

As potencialidades educativas e socioculturais dos Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL): um estudo realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)

Dissertação de Mestrado

Paulo César Fróes Bulhões

Mestrado em

Educação e Formação



Ponta Delgada
2018

As potencialidades educativas e socioculturais dos Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL): um estudo realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)

Dissertação de Mestrado

Paulo César Fróes Bulhões

Orientadora

Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação



Voo livre

Quero ser livre, dono de mim
Quero ser solto e leve quero ser.
Quero ser simplesmente assim
Vento que voa e me deixa vencer!

Livre nos sonhos e brincadeiras
Livre e leve no meu voo de vida
Quero brincar de tantas maneiras
Quero uma infância merecida.

Se hoje for de minha vontade
Fazer tudo pela metade
Tenho o direito de o sentir!

Seria uma criança feliz
Se fosse dona do meu nariz
E se me doer a barriga... que seja de tanto rir!

(Mónica Bulhões, outubro de 2018)

Agradecimentos

A preparação desta dissertação consistiu no culminar de dois anos de mestrado, feito de muitas aprendizagens e estudos. Regressar à vida académica dez anos depois, numa Universidade desconhecida, foi um desafio enorme!

O meu primeiro agradecimento é dirigido à minha esposa, Mónica Bulhões, pelo encorajamento, presença e apoio sempre incondicional. Aos meus dois tesouros, Bárbara e Benjamim, que são o meu mundo, o meu sorriso e a minha vontade de vencer, digo simplesmente obrigado e por vocês valeu a pena as horas de ausência e de estudo!

Por detrás de tudo estive sempre a minha família, que são o alicerce mais forte que me sustenta, os meus pais, irmãos, cunhados e afilhados/ sobrinho. A todos o meu agradecimento pelos constantes ensinamentos, partilhas e força ao longo de tantos anos!

Agradeço, também, à minha instituição pelo apoio e à equipa de trabalho que colaborou comigo neste estudo e me fez sempre acreditar na missão do CATL. Agradeço a todos os participantes no estudo, representantes dos Encarregados de Educação, ex-educandos, crianças e profissionais de educação, pelo vosso precioso contributo.

Por fim, agradeço ao Professor Doutor Jorge Ávila Lima, e restantes docentes, pela partilha e ensinamentos ao longo do mestrado, que para mim foram fonte de sabedoria e crescimento, bem como às minhas colegas de curso, que me ajudaram a tornar a caminhada mais suave. De modo muito especial agradeço à Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa pela orientação de toda a dissertação, pelas constantes reflexões, partilhas e acompanhamento do desenvolvimento deste estudo.

Em todos os momentos agradeço a Deus, pela energia que me envia e pela luz que me ilumina! A todos(as) bem hajam, por tornarem este sonho uma realidade!

Resumo

O trabalho intitulado “As potencialidades educativas e socioculturais dos Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL): um estudo realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)” procurou, primeiro, analisar o âmbito de intervenção dos CATL, nas suas demais vertentes (cultura, educação, saúde, recreação e lazer) – confrontando a legislação e documentação em vigor com as práticas vivenciadas, perspectivas/ expectativas dos profissionais e educadores/ educandos.

Nesta nossa investigação, de natureza exploratória e com características qualitativas, efetuámos um cruzamento de informação obtida pelo recurso a técnicas variadas e complementares: análise documental; observações participantes (entrevistas informais e recolhas de imagens); entrevistas semiestruturadas (individuais e em grupo – *Focus Group*). Para o tratamento de dados realizou-se a análise de conteúdo.

Concluimos que os CATL, da nossa IPSS, assentam na gestão de dois conceitos: ludicidade e liberdade, pressupondo uma relação estreita com a Escola-Família-Comunidade. As atividades normalmente aí desenvolvidas têm características mais lúdicas, artísticas, culturais/ tradicionais, são realizadas ao ar livre e, algumas têm carácter desportivo. Elas incentivam não só a um acréscimo da aprendizagem e criatividade, assim como, de comportamentos mais positivos, verificando-se que o grau de envolvimento entre os vários intervenientes é harmonioso e valorativo para a maior participação e satisfação. Podemos também observar que nesta instituição os recursos existentes procuram responder às necessidades - pessoais e sociais - das crianças, com proposta de atividades orientadas para o seu bem-estar e cumprindo todas as normas legais. É também nesse sentido que vão as expectativas dos seus profissionais e de alguns educadores/ educandos, que realçam a importância do aumento de apoio logístico e estratégias de funcionalidade, legitimando também um maior reconhecimento sócio educativo dos CATL e da sua contribuição na melhoria da qualidade de vida na infância e juventude.

Palavras-chave: CATL; potencialidades educativas e socioculturais; lúdico; liberdade.

Abstract

The study entitled "The educational and socio cultural potential of After School Activity Centers (CATL): a study in a Particular Institution of Social Solidarity (IPSS)" sought, in a primarily instance, to analyze the area of intervention of After School Activity Centers in its dimensions (culture, education, health, recreation and leisure) – comparing current legislation with the ongoing practices, perspectives and expectations of professionals, teachers and pupils. In this research, of an exploratory nature and with qualitative characteristics, we did information cross – referencing, by applying different complementary techniques: documentary analysis; participant/direct observations (informal interviews and image gathering); semi-structured interviews (individual and group focused). For the processing of data it was done a content analysis.

We conclude that After School Activity Centers of our Institution are grounded on two major concepts: edutainment and freedom, based in a close relation with School-Family-Community. The nature of the Centers activities is more diversified, attractive sportive and game-oriented, mostly performed outdoors, never neglecting the relation between what's traditional and what's contemporary. The nature of these activities not only encourages the increase of learning skills and creativity, but also promotes the raise of child positive behavior. We can verify that the degree of involvement between the activities intervenients is harmonious and valued for the level of satisfaction of both teachers and pupils. We can see that in this Institution the existing resources – professionals, teachers and pupils - try to address the personal and social needs of children, proposing oriented activities having in mind their well-being and complying with all legal standards applicable. Nevertheless, they highlight the need to increase logistical support and functional strategies that legitimize more social and educational recognition of CATL and its contribution for the improvement of the quality of life in childhood and youth.

Keywords: CATL; educational and socio-cultural potentialities; edutainment; freedom

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
Índice Geral.....	iv
Índice de Anexos	vi
Índice de Figuras	vii
Índice de Quadros	viii
Índice de Siglas e Abreviaturas	ix
Introdução	1
Capítulo I – Ajudar a criança a viver o tempo livre.....	4
1.1. Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL)	4
1.1.1. Origem e definição dos CATL.....	4
1.1.2. Enquadramento legal	7
1.1.3. Natureza das atividades de tempos livres	9
1.2. Tempo livre vs tempo de lazer na fase da infância	11
1.2.1. A história do tempo livre e do lazer.....	11
1.2.2. O tempo livre e lazer associado à infância	13
1.2.3. A infância enquanto estado de direitos	15
1.2.4. Ofício, cultura e educação da infância.....	19
1.3. Potencialidades educativas e socioculturais dos CATL	23
1.3.1. Missão, finalidades e potencialidades educativas e socioculturais	23
1.3.2. A relação Criança-Criança e Criança-Adulto	28
1.3.3. Impactos educativos e sociais dos CATL	32

Capítulo II – Métodos e procedimentos	36
2.1. Apresentação do problema e objetivos do estudo	36
2.1.1. A nossa problemática	36
2.1.2. Os objetivos do nosso estudo	38
2.2. Caracterização do estudo e dos intervenientes	38
2.3. Participantes no estudo	39
2.4. Instrumentos de recolha de dados e sua aplicação	40
2.4.1. Análise dos documentos orientadores dos CATL	41
2.4.2. O recurso à observação nos CATL	41
2.4.3. Da entrevista informal à semi-estruturada e ao <i>Focus Group</i>	42
2.5. Apresentação do modelo de análise	45
2.6. Ética na recolha de dados.....	46
2.7. Tratamento e análise dos dados.....	47
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados	52
3.1. Os CATL e as suas vertentes – Cultura, educação, saúde, recreação e lazer	52
3.2. Caracterização dos recursos das valências CATL	59
3.3. Perspetivas dos vários intervenientes – Potencialidades educativas e socioculturais.....	67
3.4. Atividades potenciadoras de aprendizagem, comportamentos e valores	77
3.5. Envolvimento das crianças e jovens nas atividades de tempos livres	99
3.6. Expetativas dos vários intervenientes - Natureza e funcionalidade dos CATL	111
Considerações Finais.....	121
Referências Bibliográficas	125
Anexos (em suporte digital)	

Índice de Anexos

Anexo A: Grelha de análise documental

Anexo B: Grelha de observação

Anexo C: Guião da entrevista – Individual

Anexo D: Guião da entrevista – *Focus Group*

Anexo E: Modelo de análise

Anexo F: Consentimentos informados

Anexo G: Registo das observações exploratórias e participantes

Anexo H: Transcrição das entrevistas

Anexo I: Sistema de categorias – Entrevistas individuais - 1ª e 2ª fase

Anexo J: Análise de conteúdo da documentação recolhida

Anexo K: Análises de conteúdo das observações participantes - 1ª e 2ª situação

Anexo L: Recolha das imagens – observação participante

Anexo M: Análises de conteúdo das entrevistas individuais - 1ª, 2ª e 3ª fase

Anexo N: Análise de conteúdo da entrevista do *Focus Group*

Anexo O: Grelhas do processo de fidelização de categorias

Índice de Figuras

Figura 1: Esquema da "Definição de CATL" (adaptação de Bulhões, 2018)	52
Figura 2: Esquema síntese do "Conceito dos CATL"	57
Figura 3: Esquema síntese do "Conceito Recursos"	66
Figura 4: Esquema síntese dos conceitos “Potencialidades educativas e socioculturais”	74
Figura 5: Esquema síntese das “Atividades potenciadoras de aprendizagem, comportamentos e valores”	93
Figura 6: Esquema síntese do conceito “Envolvimento da criança e do jovem”	109
Figura 7: Esquema síntese do conceito “Expetativas da funcionalidade e da natureza dos CATL”	117

Índice de Quadros

Quadro n.º 1: A pesquisa – As técnicas e tipos – Amostra e instrumentos	40
Quadro n.º 2: Esquema do modelo de análise	46
Quadro n.º 3: Análise de conteúdo – Entrevistas individuais - "Definição dos CATL"	53
Quadro n.º 4: Análise de conteúdo – Grupo Discussão/FG - "Definição dos CATL"	55
Quadro n.º 5: Análise de conteúdo – Grupo Discussão/FG - "Recursos"	59
Quadro n.º 6: Espaços interiores, exteriores e equipamentos dos seis CATL	61
Quadro n.º 7: Procedimentos às regras de funcionamento	62
Quadro n.º 8: Caracterização do pessoal – Tipo, qualificação, funções e formações	63
Quadro n.º 9: Análise de conteúdo – Entrevistas individuais - "Recursos Humanos"	65
Quadro n.º 10: Análise de conteúdo – Entrevistas individuais - "Potencialidades educativas e socioculturais"	67
Quadro n.º 11: Análise de conteúdos – Grupo Discussão/FG - "Potencialidades educativas e socioculturais"	71
Quadro n.º 12: Análise de conteúdo – Entrevistas individuais – “Atividades potenciadoras de aprendizagem, comportamentos e valores”	78
Quadro n.º 13: Análise de conteúdo – Entrevistas individuais – “Atividades potenciadoras de aprendizagem, comportamentos e valores”	79
Quadro n.º 14: Análise de conteúdo – Grupo discussão/ FG – “Atividades potenciadoras de aprendizagem, comportamentos e valores”	87
Quadro n.º 15: Análise de conteúdo – Entrevistas individuais – “Envolvimento nas atividades”	99
Quadro n.º 16: Análise de conteúdo – Grupo discussão/ FG – “Envolvimento nas atividades”	105
Quadro n.º 17: Análise de conteúdo – Entrevistas individuais – “Funcionalidade e natureza das atividades de tempos livres”	112
Quadro n.º 18: Análise de conteúdo – Entrevistas individuais – “Funcionalidade e natureza das atividades de tempos livres”	114

Índice de Siglas e Abreviaturas

AAL – Atividades de Ar Livre

AA – Atividades Artísticas

ALD – Atividades Lúdicas e Desportivas

AOF - Atividades Oferecidas

ATC – Atividades Tradicionais e Culturais

ATL – Atividades de Tempos Livres

Ajud – Ajudante de Educação

Anim – Animadora Sociocultural

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CATLA ... CATLF – Cada letra representa um dos seis CATL em estudo

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

DE - Dimensão Educativa

DS - Dimensão Sociocultural

Enc_Ed – Encarregado de Educação

Ex_ed – Ex-educando

FG – *Focus Group*

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Obs – Observação

Obs_fotos – Observação – recolha das imagens

OTL – Ocupação de Tempos Livres

Prof – Professora

RAA – Região Autónoma dos Açores

TPC – Trabalhos Para Casa

TTC – Tempo de Trabalho em Casa

1ªS – Primeira Situação

2ªS – Segunda Situação

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação e Formação, com a especialidade em Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens, do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade dos Açores, realizou-se a dissertação intitulada “As potencialidades educativas e socioculturais dos Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL): Um estudo numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)”, a fim de obter o grau de mestre na referida área de estudo.

A escolha da temática prende-se com o facto de haver uma tentativa de perceber e estudar as potencialidades educativas e socioculturais das valências CATL, de uma determinada IPSS, tendo em conta a valorização do tempo livre e recreativo.

Atualmente, as valências CATL têm tido uma maior procura por parte das famílias e uma participação cada vez maior por parte das crianças, havendo um alargamento das idades de frequência nos CATL. Torna-se, assim, pertinente este estudo na medida em que dará um contributo e enriquecimento ao nível concetual e interventivo na área dos tempos livres das crianças e jovens, na tentativa da valorização do lúdico, da cultura da infância e do lazer. Para Silva (2017), os CATL, e outros centros de natureza semelhante, deverão valorizar o património cultural, com base na exploração e dinamização dos jogos e dos brinquedos tradicionais, no sentido de desenvolver novas aprendizagens e a socialização das crianças.

Os objetivos definidos para o estudo estão organizados no sentido de se: 1) mobilizar os conceitos inerentes às valências CATL; 2) analisar os diferentes recursos utilizados pelo CATL; 3) compreender as perspetivas dos intervenientes (profissionais, educandos e seus familiares) acerca das potencialidades; 4) estudar as diferentes atividades nas suas dimensões educativas e socioculturais; 5) refletir sobre o envolvimento dos vários intervenientes; 6) determinar as expetativas acerca da funcionalidade e natureza dos CATL. Face aos objetivos de estudo traçou-se um conjunto de questões que pretendem explorar cada assunto/ temática em análise.

O estudo sobre o tempo livre das crianças e jovens na atualidade tem um impacto cada vez maior não só ao nível educativo como também ao nível social e cultural. Tal como refere Rocha (2017), o conceito de educação tem sido cada vez mais abrangente, valorizando a educação que se centra na criança e no brincar/ lazer, com vista à promoção de competências pessoais e sociais, num ambiente que deverá ser de liberdade.

A presente dissertação está organizada por capítulos. No primeiro capítulo, far-se-á a apresentação da revisão da literatura, com a referência a autores teóricos da área, através de uma caracterização inicial sobre a origem, enquadramento legal, funcionalidade e natureza dos CATL. De seguida, ocorrerá uma reflexão acerca da evolução histórica do tempo livre, do tempo de lazer e da visão da criança enquanto sujeito de direitos e produto da cultura, seus ofícios e papéis desempenhados na atualidade, enfatizando-se, por fim, as potencialidades e impactos educativos e sociais dos CATL. No segundo capítulo, abordar-se-á a natureza, problema e objetivos do estudo, a caracterização da metodologia/ técnicas adotadas, modo de recolha, tratamento e análise de dados e, por fim, a reflexão sobre as questões éticas implícitas na investigação. No terceiro capítulo, analisar-se-á para cada objetivo de estudo uma apresentação dos resultados, bem como uma discussão dos mesmos, com base num quadro concetual com o enquadramento de autores regionais, com estudos realizados na área da infância. A terminar a dissertação encontra-se as considerações finais, com as conclusões do estudo e pistas futuras, bem como as referências bibliográficas e os respetivos anexos.

CAPÍTULO I

Ajudar a criança a viver o tempo livre

- 1.1 Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL)
 - 1.1.1 Origem e definição dos CATL
 - 1.1.2 Enquadramento legal
 - 1.1.3 Natureza das atividades de tempos livres

- 1.2 Tempo livre vs tempo de lazer na fase da infância
 - 1.2.1 A história do tempo livre e do lazer
 - 1.2.2 O tempo livre e lazer associado à infância
 - 1.2.3 A infância enquanto estado de direitos
 - 1.2.4 Ofício, cultura e educação da infância

- 1.3 Potencialidades educativas e socioculturais dos CATL
 - 1.3.1 Missão, finalidade e potencialidades educativas e socioculturais
 - 1.3.2 A relação Criança-Criança e Criança- Adulto
 - 1.3.3 Impactos educativos e sociais dos CATL

Capítulo I – Ajudar a criança a viver o tempo livre

1.1. Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL)

No presente ponto dar-se-á lugar aos CATL, valência em estudo, nomeadamente à sua origem e definição. Num subponto seguinte abordar-se-á a legislação em vigor e natureza das atividades de tempo livre (âmbito educativo e sociocultural), frisando, deste modo, o seu modo de organização pedagógica e técnica.

1.1.1. Origem e definição dos CATL

Com a “pedagogização da infância” (Ferran, Mariet & Porcher, 1979, p. 36) começaram a surgir responsabilidades de ocupação dos tempos livres pelas instituições educativas, numa primeira fase pelos pré-escolares e associações. Posteriormente, segundo Ferran *et al.*, (1979), surgiu “«o Centro de Tempos-livres» dando lugar ao nascimento de inúmeros clubes, ateliers, conservatórios municipais, da iniciativa local dos concelhos” (p. 36), com características culturais e artísticas e a promoção de jogos educativos.

Na Europa Ocidental, após a década de 1970, segundo Araújo (2006), surgiu uma necessidade em ocupar o tempo livre das crianças, devido às obrigações laborais das mulheres, criando-se, assim, “um conjunto de equipamentos sociais de apoio à infância pensados para dar apoio às famílias (...) [e] colocam a tónica em projetos de educação” (p. 19), com vista à diminuição do insucesso escolar. De acordo com a autora, surgem associados à designação de “centros de apoio à realização dos trabalhos escolares” (p. 19).

A escola, segundo Pereira e Neto (1997), deveria assumir um papel importante nos tempos livres das crianças e jovens, contudo, tendo em conta a sua visão escolar e curricular, não tem vindo a dar resposta ao alargamento dos tempos livres, tal como referem que “a educação deve ter um papel importante nos tempos livres” (p. 224). Para ambos os autores, de forma a responder ao prolongamento de horários passaram a surgir as ocupações de tempos livres (OTL) e as atividades de tempos livres (ATL) associadas à infância. O OTL “parece valorizar estes tempos (...), não faz apelo à capacidade de gestão deste tempo nem à sua qualidade (...), não fazendo deste tempo autogerido um tempo de desenvolvimento pessoal e social com alegria e prazer” (p. 225).

Desta forma, segundo Pereira e Neto (1997), as atividades de tempos livres passaram a sobrepor-se ao OTL, uma vez que estão “associadas mais à diversidade da oferta e à possibilidade de selecção das práticas a realizar” (p. 225). Para Pereira e Neto (1999), os tempos livres e sua problemática podem ser estudados à luz de “dois níveis de perceção dos problemas: os tempos livres na comunidade e os tempos livres na escola” (p. 95), com finalidades e missões distintas.

Segundo Halpern (1999), os CATL (designados por ASP’s – *After School Programs*) para crianças desfavorecidas começaram a conquistar o seu espaço a partir da década de 1990, à luz de quatro fatores: o espaço rua não possibilita segurança às crianças; receio de as crianças ficarem sozinhas após o tempo escolar; necessidade de maior tempo para que haja mais aprendizagem académica; igualdade de oportunidades na participação de atividades enriquecedoras. Para o autor, o público com carências económicas precisa da atuação de programas extraescolares (CATL), a fim de possibilitar melhores cuidados infantis.

Com o desenvolvimento económico surge uma maior procura de serviços de apoio à infância. Os agregados familiares passaram a ter vidas profissionais ativas, com uma “parcela do dia preenchida pela atividade profissional” (Pereira & Neto, 1999, p. 88), fruto da modernização dos papéis sociais e familiares (emancipação do papel da mulher). Deste modo, recorrem ao apoio educativo das valências CATL, entendidos como espaços de segurança e proteção, na medida em que a “criança que frequenta uma instituição de «atividades de tempos livres» está sujeita a uma liberdade controlada, em segurança” (Pereira & Neto, 1999, p. 93). Também Silva (2010), reforça que os principais motivos para a integração das crianças em contexto CATL prendem-se com ocupar o tempo livre, em segurança, num horário em que os pais estão a desempenhar a sua profissão.

Na atualidade, ocorre uma maior “preocupação com o lazer e o tempo livre, e com a necessidade de ocupar o tempo livre com atividades de carácter criador” (Sequeira & Pereira, 2004, p. 2), tendo hoje os CATL um papel fulcral na valorização pessoal e no divertimento das crianças. De acordo com Araújo (2009a), há um conjunto de razões para a opção das atividades extraescolares, sendo elas as seguintes: ocupação profissional dos encarregados de educação; maior aposta da escola em disciplinas académicas em vez do lúdico e artes; oportunidade pedagógica para as classes mais desfavorecidas; maior capacidade emocional, cognitiva, social e cívica (opinião dos educadores); uma nova área formativa para as Universidades.

Na vivência e promoção do tempo livre em espaços CATL o papel dos familiares é essencial para o incentivo e o desenvolvimento do lazer, independentemente das razões que os mesmos

têm para a integração das crianças nos CATL, na medida em que “o conceito dos pais muitas vezes preocupados com o desenvolvimento harmonioso dos filhos dificulta o entendimento do lazer numa perspetiva mais ampla” (Pereira & Neto, 1997, p. 229). De acordo com Silva e Sarmiento (2017), os encarregados de educação têm a preocupação de ocupar o tempo da criança com vista a atingir o sucesso escolar.

Atualmente, os encarregados de educação têm o seu tempo livre limitado, devido às exigências profissionais, pois “os adultos têm uma parcela do dia preenchida pela atividade profissional, têm habitualmente um conjunto de tarefas impostas, obrigatórias” (Pereira & Neto, 1999, p. 88), surgindo conseqüentemente um conjunto de preocupações, ansiedades e aspirações face ao tempo livre dos filhos. Por outro lado, há os/as pais/ mães que não trabalham e que veem no CATL a oportunidade de ajudarem os filhos no apoio das tarefas escolares e no sucesso na progressão dos estudos (Araújo, 2009a). E ainda, outros pais/ mães, que “inscrevem e encorajam os seus filhos a participar (...), porque acreditam que isso é bom para eles. Outros cedem aos pedidos dos filhos” (Araújo, 2009a, p. 114).

As valências CATL, segundo Sequeira e Pereira (2004), são da responsabilidade de entidades públicas, privadas e particulares de solidariedade social (protocolos com a segurança social) regendo-se por legislações e decretos próprios, com vista a manter a ocupação e supervisão da criança num determinado período de tempo, dirigido para crianças com idades dos seis aos doze anos de idade. Para Araújo (2004), os CATL são vistos segundo duas visões: Assistencialista, com finalidade de “guarda” das crianças e pedagógica, com vista ao desenvolvimento integral da criança.

De acordo com Wakemam (2014), a criança é vista, pela sociedade e política atual, como “filho do Estado de bem-estar” (p. 158), na medida em que, por um lado, é membro de um contexto familiar, e, por outro lado, é da responsabilidade do Estado, uma vez que na atualidade muitos pais não conseguem cuidar dos seus filhos em tempo integral, devido aos compromissos profissionais. Deste modo, surgem valências como os CATL para apoiar a missão do Estado. Nesta perspetiva, a autora refere que as crianças são tidas como “vítimas inocentes de suas circunstâncias” (p. 158).

Segundo Durlak, Weissberg e Pachan (2010), os CATL, nos EUA (Estados Unidos da América) são programas educativos extraescolares que têm por objetivo promover competências pessoais e sociais (resolução de problemas e conflitos, autocontrolo, sentido de liderança, tomada de decisão, promoção da autoestima), possibilitando um melhor desenvolvimento e inclusão da criança e jovem, com base em atividades organizadas, com características escolares, socioculturais e recreativas. Neste âmbito verifica-se semelhança aos

objetivos e finalidades interventivas dos CATL em Portugal (Araújo, 2009a; Pereira & Neto, 1999; Furtado & Serpa, 2013).

1.1.2. Enquadramento legal

Os Centros de Atividades de Tempos Livre (CATL) são valências educativas que promovem atividades lúdico-pedagógicas, em horário extraescolar (DRR N.º 4/ 2002/A), com crianças do 1º e 2º ciclo do ensino básico, com vista ao desenvolvimento de atividades com características sociais e de enriquecimento curricular (DLR N.º 11/ 2013/ A).

Para o funcionamento legal dos CATL, da Região Autónoma dos Açores (RAA) terá de haver uma autorização prévia da Direção Regional de Solidariedade e Segurança Social, com registo de autorização pela Direção Regional de Educação (DRR N.º 4/ 2002/ A), podendo ser provisória ou definitiva. Ao nível educativo e pedagógico o funcionamento de um CATL deverá obedecer a um conjunto de requisitos, sendo estes os seguintes:

Executar um projeto educativo definido e adequado aos objetivos do sistema educativo; os espaços comuns do edifício e cada sala devem obedecer aos requisitos regulamentares em termos de qualidade construtiva, área, ventilação, iluminação e segurança (...); o edifício deverá dispor de plano de evacuação (...); o edifício deverá ter condições de acessibilidade e instalações sanitárias adequadas a deficientes; devem estar garantias as condições de sanidade e higiene dos espaços, equipamentos e materiais; todos os materiais devem obedecer às normas e recomendações sobre segurança (...); quando a valência inclua a confeção ou manipulação de alimentos, os trabalhadores envolvidos devem obedecer aos requisitos para tal estabelecidos; a entidade deve sujeitar-se às inspeções pedagógicas periódicas pelas entidades competentes; (...) é obrigatória a aquisição de seguro de responsabilidade civil por acidentes (...) (DRR N.º4/ 2002/ A, p. 462)

Para que o funcionamento dos CATL seja eficaz há um conjunto de critérios definidos pelo Despacho Normativo 96/ 89, nomeadamente ao nível das condições gerais de localização e instalação, dos compartimentos e espaços necessários, das salas e atividades, das instalações sanitárias para as crianças, da sala polivalente, da área de alimentação, dos gabinetes, dos acabamentos de pavimentos e paredes, do equipamento e material pedagógico, das condições de proteção e de segurança das instalações, das inscrições e registos das crianças, do pessoal afeto e da saúde e higiene.

Ao nível do financiamento há um acordo de cooperação entre os CATL e a Segurança Social, ou outras entidades privadas ou públicas, obedecendo ao modelo das participações familiares (respeitando a portaria n.º 5/ 2016, de 26 de janeiro). De acordo com o Decreto Regulamentar Regional n.º 4/ 2002/ A, o pessoal deverá ser constituído pelo menos por um monitor, com formação, para cada 20 crianças, enquanto que o Despacho Normativo 96/ 89 já referia que essa equipa deverá ser constituída por um diretor técnico (com formação na área da educação, serviço social ou em psicologia), um técnico para cada 20 crianças, um ou mais elementos auxiliares (varia mediante o grupo e espaço) e uma cozinheira (se servir refeições).

Segundo o Despacho Normativo 96/ 89, os CATL apresentam um conjunto de objetivos específicos, sendo estes os seguintes:

Proporcionar às crianças experiências que concorram para o seu crescimento como pessoa, satisfazendo as suas necessidades de ordem física, intelectual, afetiva e social; criar um ambiente propício ao desenvolvimento da personalidade de cada criança, por forma a ser capaz de se situar e expressar num clima de compreensão, respeito e aceitação de cada um; favorecer a inter-relação família-escola/comunidade-estabelecimento, em ordem a uma valorização, aproveitamento e recuperação de todos os recursos do meio (p. 4649).

No âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Art.º 26º da Lei n.º 49/ 2005, de 30 de agosto) a educação extraescolar procura “assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com atividades de natureza cultural” (p. 5132), o que nos faz refletir que os CATL fazem parte dos princípios defendidos para a educação extraescolar. Esta possui como objetivo principal “permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência, (...) [integrando-se] numa perspetiva de educação permanente, (...) [de] globalidade e continuidade da acção educativa” (p. 5132). Ainda no artigo 51º, do referido documento, a ocupação dos tempos livres deve “valorizar a participação e o envolvimento das crianças e jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação” (p. 5136). Os princípios defendidos pela Lei de Bases da Segurança Social (N.º 83/ A/ 2013): Universalidade, Igualdade; Solidariedade; Equidade; Inserção, são considerados fundamentais pelo documento do Centro de Recursos de Apoio Integrado dos CATL (CRAI, 2012) para a missão das valências CATL, no âmbito da sua responsabilidade social.

