nomes fictícios 		Moderadora	Ler a apresentação ao grupo focal
00:10 [15.10h]	<p style="text-align: center;"><u>OE@D</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que vos faz lembrar esta foto? - O que sentiram quando ficaram sem a escola presencial? - Do que sentiram mais falta? E menos? <p>[Colocar a foto 2 ao lado da 1 no PPT]</p>	 <p>Foto 1: Pedro Correia/Arquivo Global Imagens Fonte: Diário de Notícias</p>		

- Comparando as duas fotografias, de que situação gostam mais? Porquê?

- Acham que se aprende da mesma maneira? Porquê?



Foto 2: Getty Images
Fonte: Expresso

00:25
[15.25]

A socialização em contexto escolar

- Esta foto mostra o momento em que crianças se encontram na escola, antes de irem para as aulas... No E@D não tinham estes momentos. Como se sentiram com essa situação?

- O que faziam antes nesses momentos que deixaram de fazer?

- Encontraram outras formas, sítios ou locais onde fazer isso? Quais?



Foto 3: Paulo Jorge Magalhães / Global
Imagens
Fonte: Diário Notícias


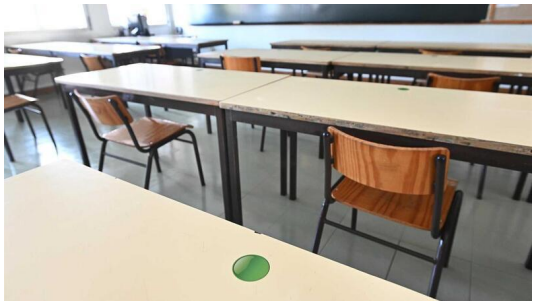
[Colocar a foto 3 ao lado da foto 4 no PPT]


- Esta foto mostra um momento de recreio na escola. Com o E@D não tinham recreio.
- Como se sentiram com essa situação?
- O que faziam antes nesse momento que deixaram de fazer?
- Encontraram outras formas, sítios ou locais onde fazer isso? Quais?



Foto 4: Nuno Botelho

Fonte: Expresso

<p>00:45 [15.45]</p>	<p><u>A saúde e bem-estar das crianças</u></p> <p>Durante o confinamento algumas crianças começaram a fazer coisas diferentes do que faziam até aí. Por exemplo jogar, como mostra esta foto, mas também estar mais tempo na Internet, estar <i>online</i> a falar com amigos, deixar de praticar desporto, etc.</p> <p>- Isso aconteceu convosco? O quê? Como?</p> <p>- Na vossa opinião o confinamento trouxe mais coisas boas ou más para as crianças? Que coisas são essas? E porque são boas ou más?</p>	 <p>Foto 5: Getty Images Fonte: Expresso</p>		
	<p><u>A criança como sujeito de direitos</u></p> <p>- Quando o Governo decidiu fechar as escolas, alguém pediu a vossa opinião sobre este assunto? Quem? Quando?</p>			

	- Gostariam de ter dado a vossa opinião? Teriam mudado alguma regra? Qual?	Foto 6: Pedro Granadeiro/Global Imagens Fonte: Diário de Notícias		
00:65 [16.05]	<u>Encerramento e Agradecimentos</u>	Muito Obrigada 	Moderadora	Distribuir a ficha de apresentação, agradecer pessoalmente e oferecer a recompensa (certificado de participação e o mini lanche)

Fonte: Elaboração própria, com recurso a imagens do DN e Jornal Expresso.

Receção/Boas Vindas ao Grupo Focal

Boa tarde e bem-vindos à nossa sessão.

Primeiro gostaria de agradecer-vos por terem aceite o meu convite e se juntarem a nós para conversarmos um pouco sobre a pandemia, sobre o confinamento e isolamento social, sobre o facto de terem ficado sem as aulas presenciais, sem o vosso recreio, sem contacto presencial com os vossos amigos, entre outros assuntos.