Contudo, na atualidade surgiu um conceito que redefine a intervenção dos CATL, bem como a sua missão educativa e social, segundo DLR N.º 1/ 2018/ A, artigo 51º, apresentado da seguinte forma:

Centro de atividades de tempos livres (CATL) o local destinado a crianças e jovens a partir do ingresso no sistema de ensino e durante a escolaridade obrigatória, onde se promove a ocupação dos tempos livres num contexto de aprendizagem não formal, através da promoção do lazer, entendido como o conjunto de experiências e vivências que visam o desenvolvimento individual e social, promovidas num ambiente lúdico, de liberdade e com potencial pedagógico (p. 63).

1.1.3. Natureza das atividades de tempos livres

A realidade dos CATL é preenchida por diferentes tempos, que dão vida aos tempos livres da criança, norteando-se por multiatividades, na área das expressões (plástica, físico-motora, musical e dramática) bem como da matemática/ cidadania, das tecnologias de informação e comunicação e das tradicionais/ culturais. Segundo Silva (2013), a natureza das atividades de tempos livres, em contexto CATL ocorrem por definição de dois momentos: tempo de estudo e lúdico. O tempo de estudo pressupõe o tempo dedicado aos conteúdos escolares, em contrapartida, o tempo lúdico permite a ocupação de forma bastante diversificada incidindo-se por as áreas de expressão, por opção da criança/ jovem. As expressões dão a possibilidade às crianças de “expressar o seu mundo interior e de revelar a realidade, [com] a oportunidade de explorar livremente, porque a exploração livre contribui para estimular a imaginação e a criatividade” (p. 72).

O excesso de “tempo de estudo”, para Araújo (2009a), com a designação de TPC (Trabalhos para Casa), no espaço CATL “é muito cansativo e contraproducente” (p. 79), uma vez que ocorre um prolongamento das tarefas escolares (de modo repetitivo e mecânico) e uma desresponsabilização da família, num ambiente de obrigação e de *stress*. Para Moreira e Madeira (2017), muitas crianças veem os CATL como um espaço para os TPC, havendo um tempo restrito para o brincar e para a ludicidade.

Na perspetiva de Araújo (2009a), deverá haver um tempo de estudo, fazendo a diferença entre estudar e TPC, pois o estudo pressupõe uma ação voluntária e o respeito pelo ritmo de cada criança. Desta forma, pode-se estimular a criatividade, curiosidade e satisfazer o interesse da criança; ao contrário do TPC que pressupõem uma continuidade das tarefas escolares. Perrenoud (1995), afirma que os TPC deveriam ser designados de TTC (Tempo de Trabalho em Casa), sendo um tempo de estudo e com limitação de tempo, a fim de “permitir um funcionamento mais flexível e mais descentralizado de certas atividades” (p. 155).

O “tempo lúdico” é preenchido pela promoção de atividades de natureza lúdica, atrativa e estimulante para a criança. Segundo Pessanha (2001), estas atividades possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, com reconhecimento “no domínio cognitivo, social e afectivo” (p. 36), influenciadas pelas condições socioeconómicas e culturais da criança. Na perspectiva de Pereira e Neto (1997) “quando se estuda o lazer na infância temos de prestar atenção à actividade lúdica” (p. 227), uma vez que esta possui uma enorme riqueza de conhecimento. O mesmo referem Guerreiro, Castanheira e Sousa (2017), acerca do lúdico, que o caracteriza como uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem da criança, potenciando a sua participação e satisfação.

Não obstante, as atividades desenvolvidas em ambiente CATL possuem uma natureza bastante diversificada e divergentes entre os próprios CATL. De acordo com Araújo (2006) estão direcionadas para o apoio escolar, apoio logístico (acompanhamento e distribuição de refeições – almoço e lanche, serviço de transporte), apoio socioeducativo (promoção de multiatividades no âmbito das artes, expressões e literatura). Para Moreira e Madeira (2017) o modo de funcionar do CATL está direcionado essencialmente para o apoio às refeições, transportes, apoio escolar e satisfação da família

De acordo com Halpern (1999), muitos CATL têm diferenças entre si, mas compartilham de um tronco comum, designadamente: ajuda nos trabalhos escolares; apoio no lanche, atividades de tempo livre e de recreio, trabalhos manuais e artísticos, atividades culturais e científicas. Na organização e natureza das atividades, segundo o autor, constrói-se grupos, subdivididos em função da idade e das áreas temáticas a desenvolver.

O ambiente educativo, segundo Araújo (2009a), seja na escola ou em contexto CATL, é organizado, definido e orientado pelo adulto, neste caso pelos profissionais de educação, sentindo dificuldade em “ceder, ou partilhar, o espaço com as crianças para que elas também possam organizá-lo, decorá-lo, vivê-lo, e senti-lo como seu” (p. 103).

A criança valoriza a forma como o ambiente está estruturado, pois de acordo com Araújo (2009a), este meio ambiente convida a criança a desenvolver a sua brincadeira, seja numa sala de atividades ou até mesmo no recreio ao ar livre, daí ser fundamental a sua participação nas tarefas e práticas diárias do CATL.

1.2. Tempo livre vs tempo de lazer na fase da infância

No decorrer do primeiro tópico abordar-se-á os conceitos de “tempo livre” e de “tempo de lazer”, referenciando a sua origem, história e impactos sociais, económicos e políticos. Num tópico seguinte frisar-se-á os conceitos em estudo associados à infância e ao estado de direitos, refletindo sobre os officios da criança e os papéis que assume na cultura e na educação.

1.2.1. A história do tempo livre e do lazer

A noção e definição de tempo livre tem vindo a sofrer um conjunto de mudanças sociais, políticas e económicas ao longo dos anos, afetando várias classes sociais. Segundo Pereira e Neto (1997), em tempos da sociedade agrícola não se falava de tempo livre, surgindo este termo após a revolução industrial, séc. XVIII e XIX, devido a um conjunto de mudanças e influência dos fatores migratórios. O tempo livre estava associado à classe etária dos adultos. Neste sentido, de acordo com os mesmos autores, os “tempos livres surgem por oposição aos tempos ocupados, o tempo de lazer por oposição ao tempo de trabalho, o descanso ao tempo de esforço” (p. 220).

De acordo com Dumazedier e Israel (1974), no séc. XIX, há uma procura e “luta” pelo direito ao tempo livre, havendo, deste modo, redução das horas/ dias de trabalho, ocorrência de um período de férias, definição do tempo de reforma e o usufruto de folgas semanais. Para os autores, “o aumento do tempo de lazer depende assim de fatores quer técnicos quer sociais” (p. 7). Assim, entende-se que desde os tempos remotos que os cidadãos lutam pelo direito ao tempo livre e às horas de descanso, o que enaltece a valorização que os mesmos têm para o bem-estar da sociedade e do próprio indivíduo.

As várias épocas da sociedade e da história afetaram o modo como os homens e as mulheres viviam o seu tempo livre, influenciando as suas ocupações e a forma de organizar o seu tempo livre, com atividades de lazer. Para Corbin (1995), a era industrial abre a porta a novos tempos, com uma nova organização e uma desigualdade entre as categorias sociais, principalmente na forma de vivenciarem os seus “lazer” e diversão. De acordo com Farcy (1995), o modo de viver o tempo livre poderá modificar-se de acordo com a profissão desempenhada pelo homem e pela mulher, divergindo entre o trabalho do camponês e o trabalho do operário.

Com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), segundo Corbin (1995), houve a conquista do tempo livre, criando-se a possibilidade de usufruir dos diferentes tipos de lazer, que anteriormente eram exclusivos dos senhorios. Assim sendo, o autor refere que “a história do

uso do tempo livre reproduz, portanto, o esquema geral do desenvolvimento da sociedade industrial” (p. 57). Na atualidade verifica-se que há uma procura pelas oportunidades de lazer de acordo com as festividades de cada época e com a satisfação e gosto pessoal de cada cidadão.

Apesar das perspectivas e opções do próprio lazer este pode assumir um tronco comum a todos os cidadãos e classes sociais, pois o lazer é entendido como um benefício facultado ao próprio indivíduo, segundo Ferran *et al.*, (1979) é visto como uma “preferência assimilável ao repouso (...), consiste em «não fazer nada»” (p. 69). Segundo os mesmos autores, em comparação com o jogo e o desporto, o lazer possui “traços em comum (...): não é imposto, é escolhido, não é rentável constitui um descanso e um prazer, possui o fim em si próprio” (p. 68). Para Corbin (1995), a noção de lazer consiste na “liberdade de usar o tempo e não como sequência temporal sem trabalho” (p. 62), com vista à possibilidade de momentos de criatividade e satisfação, mediante influência do contexto sociocultural.

De acordo com toda a multiplicidade de interpretações é importante apresentar as principais dimensões do tempo livre, pois segundo Pereira e Neto (1999) este tem as seguintes dimensões: “o lazer (a liberdade de escolha que visa a autoformação); a violência (a liberdade de escolha que visa a destruição); o tempo livre (semi-trabalho imposto de forma extrínseca)” (p. 91). Dumazedier e Israel (1974) afirmaram que “o aumento de lazeres depende, portanto também da relação das forças sociais do momento” (p. 7), pelo que deverá ser refletido e analisado à luz das condições socioculturais e económicas dos indivíduos ou grupos, onde estão inseridos.

O conceito de lazer não é definido à luz de uma única funcionalidade, uma vez que para Dumazedier e Israel (1974), o lazer apresenta três funções: “repouso – liberta da fadiga; divertimento – liberta o tédio; desenvolvimento – liberta os automatismos do pensamento e da acção quotidianos” (p. 8). Para os autores, as funções referidas manifestam-se de forma diferente com igual importância, uma vez que “são solidárias” (p. 9) e desenvolvem-se num ambiente de liberdade, sendo um enriquecimento para o indivíduo. Segundo Israel (1974), o lazer não pode ser entendido de forma isolada, uma vez que o “deveremos analisar dentro de um contexto bastante vasto e sobre três pontos de vista: o da sociedade, o do indivíduo e por fim, o da ideologia e do sistema de valores dominantes” (p. 27).

O tempo livre poderá envolver o lazer ou outras dimensões, pois segundo Corbin (1995) “importa, enfim, evitar confundir ingenuamente tempo de não-trabalho com tempo de lazer” (p. 6). Desta forma, segundo o autor, a ausência de trabalho originou o surgimento do tempo de lazer como sendo um tempo “previsto, organizado, cheio, agitado, baseado em novos valores (...) [visto também] como tempo de desordem; o que remete para a festa (...), para o desregramento, para a expressão das pulsões” (p. 6). Deste modo, poder-se-á dizer que tempo

livre é um conceito bastante complexo, uma vez que subentende outros conceitos e que nos remete para um tempo que poderá ser estruturado ou não estruturado, de lazer ou de não-lazer.

A reflexão sobre o lazer e o tempo livre torna-se pertinente e atual, uma vez que embora anteriormente Israel (1974) considerasse que “o lazer é mais que o tempo livre e vazio durante o qual não se trabalha” (p. 27), estando associado a atividades de bem-estar, de diversão, de descanso, de animação e de espaços de valores, à luz de um conjunto de atividades organizadas. Mais atualmente, Furtado e Serpa (2013) também referem que pelo “facto de existir tempo livre não implica que exista lazer” (p. 107).

Vemos assim que o tempo livre tem assumido ao longo do tempo diferentes visões, sujeito a diferentes olhares, mediante a intencionalidade e a finalidade de cada pessoa e faixa etária que dele usufrui. Para Pereira e Neto (1997) “o tempo livre, o lazer, o descanso são tempos predominantemente autodeterminados” (p. 220). O tempo livre, visando o lazer, segundo Araújo (2004), alargou e modificou as práticas culturais, educativas, institucionais e económicas, como instrumento de intervenção social e educativa. Em 2009, Araújo refere que o tempo livre historicamente está relacionado com um tempo “ganho”, ao repouso, à recuperação física e ao divertimento.

A noção de tempo livre, lúdico e lazer esteve nos seus primórdios associada ao adulto, contudo, na atualidade verifica-se um alargamento a outras faixas etárias, como a infância e a velhice. Para Guerreiro *et al.*, (2017), a componente lúdica começa a conquistar lugar no seio educativo, seja ao nível da investigação, ou ao nível interventivo e prático.

1.2.2. O tempo livre e lazer associado à infância

O termo “tempo livre” aparece associado à infância numa realidade recente, sujeito a intervenções educativas e pedagógicas por parte das instituições, em vez de ser a própria família a gerir este tempo. De acordo com Sequeira e Pereira (2004), o conceito de tempo livre começa a surgir a partir dos anos 50, devido a mudanças sociais e familiares, ficando, atualmente, as instituições responsáveis por dar resposta às necessidades, através de atividades de lazer, com vista à estimulação da criatividade, gosto pessoal, descanso e diversão. Para Pereira e Neto (1997), há conotações diferentes mediante as culturas e valores de um determinado contexto social.

Hoje o tempo livre conquista uma maior importância na intervenção educativa e social, tendo em conta a sua amplitude e adesão, sendo, assim, uma preocupação atual refletir sobre a qualidade do desenvolvimento das atividades de tempos livres, promovidas por valências

CATL (Centros de Atividade de Tempos Livres). Na perspectiva de Nuviala, Juan e Montes (2003), será no tempo livre que a sociedade deverá intervir de modo a ocupar o tempo da infância, proporcionando, assim, atividades que visam o desenvolvimento da mesma, com vista à inclusão e à liberdade.

No âmbito da reflexão atual sobre o tempo livre, segundo Araújo (2004), há dois problemas associados à temática: por um lado, o que se define por “tempo livre”; por outro lado, se os ATL (Atividades de Tempos Livres) utilizam um tempo livre tornando-o ocupado, escolarizado, aproveitado, educativo ou simplesmente livre. O tempo livre surge também relacionado ao “tempo desocupado”, podendo estar livre ou não. Para Farcy (1995), o tempo livre é vivenciado de modo diferente pelas crianças, adolescentes e adultos, pois varia consoante a idade, o sexo e o contexto sociocultural onde o mesmo se desenvolve.

A vida da criança, fruto da modernidade e da globalização, é definida em função de tempos, que estruturam o seu dia-a-dia e projetos, seja positiva ou negativamente. Segundo Nídio (2012), o tempo liberto surge após o término dos deveres escolares e outras obrigações; o tempo livre emerge por manipulação do adulto; o tempo escolar assumido como um dos principais tempos de trabalho do aluno; o tempo de férias manifesta-se pela preocupação dos pais em ocupar com atividades este tempo. Para o autor, faz sentido falar de um “tempo livre absoluto na infância” (p. 210), que consegue ir mais além do que o tempo escolar e curricular, proporcionando, por sua vez, momentos de interesse e gosto pessoal para as crianças, associados aos tempos de lazer e à cultura da infância.

Na definição dos diferentes tempos da criança, o fundamental será deixar a mesma viver a sua infância, dando espaço e momentos para que possa brincar, pois a criança não pode ser desassociada nem da brincadeira nem do brinquedo, que as preenchem e dão sentido (Silva, 2017). Para além de se estudar a noção de tempo livre é fundamental olhar a infância ou infância(s), como refere Tomás (2007). Para o autor o conceito de infância é visto como menor, pela sua falta de maturidade e necessidade de proteção. Esta perspetiva foi dominante durante muitos anos na sociedade, associada ao paradigma “de controlo e de negatividade” (p. 121), havendo na atualidade a emergência de olhar esta fase à luz de um novo paradigma que “considere as crianças atores sociais participativos” (p. 121).

A criança é um ser pleno e preenchido de especificidades, o que as faz ser alvo de diferentes interpretações e observações. Na opinião de Tomás (2007), a forma como se vive a infância é diferente mediante o contexto de onde a criança é oriunda, o que possibilita uma enorme diversidade de experiências e situações quotidianas, como refere em exemplo: “crianças de rua, crianças trabalhadoras, crianças exploradas sexualmente” (p. 121), daí fazer sentido falar-se de

“infâncias”. À luz desta visão pode-se também refletir que as “infâncias” poderão ter formas diferentes de vivenciar o seu “tempo livre”, ocupando-o com atividades, programas e organizações enquadradas no seu contexto sociocultural. Segundo Canda (2016), na educação de infância é preciso adotar uma nova visão educativa e pedagógica, mais centrada na criança e no seu potencial, autonomia e voz.

O conceito de tempo livre na infância poderá apresentar uma visão positiva e negativa, tendo em conta a forma como as crianças vivem o seu próprio tempo livre. Segundo Pereira e Neto (1997), o estudo sobre o conceito de tempo livre na infância remete-nos para três perspetivas: recreação/ autoformação – valorização das aprendizagens da criança; recreação – promoção de práticas de bem-estar, saúde, desenvolvimento pessoal e social da criança; agressão e destruição – vitimação e agressão entre colegas (*bullying*) e autodestruição/ destruição de bens/ materiais, sendo esta “a face oculta do tempo livre, [este tempo] não é lazer, apesar de ser tempo gerido” (p. 232).

O tempo livre, como sinónimo de lazer, é entendido como um tempo de formação e educação infantil, na medida em que a criança e jovem está em constante socialização, tornando “o tempo livre em tempo de aprendizagem permanente, com maior ou menor sucesso de acordo com o nível escolar inicial e o «capital cultural»” (Pereira & Neto, 1997, p. 225). Cada criança vive e recria o seu próprio tempo livre de acordo com a sua história e representações, fomentando, assim, um processo de “autoformação [potenciando o] saber, saber fazer ou saber ser, em que os conteúdos, os métodos, a organização, os ritmos são a expressão do sujeito” (Pereira & Neto, 1997, p. 225).

A perspetiva referida anteriormente relaciona-se com a visão defendida por Dumazedier e Israel (1974) sobre o lazer, visando uma ocupação da pessoa (adulto ou criança) de forma livre, seja para o repouso, diversão ou desenvolvimento pessoal e social, após o cumprimento dos seus deveres enquanto cidadão, aluno, profissional ou familiar.

1.2.3. A infância enquanto estado de direitos

A criança possui um papel essencial na promoção das atividades de tempos livres e de lazer, tornando-se pertinente a reflexão sobre o seu envolvimento e valorização. Durante muitos anos, segundo Sirota (2001), a criança foi vista como frágil, caracterizada por “um ser futuro, em *devoir*” (p. 9). Na opinião de Tomás (2007), aos olhos da sociedade (ocidental e também portuguesa) é caracterizada como sendo um ser imaturo, irresponsável, incapaz e dependente, não sendo respeitada a cidadania da criança.

Na institucionalização da infância, por vezes, a criança é "considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições" (Sirota, 2001, p. 9), sendo importante, através deste reconhecimento, contornar a situação com ferramentas e estratégias próprias e promover a visão de que na prática educativa e formativa o essencial é a "criança, enquanto ator social" (Sirota, 2001, p. 11). Para Silva e Sarmiento (2017), é fundamental valorizar a criança como sujeito de direitos, nomeadamente na participação ativa da infância e na brincadeira. Segundo tais visões, a criança no papel de ator, conquista a sua presença, determinação, participação e satisfação nas atividades relacionadas com a sua infância.

As crianças estão sempre em constantes aprendizagens e interações, o que determina a sua ação e reflexão acerca da realidade. Na opinião de Sirota (2001), sabe-se que as crianças são vistas como "atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em *devir*" (p. 22). Neste sentido, torna-se importante o respeito pelos direitos da criança, porque "somente através de uma cultura de respeito pelas crianças enquanto sujeitos de direitos se poderá desenvolver atitudes e práticas consentâneas com a ideia e a promoção de uma cidadania da infância" (Tomás, 2007, p. 130). Segundo Canda (2016), a criança é um ser único, com capacidades e modos próprios de interpretação social e cultural.

O percurso de conquista do estado de direitos das crianças ocorreu gradualmente, ao longo da história, pois segundo Soares (2005), as crianças no decorrer dos anos têm feito uma procura dos seus direitos e do reconhecimento da sua voz, face ao papel dos adultos, pois estes "decidem acerca das suas vidas, nomeadamente os seus pais" (p. 1). Porém, durante muito tempo as crianças foram tidas como sendo "irresponsáveis, irracionais e incapazes de fazer escolhas informadas" (p. 2), precisando de apoio e proteção. Para a autora, é fulcral ver a criança à luz de um conjunto de direitos, que se situam em "direitos pessoais e sociais" (p. 4): os direitos pessoais consistem no direito à vida, à sobrevivência, ao desenvolvimento e à família; os direitos sociais abrangem a assistência social, segurança social, cuidados físicos e psicológicos, respeito pela integridade física e moral e à proteção face a violências e danos pessoais. Para Silva e Sarmiento (2017), também o adulto tende a estruturar o tempo livre da criança, condicionando a sua liberdade e ação, através das suas escolhas.

Os direitos referidos anteriormente foram defendidos pela Convenção dos Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990. De acordo com a CDC (2004), a criança conquista um papel decisivo na forma como o adulto e a sociedade se deverá relacionar com ela, apoiada por diversos artigos transversais a várias áreas de apoio ao seu crescimento, como a educação, a saúde, a igualdade, a proteção, a justiça, a família, etc. O referido

documento reconhece “à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito a participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (artigo 31.º, ponto 1, p. 22), o que reforça o direito que qualquer criança possui face aos tempos livres, ao lúdico e ao lazer. Estes deverão ser vividos de forma livre e informada, o que ajuda a construir “cidadãs ativas” (Tomás, 2007, p. 121).

A criança é um ser que consegue desenvolver capacidades de afirmação face a novas realidades e acontecimentos, pois segundo Sarmiento (2003) esta readapta-se à realidade que a circunda, desenvolvendo estratégias de brincadeira e de relacionamento com os outros, pela “interatividade”, “ludicidade”, “fantasia do real” e “jogo simbólico”. Inserida nas “culturas das infâncias” surge um destaque especial à capacidade do jogo e seus impactos no desenvolvimento da aprendizagem, do lúdico e na construção de relações sociais (Sarmiento, 2003). Neste sentido também Costa, Kuhn e Cunha (2015) consideram o brincar como um ato de experimentação, de repetição, de prazer, de longa duração e sem controlo do relógio. Em 2017, Silva e Sarmiento também referem que através da brincadeira a criança aprende e desenvolve novas competências pessoais e sociais.

A criança precisa de liberdade para crescer, explorar o mundo e relacionar-se de forma feliz, pois se for coagida e pressionada não consegue “deixar fluir plenamente a imaginação, a fantasia, o prazer, a repetição, a criatividade, a alegria” (Costa *et al.*, 2015, p. 408), uma vez que ela precisa de espaço e tempo para os seus próprios ritmos e aprendizagens, usufruindo de um dos seus principais direitos, a liberdade (Convenção dos Direitos da Criança, 2004). Para Costa *et al.*, (2015), as crianças precisam do seu próprio tempo, para traçar o seu rumo e fazer as suas escolhas, sendo necessário haver por parte do adulto a valorização deste tempo.

Seguidamente serão apresentadas as visões de alguns autores acerca da valorização que o brincar deverá ter na infância, sendo considerado como um direito de toda e qualquer criança, independentemente do contexto de onde são oriundas. O brincar apresenta um conjunto de vantagens ao nível do desenvolvimento físico e psicológico da criança.

Os direitos da própria criança têm na atualidade algumas limitações, pré-definidas pelo adulto, sociedade e organizações, uma vez que o seu tempo se encontra demasiadamente estruturado com “tempo de acordar, tempo de comer, tempo de ir à escola, tempo de brincar, tempo livre, tempo de dormir” (Araújo, 2009a, p.48), havendo uma despreocupação, por parte dos adultos, com as potencialidades educativas de cada espaço. A criança possui os “seus direitos limitados: não podem correr à vontade, gritar, escrever nas paredes, saltar, cantar alto, fazer barulho (...), subir às árvores” (Araújo, 2006, p. 17). Neto (2004), também refere que é fundamental apostar pedagogicamente em atividades de ar livre, aventura e descoberta, seja

em ambiente rural ou até urbano. Para o autor, este desafio é transversal a todos os “parceiros” que circundam a criança, fazendo com que “todos os elementos estejam implicados no processo” (p. 9).

A criança, no seio das suas vivências e atividades, tem a necessidade e a curiosidade de explorar e de conhecer a realidade, pois faz parte do seu eu. Contudo, segundo Pessanha (2001) há uma desvalorização das atividades lúdicas, do tempo livre, do brincar, entendidas por muitos, como “deseducadoras” (p. 53). Outro autor que partilha da mesma opinião é Perrenoud (1995), uma vez que para a criança “não há lugar para intercâmbios pessoais, para uma vida colectiva e relacional, para um debate, para actividades livres” (p. 35).

O lúdico, apesar da sua incompreensão e desvalorização, é para a criança um direito essencial, que contribui para o seu desenvolvimento pessoal e social. Segundo Neto (2004), o espaço para a criança brincar é um problema da sociedade moderna, havendo uma necessidade de reconhecimento e valorização deste tempo. O brincar, segundo Pereira e Neto (1997), assume um papel diferente mediante o contexto cultural de onde a criança é oriunda, variando entre a realidade rural (maior contato com a natureza) e urbana (maior contato com materiais pouco maleáveis). Para Rocha (2017), o brincar faz parte do comportamento da própria criança, pois este permite explorar, conhecer e construir uma nova realidade.

O direito ao brincar deverá ser uma preocupação das instituições que ocupam o tempo de lazer das crianças, tentando criar estruturas e dinâmicas adaptadas às suas características, pois segundo Sequeira e Pereira (2004), é fundamental inventarem “novos A.T.L. onde a opinião das crianças seja lei e o brincar um direito de todas as crianças” (p. 15). Neste ponto de vista a criança deverá ser vista como “um actor em contínuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vista que importa ter em consideração” (Tomás, 2007, p. 122), valorizando a sua participação e a “socialização como um processo dinâmico e dual” (p. 122). Para Silva e Sarmiento (2017), as instituições deverão preocupar-se em responder às necessidades das crianças, criando condições para a promoção do lazer e do lúdico.

A maior institucionalização das crianças, na atualidade, traz desafios para as próprias instituições e profissionais de educação, na medida em que têm de criar condições para que o tempo da brincadeira, seja um tempo pleno e de lazer. Para Neto (2000), a espontaneidade do brincar tem vindo a sofrer mudanças, estando em extinção o brincar na rua e os jogos tradicionais/ populares. Por sua vez, verifica-se, segundo o autor, uma maior organização e estruturação das atividades, com implicações negativas na autonomia e desenvolvimento motor e emocional da criança. A institucionalização do brincar poderá criar novas “barreiras” à brincadeira livre, tornando-se uma consequência da modernidade.

A sociedade moderna traz também para a criança uma forma diferente de brincar, condicionada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, perdendo-se, com o tempo, a espontaneidade e naturalidade das brincadeiras. Segundo o estudo de Neto (2000), há um interesse maior por jogos desportivos e eletrónicos, ocorrendo essencialmente “nos grandes centros urbanos e nas famílias de classe média e alta” (p. 16). Para o autor, por parte dos organismos públicos e políticos verifica-se uma crescente preocupação, em criar estruturas potenciadoras de lazer e de bem-estar para as crianças e famílias, havendo conseqüentemente uma diminuição dos espaços de aventuras e riscos próprios da brincadeira natural e livre.

A criança nas suas brincadeiras deverá ser livre e ter a possibilidade de utilizar diferentes recursos para potenciar a sua aprendizagem. Para Neto (2001), o jogo para além de ser um direito é “uma necessidade, [pois] jogar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta (...) [e] um processo aleatório” (p. 39), o que permite conquistar segurança e autonomia. De acordo com M. F. Silva, Santana, I. Silva e M. E. Silva (2016), a brincadeira possibilita desenvolver na criança um conjunto de competências essenciais à infância. Pessanha (2001), também defende que as atividades lúdicas e outras deverão ser potenciadas e vividas, levando a criança à descoberta e à aquisição de novas competências.

As crianças na atualidade têm os seus próprios interesses e modos de satisfação, sendo muitas vezes o reflexo da sociedade onde estão inseridas, havendo uma maior preferência pelas atividades de ar livre ou tecnológicas. Para Silva (2010), as crianças têm cada vez mais interesse e satisfação em participar em atividades de ar livre e de recuar às atividades do passado, fruto de um maior tempo de institucionalização e de excesso de ocupação profissional por parte dos pais. Contudo, para Condessa (2009), as diversas mudanças sociais e políticas levaram as crianças a sentirem um maior interesse pelas atividades tecnológicas, ficando as atividades de tempos livres à responsabilidade de instituições educativas, verificando-se, assim, uma diminuição do exercício físico e relacionamento interpessoal.

A criança no âmbito das suas brincadeiras e opções procura sobretudo satisfazer a necessidade de brincar e de usufruir do direito da livre expressão, pois Canda (2016), diz que o brincar, independentemente da forma como ocorre ou é utilizado, seja por meio da música, das expressões, do corpo, da comunicação, transmite a cultura do lúdico.

1.2.4. Ofício, cultura e educação da infância

Nos dias de hoje a criança é sujeita a um papel mais ativo e dinâmico, uma vez que sofre pressões sociais e escolares, pois segundo Sarmiento (2011) a criança desempenha um papel

mais autónomo, diferente do passado, no âmbito da realização das atividades de tempos livres ou escolares, como designa o autor “a criança jogador-jogado” (p. 583). A criança não só “joga” com e na realidade onde está inserida, como também se deixa ser “jogada”, ou seja, recebe a influência exterior da sociedade e cultura. Para Ribeiro e Carvalho (2016), a criança é a principal protagonista do seu desenvolvimento e aprendizagens, com base numa atitude ativa e reflexiva organiza as informações exteriores.

A mesma criança desempenha vários ofícios, construindo, assim, o “ofício da criança”, segundo Sarmiento (2011), o que pressupõe a construção de outros ofícios, como o “ofício do aluno”, por ação da escola, e “e-ofício da criança”, fruto das tecnologias de informação e comunicação. Neste sentido, o autor referenciado, apresenta a infância como um “grupo social, do tipo geracional, permanente” (p. 583), apesar da apresentação de diferenças como a idade, raça, etnia, género, condições sociais. Contudo, as mesmas crianças possuem elementos comuns, que sofrem alterações ao longo do ciclo vital, tais como: “vulnerabilidade e dependência social, económica e jurídica (...); ausência de direitos cívicos e políticos formais; conjunto de conceções socialmente produzidas (...)” (Sarmiento, 2011, p. 584).

A criança no seu papel de aluno, na relação com a escola, nem sempre tem uma voz ativa, uma vez que segundo Sarmiento (2011) ela “«morre», enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias” (p. 588), assumindo o papel de dependência do saber e da avaliação do adulto. Para o mesmo autor, a “cultura escolar” assumiu o domínio, fazendo com que cada aluno/a se aproprie da mesma, em detrimento da sua própria cultura.

Perrenoud (1995) tem debruçado os seus estudos sobre o “ofício de aluno”, definindo-o como sendo “um conceito integrado, que se descobre a partir de diversas portas de entrada: as relações entre família e a escola, as novas pedagogias, a natureza das atividades na sala de aula, o currículo real [e] escondido” (p. 20-21). Neste sentido, a criança aprende a adaptar-se às regras de um sistema escolar definido, mediante um conjunto de regras e organização.

A escola tem um papel muito importante na sociedade e na vida das crianças, jovens e adultos, pois marca o início de novas rotinas e formas de estar e ser, podendo estar enquadradas ou não com o contexto social de cada aluno/a. De acordo com Perrenoud (1995), é pelo “ofício de aluno que se aprende também o ofício de cidadão, de actor social ou de trabalhador” (p. 62). Estabelecendo a ponte com a educação extraescolar, também aqui o aluno assume um papel de “educando”, uma vez que se encontra em constante aprendizagem e à semelhança da definição de Perrenoud acerca do “ofício de aluno” o educando também aprende regras, comportamentos,

atitudes, experiências e valores de forma a prepará-lo para o futuro e para a vida social, desempenhando, de forma mais ampla, o ofício da criança.

No âmbito do papel que a criança assume na educação, Sirota (2001) refere que “toda a educação é autoeducação” (p. 17), uma vez que a criança possui a capacidade de transformação da realidade. Deste modo, surge a “aparição da autonomia da criança” (p. 17). O conceito “ofício da criança”, segundo Sirota (2001) torna-se fulcral, pelo facto de a criança ser entendida como construtor social e da infância ser uma representação da sociedade e da cultura.

Como referido anteriormente o papel e o saber da criança poderá ser construído socialmente, suas aprendizagens, atitudes, comportamentos e valores. Segundo Wakeman (2014), existe a criança inocente e a não-inocente, tornando-se um debate pertinente e alvo de diferentes perspetivas, pois “as crianças não são naturalmente inocentes e é a sociedade e a cultura que as rodeia, que influenciam o que elas se tornarão” (p. 161). A mesma autora também defende que antes que haja corrupção da criança esta é inocente, por isso é fundamental proteger e possibilitar a segurança e os bens essenciais ao seu desenvolvimento.

A criança é dotada de uma inocência que lhe é característica desde tenra idade, pois para Cook (2009), a inocência é uma característica da infância e “se banirmos a inocência desde a infância tiramos isso das crianças” (p. 10). Contudo, torna-se rara entre as crianças, pelo que é importante saber proteger e cultivá-la de modo único. Segundo o autor, o mundo que circunda a criança é tentador, com muita maldade e situações negativas que prejudicam o seu desenvolvimento. A inocência é uma característica da infância.

De acordo com Jenks (citado por Wakeman, 2014) existem duas abordagens acerca do papel da criança, sendo estas as seguintes: abordagem apolínea, em que as crianças assumem um papel inocente e puro; abordagem dionisíaca, que compreende a criança como corrupta e maligna. Torna-se, desta forma, importante fazer uma reflexão para entendermos o seu papel e características (da criança), pois segundo Wakeman (2014) o modo como consideramos a criança possui implicações na forma como elas são tratadas, pois a “infância é formada por construções sociais e, portanto, não é universal” (p. 157).

A criança e o seu desenvolvimento tornam-se consequência do contexto social e cultural onde a mesma é oriunda, pois segundo Sarmiento (2003), a “cultura da infância” da criança é fruto do contexto sociocultural de onde faz parte. Na relação com o contexto onde está inserida, a criança revela-se ator, na medida em que promove a mudança da própria cultura. A mesma criança também se apropria da realidade que a circunda, nomeadamente dos “dispositivos culturais produzidos para as crianças” (p. 5). Tal perspetiva mostra-nos que a cultura da criança influencia a forma da criança brincar e relacionar-se com os outros.

Ao abordarmos o “ofício da criança” torna-se fulcral dar destaque ao brincar, tendo em conta o seu papel na infância, uma vez que segundo Sarmiento (2003) “brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (p. 12). Para a criança, independentemente do tipo de brinquedo que possui ou do lugar onde está o essencial é simplesmente brincar, pois para este autor apesar das diferenças entre as crianças, nomeadamente os seus valores, referências, capital cultural, condição sociocultural, há algo em comum a todas elas – o jogo e a construção imaginária.

O brincar é uma das tarefas essenciais ao crescimento saudável de toda e qualquer criança, sendo um dos direitos fundamentais de ser garantido pela sociedade e instituições. De acordo com Neto (2009), o brincar assume um papel fulcral no desenvolvimento da criança, pois possibilita estruturar o pensamento, treino de competências, adaptações sociais e culturais, exploração do jogo e dos contextos envolventes. Para Sarmiento (2015), as instituições educativas deverão promover o acesso aos direitos da criança – proteção, saúde, educação, lazer, identidade, alimentação, segurança, proteção. Também Condessa (2017) reforça a ideia que o jogo e a brincadeira deverão ser reconhecidos com elevada importância no desenvolvimento da criança.

Contudo, durante a infância a brincadeira nem sempre está em primeiro plano, ou seja, há outras prioridades, como obrigações escolares sobrepõem-se ao brincar. Para Araújo (2009a), a brincadeira surge sempre em segundo plano face aos deveres escolares, apesar da própria brincadeira ser uma forma de descobrir o mundo e as pessoas, pois pelo brincar há o “conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação” (p. 132).

A atividade lúdica possibilita uma maior aprendizagem, fazendo parte da cultura da infância (Araújo, 2009a). Para Rocha (2017), o tempo livre é um tempo de excelência dedicado ao brincar que deverá ser vivido em liberdade, por todas as crianças.

O ofício da criança na atualidade deverá ser refletido à luz dos diversos direitos que a mesma possui, valorizando o seu papel enquanto ser ativo e participativo na sociedade onde faz parte. Neste sentido, Tomás (2007) fala de um novo papel da infância: “crianças cidadãs” (p. 130), que consiste em olhar a criança não como um problema, mas com uma visão positiva e potenciadora; focar-se no presente da criança, naquilo que ela faz, em vez de perspetivar o futuro; respeitar os direitos da criança e a sua voz.

1.3. Potencialidades educativas e socioculturais dos CATL

No seguimento dos pontos anteriores, falar-se-á sobre a missão educativa e sociocultural dos CATL relativamente à infância na sociedade atual. De seguida, abordar-se-á as potencialidades educativas e socioculturais das valências CATL, com base na recolha de vários autores. Também será apresentado neste ponto as relações criança-criança e criança-adulto, no âmbito das atividades de tempos livres. Por fim, apresentar-se-á os seus impactos na sociedade, na educação e na história pessoal de cada criança, com base em resultados de estudos da área.

1.3.1. Missão, finalidades e potencialidades educativas e socioculturais

Os CATL possuem uma missão de natureza educativa e social (CRAI, 2012). Ao nível educativo os CATL têm um papel importante na promoção das atividades lúdico-pedagógicas e na garantia do desenvolvimento de um ambiente de liberdade, pois segundo Sequeira e Pereira (2004) têm como finalidade responder eficazmente às necessidades das crianças, possibilitando novas oportunidades educativas. Para Silva e Sarmento (2015), estas valências visam uma ação com maior enfoque na ludicidade, na promoção da liberdade da criança e na possibilidade de exploração do ato de brincar.

O papel de educação é uma preocupação geral de toda a comunidade educativa e cultural, verificando-se, cada vez mais, que “uma variedade de instituições educativas permite uma resposta mais abrangente à diversidade cultural” (Furtado & Serpa, 2013, p. 101). No âmbito das instituições educativas integraram as valências CATL, com finalidades educativas, formativas e sociais, podendo “divergir em função dos valores e costumes de determinada sociedade e em determinadas épocas” (Furtado & Serpa, 2013, p. 104).

De acordo com o estudo de Furtado e Serpa (2013), as finalidades educativas dos CATL não são muito claras, embora a educação extraescolar valorize e potencie o desenvolvimento de competências individuais. Para Silva (2010), os CATL possuem uma estruturação e missão com vista ao lúdico e tendo em conta o seu público infante-juvenil promovem “atividades de animação e de apoio às famílias, de acordo com as suas necessidades” (p. 106). Deste modo, pode-se dizer que os CATL promovem a ludicidade, visando responder a objetivos educativos.

Na opinião de Nuviala *et al.*, (2003), nas atividades de tempo livre e de recreação é importante haver a educação do lazer, o que permite ver a pessoa como um todo, ou seja, no seu desenvolvimento integral, com base na contribuição das aprendizagens formais e informais, valores e atitudes. Desta forma, os autores falam da utilização do “tempo de forma construtiva”

(p. 14). Para V. Pereira, B. Pereira e Condessa (2013), o tempo vivido durante o recreio contribui para a felicidade e bem-estar da infância, pois permite satisfação, relacionamento com os colegas e descanso.

Tendo em conta que os CATL também assumem uma missão sociocultural torna-se pertinente refletir sobre o conceito sociocultural. Segundo Ribas e Moura (2006), este visa centrar-se “no desenvolvimento humano enquanto um processo que se dá nas interações sociais (...) [e] dentro das práticas culturais do grupo” (p. 130).

Para Condessa (2009), o contexto sociocultural (dimensão macro e micro) e as infraestruturas e materiais (com diferentes características) são potenciadoras de aprendizagem. Todas as condições e disposições influenciam a perceção da própria criança, assim como o valor e a função atribuída pela mesma. Na opinião de Araújo (2006), os CATL constituem “um fenómeno social gerador de transformações no modo de vida das crianças, nos seus hábitos, na sua maneira de pensar, conviver e crescer” (p. 17). Neste sentido, os CATL também assumem um papel importante na educação social e cultural das crianças, uma vez que influenciam e recebem influências do contexto sociocultural onde a criança faz parte.

A gestão do tempo livre varia mediante o contexto que a criança frequenta e as opções da mesma e dos seus familiares. Neste sentido, Pereira e Neto (1999) apresentam um modelo: crianças que ficam em casa/ rua com os familiares agem em liberdade, correndo riscos de segurança e solidão; crianças que ficam em casa com a presença dos pais/ mães, apresentam liberdade, segurança e escassez de solidão; crianças que frequentam os CATL têm uma liberdade controlada e segura; crianças com excesso de atividades extracurriculares possuem bastante liberdade de opção, com dificuldade na gestão do tempo.

Os modelos referidos anteriormente, segundo Pereira e Neto (1999), poderão ser “mistos” e desiguais, uma vez que a “oferta de tempos livres é muito variada, mas, em muitos casos, não é acessível a todos. São fatores condicionantes a capacidade económica, a localização, as características pessoais e a experiências de vida” (p. 99), enfatizando, assim, a importância das características socioculturais dos CATL e dos contextos de onde fazem parte, assim como a segurança que promovem.

Depois do enquadramento da missão e finalidades educativas e socioculturais dos CATL apresentar-se-á uma breve definição sobre o conceito “potencialidades” e de seguida far-se-á uma reflexão em torno das possíveis potencialidades educativas e socioculturais dos CATL, à luz da perspectiva de diferentes autores.

O conceito de potencialidades é fundamental ser definido tendo em conta a importância da sua reflexão e integração na perspectiva educativa e sociocultural dos CATL. Assim sendo, o

conceito pode ser definido à luz de quatro pontos, sendo estes os seguintes: “1. Qualidade de potencial; 2. Conjunto de qualidades de um indivíduo, geralmente inatas ou originais; 3. Conjunto dos recursos de que uma atividade dispõe; capacidade de trabalho, de produção ou de acção; 4. Carácter do que existe em potência (por oposição à atualidade, carácter do que existe em acção)” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013). Assim sendo, a perspetiva do presente estudo focar-se-á na visão do ponto 3, referido anteriormente, nomeadamente sobre os diversos recursos que as atividades possuem, seu trabalho e desenvolvimento, produção e ação, na área educativa e sociocultural dos CATL.

De acordo com Halpern (1999), os CATL estão no “meio” da família e da escola, integrando “os valores e prioridades da sociedade em geral com as da comunidade imediata da criança” (p. 93), estando, segundo o autor, sensíveis às normas da comunidade, o que faz notar as suas potencialidades socioculturais. Para Espinosa e Gómez (2006), a conceção do tempo livre e a sua prática pode ser vista como uma “construção social” (p. 40) e enquanto ocupação envolve um conjunto de “comportamentos, significados e ideologias, socialmente construídos” (p. 40). As mesmas autoras também veem o “tempo livre” como elemento importante de “integração social e de equiparação de oportunidades em grupos excluídos socialmente” (p. 44).

Os CATL são valências com um papel importante nas relações interpessoais e na socialização das crianças, pois na perspetiva de Barbini (1998), as atividades de tempos livres e a frequência em espaços recreativos possibilitam a socialização secundária dos jovens, facilitando a sua formação e a preparação para o futuro, tendo em conta a desigualdade sociocultural de cada indivíduo, geradora de inclusão e exclusão social. O autor define “atividades” como resultantes de práticas socioculturais do interesse da heterogeneidade do contexto, sendo objeto de “oportunidades, preferências, possibilidades e restrições” (p. 117), por “tempo livre” define-o como um tempo social influenciado pela conduta pessoal e social.

Para Barbini (1998), no estudo das práticas culturais das atividades de tempos livres é fundamental a “valorização da cultura e dos processos de consumo” (p. 118), a partir das relações sociais e estruturas simbólicas dos sujeitos. De acordo com o seu estudo, a preferência dos jovens nas atividades recreativas prende-se, em primeiro lugar, com as relações dos amigos, o que permite a partilha de práticas e de códigos, possibilitando “a construção de representações e subjetividades” (p. 128).

Na promoção do tempo livre na infância o jogo é um grande dinamizador de atividades, possibilitando o desenvolvimento de interações, partilhas e novas aprendizagens. Segundo Espinosa e Gómez (2006), é uma das principais ocupações das crianças, presente também nas atividades de tempos livres. O jogo poderá ser visto como um potenciador sociocultural dos

CATL, pois para as autoras representa “as tradições populares da cultura, podendo ser considerado um autêntico espelho social, onde se lê o presente das sociedades e também o seu passado” (p. 45), sendo, desta forma, utilizado em novas rotinas e na promoção das atividades de tempos livres. Moniz e Condessa (2016), referem a importância do reconhecimento das potencialidades do jogo na valorização do património e da identidade cultural e social

Pereira e Neto (1999) também referem que os jogos e os brinquedos tradicionais têm um papel importante na ocupação dos tempos livres. Segundo Neto (2001), o jogo contribui para o desenvolvimento e construção de valores e comportamentos da criança, seja num ambiente de natureza formal (escola) ou informal (CATL). Para o autor, o jogo tem uma enorme importância no tempo livre, seja “espontâneo ou institucionalizado” (p. 2), com reflexão sobre o modo como se define e se gere este tempo. Halpern (1999), diz que os CATL possuem atributos relacionados à “exposição do próprio património e à cultura (...)” (p. 86) e um tempo não estruturado do jogo e da diversão.

O brinquedo tradicional popular, segundo Amado (2009), distingue-se de outros brinquedos (artesanal e industrial), sendo considerados os diferentes objetos e utensílios utilizados pelas crianças aquando das brincadeiras, na medida em que são “manifestações da faixa infantil da cultura e das culturas da infância” (p. 54) enquanto que as restantes brincadeiras são da produção do adulto “tendo em vista o prazer e satisfação das crianças, para além dos fins comerciais” (p. 54). A forma como a criança brinca e a aprendizagem informal, de acordo com o autor, estão interligados, ocorrendo “pela experimentação, pela manipulação, pelo diálogo com as crianças mais velhas e com os adultos” (p. 55).

No âmbito das potencialidades educativas das atividades de tempos livres, o brincar deverá ser usado como um momento de excelência, pois segundo Araújo (2009a), tendem a focar-se no brincar, contudo os próprios encarregados de educação pressionam para que haja “atividades muito concretas” (p. 115). Para os profissionais “não é preciso estar preocupado como se faz e ensinar tudo à criança – é importante deixá-la explorar” (Araújo, 2009a, p. 115), com base num ambiente onde a criança se sinta feliz, motivada e livre. De acordo com Canda (2016), a criança através do brincar em liberdade consegue apropriar-se da realidade que a circunda.

As atividades de tempos livres possuem um conjunto de potencialidades no âmbito das artes, pela liberdade que lhes é inerente e pela oportunidade de exploração das expressões artísticas. Araújo (2009a) refere que na promoção das atividades de tempos livres os educadores valorizam a espontaneidade das brincadeiras e a exploração da criatividade. Na perspetiva de Pessanha (2001), a atividade lúdica também contribui para potenciar a autonomia, a confiança

e a motivação da criança. Esta atividade lúdica poderá ser desenvolvida em contexto CATL ou em outros ambientes educativos. Para Rosa e Loss (2017), as atividades artísticas (como a dança e teatro) contribuem para a formação e bem-estar das crianças.

O brincar possibilita à criança a explorar o mundo e desenvolver um conjunto de competências e aprendizagens. De forma a assinalar os benefícios que o brincar possui, Condessa (2009) refere que através da atividade do brincar “a criatividade, a expressão, o movimento e a ludicidade são privilegiados” (p. 39), com base em regras e significados definidos culturalmente e socialmente. Para M. F. Silva *et al.*, (2016), pela brincadeira ocorre o desenvolvimento de diferentes competências da criança, preparando-a para a vivência de novas situações.

Na promoção das atividades de tempos livres, em valências CATL, os processos interativos têm um papel essencial e potenciador, destacando-se a “relação pedagógica, o clima de sala e os processos de liderança” (Furtado & Serpa, 2013, p. 104). De acordo com o estudo de Sequeira e Pereira (2004), as crianças gostam de estar no CATL porque apreciam algumas atividades, com maior interesse pelas atividades mais livres, e gostam de estar com os amigos. O mesmo estudo refere que para os ex-educandos a experiência em CATL “tem repercussões na sua vida, podendo dar lugar à rejeição ou constituir-se como factor protetor [na] adolescência” (p. 15).

Na opinião de Halpern (1999), os CATL são vistos como sendo lugares seguros, de libertação das crianças, de proximidade dos profissionais de educação com as crianças (não estando presente o modelo tradicional de autoridade), de maior individualização no acompanhamento das necessidades das crianças e com adequação de equipamentos para a diversidade de atividades promovidas. Para o autor, neste tipo de programas há um conjunto de “atributos importantes (...) [como] incluir pessoal acolhedor e de apoio, um horário relaxado, um ambiente previsível, oportunidade de explorar ideias, sentimentos e identidades” (p. 86).

As atividades físico-motoras são essenciais na ocupação dos tempos livres das crianças, uma vez que para Condessa (2009), seja “num contexto mais livre [ou] lúdico, «semi-estruturado» (...) [ou] num ambiente de prática «estruturado»” (p. 39), as práticas das atividades físico-motoras, em ambiente educativo, contribuem para “o desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social [sendo] uma área de intervenção no campo da recreação e das expressões” (p. 38), promovendo competências pessoais e sociais da criança. Tendo em conta as vantagens da exploração das atividades físico-motoras poder-se-á dizer que tais atividades são possíveis potencialidades educativas dos contextos CATL.

A criança está sempre em constante aprendizagem, seja em contexto escolar ou não escolar, por meio de outras interações ou participações. Sarmento (2015) refere que “a criança aprende na sala de atividades, mas também, no museu, no centro cultural, no jardim (...), [pois] o lugar da educação da criança estende os seus braços, dilata as suas fronteiras e mobiliza as potencialidades do espaço” (p. 83). Pelo ato de brincar a criança aprende um conjunto de regras, valores, atitudes e comportamentos pertencentes a uma cultura de onde faz parte, potenciando a sua identificação e desenvolvimento (Condessa, 2009, p. 39). Deste modo, pode-se depreender que nos ambientes CATL, para além das aprendizagens de salas ocorrem também aprendizagens no exterior e/ou aquando de visitas de estudo, possibilitando, assim, um conjunto de potencialidades educativas e socioculturais, como referenciam os autores.

Para que as potencialidades educativas e socioculturais possam ser desenvolvidas terá de haver, segundo Little, Wimer e Weiss (2008), um conjunto de fatores fundamentais, tais como: “acesso e participação sustentada (...); programação do pessoal de qualidade; [promoção de] parcerias fortes (...), como as escolas, famílias e outras instituições comunitárias” (p. 8). Para os autores, tais “configurações positivas” (p. 8) trarão resultados também positivos e concretização de objetivos de sucesso, tais como: a aprendizagem; a livre reflexão; a capacidade de comunicação; e o desenvolvimento integral.

1.3.2. A relação Criança-Criança e Criança-Adulto

O adulto tem assumido um papel importante na definição, planeamento e estruturação do tempo livre e nas relações que se estabelecem com o próprio adulto e também com as outras crianças, pois “tratam o brincar da criança medido (e permitido) pelo relógio (e calendário) linearmente como uma sucessão de acontecimentos com início e fim” (Costa *et al.*, 2015, p. 404). Contudo, para a criança a brincadeira assume uma dimensão intemporal, por meio de relações e partilhas, pois para esta o mais importante é o presente, a liberdade e o sentido atribuído pela mesma (Costa *et al.*, 2015). A reforçar a mesma ideia Nídio (2012) frisa que o tempo da criança é, em norma, diferente do tempo do adulto, não sendo, por vezes, compatível as suas agendas, em consequência torna-se cada vez mais diminuto o tempo prazeroso que o brincar possibilita à criança.

A relação criança e adulto tem atravessado mudanças sociais e familiares, havendo uma afirmação do papel do adulto face à criança, sendo apresentado por Tomás (2007) dois paradigmas que nos fala desta dupla relação, sendo estes: paradigma do paternalismo (a criança é vista como sendo propriedade do adulto) e paradigmas da proteção e do controlo (a criança é

frágil e precisa do apoio e proteção do adulto). Para a autora, os diálogos decorrentes entre a criança e o adulto são definidos “pela sua desigualdade entre subjetividades que interagem em condições (sobre)determinadas de negociação de sentido” (p. 123). O controlo do adulto sobre a criança, segundo Tomás (2007), vai além do contexto escolar, ocorrendo “em vários contextos institucionais” (p. 125).

No âmbito das relações que a criança estabelece é fundamental haver a valorização do seu papel e da sua participação, seja com os adultos ou com os seus pares, pois segundo Lansdown (2005), a criança desde bebé tem capacidade de manifestar a sua opinião, na medida em que há vontades próprias e carências que são expressas de variadas formas, pelas interações, partilhas e comunicação. Desta forma, a participação da criança, segundo a autora, pode ser analisada à luz de três processos, sendo estes: “consultivos, (...) quando os adultos reconhecem que as crianças têm a sua própria opinião e experiências (...); participativos, oferecem oportunidades para que os meninos intervenham ativamente no desenvolvimento (...); autónomo, as crianças têm o poder de compreender a ação” (p. 16-18).

A participação da criança poderá ocorrer em múltiplos contextos, sejam sociais ou educativos, pois a criança tem direito à sua opinião, exprimindo livremente o seu ponto de vista (CDC, 2014, artigo 12º e 13º). Neste processo de participação é fundamental, segundo Tomás e Gama (2011), a negociação entre os agentes, sendo “um processo gradual, mas seguro, que se pretenda, pela experiência e pela aprendizagem da participação das crianças” (p. 3), contribuindo para a fortificação dos “valores democráticos” (p. 3) da infância.

Aquando das atividades em que a criança participa, verifica-se que os “processos participativos servem os propósitos dos adultos e, ainda, são apenas ritualísticas, manipuladores e prejudiciais para as crianças” (Tomás & Gama, 2011, p. 8), servindo interesses políticos, sociais e institucionais, sendo, deste modo, um meio para atingir os fins e objetivos dos adultos. Neste processo de participação a voz da criança não é tida em conta, pois toda a organização, mediada por adultos, traça os seus objetivos de acordo com os seus interesses. Para Craveiro e Silva (2016), as instituições deverão potenciar a participação da criança, prevalecendo os seus direitos, e o profissional de educação deverá desenvolver o papel de mediador e construtor de oportunidades.

Na construção da brincadeira é importante que o adulto e a criança estejam em colaboração, havendo um envolvimento positivo do adulto no brincar, reconhecendo o valor que este tem para a criança, pois este “deve ter o prazer em participar com as crianças e considerar-se mais um companheiro de jogo, pois as crianças apreciam esta participação” (Sequeira & Pereira, 2004, p. 14). Silva (2010), no seu estudo realça a importância do papel dos pais na brincadeira

das crianças, contribuindo para o grau de satisfação das mesmas, no entanto é fulcral que o adulto manifeste interesse e valorização pela brincadeira da criança na promoção da sua aprendizagem e desenvolvimento.

As crianças definem o ato de brincar de forma ampla, que segundo Silva (2010) envolve os jogos, trabalhos, atividades e a simples brincadeira. Esta deverá ser de fácil concretização e poderá ser realizada tanto no interior como no exterior. Para outras crianças, de acordo com este mesmo estudo de Silva (2010) o jogo e o brincar são diferentes, uma vez que o jogo inclui regras definidas pelo adulto, enquanto que o brincar surge de forma livre e divertida. Contudo, para as crianças as “duas atividades lúdicas são importantes porque contribuem para aprender” (p. 86).

O papel ativo da criança na tomada de decisões para o desenvolvimento de atividades e de brincadeiras é crucial, todavia “mais não são como sujeitos passivos e que na sua grande maioria não são ouvidas nos assuntos onde estão diretamente envolvidas” (Silva, 2010, p. 105). Neste sentido, a criança limita-se, muitas vezes, a seguir o planeamento traçado pelo adulto. Segundo Silva (2010), a criança perde o direito de escolha de quais as atividades de tempos livres que deseja participar, sujeitando-se à avaliação dos profissionais, mediante o comportamento apresentado pela mesma.

Para Sarmiento (2011), os adultos regulam as regras próprias para a infância, assumindo “o papel decisivo na determinação das condições de vida das crianças” (p. 584), no âmbito da figura paternal/ maternal, professor/a ou outro profissional. Porém, o mesmo autor, frisa que a criança possui o “poder” de transformar a realidade, bem como as suas práticas sociais, educativas e institucionais, verificando-se de forma mais acentuada em algumas classes sociais, por interferência de questões de poder económico, social e político.

A relação pais e filhos é fortificadora na forma como se desenvolve cada atividade ou brincadeira, possibilitando o desenvolvimento de novas competências relacionais e a construção de percursos qualificantes. De acordo com Pessanha (2001), “favorece a relação e a comunicação com as crianças, a austeridade atenua-se, as relações estreitam-se e surge o convite à cordialidade” (p. 46). Para as crianças o importante é a presença e o testemunho de participação nas suas atividades preferidas. Para o autor referido cada criança possui o seu ritmo e capacidade de aprendizagem, na medida em que o “êxito pedagógico reside na capacidade que o adulto possa ter na descoberta das suas facetas, das suas potencialidades e no respeito pelo seu ritmo” (p. 111).

Os pais e as mães, segundo Araújo (2009a), apreciam a brincadeira dos seus filhos, contudo se forem convidados a participar não sentem a mesma valorização e as crianças “compreendem

quando os pais gostam e valorizam as brincadeiras” (p. 133), percebendo que os adultos não estão à vontade no seu mundo de criança, não respeitando os ritmos, os tempos e os espaços da brincadeira. O papel dos familiares, segundo Nuviala *et al.*, (2003), é essencial, pois ajudam positivamente a escolha, a participação e a motivação das crianças nas atividades de recreação e de desporto, “atuando como modelos” (p. 15).

As relações estabelecidas pelas crianças (adultos e pares) e com o contexto são fatores essenciais na construção da cultura da infância. Segundo Sarmiento (2003), há uma desigualdade de fatores, fruto do processo de socialização, sendo este processo tanto criativo como reprodutivo. Em ambiente escolar, segundo Pessanha (2001), os educadores/professores dão pouca “vida” às atividades lúdicas, pois os profissionais optam por uma maior estruturação da atividade, a fim de a tornar mais segura e controlada.