O meu nome é Mónica Ribeiro, estudo na Universidade de Évora e vou ser eu a moderar este grupo, com a ajuda da minha colaboradora (Mariana Ferreira). A minha intenção é ouvir as vossas opiniões sobre algumas perguntas que vou fazer, relacionadas com algumas imagens que vos vou mostrar sobre o tema da minha investigação que é a influência do confinamento social, derivado da pandemia Covid-19, na saúde e bem-estar das crianças, com foco no recreio escolar. Gostaria muito que soubessem, que aqui não há respostas erradas, mas sim opiniões diferentes e por isso fiquem à vontade para dizerem o que sentem e pensam sobre os vários assuntos que vamos falar, mesmo que a vossa opinião seja diferente da do colega.

Provavelmente já se aperceberam da câmara de vídeo, que será utilizada para gravar as vossas opiniões, para que eu não perca nada do que dizem. E para ajudar vamos tentar falar um de cada vez, ou se alguém quiser interromper o colega por alguma razão levanta a mão, pode ser?

Então, antes de começar, queria que cada um inventasse um nome, porque não vou usar os vossos nomes verdadeiros no meu trabalho. Peço então que digam um nome da vossa imaginação que querem utilizar ao longo da nossa conversa.

[Pedir um nome fictício, escrevê-lo num papel e colocar à frente da criança]

Bem, podemos então começar!

Apêndice 4 - Apresentação do estudo aos Encarregados de Educação



Departamento de Sociologia

Apresentação do estudo aos Encarregados de Educação

Exmo. Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Sou aluna do 2º ano do Mestrado em Sociologia, da Universidade de Évora, e estou a realizar a minha dissertação sobre a influência do confinamento social, derivado da pandemia Covid-19, na saúde e bem-estar das crianças, com foco no recreio escolar.

Com o objetivo de aferir a perceção das crianças sobre o tema, gostaria de contar com a participação do seu/da sua educando/a, numa entrevista/conversa (em grupo) para troca de opiniões, no dia 05/06/2022, às 15h, no espaço “A Mandrágora” (sito, Rua Gabriel Victor do Monte Pereira, 21).

Neste espaço teremos uma sala só para nós, disposta em formato horizontal para que todas as crianças estejam em contacto visual umas com as outras. O objetivo é recolher as opiniões sobre o tema que surgem da interação em grupo e assim compreendermos a diversidade de experiências. Para isso eu irei colocar um conjunto de questões genéricas sobre o período de confinamento, o ensino presencial e o ensino a distância e solicitar a resposta das crianças. As questões não serão dirigidas a nenhuma criança em particular, mas ao grupo. As respostas deverão ser espontâneas e as crianças não têm de responder a

todas as questões. Esta técnica chama-se “grupo focal” e estimamos que a sua aplicação dure aproximadamente uma hora.

A entrevista será gravada (áudio e vídeo), mas apenas para auxiliar a transcrição das intervenções e posterior análise dos dados. Apesar disso, quero garantir-lhe que o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos estão totalmente garantidos: os nomes dos participantes serão fictícios, o vídeo não será divulgado a terceiros e será destruído logo após a conclusão da transcrição textual da sessão.

Peço-lhe desta forma, autorização para a recolha de dados, lembrando que estes dados têm única e exclusivamente fins académicos.

Antecipadamente grata, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Évora, 26 de maio de 2022

Mónica Ribeiro
Mestrado em Sociologia
Universidade de Évora

Apêndice 5 - Consentimento Informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

Assunto: Autorização para participação no estudo “Confinados e Isolados?” -
Olhar por dentro a saúde e bem-estar das crianças em contexto pandémico.

Eu, encarregado de educação de _____,
declaro que li a apresentação do estudo e que me foram apresentados os
objetivos e procedimentos do mesmo, que os compreendi e que a participação
do(a) meu(minha) educando(a) é voluntária, autorizando a sua participação no
Grupo Focal.

A investigadora compromete-se a respeitar os dados pessoais, que serão
confidenciais e anónimos e qualquer informação obtida no âmbito do presente
estudo que possa identificar o(a) seu(sua) educando(a), não será divulgada
respeitando os princípios éticos e deontológicos que enquadram este tipo de
estudo. Após a conclusão da análise dos dados e elaboração do relatório final,
que se prevê acontecer até ao final de 2022, os dados originais serão destruídos.