As crianças não são todas iguais, na medida em que cada uma possui o seu próprio ritmo de aprendizagem, motivação, história de vida, valores e comportamentos/ atitudes. De acordo com Condessa (2009), as crianças possuem determinadas características, nomeadamente: “sócio-demográficas e biológicas (...), cognitivas e físico-motoras (...), capacidade expressiva, comunicativa, imaginativa e criativa (...), de personalidade” (p. 41), no âmbito de qualquer atividade ou brincadeira. Segundo a autora, é fundamental que os profissionais se adaptem às características das crianças, pois condicionam a participação da criança. Ribeiro e Carvalho (2016), também referem que a criança é a responsável pela sua aprendizagem e relações com os outros, através da sua ação ativa.

Araújo (2009a) menciona que o brincar tem uma enorme importância para a criança e o que adulto também o reconhece, porém “o que eventualmente, os adultos não acham, é que seja tão importante como fazer os trabalhos escolares, estudar, ou outra atividade organizada e proposta na escola ou fora dela” (p. 131). A mesma autora, refere que a criança brinca para que possa vivenciar o mundo dos adultos, de acordo com as suas perceções, apesar destes considerarem as brincadeiras como sendo “frágeis e encantadoras, ruidosas, inapropriadas ou turbulentas” (p. 132).

De acordo com Little *et al.*, (2008), o grau de participação em programas CATL depende, parcialmente, das escolhas dos familiares e dos filhos acerca do modo como vivenciam e experimentam o tempo. O que faz notar que a presença e decisão do adulto afeta, não só a educação escolar, como também a extraescolar.

1.3.3. Impactos educativos e sociais dos CATL

No encerramento do Capítulo I: “Ajudar a criança a viver o tempo livre”, torna-se pertinente refletir sobre o impacto que os CATL possuem na sociedade onde estão incorporados, no percurso educativo e na história pessoal das crianças, uma vez que, segundo Pereira e Neto (1997), o lazer não surge de forma isolada, pois “está condicionado pelo contexto, a acessibilidade à oferta de lazer e a satisfação da criança” (p. 229).

Rocha (2016) verificou recentemente que a forma como os jovens vivem o seu tempo livre, de 2006 até 2016, é diferente, havendo hoje um enfoque maior no tempo livre vivido com os amigos, em vez da família e/ou sozinhos. Corroborando, assim, com a ideia de que os CATL surgem como uma “segunda casa, onde às vezes acabam por passar mais tempo do que no seu próprio lar” (Sequeira & Pereira, 2004, p. 15).

De acordo com o estudo de Durlak *et al.*, (2010), verificou-se que os CATL possibilitaram o aumento significativo dos sentimentos e atitudes positivas dos participantes, em relação ao seu “eu” e à escola, com redução dos comportamentos problemáticos. Desta forma, confirma-se, segundo os autores, que os CATL se associam a muitos benefícios relacionados com a vida pessoal, social e académica das crianças e jovens, merecendo uma valorização da sua importância enquanto ambiente educativo e comunitário. Contudo, com o estudo realizado, não se conseguiu avaliar a durabilidade dos aspetos positivos dos CATL.

No estudo de Araújo (2006), é referido que os CATL em vez de estarem focados nas atividades escolares, que ocupam a maior parte do tempo, deveriam direcionar-se, em primeiro plano, para a promoção do lúdico, valorizando o jogo e a brincadeira livre, “de modo que as crianças pudessem também construir de forma autónoma o seu próprio tempo no ATL” (p. 59). Para Cunha e Kuhn (2016), a brincadeira é natural da própria criança e fundamental para o seu crescimento e aprendizagem, pois através do brincar a criança constrói a sua visão sobre o mundo.

De acordo com Araújo (2006), as atividades de tempos livres possibilitam a exploração do lúdico e das expressões, “correspondendo a uma aprendizagem de reconhecimento das suas competências pessoais e sociais” (p. 59). Na atualidade Portuguesa, de acordo com a autora, há uma recente preocupação em estudar “o tempo livre das crianças entre os seis e os doze anos, (...) constituindo-se, assim, para as crianças num tempo não livre por forçada ocupação” (2009b, p. 95). Pessanha (2001) é da opinião que a atividade lúdica conquistou uma maior valorização de estudo e impacto “nas áreas de desenvolvimento infantil e psicologia educacional” (p. 51).

Segundo os estudos de Halpern (1999), os CATL tiveram uma melhoria dos seus programas, com características positivas, tais como: espaço seguro face aos diversos perigos de rua; oportunidades de desenvolver a literacia das crianças; possibilidade de desenvolver atividades artísticas; apoiar nos trabalhos de casa, uma vez que em casa há crianças que não têm condições para os realizar; relações afetuosas dos profissionais com as crianças. O autor também refere que os benefícios dos CATL estão dependentes de alguns recursos, principalmente em contextos sociais desfavorecidos, sendo estes os seguintes: “instalações, pessoal e financiamento” (p. 87).

Espinosa e Gómez (2006) acreditam no estudo e na relação das atividades de tempos livres ou de lazer/ recreação com grupos de pessoas mais vulneráveis, uma vez que têm um impacto positivo na saúde mental e sua recuperação, sendo utilizadas como recurso na terapia ocupacional.

Little *et al.*, (2008) frisam que os CATL para apresentarem impactos positivos, no âmbito dos “resultados académicos, sociais e de prevenção e outros, particularmente para crianças e jovens desfavorecidos” (p. 1) terão de estar bem implementados e dotados de atividades organizadas e de qualidade. De acordo com as pesquisas e estudos dos autores nem tudo são benefícios o que de algum modo suscita uma maior discussão sobre o assunto. Segundo Silva e Sarmiento (2017), os CATL procuram responder, em primeiro plano, às necessidades da família e da sociedade, satisfazendo parcialmente os interesses das crianças e as potencialidades do brincar. Rocha (2017), também concluiu que a brincadeira não é muito potenciada no tempo livre das crianças e que o adulto condiciona a estruturação/ organização das atividades pré-estabelecidas.

À luz do Projeto de Pesquisa Familiar de Harvard (citado por Little *et al.*, 2008), um estudo longitudinal realizado com três mil jovens, integrados em programas CATL apresentou os seguintes resultados: “melhores atitudes em relação à escola e aspirações educacionais mais elevadas; taxas de atendimento escolar mais altas e menor atraso, menor ação disciplinar (por exemplo, suspensão), menores taxas de abandono escolar, melhor desempenho na escola (...), maior promoção no horário, melhoramento da lição de casa, engajamento na aprendizagem” (p. 3). Para além dos impactos ao nível do desempenho académico também se verificou ao nível não académico, promovendo, assim, “habilidades sociais, autoestima e autoconceito, iniciativa e habilidades de liderança” (p. 5).

No estudo de Furtado e Serpa (2013), conclui-se que no CATL “emergem finalidades com maior ênfase nas capacidades criativas e especulativas” (p. 122), com destaque na área da criatividade e das expressões, verificando-se também relações colaborativas e efetivas, bem

como um papel mais ativo do adulto na organização das atividades. Os mesmos autores, apontam também que no CATL a execução prática dos tempos livres *vs* lazer só ocorre em períodos não letivos, “reforçando-se, assim a perspectiva escolar dos CATL” (p. 123), em períodos de tempo escolar.

Em síntese, pode-se refletir, segundo as perspetivas dos autores acima citados, que as atividades de tempos livres dependem, em parte, do acesso que a criança tem em relação à oferta educativa, pois nem todas as crianças têm a possibilidade de usufruir das mesmas atividades e do interesse sentido pelas mesmas, uma vez que é fundamental que as atividades satisfaçam os interesses da própria criança. Para muitas crianças o tempo do CATL é vivido de forma única, com laços e características muito familiares, tornando-se um momento de conforto, confiança e segurança, onde passam grande parte do seu tempo. O contacto com a dinâmica das atividades de tempos livres tem resultados positivos, uma vez que permitem a redução de comportamentos agressivos na criança, surgindo em alguns casos como terapia. As referidas atividades contribuem, desta forma, para o sucesso escolar e para a promoção de capacidades pessoais e sociais da criança.

A primazia dos CATL assenta na promoção da ludicidade e nas potencialidades da brincadeira livre e espontânea, com recurso ao jogo, às expressões e às atividades, o que ajuda a criança no seu desenvolvimento e nas aprendizagens multidimensionais. Nos últimos anos tem havido um maior investimento no planeamento do trabalho educativo e pedagógico dos CATL, com a colaboração do profissional de educação e a aposta em novos recursos. Estes tornam-se fulcrais em contextos com condições económicas e sociais mais carenciadas, sendo uma oportunidade e enriquecimento cultural e educativo das próprias crianças e jovens.

CAPÍTULO II

Métodos e procedimentos

- 2.1 Apresentação do problema e objetivos do estudo
 - 2.1.1 A nossa problemática
 - 2.1.2 Os objetivos do nosso estudo
- 2.2 Caracterização do estudo e dos intervenientes
- 2.3 Participantes no estudo
- 2.4 Instrumentos de recolha de dados e sua aplicação
 - 2.4.1 Análise dos documentos orientadores dos CATL
 - 2.4.2 O recurso à observação nos CATL
 - 2.4.3 Da entrevista informal à semi-estruturada e ao *Focus Group*
- 2.5 Apresentação do método de análise
- 2.6 Ética na recolha de dados
- 2.7 Tratamento e análise dos dados

Capítulo II - Métodos e procedimentos

No decorrer do presente capítulo será feita a apresentação da metodologia do estudo sobre “As potencialidades educativas e socioculturais dos CATL de uma IPSS”, com a descrição da natureza do problema de investigação, questões de pesquisa e seus objetivos. O tipo de estudo é caracterizado como sendo qualitativo. Na recolha dos dados utilizou-se diferentes técnicas, tais como: análise documental; observação e entrevista, para as populações dos encarregados de educação, profissionais e educandos. No decorrer do trabalho de investigação esteve implícito algumas questões éticas, relacionadas com o grau de conhecimento do investigador acerca do CATL e com as relações estabelecidas com a população em estudo.

2.1. Apresentação do problema e objetivos do estudo

2.1.1. A nossa problemática

A nossa problemática de investigação é perceber se as valências CATL possuem potencialidades educativas e socioculturais, tendo em conta a valorização do tempo livre e recreativo. Para o efeito, consideramos todas as valências de uma determinada Instituição Particular de Solidariedade Social.

É de salientar que as valências Centros de Atividades de Tempos Livres têm tido, nos últimos anos, uma procura cada vez maior por parte das famílias e da comunidade, na medida em apresentam um papel importante na educação de infância e da juventude. Segundo Araújo (2009, 2006, 2004), Halpern (1999), Pereira e Neto (1997), Sequeira e Pereira (2004), Silva e Sarmiento (2017), deverão possibilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, num ambiente que deverá ser de proteção, segurança, apoio, participação e de liberdade.

O nosso propósito surgiu pelo interesse em compreender o papel e a missão que os CATL passaram a assumir na atualidade, nomeadamente nas suas dimensões educativas e socioculturais. De acordo com Silva e Sarmiento (2017), os pais, devido às exigências profissionais deixaram de olhar o tempo livre da infância de forma livre e prazerosa, havendo uma preocupação crescente de organizar e estruturar este tempo, como sinónimo de sucesso académico. O nosso interesse por este foco de pesquisa adveio de uma inquietação, pessoal e profissional, uma vez que o investigador desempenha funções de Técnico Superior/

Coordenador Técnico-Pedagógico, desde 2006, acompanhando as mudanças estruturais, institucionais, educativas, sociais e pedagógicas, que decorreram ao longo dos anos.

Creemos que na área educativa dos CATL ainda há um caminho a trilhar no âmbito da investigação, pois a maioria dos estudos sobre a educação de crianças e jovens são essencialmente direcionados para os contextos escolares, havendo poucos investigadores que se tenham debruçado sobre o desenvolvimento das atividades de tempos livres, em CATL. Pretendemos, então, com este estudo preencher um “vazio” na investigação, alertando a comunidade científica para a importância de se analisarem os contextos dos CATL, enquanto novos espaços educativos, em que na ocupação do tempo livre e recreativo, reforçam a educação na sociedade atual. Segundo Rocha (2017), o lúdico possui naturalmente uma enorme riqueza que para além da sua importância no desenvolvimento e na aprendizagem da criança possui também grande valor nas atividades de tempos livres.

Com este estudo de caso, um trabalho empírico sobre uma Instituição Particular de Solidariedade Social, crê-se que se alargará a análise dos estudos na área das atividades de tempos livres e se recolherão as possíveis potencialidades educativas e socioculturais dos CATL, possibilitando, assim, gerar conhecimento mais amplo e credível que ficará ao dispor dos Profissionais de Educação. Deste modo, poderá ser uma mais valia para a prática e reflexão dos profissionais de educação, que trabalham diretamente nos CATL e das famílias que usufruem dos seus serviços.

Enquadrada no que atrás foi dito, a nossa questão central é:

Quais são as potencialidades educativas e socioculturais dos Centros de Atividades de Tempos Livres de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, tendo em conta a valorização do tempo livre e recreativo?

Neste sentido, propomo-nos aprofundar este tema de forma a compreender:

1. Quais os conceitos, teorias e legislação que sustentam os CATL?
2. Quais os recursos (financeiros, natureza, humanos, instalações e equipamentos) das valências CATL?
3. Quais são as perspetivas dos vários intervenientes (profissionais, educandos e familiares) acerca das potencialidades educativas e socioculturais dos CATL?
4. Qual a importância que os CATL possuem na sociedade e na educação (aprendizagens, comportamentos e valores) das crianças e jovens?
5. Qual é o envolvimento da criança e do jovem nas atividades de tempos livres?
6. Quais são as expectativas dos vários intervenientes (profissionais, educandos e familiares) acerca da funcionalidade e da natureza das atividades dos CATL?

2.1.2. Os objetivos do nosso estudo

Com o intuito de orientar genericamente a investigação traçou-se um objetivo geral, bem como seis objetivos específicos que definem, em particular, o que se pretende estudar com a presente investigação, sendo estes os seguintes:

Objetivo geral: Determinar as potencialidades educativas e socioculturais de um conjunto de seis CATL de uma Instituição Particular de Solidariedade Social.

Objetivos específicos:

1. Adquirir e mobilizar conceitos, teorias, legislação e programas que sustentam os CATL, considerando as suas vertentes (cultura, educação, saúde, recreação e lazer);
 - 1.1 Adquirir e mobilizar conceitos, teorias e legislação dos CATL, considerando as várias vertentes, através do enquadramento teórico;
 - 1.2 Analisar a definição e as finalidades dos CATL, nas suas demais vertentes (cultura, educação, saúde, recreação e lazer) – confrontando com as perspectivas dos profissionais e educandos da nossa IPSS com a legislação e documentação em vigor;
2. Caracterizar os recursos das valências dos CATL (financeiros, natureza, humanos, instalações e equipamentos) da IPSS em estudo;
3. Compreender a perspectiva dos vários intervenientes (profissionais, educandos e familiares) sobre as potencialidades educativas e socioculturais nos CATL;
4. Analisar as atividades potenciadoras de aprendizagens, comportamentos e valores relevantes para a sociedade atual, nas dimensões educativas e socioculturais;
5. Perceber qual o envolvimento da criança e jovem nas atividades de tempos livres;
6. Determinar as expectativas dos vários intervenientes (profissionais, educandos e familiares) acerca dos aspetos da funcionalidade e da natureza das atividades dos CATL.

2.2. Caracterização do estudo e dos intervenientes

O nosso estudo qualitativo apresenta características de um estudo de caso, etnográfico, exploratório e transversal. Consideramos que tem características de estudo de caso, porque nos propusemos a analisar numa determinada IPSS as valências CATL, com vista a um estudo mais profundo sobre a realidade CATL. Segundo Bogdan e Biklen (1994) “estes estudos incidem sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o

seu desenvolvimento” (p. 90). Consideramos, também, que o estudo possui características etnográficas, porque houve uma recolha das representações dos participantes integrados numa determinada cultura (Bogdan & Biklen, 1994).

O modelo definido tem um enfoque qualitativo, pois o investigador pôde recolher dados em ambiente natural, apercebendo-se das perceções das pessoas ou situações e olhar a realidade de forma ampla, uma vez que se torna fundamental dar atenção a todos os pormenores, pois estes constituem indicações importantes para compreender a realidade (Bogdan & Biklen, 1994).

Por sua vez, o realce como estudo exploratório é porque se pretende estudar e explorar uma área de investigação pouco conhecida e estudada (Sampieri, Collado & Lucio, 2014), como se caracteriza a realidade dos CATL. Este tipo de pesquisa pressupõe o surgimento de novos problemas de investigação, reconhecimento de conceitos chave e a criação de pistas para outros estudos (Sampieri *et al.*, 2014), na área específica dos CATL, nomeadamente suas potencialidades educativas e socioculturais.

Neste sentido, o modelo de investigação (transversal exploratório), permite conhecer a realidade educativa, abrindo “caminhos” para outros estudos/ reflexões. Os resultados terão validade apenas para a realidade que foi estudada (Sampieri *et al.*, 2014).

2.3. Participantes no estudo

No âmbito do plano de seleção de participantes em estudo, as unidades de análise foram constituídas por pessoas, com características diferentes, mas todas com ligação direta ou indireta às valências dos CATL envolvidas. Nomeadamente, contemplamos as seguintes populações: a. ex-educandos (cerca de 280 crianças e jovens); b. atuais educandos – crianças dos 3 aos 12 anos (cerca de 148 crianças e jovens); c. encarregados/as de educação ou familiares (cerca de 137 encarregados); d. profissionais de educação (cerca de 14 elementos da área educativa/ animação e 7 elementos de outras áreas).

Foi escolhido de entre cada população, apresentada anteriormente, um grupo representativo (amostra) que foi alvo de maior exploração e profundidade das informações recolhidas, contudo sem a pretensão de se fazerem estimativas quantitativas sobre o que se passava verdadeiramente na População CATL, não havendo qualquer intenção de generalização de resultados (Sampieri *et al.*, 2014).

As nossas amostras, constituídas por ex-educandos/as (n=2), atuais educandos (n=148), encarregados de educação (n=6) e profissionais de educação (n=8: Professores – n=2;

Animadores – n=2; Ajudantes – n=4), foram selecionados por conveniência ou de oportunidade em que os seus elementos foram escolhidos pela disponibilidade dos participantes (Battaglia, citado por Sampieri *et al.*, 2014), bem como da facilidade de contactos, do interesse de participação e das suas características pessoais (tempo e qualidade de relação com o CATL). É de salientar que a amostra da observação participante foram as crianças, dos 3 aos 12 anos de idade, que frequentam os seis CATL em estudo.

2.4. Instrumentos de recolha de dados e sua aplicação

No decorrer do processo de investigação foram utilizadas algumas técnicas qualitativas na recolha de dados, tais como a análise documental, a observação, as entrevistas individuais e em *focus group*.

Nesta etapa pretendeu-se “obter dados (que se convertem em informação) de pessoas, (...) comunidades, situações ou processo de profundidade, nas próprias «formas de expressão» de cada um” (Sampieri *et al.*, 2014, p. 396), ocorrendo no ambiente natural de cada CATL.

De seguida apresentamos no quadro n.º 1, umas técnicas de pesquisa, tipos, instrumentos e amostra.

Quadro n.º 1: A pesquisa – As técnicas e tipos – Amostra e instrumentos

Quadro n.º 1 - As técnicas e tipos - população/ amostra - instrumentos

Pesquisa	Tipo	Instrumentos	Amostra	Recursos
Análise Documental	Pesquisa	Documentos (legislação, projeto e regulamento educativo)	----	Investigador
Observação	1.º O. Exploratórias 2.º O. Sistematizadas	Notas de Campo (apoio de máquina fotográfica para registos: fotos + áudio) Grelhas de Observação	148 Educandos Atuais (crianças 3 – 12 anos) 6 CATL 14 Profissionais de Educação – 6 CATL	Investigador/ Observador Colaboração 2 observadores
	3.º E. Informais	Audiovisual	148 Educandos Atuais (crianças 3 – 12 anos) 6 CATL 14 Profissionais de Educação – 6 CATL	Investigador/ Entrevistador
Entrevistas	4.º E. Semi-estruturadas	Guião (dois gravadores áudios e um programa digital)	8 Prof. de Educação (2 Prof.+ 2 Animadores + 4 Ajudantes) 6 Encarregados de Educação	Investigador/ Entrevistador
	5.º <i>Focus Group</i>	Guião e Discussão (dois gravadores áudios e um programa digital)	3 Prof. de Educação (1 Prof.+ 1 Anim.+ 1 Ajud.) 1 Encarregado de Educação 2 Ex-Educandos	Investigador/ Entrevistador e Dinamizador do Grupo

2.4.1. Análise dos documentos orientadores dos CATL

A análise documental consistiu na análise de documentos de apoio aos CATL, como a Lei de Bases do Sistema Educativo, legislação aplicável ao funcionamento das valências CATL e projeto educativo e regulamento interno em vigor na referida valência, a fim de “ajudar a entender o fenómeno central do estudo” (Sampieri *et al.*, 2014, p. 415). Após a recolha dos documentos realizou-se uma primeira leitura dos mesmos. Esta análise teve como instrumento uma grelha de análise documental (Anexo A), realizada com base em diferentes categorias, o que permitiu organizar as informações e “entender o contexto social e histórico em que foram fabricados, usados, descartados e reutilizados” (Sampieri *et al.*, 2014, p. 416).

O processo de análise documental consistiu na análise de documentos o que possibilitou adquirir “conhecimentos mais recentes na matéria [e] de olhar crítico sobre os conhecimentos anteriormente adquiridos” (Quivy & Campenhout, 2005, p. 55). A análise documental, segundo Sampieri *et al.*, (2014), traz algumas vantagens, que também se verificaram no estudo, uma vez que pode ser sujeita a consulta e análise sempre que o investigador considerar importante e permite também rentabilizar tempo, pois não está sujeita a transcrição. Como desvantagens os autores referem que, por vezes, há dificuldades no acesso a determinados documentos, sendo difícil encontrá-los. O acesso direto a toda a documentação por parte do investigador foi uma vantagem e os materiais foram fotocopiados e arquivados num dossier próprio, com a respetiva identificação.

2.4.2. O recurso à observação nos CATL

Aquando da observação, recolheu-se informações fundamentais à investigação. Numa primeira fase, realizou-se uma observação exploratória, que consistiu em recolher notas de campo acerca das dinâmicas e das interações dos profissionais e educandos dos CATL (Quadro n.º 1). Como suporte das observações participantes foi desenhada uma grelha de observação (Anexo B), construída à luz das questões de pesquisa, do modelo de análise e da análise das observações exploratórias. Esta serviu de guia para o interesse de observação, bem como enfoque das questões das entrevistas informais realizadas às várias crianças e profissionais de educação. Neste sentido, foi fundamental fazer uma observação de tudo o que estava à volta do investigador, os pormenores, as ações e os diálogos, apostando numa interação e participação ativa e como complemento à observação direta houve ainda a oportunidade de

recolher imagens e/ou áudios, sendo um apoio ao trabalho, na medida em que ajudou a recordar alguns pormenores da observação (Bogdan & Biklen, 1994).

As sessões das observações em cada CATL foram codificadas da seguinte forma: Obs_CATL_A_1ªS/ Obs_CATL_A_2ªS (ocorrendo de igual forma para o CATL B, C, D, E, F). A definição das codificações é a seguinte: Obs – Observação; CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres; A/ B/ C/ D/ E/ F – Um dos seis CATL em estudo; 1ªS –Primeira Situação; 2ªS – Segunda Situação.

No decorrer do processo adaptámos alguns procedimentos de observação e como observador por exemplo, a gestão pessoal/ profissional do investigador. Face aos mesmos foi essencial o observador aplicar um conjunto de estratégias, tais como: breve explicação dos objetivos do estudo (aplicação dos consentimentos); não ocorrência de aviso prévio das sessões das observações (dia/ hora); transcrição da observação no próprio dia; envolvimento e uma postura “neutra” na participação, na dinâmica e nas atividades de sala, garantindo do sigilo e princípios éticos. O investigador, aquando da observação, tentou que esta não fosse uma “mera contemplação («sentar-se a ver o mundo e tomar notas»), [o que] implicou envolvermo-nos profundamente em situações sociais e mantermos um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, [estando] atento aos detalhes, sucessos, eventos e interações” (Sampieri *et al.*, 2014).

2.4.3. Da entrevista informal à semi-estruturada e ao *Focus Group*

A escolha pelo inquérito por entrevista, no decorrer do estudo, prendeu-se pelo facto de possibilitar o acesso de “informações detalhadas relativas às experiências e pontos de vista dos tópicos [em estudo]” (Turner, 2010, p. 753). O recurso à entrevista fez-se de diferentes modos como referem Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa as entrevistas podem servir para recolher exclusivamente as informações ou em ligação com a observação participante. Assim sendo, a estrutura das entrevistas realizadas assentou na informal, semiestruturada e na de Discussão de grupos/ *Focus Group* (FG), com as diferentes amostras.

O caminho trilhado para a construção da entrevista surge da intencionalidade de escutar o público alvo (Quadro n.º 1), tentando cruzar informações pertinentes para os objetivos da investigação. A qualidade da entrevista vem da conversação desenvolvida entre o entrevistador e o entrevistado, e toda e qualquer informação poderá ser útil e valorizada tal como referem Bogdan e Biklen (1994), “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de

palavras que revelam as perspetivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos” (p. 136).

Em comum as entrevistas, do referido estudo, assentaram num conjunto de procedimentos entre o entrevistador/ entrevistado/a, sendo um momento de “reunião para conversar e trocar informações entre uma pessoa (o entrevistador) e outra (entrevistado)” (Sampieri *et al.*, 2014, p. 403). As entrevistas foram gravadas por dois gravadores áudios e um programa digital, de forma a garantir a gravação segura das mesmas. A escolha do local da entrevista foi sempre discutida entre o entrevistador e o entrevistado/a, no sentido de possibilitar um ambiente calmo, confiante e seguro, para que cada entrevistado pudesse livremente manifestar a sua opinião. Segundo Ghiglione e Matalon (1993), o ambiente poderá condicionar o modo como se desenrola a entrevista. É de referir que as entrevistas foram realizadas pelo investigador e transcritas pelo mesmo, pois “a qualidade das gravações afeta diretamente a qualidade das transcrições” (Arantes & Deusdará, 2017, p. 802).

De forma a conseguir estabelecer uma relação confiante entre entrevistador e entrevistado, adotaram-se alguns princípios, tais como: relação de transparência, com definição dos objetivos do estudo; aceitação das respostas e reflexões; promoção de uma escuta ativa e não conotação avaliativa; apresentação da questão inicial em termos mais gerais; recurso à comunicação não verbal (expressão facial, aspetos paralinguísticos, postura corporal); utilização de um discurso sintético e repetição de palavras chave ou pequenos resumos; solicitação de uma melhor explicação da ideia (Ghiglione & Matalon, 1993).

Aquando das entrevistas recorreu-se a “técnicas particulares” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 107), tais como a de “contra-exemplos” (p. 107), principalmente nas entrevistas informais, e a de “incompreensão voluntária” (p. 108), utilizadas nas entrevistas semiestruturadas e nas informais. Aquando do FG foram utilizadas as duas técnicas referidas anteriormente. As perguntas caracterizaram-se por “experiência/ comportamento [e de] opinião valor” (Amado & Ferreira, 2014, p. 218), o que permitiu, por um lado, perceber as experiências/ comportamentos dos participantes, e, por outro lado, recolher as representações dos mesmos.

As codificações dos participantes no estudo são definidas da seguinte forma: Professora – Prof; Ajudante – Ajud; Animadora – Anim; Encarregada de Educação – Enc_Ed; FG – Focus Group; Ex-educandos – Ex. Os códigos para cada entrevista são os seguintes: entrevista semiestruturada - Prof_A/ Prof_B/ Ajud_A,/ Ajud_B/ Ajud_C/ Ajud_D/ Anim_A/ Anim_B/ Enc_Ed_A/ Enc_Ed_B/ Enc_Ed_C/ Enc_Ed_D/ Enc_Ed_E/ Enc_Ed_F; entrevista de *Focus Group* - Prof_B_FG/ Ajud_B_FG/ Anim_B_FG/ PC_Ex_FG/ LA_Ex_FG/ Enc_Ed_A_Ex. Para além desta codificação organizaram-se as unidades de registo com base em excertos de

discussão (1º, 2º, 3º...), a fim de se entender a conversão que os participantes apresentaram face a determinado assunto.

Seguidamente, apresentamos os três casos de entrevistas – informal, semiestruturada e de *Focus Group*, com referência às suas vantagens e desvantagens.

As entrevistas informais, durante os momentos de observação participante, foram desenvolvidas de forma livre, sem marcação de dia e hora previamente agendados, a fim de se promover um ambiente mais natural e descontraído. De acordo com Gall, Gall e Borg (citados por Turner, 2010), as entrevistas informais surgem “inteiramente na geração espontânea de perguntas numa interação natural, tipicamente aquela que ocorre como parte do trabalho de campo contínuo de observação participante” (p. 755).

Estas entrevistas realizadas pelo investigador, não tiveram um guião, a fim de não condicionar e limitar a observação participante e ocorreram em diferentes espaços do CATL (por exemplo: refeitório; sala de atividades; hall de entrada; jardim; pátio) e atividades (por exemplo: atividades de expressões; brincadeiras lúdicas; atividades de exterior). As mesmas foram realizadas individualmente, em pares ou em grupos, sem a ocorrência de um “plano prévio (...) tratando-se, em muitos casos, de verdadeiras «conversas» ou «trocas de ideias» acerca do vivido” (Amado & Ferreira, 2014, p. 210). Aquando da utilização do gravador áudio, numa primeira fase, houve uma inibição por parte das crianças, que foi superada com o decorrer do tempo. Fez-se, também, a captura de imagens, de forma a recolher as informações essenciais para o estudo.

Numa primeira fase da estruturação da entrevista semiestruturada construiu-se um guião de questões (Anexo C), à luz dos objetivos do estudo e do modelo de análise. A sua estruturação diverge da entrevista aberta e da fechada, uma vez que é “adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 97), o que se revela pertinente tendo em conta as características das valências CATL na atualidade.

A aplicação da entrevista foi realizada com alguma flexibilidade, uma vez que foi dada a oportunidade aos entrevistados de manifestarem a sua opinião, surgindo conseqüentemente outras questões que não estavam previstas de forma a melhor esclarecer ou compreender os pontos de vista dos entrevistados.

Num passo seguinte do estudo realizou-se o *Focus Group* (FG) em que o seu objeto de análise é “o conteúdo das reuniões de grupo” (Oliveira & Freitas, 1998, p. 39). Para a constituição do grupo consideramos a importância de os participantes apresentarem algo em comum, com experiências variadas e com diferentes opiniões (Arantes & Deusdará, 2017). O

nosso grupo formado por três profissionais de educação, um encarregado de educação e dois ex-educandos foi mediado pelo entrevistador (Quadro n.º 1).

No papel de mediador/ facilitador o investigador teve de ser neutro ao mediar as discussões, possibilitando um ambiente confortável e tranquilizador para todos os envolvidos no estudo. O moderador “estimula a interação e assegura que a discussão não extravase do tema em «foco»” (Amado & Ferreira, 2014, pp. 225-226).





O modelo utilizado no FG foi de uma entrevista semiestruturada, com base num guião de questões (Anexo D), uma vez que possibilitou a exploração de diversos tópicos e perspetivas relacionadas com a temática em estudo (Gill, Stewart, Treasure & Chadwick, 2008). Um dos pontos que se tornou em vantagem e desvantagem, simultaneamente, foi a relação que os membros mantinham, pois, por um lado, foi positivo o grau de conhecimento que o grupo possuía, uma vez que permitiu recolher informações e ideias importantes para o estudo (Gill *et al.*, 2008, p. 294), por outro lado, o grau de participação e proximidade entre os membros tornou-se uma dificuldade na transcrição da entrevista, por serem diferentes pessoas a comunicarem simultaneamente (Bogdan & Biklen, 1994).

2.5. Apresentação do modelo de análise

O modelo de análise pode ser entendido segundo Quivy e Campenhoudt (2005), como “a charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro” (p. 111). O modelo de análise construído (Anexo E) é constituído por alguns conceitos, a fim de dar conta do fenómeno em estudo e problemática de investigação, à luz das questões e objetivos de pesquisa. Alguns conceitos definidos são considerados simples (apresentam apenas uma dimensão e um indicador) e outros complexos (apresentam dimensões divididas em componentes e depois organizam-se em indicadores) (Quivy e Campenhoudt, 2005). Contudo, os conceitos em estudo não são muito concretos, pelo que se subdividiu em “dimensões”. Estas, segundo Quivy e Campenhoudt (2005), permitem “dar conta do real” (p. 122). Após a caracterização das dimensões criou-se as componentes, para alguns conceitos, e selecionou-se os indicadores. Estes, de acordo com os referidos autores, são definidos como “uma manifestação observável e mensurável das componentes do conceito” (p. 262) e “permitiram registar os dados indispensáveis para confrontar o modelo com a realidade” (p. 261). Os conceitos, dimensões, componentes e indicadores foram definidos à luz da revisão da literatura

e da problemática em estudo, de forma a dar sustentabilidade teórica e reflexiva acerca dos quadros do modelo de análise. Os mesmos são apresentados no quadro n.º 2.

Quadro n.º 2: Esquema do modelo de análise

Conceitos	Dimensões	Componentes	Indicadores
Potencialidades 	Educativa	Aprendizagens multidimensionais – cognitiva, colaborativa, (psico)motora, afetiva; Aquisição de: atitudes, comportamentos; valores.	Atividades lúdicas e desportivas/ criativas e artísticas/ ar livre: importância; estratégia; recursos; projetos; outros.
	Sociocultural		Conhecimento e valorização do jogo e do brinquedo tradicional; relações entre criança-criança, criança – tutor e criança-profissional: importância e estratégias
Tempo livre 	Visão positiva - lazer	Repouso; Desenvolvimento; Divertimento	Registo das atividades de tempo de repouso/ desenvolvimento / divertimento
	Visão negativa - não lazer		Registo das atitudes de destruição do material e equipamentos; Registo da violência nas relações entre pares.
Funcionamento legal			Legislação, decretos, normativos e outros documentos
Recursos 	Organização	Apoio escolar, logístico, sociocultural	Modo de realização do apoio escolar/ logístico/ sociocultural
	Financeira		Registos de apoios financeiros
	Humana		Organograma do CATL
	Instalações e equipamentos		Espaço físico e equipamentos/ materiais
Envolvimento	Participação	Consultiva; Participante; Autónoma	Nível de participação nas atividades
	Satisfação		Nível de satisfação da criança
Natureza 	Tempo de estudo		Perspetivas e expetativas do tempo de estudo; Modo como o tempo de estudo se desenvolve em ambiente CATL
	Tempo lúdico		Perspetivas e expetativas do tempo lúdico; Modo como o tempo lúdico se desenvolve em ambiente CATL

2.6. Ética na recolha de dados

Na fase inicial da preparação do estudo solicitou-se a autorização da Comissão de Ética da Universidade dos Açores, garantindo o sigilo e a individualidade dos participantes e respeitando o Código de Ética da Universidade dos Açores (DN N.º 65-A/ 2008, de 10 de dezembro, cap. IV).

Deste modo, no decorrer do estudo, teve-se um conjunto de cuidados éticos e de sigilo, que assentaram em vários procedimentos através da aplicação do consentimento informado (Anexo F) aos diferentes intervenientes no estudo (profissionais, educandos e os encarregados de educação). De forma a preservar a confidencialidade dos participantes realizou-se a codificação dos CATL (CATL_A/ CATL_B/ CATL_C/ CATL_D/ CATL_E/ CATL_F), dos participantes, com base em códigos de letras (Prof_A e B/ Enc_Ed_A...B...F/ Anim_A e B/ Ajud_A_B...D), da codificação das observações (Obs_CATL_A.... B...F) e das fotografias/ áudios, por códigos de números e da criação de pastas codificadas em arquivo digital.

No decorrer do estudo surgiram alguns dilemas éticos ao investigador, relacionados com o elevado envolvimento nos contexto(s) de estudo e com a preservação das identidades aquando do FG. Face aos mesmos teve-se de adotar alguns procedimentos, que consistiram nos seguintes pontos: esclarecimento atempado aos vários agentes sobre os objetivos do estudo (com base na aplicação dos consentimentos); utilização de uma postura neutra e aberta às informações; sensibilização dos participantes do FG para a importância de manter a preservação de identidades. Neste sentido, houve a preocupação de criar um ambiente de confiança e segurança, garantindo os três princípios básicos do relatório Belmont (citado por Lima, 2006) sendo estes “o respeito pelas pessoas (...), a beneficência (...) [e a] justiça” (p. 139-140).

2.7. Tratamento e análise dos dados

A análise de conteúdo permite classificar o material “reduzindo-o a uma dimensão mais manejável e interpretável, e a realização de inferências válidas” (Weber, citado por Lima, 2013, p. 7). A análise de conteúdo caracteriza-se por ser qualitativa, mas tal como na análise quantitativa, também há uma procura de “sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para chegarem a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados” (Lima, 2013, p. 7).

As notas de campo da observação exploratória (Anexo G) foram realizadas no próprio dia e após a ocorrência das mesmas. Numa fase seguinte do estudo realizou-se o registo das observações participantes (Anexo G), com o preenchimento da grelha de observação.

Para o processo de tratamento dos dados das entrevistas iniciou-se com as transcrições das mesmas (Anexo H), com uma duração média de seis horas. Aquando da transcrição realizou-se a codificação dos nomes das crianças, dos profissionais e dos CATL, com base num sistema de codificação. Segundo Amado e Ferreira (2014) o processo de transcrição deve ser muito cuidado, havendo a necessidade de escutar repetitivamente a informação, a fim de ser o mais fiável possível. A transcrição foi realizada na íntegra pelo investigador estudante, pois esta “de preferência será feita por quem conduziu a entrevista e por quem a vai analisar” (p. 220).

Após a fase da transcrição organizou-se um sistema de categorias para a análise de conteúdo, definindo-se a construção das categorias, das subcategorias e da seleção de unidades de registo. Esta foi uma forma de sintetizar a informação recolhida através da seleção de segmentos de textos, indo de acordo com as questões de pesquisa traçadas e do modelo de análise. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) “as categorias constituem um meio de classificar os dados

descritivos” (p. 221). As unidades de registo foram selecionadas pelo investigador estudante depois de uma leitura cuidada sobre a transcrição das entrevistas, sendo definidas por “parágrafos (...) das transcrições de entrevistas, por vezes podem ser frases ou uma sequência de parágrafos” (p. 233).

A categorização das entrevistas realizou-se por duas fases – 1ª fase (Anexo I), de forma a começar a agrupar e a organizar a informação recolhida; 2ª fase (Anexo I), com base uma “nova” leitura e cruzamento das entrevistas individuais. No capítulo III – “Apresentação dos resultados”, para cada objetivo do estudo colocou-se a numeração das categorias em 1, 2, 3 e 4.

Seguidamente, apresentamos o modo de realização da análise de conteúdo para a análise documental, observações e entrevistas.

Os documentos sujeitos à análise documental (Anexo J), foram, num primeiro momento, sujeitos a uma pesquisa, leitura e análise, com base num registo de uma grelha de análise, construída à luz de diferentes conceitos. Nesta linha de conta, verificou-se que “a exploração deste trabalho consistiu (...) em ler e reler estas notas para destacar as pistas de investigação mais interessantes” (Quivy & Campenhout, 2005, p. 83).

As observações participantes foram analisadas à luz de duas situações (Anexo K). Numa primeira fase fez-se o registo individual de cada situação, à luz da grelha de observação, e, numa segunda fase, registaram-se ambas as situações de observação e analisaram-se os dados, dando ênfase a aspetos de maior realce. A partir das observações participantes realizaram-se o registo de imagens (Anexo L), nas duas situações de análise. Estas foram analisadas pelo investigador no cruzamento com os registos das observações, permitindo um estudo mais profundo acerca da temática.

Aquando da fase da observação realizou-se entrevistas informais às crianças e profissionais. Os registos foram feitos na própria grelha de observação, com a codificação do CATL em estudo e momento de observação por exemplo, “Obs_CATL A_1ªS”. Após a primeira fase fez-se um registo com ambas as situações de observação, permitindo uma melhor análise de conteúdo dos dados recolhidos (Anexo K).

As entrevistas semiestruturadas foram analisadas em três fases (Anexo M); a entrevista do FG organizou-se por objetivos, numeração de 1, 2, 3,4 e por excertos (de 1 a 10), de forma a demonstrar a conversação entre os participantes (Anexo N).

Numa fase seguinte, fez-se a validade e a fidelidade da análise de conteúdo. A validade consistiu em analisar se as categorias correspondiam eficazmente às questões do estudo, pois segundo Esteves (2006) “passa pelo facto de ela se coadunar com os objetivos definidos, logo

ser pertinente e, na medida do possível produtiva” (p. 123), pelo que se notou pela análise que cada categoria tinha uma correspondência direta com os objetivos traçados para o estudo.

Em relação à fidelidade, realizou-se o índice de fidelidade, a fim de se perceber “o grau de concordância” (p. 123), intercodificadores. A escolha dos codificadores assentou em dois critérios: conhecimento da realidade CATL e formação superior na área da educação. Os codificadores assumiram o papel de observadores (Quadro n.º 1), sendo constituído por dois elementos. Ambos trabalharam individualmente, através da observação dos diferentes registos e do preenchimento da grelha de fidelização (Anexo O). Posteriormente apurou-se “o número total de unidades de registo com que eles trabalharam e o número de unidades que todos codificaram da mesma maneira” (Esteves, 2006, pp: 121-122). Bellack (citado por Mendes, Clemente, Rocha e Damásio, 2012) apresenta também uma fórmula para calcular a fidelidade dos intercodificadores, sendo esta a seguinte: $\text{total de acordos} / (\text{acordos} + \text{desacordos}) = \text{resultado} \times 100$.

De acordo com Lima (2013), o processo consiste num “recorte” de 10% da totalidade do “corpus” das unidades de registo, garantindo “que nelas são inseridas unidades de registo relativas a todas as categorias e subcategorias existentes no seu sistema de categorias” (p. 14). Assim sendo, o número total de unidades de registo foi de 365, ficando 10% o valor de 36,5. Daí que se tenha optado por utilizar no índice de fidelidade 37 unidades de registo. Estas foram colocadas na grelha de forma aleatória.

Com base na fórmula para calcular o índice de fidelidade (Esteves, 2006, p. 22) obteve-se os seguintes resultados (“F” – índice de fidelidade; “Ta” – total de casos de acordo; “Td” – total de casos de desacordo):

$$F = \frac{Ta}{Ta + Td} = \frac{26}{26 + 11} = \frac{26}{37} = 0,7027 \times 100 \% = 70,3 \%$$

Através do cálculo do índice de fidelidade obteve-se o resultado de 0,70, sendo o nível de acordo intercodificadores de 70 %. Deste modo, o resultado obtido foi satisfatório, podendo-se considerar que “num primeiro exercício é difícil obter índices superiores a 70% de acordo intercodificadores” (Miles & Huberman, citados por Esteves, 2006, p. 122). Analisando a tabela de acordos e desacordos verifica-se que os intercodificadores estiveram em desacordo nas seguintes categorias e subcategorias: “atividades artísticas – dimensão educativa e sociocultural; atividades culturais e tradicionais – dimensão educativa; atividades de ar livre –

dimensão educativa e sociocultural; atividades lúdicas e desportivas – dimensão sociocultural; participação nas atividades; respeito pela infância, o tempo livre e o divertimento; complemento à educação escolar; relações com os colegas e profissionais. A categoria que obteve duas discordâncias foi a do “complemento à educação escolar”, pelo que esta teria de ser redefinida. Outras categorias que também obtiveram discordância em ambas as subcategorias foram as “atividades artísticas” e as “atividades de ar livre”, pelo que seria importante também uma revisão.

CAPÍTULO III

Apresentação e discussão dos dados

- 3.1 Os CATL e as suas vertentes - Cultura, educação, saúde, recreação e lazer
- 3.2 Caracterização dos recursos das valências CATL
- 3.3 Perspetivas dos vários intervenientes - Potencialidades educativas e socioculturais
- 3.4 Atividades potenciadoras de aprendizagem, comportamentos e valores
- 3.5 Envolvimento das crianças e jovens nas atividades de tempos livres
- 3.6 Expetativas dos vários intervenientes - Natureza e funcionalidade dos CATL

Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo iremos cruzar e analisar os dados obtidos através da aplicação dos vários instrumentos (observação – Anexo K; recolha de imagens – Anexo L; entrevistas individuais - Anexo M – 3ª fase; entrevista de grupo – Anexo N) apoiados na legislação (Anexo J) e nas demais perspectivas teóricas.

3.1. Os CATL e as suas vertentes – Cultura, educação, saúde, recreação e lazer

Objetivo 1: Adquirir e mobilizar conceitos, teorias, legislação e programas que sustentam os CATL, considerando as suas vertentes (cultura, educação, saúde, recreação e lazer);

1.2 Analisar a definição e as finalidades dos CATL, nas suas demais vertentes (cultura, educação, saúde, recreação e lazer) – confrontando com as perspectivas dos profissionais e educandos da nossa IPSS com a legislação e documentação em vigor.

Segundo a legislação em vigor, DRL N° 1/ 2018/A; DRR N° 4/ 2002/A; DLR N° 11/ 2013/ A; DRL N° 49/ 2005, realça-se que os CATL são caracterizados com diferentes pontos essenciais de acordo com a análise realizada na figura 1. Sendo estes os seguintes:

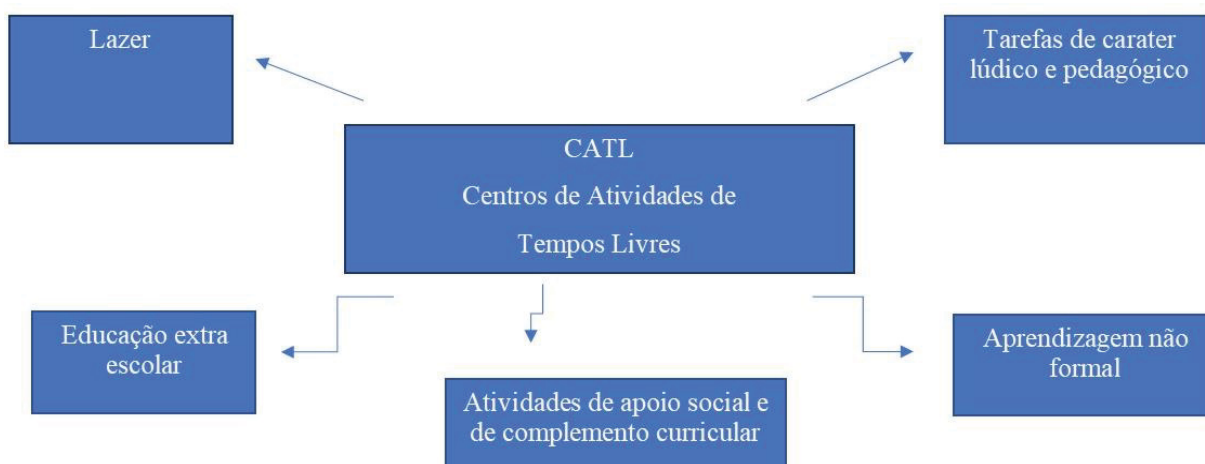


Figura 1: Esquema da “Definição de CATL” (Adaptação de Bulhões, 2018)

O conceito de CATL, de acordo com a legislação referida anteriormente, é muito amplo e abrange outras conceções que colaboram na sua definição. O ambiente dos Centros de Atividades de Tempos Livres é de lazer e de bem-estar, onde as crianças e os jovens

desenvolvem um conjunto de atividades educativas e sociais, que vem apoiar o processo de ensino-aprendizagem promovido pela escola. Surge, deste modo, em contexto de aprendizagem não formal, inserido na educação extraescolar.

Quadro n.º 3: Análise de Conteúdo: Entrevistas Individuais – “Definição dos CATL”

Categorias	Unidades de registo selecionadas
1. Respeito pela infância, o tempo livre e o divertimento	“...conseguem trabalhar mais a prática e a ludicidade que é tão precisa... de lufada de ar fresco do peso que foi a escola o dia todo” (Prof_A) “...um espaço de livre estadia das crianças pela brincadeira e pelas experiências diferentes, podem estar à vontade, podem aprender e partilhar coisas que se calhar não partilhariam num espaço de recreio e de escola, com as especificidades que uma sala tem (...)” (Prof_B) “O ATL é um tempo para eles brincarem, para eles estarem entretidos e esquecerem-se um bocadinho daquelas regras escolares...” (Anim_A) “...é um momento que elas têm para se libertar e para poder brincar” (Ajud_B) “Um ATL é para a criança se sentir feliz e sentir-se criança mesmo...é o momento dela” (Ajud_A)
2. Complemento à Educação Escolar	“...componente livre, didática, expressiva ... devem estar de mãos dadas com a escola” (Prof_A) “...há sempre um espaço para aprender, estar, partilhar” (Prof_B) “...há muitas capacidades que a escola infelizmente não tem tempo” (Ajud_A) “... é um espaço onde as crianças têm a possibilidade de fazer aprendizagens de diferentes formas, de uma forma livre, mas também pedagógica” (Ajud_D) “... ajuda muito as crianças como ajudou a minha filha. Ela não estava sabendo dizer certas palavras e desde que a pus aqui ajudou muito” (Enc_Ed_E) “muita gente olha para um CATL, em que tem de fazer trabalhos de casa da escola” (Enc_Ed_A)
3. Espaço de Acolhimento e Segurança	“De alegria, de felicidade, de bem-estar, de relaxamento” (Prof_A) “CATL – família, para mim é, alegria, simpatia das crianças, amor, carinho e acima de tudo de paixão. Tenho muita paixão por esta equipa, por este CATL, por esta valência. É praticamente isso é família, é uma grande família, para mim” (Anim_A). “... é uma segunda casa... assim que eu sinto que as crianças estão lá, como se fosse a sua segunda casa” (Ajud_A) “As mães sabem que eles ao estarem ali connosco terão acesso a atividades e a divertimentos que elas em casa não proporcionam” (Ajud_A) “não estando aqui não sei onde estariam, talvez estivessem pela rua ou não. Não sei se teriam os cuidados que têm” (Ajud_D).

Numa tentativa de fazer a ponte com o sistema de categorias realizado pela análise de conteúdo da 3ª fase das entrevistas (Anexo M) face à questão: “Como define um CATL?”, verifica-se que as conceções interpretadas na legislação (figura 1) vão ao encontro com as categorias apresentadas no quadro n.º 3: Análise de conteúdo – Entrevistas individuais – “Definição dos CATL”, uma vez que a nossa categoria n.º 1 “respeito pela infância, o tempo livre e divertimento” pareceu-nos incluir as conceções de “lazer” e de “tarefas de caráter lúdico e pedagógico” que a legislação engloba. A 2ª categoria “complemento à educação escolar” integra as conceções de “aprendizagem extraescolar”, de “aprendizagem não formal” e de “atividades de complemento curricular”. Por último, a categoria n.º 3 “espaço de acolhimento e segurança” inclui as “atividades de apoio social” e as questões de saúde.

Com base na análise das respostas obtidas, que se apresenta no quadro n.º 3, pode-se refletir que face à categoria “respeito pela infância, o tempo livre e o divertimento” o CATL proporciona um momento de libertação da criança, onde pode desenvolver a brincadeira e o lúdico de forma livre, com vista à aprendizagem, convívio e alegria como refere o Prof_B,

“podem estar à vontade, podem aprender e partilhar coisas”. Durante este tempo livre em CATL, segundo os entrevistados, a criança tem um papel de decisão nas suas brincadeiras, realizando-as de forma voluntária. A primazia do CATL, de acordo com os entrevistados, é o brincar, pois “é um tempo para eles brincarem” (Anim_A).

De acordo com a análise realizada, pelas entrevistas individuais (Anexo M), não se verificaram aspetos negativos face ao modo como desenvolvem e vivem o tempo livre em ambiente CATL, pois, pelo contrário, o CATL é “para se sentir feliz e sentir-se criança mesmo... é o momento dela” (Ajud_A).

No entanto, pela observação (Anexo K) notou-se que as crianças, por vezes, ficam condicionadas à sala, pois “as crianças pedem às senhoras para irem para o exterior, sendo um tempo reduzido, «é só de vez em quando, nós ficamos mais fechados aqui... por causa das senhoras»” (Obs_CATL_B_1ªS). Neste sentido, para as crianças a organização do tempo livre depende das profissionais do CATL, pois de acordo com outro momento de observação notou-se que “a professora formou fila e organizaram o material para o exterior (bola e cordas)... vão quando eles se portam bem,... a sala é mais pequena e «não podem correr à volta da mesa»” (Obs_CATL_D_1ªS).

Porém, também pela observação verificou-se que na organização do tempo livre a criança também tem a capacidade e a oportunidade de o explorar com liberdade, pois “em pequenos grupos eles organizaram-se e dinamizavam as suas próprias brincadeiras lúdicas, sem orientação da professora” (Obs_CATL_D_2ªS).

Relativamente à segunda categoria: “complemento à Educação escolar”, de acordo com os entrevistados, o CATL e a escola “devem estar de mãos dadas” (Prof_A), apesar de considerarem que são aprendizagens assentes numa maior liberdade e que surgem com base na brincadeira. De acordo com o Ajud_A, o CATL procura apoiar a escola pois esta “não tem tempo”, e também a família, e que segundo o Enc_Ed_D “não temos tempo para ensinar”. Neste sentido, o tempo livre da criança apoia outros contextos, como a escola e a família, dotando a criança de aprendizagens, uma vez que é um “espaço para aprender, estar e partilhar” (Prof_B).

Pela observação recolheu-se a informação de que as atividades potenciam a aprendizagem da criança, uma vez que segundo a professora de sala permite “«desenvolver a motricidade fina... desenvolver a escrita, transcrevem a matéria da escola... conhecem novas aprendizagens e tradições açoreanas»” (Obs_CATL_F_1ªS).

À luz da análise realizada, o complemento à escola também acarreta alguns aspetos negativos, uma vez que segundo o Enc_Ed_A “muita gente olha para um CATL, em que tem

de fazer trabalhos de casa da escola”, sendo, assim, visto como uma segunda escola. A terceira categoria “espaço de acolhimento e segurança” apresenta entre todos os entrevistados um sentido de CATL muito ligado às características de uma família, com acolhimento, aconchego, segurança e proteção, como referem alguns entrevistados é um espaço “de alegria, de felicidade, de bem-estar, de relaxamento” (Prof_A) e entendido também como “... uma segunda casa...” (Ajud_A).

Pela observação pode-se perceber que no CATL as crianças se sentem bem e valorizadas na relação com os profissionais e colegas, havendo por parte dos pais confiança no serviço. Para além desta componente verifica-se também a preocupação por parte do entrevistado Ajud_D sobre onde poderiam estar se não frequentassem o CATL como refere, “não estando aqui não sei onde estariam, talvez estivessem pela rua ou não. Não sei se teriam os cuidados que têm”. Pela observação também se notou que é um espaço acolhedor, pois “... o espaço é limpo, organizado e com ar fresco” (Obs_CATL_C_2ªS). Num dos CATL “a entrada é comum a todas as salas, onde há a receção dos pais e onde se encontram as informações para os familiares” (Obs_CATL_C_1ªS).

Para além das condições das salas, pela observação participante verificou-se que “o campo de exterior tinha um acesso muito bom e boas condições. As crianças estavam seguras no espaço” (Obs_CATL_D_1ªS). Deste modo, poderão brincar livremente e em segurança.

De acordo com a análise de conteúdo (Anexo N) da entrevista realizada em pequeno Grupo de Discussão/ *Focus Group* (FG), que já envolvia um educando e um educador, manteve-se a categorização que contempla as três categorias anteriores, conforme o quadro n.º 4.

Quadro n.º 4: Análise de Conteúdo – Grupo Discussão/ FG – “Definição dos CATL”

Categorias	Unidades de registo seleccionadas
1. Respeito pela infância, o tempo livre e o divertimento	<p>Excerto 1 “... o facto de terem de acordar cedo, terem ritmos e horários definidos para fazerem determinadas coisas, também lhes proporcionam momentos de cansaço” Prof_B_FG “... acabam por ficar menos tempo com a família...Mas pronto dada as condições profissionais dos pais infelizmente” Ajud_FG “... no meu tempo principalmente no verão a gente tinha períodos que a gente não fazia completamente nada, ou seja, não tinham atividades programadas... Estávamos bastante tempo sem fazer nada ficávamos a ouvir música, íamos conversar uns com os outros...” PC_ex_FG “...este cansaço eu não noto que as crianças fiquem cansadas de fazer as atividades que nós preparamos para elas. O que eu noto no cansaço delas, é o não ter tempo para fazer esta quebra que é o que nos faz falta, porque muitas vezes nós vemos, ouvimos e sentimos nas nossas crianças” Prof_B_FG</p>
2. Complemento à Educação Escolar	<p>“... alguns profissionais proporcionam atividades às crianças que frequentam o espaço, de uma forma lúdica, mas também que propicie a aprendizagem”. Prof_B_FG</p>
3. Espaço de Acolhimento e Segurança	<p>“... veem este espaço como sendo um espaço de necessidade, porque cada vez mais ficam ocupados e sentem a necessidade, de ter alguém num espaço seguro, onde se possa cuidar dos seus filhos e saber que há profissionais, há pessoas, para cuidar dos seus filhos”. Prof_B_FG “... aqueles que se aproveitam do espaço para negligenciar um bocadinho as suas funções como educadores e cuidadores, que veem este espaço como um espaço que também lhes vá proporcionar algum descanso e algum alívio nas suas funções” Prof_B_FG</p>

Relativamente à análise dos dados do “respeito pela infância – tempo livre e divertimento”, referente à entrevista coletiva, depreende-se, por parte dos entrevistados do FG, a alusão a aspetos negativos do conceito do CATL, o que não se verificou nas entrevistas individuais. Sendo estes os seguintes: pelo excesso de atividades e obrigações as crianças ficam cansadas como refere o Prof_B_FG, “o facto de terem de acordar cedo, terem ritmos e horários definidos para fazerem determinadas coisas, também lhes proporcionam momentos de cansaço”; e pelas condições profissionais dos pais, que por necessidade as crianças ficam mais tempo no CATL e conseqüentemente “acabam por ficar menos tempo com a família...” (Ajud_B_FG).