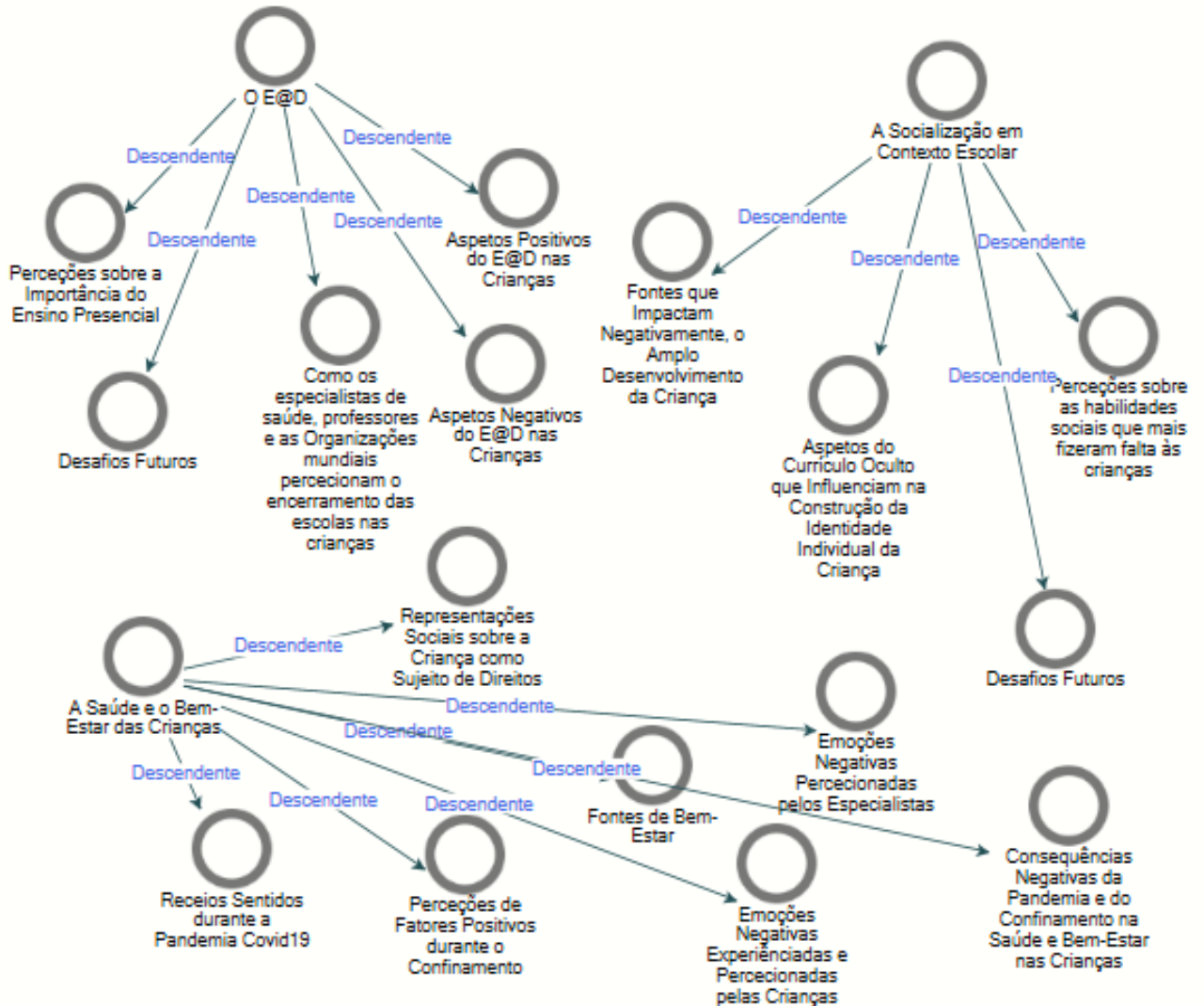
Desta forma, declaro que autorizo a investigadora a utilizar transcrições diretas
das intervenções orais de uma forma anónima.