Um dos entrevistados faz nota que o preenchimento do tempo da criança tem sido mais acentuado nos últimos tempos e que no passado tinham mais tempo livre, pois “estávamos bastante tempo sem fazer nada ficávamos a ouvir música, íamos conversar uns com os outros...” (PC_ex_FG). No entanto, outro entrevistado realça que “este cansaço eu não noto que as crianças fiquem cansadas de fazer as atividades que nós preparamos para elas. O que eu noto no cansaço delas, é o não ter tempo para fazer esta quebra” (Prof_B). De acordo com o referido, pode-se dizer que o cansaço que as crianças sentem poderá derivar da assiduidade permanente ao CATL, sem interrupção para férias e descanso.

No que diz respeito à análise dos testemunhos acerca do “complemento à educação escolar”, referente à entrevista coletiva, na generalidade, os entrevistados fazem também saber que o CATL desenvolve a aprendizagem na criança, com base no entretenimento, na convivência e no lúdico. Segundo a observação realizada também foi possível observar que “na brincadeira livre usaram um jogo de memória, onde estimulava a capacidade de memória e concentração na identificação das imagens” (Obs_CATL_E_1ªS), que complementam as competências da educação escolar. Em outro momento de sala notou-se que “um grupo de meninas ocupou a mesa e uma escreveu uma carta... e outra fez cópias livres, dizendo que assim «ajuda na escola»” (Obs_CATL_E_1ªS), no que se verifica que as crianças veem o CATL também como complemento à educação escolar.

Em relação à análise dos dados referente ao “espaço de acolhimento e segurança”, os entrevistados também consideram que o serviço CATL, cada vez mais, é “um espaço de necessidade, porque cada vez mais ficam ocupados e sentem a necessidade de ter alguém num espaço seguro, onde se possa cuidar dos seus filhos e saber que há profissionais, há pessoas, para cuidar dos seus filhos” (Prof_B). Neste sentido, o conceito CATL surge associado, para além da necessidade, à segurança e cuidado que oferece à criança e à família.

Porém, em alguns casos familiares verificam-se descuidos face às “funções de educadores e cuidadores”, tal como refere o entrevistado Prof_B_FG.

De forma a sintetizar o conceito dos CATL, através da informação obtida pelos vários instrumentos de análise: conteúdo da legislação consultada, discursos dos vários entrevistados (situação individual e coletiva) e, ainda, teor das observações, apresenta-se um esquema síntese (figura 2).

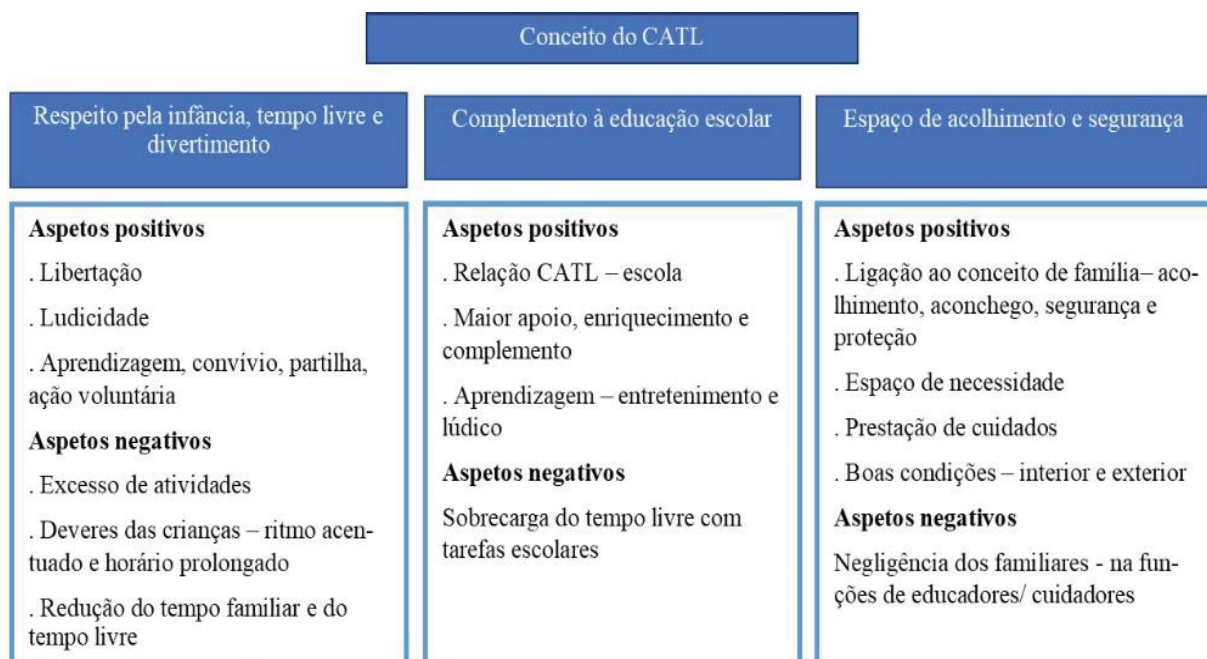


Figura 2: Esquema síntese do "Conceito dos CATL"

O conceito do CATL é sintetizado e ilustrado à luz das três categorias que obtivemos por análise de conteúdo das respostas à questão de “definição dos CATL”, apresentadas na figura 2, segundo uma visão positiva e negativa. Na primeira categoria “respeito pela infância, tempo livre e divertimento” há a referência ao CATL como momento de libertação da criança, de ludicidade das atividades e a promoção da aprendizagem, convívio e da partilha, de forma livre e voluntária. O mesmo refere Silva e Sarmiento (2017), acerca dos serviços educativos pós escola, referindo-os como espaços lúdicos com vista a potenciar a liberdade e o direito à brincadeira. Araújo (2009b) também diz que o tempo de lazer deverá ser vivido pela criança em liberdade e respeito pelas suas preferências e opiniões, e que segundo Cunha e Kuhn (2016) também contribui para o autoconhecimento da própria criança. Indo de acordo com Condessa (2017), se a educação for ao encontro com a própria criança haverá a promoção de aprendizagens e de conquista de novas atitudes e comportamentos. Em tais visões fala-se da

necessidade de olhar e valorizar a criança como elemento chave na construção do seu percurso educativo e formativo.

Os aspetos negativos apresentados pela análise realizada dizem que se verifica um excesso de atividades promovidas pelo CATL, com a organização e estruturação do profissional, e que a criança dos dias de hoje encontra-se sobrecarregada com deveres, num horário prolongado (escola vs CATL). Para Araújo (2009b), há uma intenção e preocupação por parte dos profissionais de educação em ocupar o tempo livre da criança, preenchendo-o com atividades estruturadas, com vista ao seu desenvolvimento. De acordo com Condessa (2017), pode ocorrer aprendizagem sem haver a promoção e organização por parte do profissional/ adulto, contudo diz que este deverá “criar ambientes que promovam vários tipos de brincadeiras: espontânea, estruturada, imaginativa e criativa” (p. 267). Esta última perspetiva remete-nos para a importância do papel do profissional na educação de infância e no acompanhamento educativo da criança.

A criança atualmente tem menos tempo com a família, ocorrendo, assim, o que Silva (2017) designa de “institucionalização” (p. 37) da infância, em que o adulto limita o tempo da criança e do brincar. Para Rocha (2017), no mundo moderno a “institucionalização do tempo livre da criança” (p. 60) surge devido à escassez do tempo e à excessiva ocupação do adulto.

Em relação ao “complemento à educação escolar” os aspetos positivos apresentados pela análise são definidos como sendo a relação que o CATL estabelece com a escola, surgindo como apoio e complemento ao seu funcionamento. Deste modo, ajudam a complementar as aprendizagens desenvolvidas na escola, pois para Silva e Sarmiento (2017) os CATL permitem o desenvolvimento de “competências sociais...partilha de experiências e ajudam a criança a aprender, a viver em sociedade e a partilhar atividades com os outros” (p. 54). De acordo com o estudo de Furtado e Serpa (2013), a parceria entre a educação escolar e a extraescolar é tida como “positiva e desejável” (p. 123), porém nem sempre se torna operacional e objetiva. Para Araújo (2009a), o tempo livre da criança, algumas vezes, é usado como “formação complementar à escola” (p. 152), ocorrendo, conseqüentemente, uma escolarização do seu tempo de brincar. Cunha e Kuhn (2016), também defendem que a escola desvaloriza o brincar, em contrapartida sabe-se que pela brincadeira a criança desenvolve diversas competências.

No âmbito da análise dos dados acerca do “espaço de acolhimento e segurança” o CATL estabelece uma ligação estreita com a definição de família, assumindo, de acordo com a análise, um papel de acolhimento, aconchego, segurança, saúde e proteção. Torna-se também um espaço de resposta às necessidades da família e da própria criança, através da prestação de cuidados, num ambiente que se apresenta adequado ao apoio à infância. Para Silva e Sarmiento

(2017), o apoio à infância é uma fase crucial para as crianças e suas famílias, caracterizado, segundo as autoras, como sendo um “suporte social” (p. 44). Rocha (2017), também refere que os CATL têm como objetivo “prestar serviços de guarda e cuidados infantis” (p. 59).

No que concerne ao aspeto negativo, apresenta-se como ponto central a negligência de alguns familiares, no duplo papel de educadores e cuidadores, uma vez que delegam no CATL parte das suas responsabilidades. Tal como referem Silva e Sarmiento (2017), nos dias de hoje há uma enorme necessidade por parte das famílias em delegar nas instituições sociais e educativas a educação dos seus filhos, que se estende fora do horário letivo. Sequeira e Pereira (2014), apontam, segundo os resultados do seu estudo, que há uma maior permanência das crianças no CATL devido ao facto dos pais trabalharem e pela satisfação das crianças em estarem com os amigos.

3.2. Caraterização dos recursos das valências CATL

Objetivo 2: Caraterizar os recursos das valências dos CATL (financeiros, humanos, instalações e equipamentos) da IPSS em estudo.

As valências CATL, com características de uma IPSS, possuem um conjunto de recursos que apoia o funcionamento das mesmas. Para análise dos seus recursos recorreu-se a um cruzamento da informação obtida pela entrevista, legislação e pela observação, sustentada pela documentação. De acordo com a análise de conteúdo (Anexo N) da informação recolhida na entrevista ao Grupo de Discussão/ *Focus Group* (FG) a categorização de análise contempla três categorias de recursos: financeiros, humanos, instalações e equipamentos, conforme se verifica no quadro n.º 5.

Quadro n.º 5: Análise de Conteúdo – Grupo Discussão/ FG – “Recursos”

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo selecionadas
I. Recursos	1.1. Humanos	<p>Excerto 2 “... parece que eu já estou formatada para... No princípio eu ficava muito cansada, é verdade eram muitas atividades, e chegava ao fim do verão mesmo esgotadíssima...” Ajud_B_FG “... o pessoal que está é pessoal habilitado e formado o suficiente para estar aqui a trabalhar, com habilitação o mais suficiente, agora precisamos de mais pessoal isso é uma realidade...” Prof_B_FG “... há muita necessidade e não é só um serviço que apoio crianças, mas apoia também os seus pais e uma comunidade inteira” Prof_B_FG</p>
	1.2. Instalações/ equipamentos	<p>“... é muito bom que as instituições tenham ou apostem nestes espaços ... reduzindo-lhes os espaços onde eles podem estar, o que é lamentável, se eles não tiverem um espaço livre, para sentirem vontade de sair de um espaço confinado, não vão querer sair...” Prof_B_FG “É positivo haver igualdade de recursos. Nós sabemos que a nível de espaços nós sabemos que não são iguais para todos, há espaços que têm melhores condições do que outros, mas isso também porque há condicionantes que são um bocadinho externas à nossa vontade” Prof_B_FG “... todos temos a mesma quantidade de material, ... e havendo a necessidade da partilha de recursos de um lado para o outro há sempre esta abertura de todos os pólos... sem que haja conflitos...” Prof_B_FG</p>
	1.3. Financeiros	<p>“... são muito limitados, obviamente que não podemos esbanjar, mas que são recursos que geridos de uma forma equilibrada conseguem ser suficientes” Prof_B_FG</p>

Iniciando a nossa análise pelos recursos “financeiros”, segundo o entrevistado Prof_B_FG “são muito limitados, obviamente que não podemos esbanjar, mas que são recursos que geridos de uma forma equilibrada conseguem ser suficientes”. Cruzando com a informação recolhida da análise documental sabe-se que as valências CATL da RAA (Região Autónoma dos Açores) possuem contrato de cooperação com entidades públicas, uma vez que “as normas referentes ao co-financiamento de centros de atividades de tempos livres e à participação das famílias são afixadas por portaria do membro do Governo Regional competente em matéria de solidariedade social” (DLR N.º 11/ 2013/ A, de 22 de agosto, artigo 110º, ponto 3). Segundo o projeto educativo (2016-2018), a valência CATL em estudo também faz alguma receita mediante a promoção de atividades, a fim de conseguir obter mais algum apoio. Estas iniciativas envolvem a família, a comunidade e parceiros sociais. De acordo a informação adquirida junto do Coordenador Técnico-Pedagógico, os recursos financeiros dos seis CATL da valência, possuem apoios diferentes: três CATL têm protocolo com o ISSA (Instituto de Segurança Social dos Açores), com uma verba mensal, que funciona de acordo com o número de utentes inscritos; outros três têm protocolo com a Câmara Municipal, recebendo uma verba mensal, para despesas de pessoal, recursos materiais e equipamentos. Paralelamente, a valência realiza algumas atividades, em dinâmica com os profissionais e educandos, com o intuito de receber determinado valor com as vendas. Estas são feitas aos familiares e à comunidade.

Por parte dos clientes, que no caso do CATL, são as crianças, há “a prestação dos clientes [que] consiste no pagamento a que os mesmos estejam obrigados, tendo em conta os seus rendimentos e os dos seus agregados familiares...” (Portaria N.º 5/2016, de 26 de janeiro, artigo ponto 1). Ocorrendo de forma igualitária entre os seis CATL, da instituição. De forma a comparar os diferentes espaços interiores e exteriores dos seis CATL, bem como os equipamentos existentes, construiu-se o quadro n.º 6. As informações foram recolhidas da análise documental, das observações locais e do conhecimento do coordenador. No que diz respeito às “instalações e equipamentos”, pode-se analisar que há uma necessidade de espaço livre para as crianças poderem estar livremente, em contacto com a natureza. No entanto, verifica-se uma diferença nos seis pólos, pois há alguns que tinham melhores espaços de exterior do que outros, pois pela observação notou-se que num dos CATL havia no exterior equipamentos desportivos disponíveis (Obs_CATL_F), outros possuíam um campo de futebol com condições razoáveis (Obs_CATL_B_D_E) e outros tinham um espaço livre/ vazio (CATL_A_C), conforme se pode verificar no quadro n.º 6.

Quadro n.º 6: Espaços interiores, exteriores e equipamentos dos seis CATL

	CATLA	CATLB	CATLC	CATLD	CATLE	CATLF
Espaços interiores	1 sala de atividades (48,70 m2) 1 refeitório (68,79 m2) 1 hall (20,12 m2) 1 zona de sanitários (40,37 m2)	1 sala de atividades (51,70 m2) 1 refeitório (42 m2) 1 hall (26,75 m2) 1 zona de sanitários (13,70 m2)	3 salas de atividades (20,44 m2; 13,91m2; 13,45m2) 1 sala de convívio (27,94m2) 1 refeitório (27,36 m2) 1 sala de informática (49,61 m2) 1 hall (26,75m2) 2 zonas de sanitários (2,51 m2; 10,93) 1 sala de pessoal (12,78 m2) 1 gabinete técnico (14,82)	1 sala de atividades (48,70 m2) 1 refeitório (68,79 m2) 1 hall (20,12 m2) 1 zona de sanitários (25,23 m2)	1 sala de atividades (49 m2) 1 refeitório (23,78 m2) 1 hall (14,40 m2) 1 zona de sanitários (15,70 m2)	1 sala de atividades (48,70 m2) 1 refeitório (74,18 m2) 1 hall (23,78 m2) 1 zona de sanitários (38,60 m2)
Espaços exteriores	1 espaço livre destinado a jogos (190,90 m2) 1 zona de espaço verde	1 campo de futebol (364 m2) 1 zona de espaço verde	1 espaço livre destinado a jogos (66 m2) 1 zona verde pequena	1 campo de futebol (720 m2) 1 zona de espaço verde	1 campo de futebol (364,50) 1 zona de espaço verde	1 campo de futebol (350 m2) 1 zona de espaço verde, com equipamentos desportivos.
Equipamentos	Em sala: mesas, cadeiras, estantes, televisão e cantinhos de brincadeiras Em exterior: sem equipamentos	Em sala: mesas, cadeiras, estantes, plasma e cantinhos de brincadeiras Em exterior: sem equipamentos	Em sala: mesas, cadeiras, estantes, plasma e cantinhos de brincadeiras Em exterior: sem equipamentos	Em sala: mesas, cadeiras, estantes, plasma e cantinhos de brincadeiras Em exterior: sem equipamentos	Em sala: mesas, cadeiras, estantes, plasma, computador e cantinhos de brincadeiras Em exterior: sem equipamentos	Em sala: mesas, cadeiras, estantes, plasma, computador e cantinhos de brincadeiras Em exterior: com equipamentos desportivos para crianças.

No caso dos CATL em estudo, dois desenvolviam-se em espaços independentes e quatro em edifícios escolares, numa sala destinada ao CATL. Pela recolha das imagens (Anexo L) pode-se verificar que todos os CATL tinham espaço exterior, no entanto uns tinham melhores condições do que outros (Obs_fotos_1ªS_2ªS).

De acordo com a análise documental (Anexo J) da legislação em vigor ((DN N.º 96/ 89, de 21 de outubro, DRR N.º 4/ 2002/ A, DLR N.º 11/ 2013/ A, de 22 de agosto) prevê-se que as valências CATL tenham instalações adequadas ao serviço da infância, sejam em edifícios próprios ou escolares, obedecendo às regras de segurança e higiene. Em relação aos materiais e equipamentos a mesma legislação também estipula critérios definidos para que “devam estar garantidas as condições de sanidade e higiene dos espaços, equipamentos e materiais” ((DRR N.º 4/ 2002/ A, artigo 11º, alínea e)) e que os espaços sejam “equipados, qualitativa e quantitativamente, com material necessário ao desenvolvimento das actividades e de acordo com os interesses das crianças” (DN N.º 96/ 89, de 21 de outubro, ponto 1).

Com base nos dados da observação e pela recolha de imagens (Obs_fotos_1ªS_2ªS) verifica-se, nos seis CATL, que as salas estavam divididas em cantos de brincadeiras, pois “em cada canto havia um espaço de brincadeira – cozinha, quarto de cama, minibiblioteca e mesa de atividades plásticas” (Obs_CATL_A_2ªS). Num outro CATL “os equipamentos presentes na sala eram o plasma e material didático, que estavam em prateleiras superiores devido às

crianças autistas. A sala também estava preparada para as crianças com NEE” (Obs_CATL_B_2ªS). Ainda outro espaço CATL possuía salas divididas por idades, tal como se observou na “sala dos mais pequeninos [tinham] cores muito apelativas e bonitas decorações, com trabalhos feitos pelas crianças ... as salas dos mais crescidos [tinham] um espaço comum a ambas as salas, o ambiente apesar de um pouco antigo [estava] decorado com trabalhos dos meninos...” (Obs_CATL_C_1ªS).

De forma a sintetizar as informações das regras de funcionamento dos CATL realizou-se o quadro n.º 7, onde consta a descrição dos procedimentos, com base nos conhecimentos do coordenador e do DRR N.º 4/ 2002/ A.

Quadro n.º 7: Procedimentos às regras de funcionamento dos CATL

1. Solicitação da autorização à Direção Regional de Solidariedade Social
2. As autorizações poderão ser definitivas ou provisórias, definindo a lotação máxima de crianças.
3. A autorização carece de parecer de outras entidades competentes: Serviço Regional de Proteção Civil e Bombeiros dos Açores e da Delegação de Saúde do Concelho, estando sujeita a inspeções/ vistorias.
4. Definição de um conjunto de requisitos gerais de funcionamento - aplicação do projeto educativo e regulamento; espaços adequados ao bom funcionamento; existência e execução das medidas de autoproteção; fácil acesso a condições sanitárias adequadas a todas as crianças; utilização de equipamentos, materiais e brinquedos adequados; condições de higiene, sanidade e segurança; seguro de responsabilidade civil por acidentes.
5. Financiamento - acordos de cooperação com a instituição de segurança social.
6. Aplicação das normas de admissão de crianças, com o registo biográfico das mesmas.
7. Comparticipações familiares, segundo portaria definida pelo Governo Regional.
8. Pessoal habilitado e adequado ao número de crianças frequentadoras.
(Adaptação do DRR N.º 4/2002/A, Bulhões, 2018)

Fazendo a ponte com os CATL em estudo, pode-se constar, pela observação, que todos os pólos apresentam a licença de utilização, certificados pelas entidades competentes, pois “no hall de entrada há um placard com várias informações – projeto e regulamento interno, mapa de pessoal, horários, listagem de seguros, alvará de utilização. E todas têm a devida sinalização e extintores” (Obs_CATL_E_1ªS).

Ainda de acordo com a análise da observação (Anexo K), verificou-se que existiam regras de funcionamento dos CATL para que haja manutenção dos espaços e materiais. Segundo o professor, se “houver a destruição de algum material têm de trazer um novo para a sala e segundo um menino «o colega já trouxe»” (Obs_CATL_F_1ªS). Esta é uma medida de

preservação dos materiais e equipamentos dispostos em sala, a fim de manter boas condições das instalações do CATL.

Ao nível dos recursos de equipamentos e materiais há entre os pólos uma enorme “igualdade para todos” (Ajud_B_FG), ou seja, torna-se positivo o facto de cada criança ter acesso de igual forma aos materiais, pois “todos temos a mesma quantidade de material,... e havendo a necessidade da partilha de recursos de um lado para o outro há sempre esta abertura de todos os pólos, ... sem que haja conflitos” Prof_B_FG. Desta forma, percebe-se que os materiais são partilhados entre os seis pólos CATL, o que permite uma cooperação positiva entre todos. Com base na recolha de imagens pela observação (Anexo L), nota-se que as crianças exploram diferentes tipos de materiais didáticos e da área das expressões, sendo algo comum a todos os CATL (Obs_fotos_1^aS_2^aS).

De acordo com as informações recolhidas pela análise documental (Anexo J) e pelo conhecimento obtido junto do coordenador, apresentamos de seguida a caracterização do pessoal – tipo, qualificação, funções e formações (quadro n.º 8).

Quadro n.º 8: Caracterização do pessoal – Tipo, qualificação, funções e formações

Tipo	Número	Qualificação	Funções	Formação complementar
Coordenador Técnico-Pedagógico	1	Pós graduação em Educação e Formação Lic. Ciências da Educação	Coordenar o trabalho pedagógico e educativo promovido pelo CATL; Gerir a equipa; Acompanhar o desenvolvimento da criança; Promover atividades de enriquecimento lúdico e de animação; Estabelecimento de contactos com os familiares.	Mestrado em Educação e Formação
Professores	2	1 - Lic. Ensino de Português/ Inglês 1 - Mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo. Lic. Ensino Básico	Colaborar com a coordenação no planeamento das atividades; Acompanhar o desenvolvimento das crianças; Promover atividades lúdico-pedagógicas.; Estabelecimento de contactos com os familiares. Colaborar com a coordenação no planeamento das atividades; Acompanhar o desenvolvimento das crianças; Promover atividades lúdico-pedagógicas.; Estabelecimento de contactos com os familiares.	TCC - Transporte coletivo de crianças e jovens. Formação contínua em dinâmica de grupos, necessidades educativas especiais e 1º Socorros. TCC - Transporte coletivo de crianças e jovens
Técnicos Superiores	1	1- Lic. Comunicação Social e Cultura	Apoiar tecnicamente a valência; Participar nas tarefas logísticas.	TCC - Transporte coletivo de crianças e jovens e em 1º Socorros
Animadores Socioculturais	3	Curso técnico-profissional na vertente de animação	Desenvolver atividades de animação e de ludicidade com as crianças; Apoiar o desenvolvimento das crianças; Participar nas tarefas logísticas da valência; Apoiar os contactos com os familiares., sobre orientação de alguém responsável.	TCC - Transporte coletivo de crianças e jovens e em 1º Socorros
Ajudantes de Educação	7	Curso técnico-profissional de auxiliar de infância	Desenvolver atividades de animação e de ludicidade com as crianças; Apoiar o desenvolvimento das crianças; Participar nas tarefas logísticas da valência; Apoiar os contactos com os familiares., sobre orientação de alguém responsável.	6- TCC - Transporte coletivo de crianças e jovens e em 1º Socorros 1 - Licenciatura em Psicologia 1 - Curso profissional de Auxiliar de Farmácia 3- Formação contínua em dinâmicas de grupos e necessidades educativas especiais
Escriturários	1	Lic. Ensino de História/ Filosofia	Proceder ao pagamento das comparticipações familiares; arquivar e fotocopiar a documentar exigida.	
Auxiliares de Serviços Gerais	4	Escolaridade obrigatória	Proceder à limpeza e organização do espaço; Apoiar logisticamente a valência.	4 - Curso de primeiros socorros 2 - Higiene e segurança no trabalho

Em relação aos “recursos humanos” segundo o Regulamento Interno/ Projeto Educativo da valência CATL (2016-2018) há a definição concreta do pessoal afeto à mesma, com formação

superior em educação (coordenador e professores) e cursos técnico profissionais de auxiliares de infância (Ajudantes de Educação), de animação sociocultural (Animadoras) e de serviços gerais (Auxiliares).

Segundo informação do coordenador, o pessoal referido está sujeito a mobilidade entre os CATL, o que permite uma maior aprendizagem e conhecimento de diferentes realidades educativas. Para além destas categorias há pessoal para funções administrativas e técnicas.

Os recursos humanos previstos na legislação em vigor DN N.º 96/ 89, de 21 de outubro, e DRR N.º 4/ 2002/ A, artigo 16º, apresenta alguma indefinição face às habilitações profissionais do pessoal afeto aos CATL, seja para o serviço educativo de apoio ou à direção técnico-pedagógica. Refere no mesmo documento que para 20 crianças deverá existir um monitor/ técnico e pessoal auxiliar.

Verifica-se que segundo o Prof_B_FG “o pessoal que está é pessoal habilitado e formado o suficiente para estar aqui a trabalhar, com habilitação o mais suficiente...”, o que se nota preparação e formação adequada para o exercício das suas funções. Contudo, fala da escassez de pessoal em determinadas épocas do ano e/ ou necessidades da valência, das próprias crianças, das famílias e da comunidade em geral. Outro entrevistado refere que, está “formatada” (Ajud_B_FG) para o ritmo, dinâmica e para as multiatividades desenvolvidas, o que se verifica uma aprendizagem que o profissional tem de fazer ao longo dos anos de serviço para se adequar à estrutura do CATL.

Tendo por base a observação local notou-se que a interação entre professores e ajudantes é de apoio e de interajuda, pois “para a ajudante o papel do professor/ educador é «importante para manter a rotina» (Obs_CATL_D_1ªS). Também se notou que “a professora demonstra sempre uma relação de controlo de grupo” (Obs_CATL_D_2ªS).

Para além da sua importância na implementação das atividades, os profissionais “têm um papel muito importante nos momentos de rebeldia de alguns meninos” (Obs_CATL_D_1ªS), pois ajudam a definir estratégias para neutralizar estes momentos.

Registe-se o teor do conteúdo apresentado em anexo M, das respostas dos entrevistados, aquando das entrevistas individuais, face à questão: “Qual a relação profissional que estabelece com o CATL?”.

Com base na análise construiu-se uma categorização que contempla uma categoria, designada de “Recursos”, conforme o quadro n.º 9.

Quadro n.º 9: Análise de Conteúdo – Entrevistas individuais – “Recursos humanos”

Categoria	Unidades de registo seleccionadas
1. Recursos humanos	“... tirei o mestrado em educação, na vertente de pré-escolar e 1º ciclo” (Prof_A) “... E estou ligada ao CATL há dezassete anos” (Ajud_A) “As minhas funções são o apoiar na sala, o ajudar as crianças em atividades lúdicas, o brincar, o acompanha-las em atividades dentro e fora da sala, mesmo no exterior, em visitas de estudo” (Ajud_A) “... andei na escola profissional, fiz um curso de Ajudante de Educação, mais tarde decidi ingressar na universidade e estou a finalizar a licenciatura” (Ajud_C) “... Só que eu escolhi animadora sociocultural”. (Anim_B)

De acordo com os “recursos humanos”, referente às entrevistas individuais verifica-se também que o pessoal está habilitado na área de educação (cursos superiores ou técnico profissionais), com desempenho de funções de longa duração como refere um entrevistado, “estou ligada ao CATL há dezassete anos” (Ajud_A).

No serviço de sala desempenham, segundo as entrevistadas, funções de responsabilidade e de apoio educativo e formativo às atividades lúdicas e de animação. Uma das entrevistadas demonstra gosto em estudar e em enriquecer os seus conhecimentos “...fiz um curso de Ajudante de Educação, mais tarde decidi ingressar na universidade e estou a finalizar a licenciatura” (Ajud_C).

De acordo com as observações (Obs_CATL_1ªS e 2ªS) verificou-se que em sala CATL estão os profissionais das áreas da educação (superior ou profissional) e de animação, assumindo diferentes papéis, tais como: “organização e de ensino aprendizagem, moderação e gestão de conflitos; organização do tempo e espaço” (Obs_CATL_A_1ªS e 2ªS); “mediadoras das atividades; cuidadoras das crianças; proteção” (Obs_CATL_B_1ªS e 2ªS); “controlo do grupo” (Obs_CATL_D_2ªS).

Para além dos profissionais referidos anteriormente há nos espaços CATL auxiliares de serviços gerais que apoiam o funcionamento das rotinas e a organização de material e espaços, sendo uma mais valia para todo o serviço CATL.

De forma a sintetizar os recursos do CATL, através da informação obtida pelos vários instrumentos de análise: conteúdo da legislação consultada, discursos dos vários entrevistados que pertencem aos recursos humanos (situação individual e coletiva) e, ainda, teor das observações, apresenta-se um esquema síntese (figura 3).

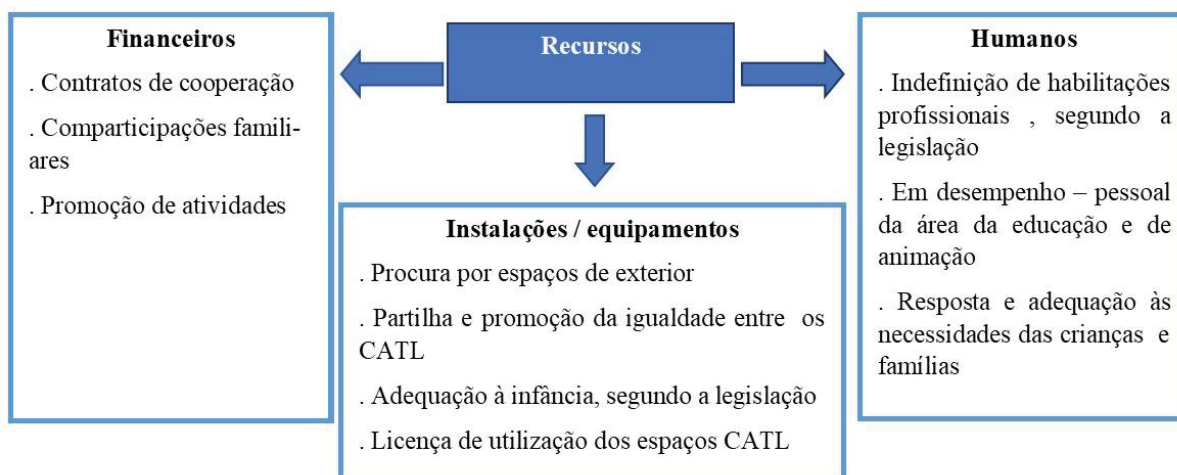


Figura 3: Esquema síntese do conceito “Recursos”

De acordo com análise do esquema síntese face aos recursos “financeiros” da valência poder-se-á dizer que estes dependem dos contratos de cooperação e participações familiares estabelecidas. Para Araújo (2004), os recursos financeiros dos CATL dependem das parcerias estabelecidas com outras entidades públicas e/ou desenvolvimento de projetos de animação que apelam à participação da comunidade.

Ao nível dos recursos “instalações e equipamentos” verifica-se que há uma preferência das crianças pelo espaço exterior, uma vez que possibilita uma maior libertação e exploração das brincadeiras. Contudo, pela análise notou-se que há espaços CATL que não têm condições físicas de exterior com equipamentos adequados à infância. Segundo V. Pereira, *et al.*, (2013), o exterior é um espaço de eleição para o desenvolvimento da infância, pelo que as condições espaciais são fundamentais. Ainda de acordo com as mesmas autoras, no exterior a criança tem a possibilidade de aprendizagem, de convivência, de negociação e de vivência de situações divergentes, daí que ao nível das instalações seja um espaço valorizado e procurado pela infância.

À luz dos recursos, nota-se a partilha e promoção da igualdade entre os CATL. Ou seja, entre as salas CATL há uma distribuição dos materiais e equipamentos. Ao nível do espaço há uma diferença entre os CATL, uma vez que há dois CATL que funcionam em sede própria, independente da escola, e quatro que funcionam numa das salas das escolas. Esta situação traz algumas vantagens e desvantagens. Segundo Vilhena e Silva (citados por Silva & Sarmiento, 2017), é fundamental haver mudança de salas ou edifícios entre as atividades letivas e não letivas, porque corre-se o risco de haver uma continuidade da dinâmica e serviços.

No que concerne às instalações, nota-se que há adequação em relação à infância, de acordo com a legislação e entidades competentes. As mesmas são decoradas com trabalhos das

próprias crianças, tornando o ambiente mais familiar, acolhedor e envolvente. Tal como refere Pessanha (2001), na atualidade há uma valorização da importância das condições físicas face à promoção das atitudes e comportamentos das crianças, sendo potenciada a criatividade dos agentes educativos e a capacidade de criação de equipamentos pedagógicos. Para Araújo (2009a), é importante que o espaço de ATL seja decorado e organizado pela própria criança para que tenha sentido e significado para a mesma, pois o espaço condiciona a forma como a criança vai agir e estar.

Relativamente aos recursos “humanos”, por parte da legislação encontra-se alguma indefinição face ao perfil dos profissionais de educação que desempenharão funções nos CATL tal como refere Furtado e Serpa (2013), verifica-se face ao perfil dos Coordenadores “alguma ambiguidade em relação à sua formação base” (p. 109). Segundo Silva e Sarmento (2017), os CATL deverão ter o apoio de “um educador ou animador, para além de poder existir pessoal não especializado que apoie nas atividades” (p. 49).

3.3. Perspetivas dos vários intervenientes – Potencialidades educativas e socioculturais

Objetivo 3: Compreender a perspetiva dos intervenientes (profissionais, educandos e familiares) sobre as potencialidades educativas e socioculturais nos CATL

Para compreender a perspetiva de vários intervenientes sobre as potencialidades educativas e socioculturais dos CATL realizou-se a análise de conteúdo (Anexo M) das respostas das entrevistadas e construiu-se uma categorização, conforme o quadro n.º 10.

Quadro n.º 10: Análise de Conteúdo – Entrevistas Individuais –
“Potencialidades educativas e socioculturais”

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo selecionadas
1. Potencialidades Educativas	1.1 Atividades lúdicas	<p>“...o espaço do CATL deve ser para a criança relaxar e brincar... é um espaço para terem um pouco de liberdade, não tem aquela pressão de estarem a fazer os trabalhos ...eu concordo que seja um tempo de relaxamento, para brincar, para o convívio” (Enc_Ed_C)</p> <p>“... assenta muito mais no lúdico do que as escolas, trabalha muito mais a expressão... temos 90 % das nossas atividades sempre assentes no lúdico, no prático e no expressivo” (Prof_A)</p> <p>“...desde que eles entram ali são sempre em ambiente lúdico... Claro que têm as suas regras as suas normas... eles estão sempre em ambiente lúdico” (Ajud_A)</p> <p>“.... para os meus filhos é como se fosse já uma segunda casa ...” (Ajud_C)</p> <p>“Ao nível de brincadeira o ATL é o máximo (risos), porque é bom eu acho que é bom, fazem amigos, às vezes há conflitos, é verdade, mas em todos o sítio há... é sempre bom para eles irem aprendendo qualquer coisa, eu acho que na brincadeira aprendem” (Ajud_D)</p>

	<p>1.2 Atividades de apoio à escola</p>	<p>“Cada vez mais os CATL têm pessoas formadas com formação para potenciar esta formação nesta aprendizagem” (Prof_B) “O tempo de estudo eles vão incutindo valores, levar valores, levar saudades, levar afetos, para a sua vida, para depois incutir nas suas futuras gerações e para seguir a sua vida, a nível pessoal, profissional e a nível social também” (Anim_B) “a criança está sempre em constante aprendizagem no ATL é verdade, não é daquela forma de estar ali sentado a estudar, não! Mas através das atividades neste sentido, porque a gente aqui não faz acompanhamento escolar, mais no sentido de ir ao encontro dos objetivos que se pretende para cada atividade” (Ajud_B) “O tempo de estudo eles vão incutindo valores, levar valores, levar saudades, levar afetos, para a sua vida, para depois incutir nas suas futuras gerações e para seguir a sua vida, a nível pessoal, profissional e a nível social também” (Anim_B)</p>
<p>2. Potencialidades socioculturais</p>		<p>“... temos acesso a grupos muito especiais, cujo os pais são analfabetos ou têm muitas dificuldades e aí também não nos negamos a apoiar.” (Ajud_A) “...vamos adaptando os nossos horários às necessidades dos pais... vê isso como um bem social, aquele pai precisa e estamos a dar resposta ... consegue-se fazer com uma logística muito bem definida, bem estruturada, (...) prestamos transporte aos pais ...temos sempre a preocupação de por tudo por igual de romper com os estratos sociais, com o pobre, com o rico (...) apoio sociocultural do CATL, numa vertente de atividades desenvolvidas em sala!” (Prof_A) “As freguesias vão vendo o ATL como parte integrante das suas festas, recebemos convites por parte das freguesias onde temos ATL para participarmos nas festas deles (...) aquando de um peditório ou de uma venda, façamos para atingir algum meio, toda a comunidade responde e vão passando a palavra e o ATL tem uma dimensão tão grande e está tão bem implementado na sociedade que toda a gente participa...tem um grande impacto social” (Prof_A) “A gente já vê quase as mães mais interessadas que os filhos, parecem que estão revivendo a sua infância... há zonas muito problemáticas, freguesias que estão um bocadinho esquecidas, e as senhoras ali não têm nada para fazer, são muito desocupadas, não têm saídas... isto para elas enriquece-as muito e acabam por colaborar. Tem sido muito importante trabalhar o sociocultural no CATL...” (Ajud_A) “... também estão aprendendo as coisas de cada freguesia” (Enc_Ed_B) .. E a criança fica a ver os antepassados dos pais e dos avós, porque os meus perguntam...e a sociedade também gosta que façam estas coisas” (Enc_Ed_C)</p>

Em relação às “potencialidades educativas”, na subcategoria “atividades lúdicas” verifica-se, segundo os entrevistados, que a principal missão do CATL é o desenvolvimento de atividades lúdicas, pois “... assenta muito mais no lúdico do que as escolas, trabalha muito mais a expressão... temos 90 % das nossas atividades sempre assentes no lúdico, no prático e no expressivo” (Prof_A). Este tempo é o dedicado não só às atividades de cariz lúdico, artístico, cultural, como também à brincadeira livre. Contudo, apesar da ludicidade vivida no CATL também há, segundo o Ajud_A, regras definidas, como refere “...desde que eles entram ali estão sempre em ambiente lúdico... claro que têm as suas regras as suas normas... eles estão sempre em ambiente lúdico” (Ajud_A).

O CATL é muitas vezes associado ao conceito de “brincar”, pela alegria que incute nas crianças e bem-estar que daí advém, por exemplo um dos entrevistados frisou que “... eu vou para a sala do ATL eu vou brincar... Aqui é tudo mais livre! ATL, brincadeira livre. Ao nível de brincadeira o ATL é o máximo (risos)” (Ajud_D). De acordo com as observações (Anexo K) também se verificou que a maior parte do tempo é utilizado para as brincadeiras e aquando destas há sempre muita alegria e muitos sorrisos (Obs_fotos_1ªS_2ªS) e “começam a ver o ATL

com potencialidades lúdicas extralectivas!” (Prof_A). Segundo as observações realizadas, notou-se que as crianças ao chegarem ao CATL aproveitam para repousar, explorar os brinquedos ou o espaço. Se for no tempo de ar livre, umas crianças aproveitam para brincar livremente, com ou sem recursos, enquanto que outras têm uma atitude de investigadoras/exploradoras do espaço, onde fazem grandes descobertas e muitas experiências (Obs_CATL).

Outra potencialidade educativa dos CATL é a convivência entre os diversos agentes educativos, pois através desta surge a aprendizagem que, segundo uma entrevistada a inscrição do educando foi “...para ele conviver porque ele está sempre sozinho em casa...” (Enc_Ed_F). Neste sentido, o CATL é visto por algumas crianças como uma “segunda casa” (Enc_Ed_C). Esta relação com os outros também envolve os encarregados de educação, pois uma das entrevistadas refere que estas atividades lúdicas possibilitam também animação aos pais, incentivando a sua participação e acompanhamento dos filhos.

Relativamente às “atividades de apoio à escola”, os CATL são valências com pessoal habilitado para o desempenho das suas funções profissionais como refere o Prof_B “cada vez mais os CATL têm pessoas formadas”. De forma geral, os entrevistados referem que a aprendizagem está sempre presente na ação educativa do CATL, através das “atividades [e] no sentido de ir ao encontro dos objetivos que se pretendem para cada atividade” (Ajud_B), a este tempo de aprendizagem designam de “estudo”, não se referindo ao estudo como sinónimo de “escolar”, pois “a criança aprende o que deve fazer, o que não deve fazer, quais são as suas prioridades, potencialidades e competências e acima de tudo saber partilhar, interagir com os outros colegas” (Anim_A). Este tempo de estudo também é visto como um tempo de desenvolvimento, na medida em que no “tempo de estudo eles vão inculcando valores, levar valores, levar saudades, levar afetos, para a sua vida, para depois inculcar nas suas futuras gerações e para seguir a sua vida, a nível pessoal, profissional e a nível social também” (Anim_B).

O CATL desenvolve “atividades de apoio à escola”, integrados no seu projeto educativo (2016-2018) onde a aprendizagem está sempre presente, o que permite, segundo um entrevistado, “abrir horizontes não só a nível dos trabalhos de casa como se falou anteriormente, mas alguma dúvida alguma curiosidade, alguma coisa que eles queiram saber que os pais não conseguem explicar e não têm ninguém que os consiga esclarecer e aqui nós conseguimos fazer isso ao nível de estudo e ao nível de mais orientações... no estudo aprendem” (Ajud_D). Pelos dados recolhidos através da observação (Anexo K), notou-se que no desenvolvimento das atividades do CATL há “aprendizagens acerca dos conceitos e história da europa” (Obs_CATL_A_1ªS), pelo jogo, pelo faz-de-conta e pela imitação dos colegas,

sendo referido por um educando que se aprende “novas palavras, regras, horas, boa educação” (Obs_CATL_A_2ªS). Noutra observação também se verificou que puderam “completar frases, fazer rimas, soletrar palavras, fazer contas, etc.” (Obs_CATL_D_2ªS). Desta forma, pode-se deduzir pelos dados recolhidos que as atividades do CATL se traduzem num conjunto de aprendizagens multidimensionais da criança e de apoio à escola.

Segundo os entrevistados, no que concerne ao apoio escolar, a população em geral considera que o CATL deverá dar apoio na realização dos trabalhos de casa, uma vez que “há ainda quem veja muito o ATL como centro de explicações ou uma continuidade daquilo que é a escola” (Prof_A). No entanto, o apoio escolar que a valência presta é facultativo e limitado, ou seja, “... é um tempo reduzido, também têm uma certa liberdade quem quer faz, quem não quer não faz” (Prof_A). No tempo destinado ao CATL não há a possibilidade de haver um espaço calmo “de concentração suficiente para que as crianças se concentrem naquilo que estão a fazer ...” (Prof_B), pois todo o ambiente é de liberdade, de lazer e convívio.

Na generalidade, as entrevistas referem que o CATL é um espaço de brincadeira, de relaxamento e bem-estar e não o “prolongamento da escola” (Prof_B), pois “estamos ali para brincar e não para fazer trabalhos de casa nem algo do género” (Ajud_A). Contudo, o contacto com os conteúdos escolares, não sendo muito extensivos e obrigatórios, possibilitam aos profissionais do CATL estarem atentos ao desenvolvimento cognitivo da criança como refere o Anim_B “reparamos que troca as letras, troca as cores, e juntamente com a escola tentamos perceber algum problema ou alguma dificuldade que a criança tenha e tentar ajudar”.

Para um entrevistado o apoio escolar faz sentido uma vez que permitiu à filha em idade de pré-escolar aprender a divisão silábica, como referiu: “foi para casa a dividir as palavras, ela pegava no livro e dizia ao pai para dividir as palavras... A senhora A estava ensinando o AE e eu também gostava de aprender a fazer contas” (Enc_Ed_E). Este reconhecimento surge porque outra entrevistada diz se tratar de um contexto social (zona onde um dos CATL se situa) que possui baixa escolaridade e o ATL “muitas vezes ajuda-las...chama-as um bocadinho à realidade de como está a sociedade hoje em dia e fazemos com que as crianças estejam no mesmo patamar das outras que socialmente estão mais desenvolvidas”... (Ajud_B).

De acordo com as “potencialidades socioculturais”, nota-se que há um apoio social do CATL em relação às famílias e crianças como refere o Ajud_A, “... temos acesso a grupos muito especiais, cujo os pais são analfabetos ou têm muitas dificuldades e aí também não nos negamos a apoiar. Aí fazemos o apoio e é muito importante” (Ajud_A). Os serviços do CATL, para além dos educativos, também assentam muito no social, como os transportes, alimentação, uma vez que têm “sempre a preocupação de por tudo por igual de romper com os estratos sociais, com

o pobre, com o rico (...) apoio sociocultural do CATL, numa vertente de atividades desenvolvidas em sala!” (Prof_A).

Ao nível social e cultural o CATL tem um papel bastante ativo na comunidade, que segundo o Prof_A “as freguesias vão vendo o ATL como parte integrante das suas festas, recebemos convites (...) aquando de um peditório ou de uma venda, fazamos para atingir algum meio, toda a comunidade responde e vão passando a palavra e o ATL tem uma dimensão tão grande e está tão bem implementado na sociedade que toda a gente participa...tem um grande impacto social” (Prof_A). Neste âmbito, uma das potencialidades é o envolvimento que a valência tem na comunidade local.

Este serviço com a comunidade e com a família faz com que os encarregados de educação tenham uma participação ativa com o CATL, pois “há zonas muito problemáticas, freguesias que estão um bocadinho esquecidas, e as senhoras ali não têm nada para fazer, são muito desocupadas, não têm saídas... isto para elas enriquece-as muito e acabam por colaborar. Tem sido muito importante trabalhar o sociocultural no CATL...” (Ajud_A). Segundo dois entrevistados, há a possibilidade de “conhecer a cultura, ... socializando com as outras pessoas” (Enc_Ed_A) e “... também estão aprendendo as coisas de cada freguesia” (Enc_Ed_B). Outra das potencialidades apresentadas pelos entrevistados prende-se com a possibilidade de reviver o passado, seja pela história ou encenações, entre os mais novos e os mais velhos, pois “a criança fica a ver os antepassados dos pais e dos avós” (Enc_Ed_C).

Na análise de conteúdo (Anexo N) da entrevista de Discussão de Grupo/ *Focus Group*, manteve-se o sistema de categorização, conforme o quadro n.º 11.

Quadro n.º 11: Análise de Conteúdo – Grupo Discussão/ FG – “Potencialidades educativas e socioculturais”

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo selecionadas
1. Potencialidades Educativas	1.1 Atividades lúdicas	“O desenvolvimento pessoal da criança se ela tiver umas boas ferramentas...” Ajud_B_FG “a própria formação das crianças, da formação pessoal da criança... este ATL proporciona muitas experiências que vão ser muito valiosas para o futuro da criança, enquanto indivíduo pessoal” PC_ex_FG “... ATL é o único momento em que elas têm de lazer... o único momento que têm para brincar é mesmo no ATL” (Ajud_B_FG)
	1.2 Atividades de apoio à escola	Excerto 3 “Há muitas crianças que não têm o apoio devido em casa, há muitos pais que acabam por não ter, vá lá, a formação e é como eu já disse os programas estão muito rigorosos e não é qualquer pai que consegue acompanhar a vida escolar de um filho e dar apoio neste sentido. E as crianças que se calhar vão ver em nós o apoio, que é uma mais valia... há outras, claro que não concordam ... para o e depois quando chegam a casa começam outra vez na sua rotina a fazer os trabalhos de casa ter de estudar” Ajud_B_FG “Eu acho que o apoio escolar é importante, mas acho que não deve ser uma coisa colocada dentro do horário de funcionamento, mas sim uma coisa exterior” PC_ex_FG “... aqui no que dizem o apoio escolar é mesmo nos trabalhos de casa. Mas é como eu disse há muitos pais que têm muitas dificuldades em ensinar os filhos e eles mesmo dizem: eu prefiro que seja a senhora a ensinar porque o meu pai não sabe. E acabam por ver na gente ali um bocadinho de conforto” Ajud_B_FG “...os pais não queiram ensinar, muitas das vezes os próprios pais não sabem os programas estão ano para ano estão sempre a ser alterados” PC_ex_FG
2. Potencialidades socioculturais		“... também como indivíduo social, nós temos de ter em conta que cada vez mais estamos a trabalhar em grupos, precisamos de ter contactos uns com os outros, esta é uma necessidade do indivíduo, somos todos sociais, precisamos de uma relação com os outros... proporciona às crianças, proporciona o envolvimento umas com as outras, o envolvimento com os profissionais e o envolvimento com a própria sociedade” PC_ex_FG

De acordo com as informações recolhidas nas entrevistas individuais verificou-se que face às potencialidades educativas das “atividades lúdicas” estas possibilitam desenvolver um conjunto de competências e possibilitam um ambiente de brincadeira e bem-estar. Em relação às “atividades de apoio escolar” recolheu-se que permitem apoiar os conteúdos desenvolvidos pela escola, sobretudo em atividades que permitem complementar os objetivos da mesma, sem enfatizar a obrigatoriedade dos trabalhos de casa. As “potencialidades socioculturais” do CATL, segundo os entrevistados, estão relacionadas com a participação e o envolvimento da valência em festividades culturais e tradicionais da zona.

Relativamente às “potencialidades educativas” das “atividades lúdicas” os entrevistados, da discussão de grupos, também referem que o CATL proporciona ao nível educativo e lúdico “o desenvolvimento pessoal da criança...” (Ajud_B_FG), dotando-a de ferramentas e “experiências que vão ser muito valiosas para o futuro da criança, enquanto indivíduo pessoal” (PC_ex_FG), sendo um espaço privilegiado de lazer e ludicidade. Segundo um entrevistado é o “único momento que têm para brincar” (Ajud_B_FG). De acordo com a observação, verificou-se que as atividades lúdicas também têm uma implicação na aprendizagem de um comportamento cívico mais responsável, pois observou-se através de uma dinâmica, que os educandos manifestaram “a sua opinião, [sobre o] não deitar lixo no chão; não arrancar as folhas das árvores; não colocar papéis no chão” (Obs_CATL_B_2ªS).

Em relação às “atividades de apoio à escola”, o Ajud_B afirma que “há muitas crianças que não têm o apoio devido em casa, há muitos pais que acabam por não ter, vá lá, a formação e é como eu já disse os programas estão muito rigorosos”. Outro entrevistado refere que o apoio à escola, se for apoiar nos trabalhos de casa, deverá ser após o horário do CATL. Este ponto também suscitou opiniões contrárias, aquando da observação participante. Uma vez que “muitas das crianças consideram que os trabalhos deviam ser no CATL”, pois “no sábado e domingo a gente podia brincar e as senhoras ensinavam”. E outras em casa “eu tenho de fazer é em casa” (Obs_CATL_B_1ªS). De acordo com a questão: “o que acontecia se fizessem no CATL?” uma menina respondeu: “ia haver muito barulho e a gente podia desconcentrar e ficávamos sem tempo para brincar” (Obs_CATL_B_1ªS).

Ainda na recolha da informação, aquando da observação, ocorreu esta dupla opinião: “ao fazer no CATL «ficavam com mais tempo em casa para brincar», [e] se fizessem no CATL podiam «desconcentrar por causa dos barulhos»” (Obs_CATL_C_1ªS). Contudo, verifica-se, na generalidade, que a hora de estudo no CATL é facultativa, pois de acordo com a observação recolheu-se a seguinte informação: “O CATL não tem uma regra rígida para a elaboração dos TPC’s... um grupo de meninas decidiu estudar a matéria para o teste, dizendo que «assim não

tenham que estudar em casa» e «fazemos porque a gente quer». Fazem porque «gostavam»” (Obs_CATL_C_2ªS).

Assim sendo, através das suas multiatividades o CATL permite à criança complementar as orientações curriculares (Obs_CATL), prestando um apoio facultado à escola, que poderá ir mais além do que o acompanhamento dos trabalhos de casa.

No que concerne às “potencialidades socioculturais”, o entrevistado PC_ex_FG apresenta a criança enquanto indivíduo social “... precisamos de ter contactos uns com os outros, esta é uma necessidade do indivíduo, somos todos sociais... proporciona às crianças... o envolvimento com os profissionais e o envolvimento com a própria sociedade”.

Pela observação (Anexo K) notou-se que o CATL possui um papel ativo na comunidade, participando nos eventos e acontecimentos sociais e culturais, pois “é importante as festas que o CATL faz na comunidade, pois participa em vários convites sociais: E gostam porque «são giras e a gente vai aprender coisas novas»” (Obs_CATL_C_2ªS).

Num outro momento da observação verificou-se que o CATL é uma valência também aberta à comunidade, pois “havia também crianças da comunidade que também brincaram com os meninos do CATL, numa interação muito positiva. No dia anterior as crianças contaram que foram visitar o espírito santo, da freguesia” (Obs_CATL_E_2ªS).

Segundo o projeto educativo (2016-2018), pela análise documental (Anexo J), verificou-se que o CATL pretende promover a zona do concelho; envolver nas festividades locais; conhecer o património cultural da comunidade; estabelecer parcerias.

Tais informações vão ao encontro com a análise realizada nas entrevistas e nas observações, uma vez que na generalidade os seis CATL desenvolvem um projeto que corresponde às necessidades de cada localidade e à valorização das festividades, usos e costumes de cada freguesia.

De forma a sintetizar as perspetivas dos intervenientes acerca das potencialidades educativas e socioculturais dos CATL, através da informação obtida em entrevista (situação individual e coletiva) e em observação (entrevista informal), apresenta-se um esquema síntese (figura 4).

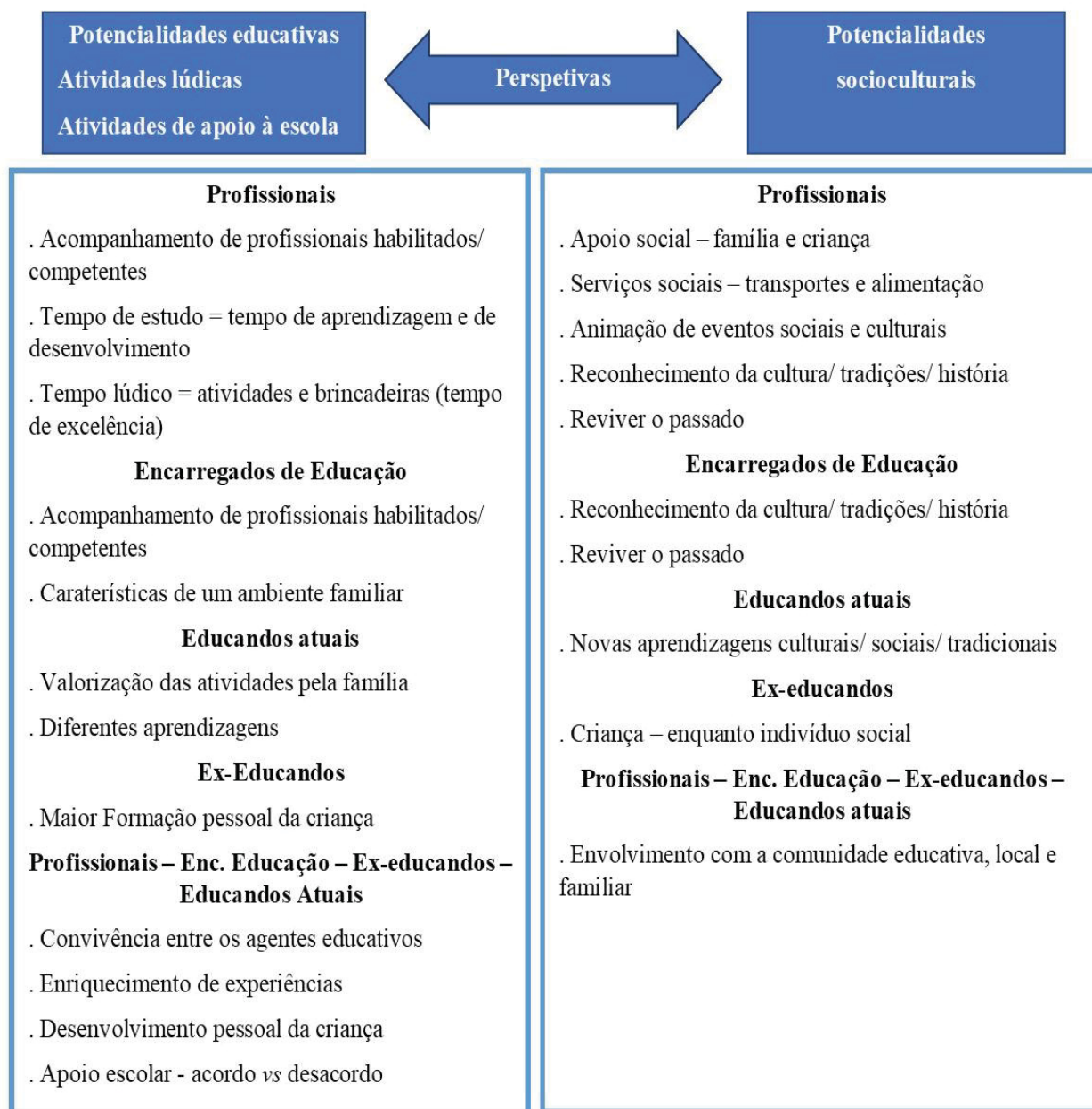


Figura 4: Esquema síntese dos conceitos “Potencialidades educativas e socioculturais”

De acordo com as perspetivas dos vários intervenientes, agentes de ação educativa, educandos e seus familiares, acerca das potencialidades educativas, verifica-se que os profissionais e os encarregados de educação referiram que o acompanhamento pedagógico é feito por profissionais habilitados e competentes. Segundo Araújo (2004), os profissionais do CATL têm formação superior na área da educação e social, em conjunto com os auxiliares de educação, desempenhando as suas funções pedagógicas com empenho, vocação, interesse, com vista a promover o desenvolvimento integral da criança. No entanto, a mesma autora referiu que os profissionais do CATL têm muita dificuldade em afirmar a sua identidade profissional, uma vez que o seu papel se centra na área educativa, social e escolar.