(Local)

(Data)

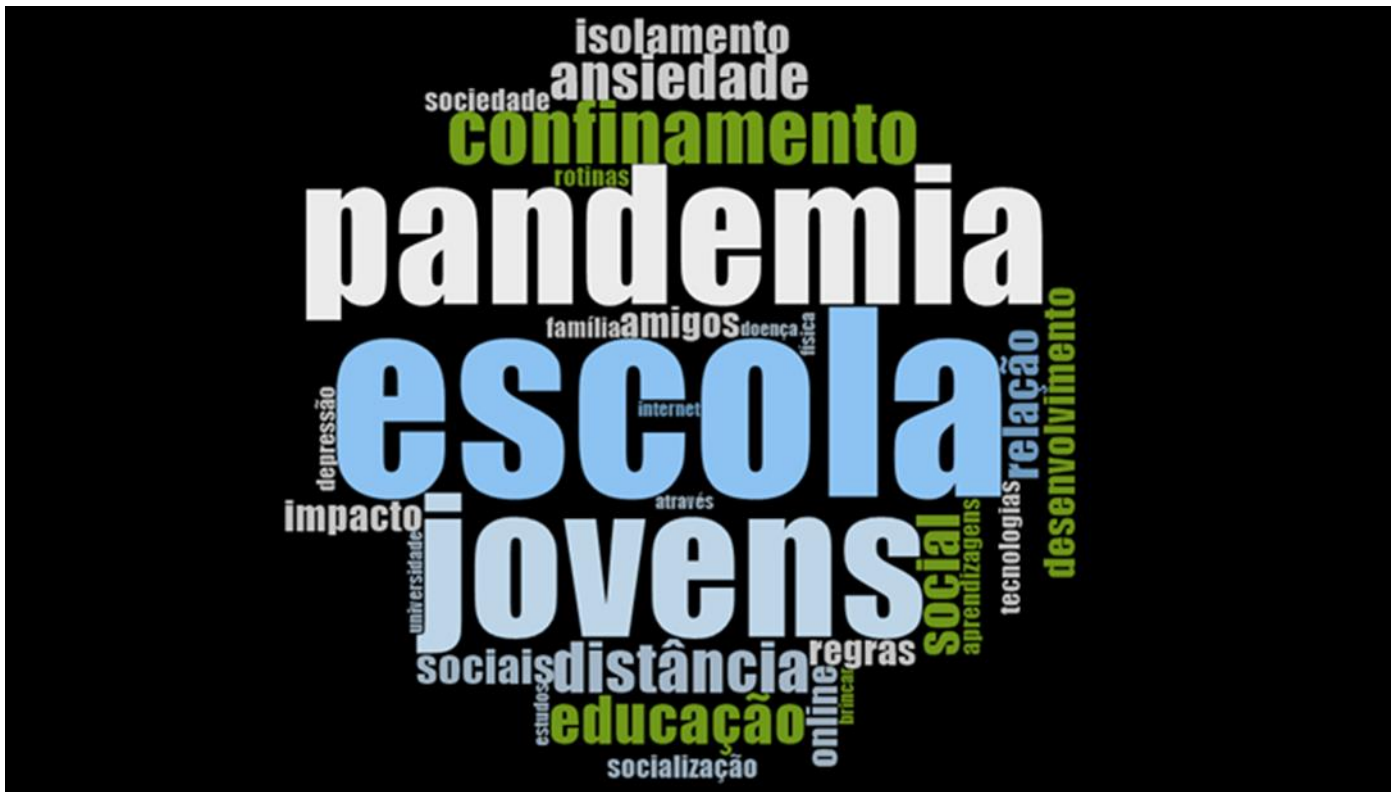
(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação)

Anexo 1 – Mapa do Projeto



Fonte: Elaboração própria com recurso ao *NIvo*, versão release 1.4.1.

Anexo 2 - Nuvem de Palavras



Fonte: Elaboração própria com recurso ao *NVivo*, versão release 1.4.1.

Anexo 3 – Certificado de Participação