Outra perspetiva apresentada pelos profissionais foi referente à organização do tempo livre – tempo de estudo: entendido como um tempo de aprendizagem e de desenvolvimento, com vista à promoção de atividades de apoio/ complemento da escola; tempo lúdico: conhecido pela dinâmica das atividades/ lazer e pelo desenvolvimento das brincadeiras. Este último é valorizado como sendo um tempo de excelência. Para Vilhena (citado por Silva & Sarmiento, 2017) os CATL devem assentar nas atividades lúdicas e recreativas, com vista a “brincar, jogar, competir” (p. 49). De acordo com Guerreiro *et al.*, (2017), afirmam que o lúdico é um dos principais recursos utilizados, com implicações positivas ao nível do processo de ensino-aprendizagem.

Face ao apoio escolar os profissionais de educação referem que este permite ter a perceção do nível de desenvolvimento cognitivo. De acordo com Araújo (2006), o apoio escolar promovido nos CATL tem “também como objetivo contribuir para o ... sucesso escolar” (p. 27) da criança. As perspetivas são contraditórias, entre os intervenientes, acerca do apoio escolar. Por um lado, que não deverá ser realizado, pelo facto do CATL ser um espaço de brincadeira livre, e, por outro lado, deverá ser realizado por prestar apoio não só à criança, mas também à família. Para Araújo (2009a), a criança depois do horário escolar deverá ter tempo livre, para poder brincar e descansar. No entanto, a autora faz a distinção em os TPC e o tempo de estudo, uma vez que o TPC surge como obrigação e o tempo de estudo como ação voluntária.

Em 1995, Perrenoud também refere que a criança deverá desenvolver um TTC – Tempo de Trabalho em casa, possibilitando um trabalho autónomo, voluntário e responsável. Pacheco (2006), também referiu que os TPC provocam na criança cansaço e desigualdade, uma vez que nem todos as crianças têm o mesmo apoio da família e circunstâncias, referindo não ser função dos CATL dar este apoio.

Para Araújo (2004) e Furtado e Serpa (2013), nos períodos letivos há uma maior redução do tempo livre devido ao TPC, enquanto que nos períodos não letivos o lazer e as atividades recreativas assumem um papel mais enriquecedor e amplo.

Os encarregados de educação também apontam como perspetivas das potencialidades educativas as características semelhantes a um ambiente familiar. Para Sequeira e Pereira (2004), os CATL assumem um papel de “segunda casa” (p. 15), uma vez que para muitos é o contexto onde passam mais tempo. Para os educandos atuais há a referência a multiatividades e a valorização da família pelas atividades realizadas. O mesmo refere Silva e Sarmiento (2017), acerca da necessidade de se criar “um produto visível” (p. 56), para agrado dos pais.

A perspetiva dos Ex-Educandos é a possibilidade de haver uma maior formação pessoal da criança. Para Canda (2016), a criança tem um papel ativo na construção da sua história de vida,

pela interferência que faz da cultura e do brincar, que se desenvolve pelas relações e aprendizagens. Furtado e Serpa (2013), recolheram no seu estudo que houve uma maior valorização das competências intra e interpessoais em ambiente CATL.

Importa referir as perspetivas comuns aos quatro grupos de agentes de educação, sendo estas as seguintes: convivência entre os agentes educativos; enriquecimento de experiências; e desenvolvimento pessoal da criança. A corroborar com a informação recolhida encontra-se a visão de Silva e Sarmiento (2017), uma vez que defendem que a criança através do brincar e do lúdico tem a possibilidade de “estimular a inteligência” (p. 42) desenvolvendo a aprendizagem e competências pessoais e sociais, preparando-as para a realidade.

Relativamente às perspetivas socioculturais dos profissionais de educação sabe-se que estes apontam as seguintes perspetivas: apoio social à família e criança, no âmbito das atividades, transportes e alimentação; e animação de eventos sociais e culturais. Em conjunto com os Encarregados de Educação frisam que permite reconhecimento da cultura/ tradições/ história, mediante as atividades socioculturais desenvolvidas e possibilita reviver o passado. Para Condessa *et al.*, (2009), por meio da educação há a possibilidade de “construção da identidade cultural, individual ou coletiva” (p. 286).

Para os educandos atuais as perspetivas socioculturais residem sobre as novas aprendizagens culturais/ sociais/ tradicionais. Segundo o estudo de Moniz (2013), os profissionais de educação também reconhecem a importância que o património cultural deverá ter na educação de infância e que as crianças inquiridas também revelaram interesse na aprendizagem das atividades culturais regionais.

À luz dos Ex-educandos as perspetivas recaem sobre a criança – enquanto indivíduo social. De acordo com Canda (2016), a criança possui a capacidade de apropriação do mundo que a circunda, pela descoberta, simbolismo, conotação social e histórica. Deste modo, constrói as culturas da infância. Em 2014, Wakeman referiu que a escola de Chicago revelou que somos moldados e influenciados pelos contextos sociais e culturais que nos rodeiam e que somos fruto do meio que nos rodeia.

Em comum os agentes de educação apontam como perspetiva sociocultural o envolvimento com a comunidade educativa, local e familiar. Para Sequeira e Pereira (2004) e Silva (2010), as valências CATL apresentam características de animação e prestação de apoio às necessidades familiares, sendo uma resposta social, familiar e de desenvolvimento integral da criança.

3.4. Atividades potenciadoras de aprendizagem, comportamentos e valores

Objetivo 4: Analisar as atividades potenciadoras de aprendizagens, comportamentos e valores relevantes para a sociedade atual, nas dimensões educativas e socioculturais

À luz do projeto educativo da valência para o triénio 2016-2018 pretende-se “... através do seu plano anual de atividades, proporcionar às crianças um leque de atividades bastante enriquecedoras para o seu desenvolvimento pessoal e social, rico em valores e tradições, com especial destaque para o papel do brincar na construção da vida e história de cada criança” (p. 5).

O referido projeto educativo tem como título “Aprender brincando – aprendizagem/ animação”, com enfoque na importância de desenvolver a aprendizagem e a animação com base nas atividades lúdico-pedagógicas e tradicionais. O ambiente privilegiado para a execução do projeto é o ar livre, de forma a potenciar a liberdade da criança.

A operacionalização do projeto tem em vista a realização de diferentes parcerias locais, possibilitando, assim, uma relação próxima com a comunidade. Com este projeto pretende-se envolver todas as crianças, proporcionando uma oferta educativa rica e diversificada, com vista ao intercâmbio entre os CATL da instituição, bem como a família.

De acordo com a análise de conteúdo (Anexo M) das respostas dadas às entrevistas individuais realizadas a um grupo representativo de profissionais dos seis CATL face à questão: “Para si qual a importância das atividades nas aprendizagens multidimensionais, comportamentos e valores?” construiu-se uma categorização que contempla quatro categorias: Atividades Lúdicas e Desportivas (ALD); Atividades Artísticas/ Criativas (AA/C); Atividades Culturais/ Tradicionais (AC/T); Atividades de Ar Livre (AAL), e respetivas subcategorias: Dimensão Educativa (DE); Dimensão Sociocultural (DS).

De forma a registar as informações recolhidas deixámos alguns dos excertos mais relevantes, presentes nos quadros n.º 12 e n.º 13.

Quadro n.º 12: Análise de Conteúdo – Entrevistas Individuais –
 “Atividades potenciadoras de aprendizagem, comportamentos e valores”

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo seleccionadas
1. ALD	1.1 DE	<p>“... a ludicidade dentro da sala não é desprovida de conhecimento, é sempre com conhecimento de várias áreas. Tentamos potenciar todas as áreas do saber dentro de uma sala através da brincadeira” (Prof_B)</p> <p>“... pela liberdade que as crianças têm de se exprimirem, de nos demonstrarem outro método... resulta no maior desenvolvimento destas atividades e destes âmbitos da expressão, do desenvolvimento motor” (Prof_A)</p> <p>“... num simples jogo podemos tirar diversas vertentes, desde a motora, como diz, podemos apreciar o equilíbrio da criança ou não, a destreza com que ele faz um movimento simples, por exemplo, um simples movimento de atirar uma bola, a coordenação...” (Ajud_D)</p> <p>“... o desporto em si traz-nos muitas regras e eles ali aprendem o saber partilhar, o saber estar... eles têm de saber ganhar, saber perder e eles têm de saber respeitar...” (Ajud_A)</p> <p>“Potenciam os valores... têm de ser capazes de identificar se erraram se não cumpriram uma regra e eu acho que uma regra faz parte dos valores, respeitar um colega...” (Ajud_C)</p>
	1.2 DS	<p>“... a nível da socialização quais são as melhores formas que eles devem estar no espaço, a relação com os colegas, conhecimento próprio e conhecimento deles dentro do grupo, as relações de partilha que muitas vezes são difíceis de aprender e de lidar com idades diferentes dentro de uma sala” (Prof_B)</p> <p>“... são potenciadores do lúdico e da socialização, porque têm de aprender regras de conviver e se aprendem regras de estar e de conviver só pode ser a melhor forma em grupo” (Prof_B)</p> <p>“... eles vão para casa e falam com os pais e colegas e dizem que aprenderam no jogo” (Ajud_A)</p> <p>“Tem atividades que fazem aqui que eu não faço, tem saídas que elas vão que eu não vou, que eu não tenho, hipóteses eu tenho, mas não conheço estes sítios” (Enc Ed E)</p>
2. AA/C	2.1 DE	<p>“...tentamos promover a motricidade fina ou grossa, dentro das pinturas, podem ser livres ou orientadas, também promovemos as aprendizagens” (Prof_B)</p> <p>“... todas as nossas atividades são feitas com material disponibilizado pelo ATL. A gente sabe que na escola é sempre muito, infelizmente as atividades são sempre muito rudimentares ao nível expressivo” (Prof_A)</p> <p>“... ir sempre no ritmo da criança... saber sempre o que a criança quer e não aquilo que a gente quer... acima de tudo motivar, para ela ser muito autónoma nas suas atividades e criativa” (Anim_A)</p> <p>“... dar um bocadinho de liberdade à criança, estimula a criatividade a imaginação e tudo” (Anim_B)</p> <p>“Devemos deixar a criança ser criativa. O trabalho não ficou tão perfeito, mas é o trabalho da criança” (Ajud_A)</p>
	2.2. DS	<p>“Sendo que lá o material é sempre disponibilizado pelo ATL... é um exemplo de onde existe um equilíbrio social quase, ao nível do material que a criança dispõe” (Prof_A)</p> <p>“... pretendemos trabalhar todos os valores, para além da amizade, da interajuda, ... da capacidade de interação ser um cidadão capaz dentro da sociedade, da pequena sociedade, onde estão inseridos – escola, espaço ATL e grande sociedade” (Prof_B)</p> <p>“... se o desenho tiver traços de violência e a criança em si também já não deve estar muito bem, ou porque vê muitas situações semelhantes ou parecidas dos meios de comunicação ou mesmo em casa e ali o seu refúgio de fazer um traço a querer explicar qualquer coisa ou não” (Ajud_D)</p> <p>“São muito importantes porque elas vão para casa ensinar à gente como é que se faz... Ela diz: - mãe eu aprendi isso foi no CATL, vamos fazer?” (Enc Ed E)</p>

Quadro n.º 13: Análise de Conteúdo – Entrevistas Individuais –
 “Atividades potenciadoras de aprendizagem, comportamentos e valores”

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo selecionadas
3. ACT	3.1 DE	<p>“... nós tentamos é levar alguns jogos, que façam com que eles também possam interagir entre si, o jogo do queimado, a dama, subir e descer obstáculos, contornar obstáculos, pular à corda, jogos tradicionais...” (Prof_B)</p> <p>“O ATL tem sempre esta preocupação... nós temos a festa dos avós, que liga estas gerações, as crianças” (Prof_A)</p> <p>“Vemos os meninos a contar aos pais o que estavam a brincar e como estavam a fazer e esperam que os pais venham para ver que também sabem fazer a quilo que eles faziam e é interessante ver que os próprios pais dizem realmente eu fazia assim ou não fazia assim, fazia desta outra forma... e é bonito ver esta interação. Se há esta interação e há contextualização aí sim há aprendizagem, há conhecimento, há potencialização de muitos... na própria criança” (Prof_B)</p> <p>“... temos o salto à corda, brincadeiras no exterior, ao mata, portanto são jogos da antiga época... O jogo do stop, do mata, do elástico... a gente também recria estes jogos” (Anim_A)</p> <p>“... houve um período no nosso CATL construímos até carinhos e eles acharam um máximo, recorrendo a caixas de fruta- Se calhar um carro que compraríamos numa loja eles não valorizavam tanto” (Ajud_A)</p>
	3.1 DS	<p>“...permite em termos de conhecimento, para além da consciencialização da história e da cultura onde as crianças estão inseridas, a intenção da utilização do brinquedo tradicional é esta. É saber de que forma quero utilizar, como era utilizado, como era construído, quem o construía e com que finalidade (...) se houver uma boa contextualização destas brincadeiras é uma boa forma de aprendizagem sociocultural onde eles estão inseridos (...)... quem o fazia, como o fazia, com que necessidade, porque só assim é tradicional, se não for assim passa a ser um brinquedo igual aos outros” (Prof_B)</p> <p>“no jogo tradicional estamos a inculcar uma tradição algo que já foi dos nossos pais, dos nossos avós... Só por isso tem muito valor e a criança encara isso com muito valor, porque ao saber que o pai brincava na sua infância era com aquilo e não com um brinquedo que foi à loja e trouxe” (Ajud_C)</p> <p>“... a nível cultural, o CATL faz várias atividades que levam as crianças a deixar que certas tradições não se percam, como o folclore, os romeiros, e outras atividades... é uma oportunidade porque ela agora não pode entrar para o folclore que temos cá no “A”, mas através do CATL ela vai continuando a não perder o gosto... com este gosto pelo folclore. E eu vou ter uma bailarina de</p>
4. AAL	4.1 DE	<p>“Subir às árvores, descer das árvores, cair, faz parte do crescimento, dá desenvoltura, o próprio contato com a natureza é muito bom, há imensas atividades para desenvolver o físico ao ar livre, orientadas, mais ou menos orientadas e logicamente que desenvolvem as capacidades e desenvolvem muito mais o ser da criança no ar livre” (Prof_B)</p> <p>“Há aquelas crianças que também querem brincar mais com a natureza, com a terra a gente deixa também... há outras que não querem [e preferem] fazer um jogo de puzzle no exterior, porque há a natureza, o ar e tudo, para estar mais no seu aconchego e no seu conforto” (Anim_B)</p> <p>“As atividades de ar livre para mim são mais importantes que as atividades de sala... aí também surgem muitas aprendizagens... sentamo-nos com a criança lá fora a fazer o jogo, a brincar e eles brincam muito ao faz-de-conta” (Ajud_A)</p>
	4.2 DS	<p>“...há falta de atividades de desporto na zona, e o ATL promove isso internamente... devagarinho vai promovendo socialização, atividades extras. É tão rico, não vou dizer que vem substituir, mas é um complemento” (Prof_A)</p> <p>“... ao ar livre os meninos têm a liberdade para serem eles próprios, para explorarem muito, porque não tem tempo ou um espaço para explorar em casa” (Prof_B)</p>

As “atividades lúdicas e desportivas” (ALD), na sua primeira subcategoria “dimensão educativa” (DE) verifica-se que as mesmas possibilitam um maior conhecimento sobre uma ou mais áreas do saber como refere o Prof_B “(...) a ludicidade dentro da sala não é desprovida de conhecimento, é sempre com conhecimento de várias áreas. Tentamos potenciar todas as áreas do saber dentro de uma sala através da brincadeira” (Prof_B). Possibilitam, deste modo, segundo os entrevistados, o desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor, destreza na construção dos materiais lúdicos, aprendizagem de direitos e deveres, raciocínio matemático, convívio, conhecimento do seu corpo, criatividade, autonomia, aprendizagem multimédia (quando usada como recurso lúdico), maior respeito pelo colega, promoção de valores e de capacidade de flexibilidade.

Pela observação (Anexo K) constou-se que esta aprendizagem é alargada a várias competências, pois “as crianças aprendem a escrever determinadas palavras, a usar a imaginação para criar novas frases, a discutir o tema, a saber e a respeitar a opinião de todos e a ler corretamente... promovendo competências de leitura, escrita, concentração e criatividade” (Obs_CATL_B_2ªS). Ainda de acordo com as informações recolhidas pela observação no âmbito das atividades lúdicas, verificou-se que as crianças utilizam o seu imaginário para criar um mundo diferente, pois “eles imaginavam cenários e situações diversas, convidando os colegas a participar. Conseguem descrever os passos das brincadeiras, e têm a noção que são «inventadas»” (Obs_CATL_C_2ªS), por exemplo: “a gente está lavrando a terra, [e a] calcar o milho” (Obs_CATL_C_1ªS) e reproduzem as atividades que observam na cultura do trabalho local.

Com base na análise realizada, às entrevistas, o profissional deverá estar atento às necessidades das crianças, estimulando a área em que a criança precisa que seja mais desenvolvida, “tentamos trabalhar e ver qual [a] criança [que] precisa mais ou menos, em que área precisamos de trabalhar mais” (Ajud_A). Em atividades de jogo e de iniciação desportiva a criança desenvolve, não só o seu reportório motor e da cultura lúdica e desportiva, como pratica atividade física que tem muitos benefícios para a saúde e para a mente, como refere um entrevistado “as atividades desportivas estão sempre ligadas às atividades para desenvolver o cognitivo” (Prof_B). Outro entrevistado também reforça a importância do desporto, uma vez que “as atividades desportivas por si só despertam... todas elas proporcionam um melhor desenvolvimento” (Ajud_C).

A criança assume um papel fundamental na construção dos recursos do lúdico, pois o CATL reutiliza materiais diversos e utiliza nas suas dinamizações outro tipo de material, como “... as bolas, raquetes, muitos materiais é assim que as crianças gostam” (Anim_B).

Neste envolvimento no jogo, o profissional também colabora, não só na construção, mas também na prática do próprio jogo, ocorrendo, segundo algumas entrevistadas, de forma voluntária e livre, pois “a brincadeira é livre, não vamos impor a brincadeira, cada um é livre de escolher o que quer brincar” (Ajud_D). Contudo, há exceções “desde que seja um dia em que a profissional opta, por hoje, vamos dar uma orientação: hoje o jogo é isso” (Ajud_D).

A componente desportiva e lúdica das atividades promove os valores das crianças como refere o Ajud_C “potenciam os valores... têm de ser capazes de identificar se erraram se não cumpriram uma regra e eu acho que uma regra faz parte dos valores, respeitar um colega...”. Com base no lúdico e no desporto os profissionais também tentam “apaziguar e tentar que numa próxima tenham um comportamento menos agressivo” (Ajud_B).

Na “dimensão sociocultural” (DS) das ALD, verifica-se que a criança no âmbito das atividades lúdicas e desportivas tem a possibilidade de promover a socialização entre as próprias crianças. Estas atividades, segundo alguns entrevistados, extravasam para além das salas CATL, uma vez que a criança “em casa quer incutir, nos primos que são mais pequeninos, aquilo que ela faz no ATL” (Enc_Ed_B). Para alguns entrevistados estas atividades possibilitam, ainda, a oportunidade de visitar e conhecer outros locais, o que permite enriquecer a dimensão sociocultural na educação da criança como refere o Enc_Ed_E, “...tem atividades que fazem aqui que eu não faço, tem saídas que elas vão que eu não vou, que eu não tenho, hipóteses eu tenho, mas não conheço estes sítios”.

No que diz respeito às “atividades artísticas/ criativas” (AA/C) na DE, verificou-se, para a generalidade dos entrevistados, a capacidade de promover um conjunto de aprendizagens, tais como: motricidade fina ou grossa; autonomia; imaginação; criatividade; linguagem; afetos; e confiança. No desenvolvimento das atividades artísticas é fundamental “dar um bocadinho de liberdade à criança, estimula a criatividade a imaginação e tudo” (Anim_B), pois a criança para criar tem de o fazer de forma livre e natural. Neste processo de criação as crianças “utilizam muitas vezes materiais que nós não estamos a pensar utilizar ali e eles procuram utilizar, dão novas ideias, dão muitas sugestões e nós como potenciadores das aprendizagens e da criatividade aceitamos e devemos incentivar este tipo de estratégias dos miúdos” (Prof_B). Aí verifica-se que o profissional assume o papel de facilitador da ação, facultando as condições necessárias para que as crianças se possam desenvolver com a arte.

Contudo, para o Ajud_D “... hoje os nossos meninos não sabem ser criativos ou não têm aquela vontade de ser criativos... vamos ver o desenho e não se consegue tirar grandes coisas dali. Às vezes porque é um simples risco... mas às vezes também temos um desenho muito bem elaborado...”. De acordo com a opinião do entrevistado os trabalhos artísticos podem ser

bastante desenvolvidos por uns e pouco desenvolvidos por outros. Outro entrevistado, reforça que é preciso respeitar a criatividade de todas as crianças, pois “devemos deixar a criança ser criativa. O trabalho não ficou tão perfeito, mas é o trabalho da criança” (Ajud_A), neste sentido pode-se entender que independentemente do modo como a criança manifesta a sua arte, esta deverá ser valorizada e respeitada, seja pelos profissionais ou familiares. Num dos momentos da observação também se apercebeu que as crianças têm a capacidade de usar a sua própria criatividade, pois “uma das crianças após a sugestão do Ajudante criou um anel com recortes de material para colocar no guarda-joias, de criação livre” (Obs_CATL_E_1ªS). Após este momento outras crianças também seguiram os seus passos.

As atividades artísticas, para os entrevistados, traduzem-se nos trabalhos de desenhos, artes manuais, teatralização, canto e dança. Segundo o Prof_A, os materiais utilizados, aquando das atividades, são iguais para todas as crianças, o que se revela uma mais-valia ao nível educativo, permitindo, assim, uma oportunidade de acesso de materiais pelas crianças, pois “todas as nossas atividades são feitas com material disponibilizado pelo ATL. A gente sabe que na escola..., infelizmente as atividades são sempre muito rudimentares ao nível expressivo” (Prof_A). Ainda de acordo com o profissional, o CATL possibilita uma maior diversidade e riqueza de trabalhos da área das expressões, potenciando a sensibilidade, a estética e as capacidades criativas e comunicativas. Através da observação (Anexo K) verificou-se que “as crianças gostam muito de dançar e criar momentos novos, no decorrer da tarde colocaram livremente músicas e dançaram, em pares, grupos de roda, individualmente, tornando cada música diferente (Obs_CATL_A_1ªS)

As AA/C na “dimensão sociocultural”, pode-se verificar que as crianças têm a possibilidade de usufruir deste tipo de atividades, caso contrário muitas crianças não teriam a oportunidade de as desenvolver. Segundo alguns entrevistados, a arte tem a funcionalidade de estimular o desenvolvimento de capacidades das crianças, fazendo com que apresentem um melhor comportamento, relações com os outros e novas aprendizagens. Pretende-se, assim, “trabalhar todos os valores, para além da amizade, da interajuda, ... da capacidade de interação, ser um cidadão capaz dentro da sociedade, da pequena sociedade, onde estão inseridos – escola, espaço ATL e grande sociedade” (Prof_B). Ainda com base nas atividades artísticas há a contribuição de os preparar para o futuro, tornando-os adultos mais capazes, autónomos e confiantes, potenciando “cidadãos mais ativos e mais originais” (Prof_B).

Estas atividades possibilitam uma relação com a família, uma vez que “elas vão para casa ensinar à gente como é que se faz... Ela diz: - mãe eu aprendi isso foi no CATL, vamos fazer?” (Enc_Ed_E). A família é também convidada a participar nas atividades artísticas.

As “atividades culturais e tradicionais” (ACT), com a DE, os entrevistados referem que promovem diversas atividades de jogo tradicional como exemplo, o jogo do queimado, do pião, da corda, com o objetivo de desenvolver uma maior interação entre os seus membros, uma maior aprendizagem da sua história e preparação para o futuro, promover os valores da criança e estimular a criatividade. Através da nossa observação nos CATL, notou-se que as crianças reproduziam brincadeiras tradicionais, havendo cooperação entre colegas, “as crianças participaram no jogo do «água e fogo»... [e] desenvolveram os jogos da corda, onde puderam saltar” (Obs_CATL_E_1ªS). Ainda durante a mesma tarde as crianças também aproveitam para realizar atividades relacionadas com a cultura local por exemplo, “por sugestão de um menino, o grupo foi semear uma planta ... e para os meninos é «importante cuidar das plantas» ... «é importante para ajudarmos as plantas a crescer e depois cuidar delas»” (Obs_CATL_E_2ªS).

Pela análise das opiniões manifestadas nas entrevistas nota-se que há a preocupação, por parte dos profissionais, em contextualizar a brincadeira tradicional desenvolvida, a fim de a criança ficar mais consciente da sua importância e da sua valorização tal como diz o Ajud_D, “aí costumamos a fazer uma pequena abordagem, uma pequena pesquisa porque é que se usava isso? Porque é que se levava aquilo, para que é que servia, e as crianças ficam sobretudo curiosas, porque são coisas que já não se vê!”. De acordo com alguns entrevistados, as crianças no CATL também têm a possibilidade de construir os seus brinquedos tradicionais como refere o Ajud_A “... houve um período no nosso CATL [que] construímos até carrinhos e eles acharam um máximo, recorrendo a caixas de fruta. Se calhar um carro que compraríamos numa loja eles não valorizavam tanto”.

Aquando da dinamização dos jogos tradicionais, os profissionais envolvem-se no grupo “a gente até entra na brincadeira juntamente com eles, a gente tenta reviver a nossa infância também!” (Anim_B). Esta é uma forma de motivar mais as crianças, realçando a sua importância e promovendo um maior afastamento do contacto excessivo com os brinquedos eletrónicos.

As referidas atividades promovem uma aprendizagem intergeracional, como “a festa dos avós, que liga estas gerações” (Prof_A), o folclore e a romaria. Há depois toda uma interação educativa entre criança – pai/ mãe e CATL – família, uma vez que a criança ao brincar no CATL leva para casa a mensagem das atividades tradicionais que fez e conseqüentemente faz com que a família se envolva nas mesmas, dando o seu testemunho e exemplificação. Como exemplo os entrevistados referem a utilização do pião, da corda, do queimado e do elástico. Para o Prof_B “se há esta interação e há contextualização aí sim há aprendizagem, há conhecimento, há potencialização... na própria criança”.

Ainda no âmbito cultural, o CATL promove também visitas de estudo de cariz cultural, que segundo Enc_Ed_E “ele gostou de ir para o Museu... são coisas assim que eles gostam, nunca foram ver, o CATL aproveita para lhes mostrar e eles gostam” (Enc_Ed_F). Os entrevistados reconhecem a importância que estas visitas têm para as crianças, na medida em que permitem adquirir novas aprendizagens.

Na “dimensão sociocultural”, segundo os entrevistados, há a preocupação do CATL de dinamizar atividades que sejam um marco para a nossa região dos açores e para cada localidade/ contexto específico, fazendo com que este envolvimento seja “com a inclusão dos pais nestas próprias atividades e a população em geral” (Prof_B). Através desta dinamização de atividades, segundo o entrevistado “...permite em termos de conhecimento, para além da consciencialização da história e da cultura onde as crianças estão inseridas, a intenção da utilização do brinquedo tradicional ... se houver uma boa contextualização destas brincadeiras é uma boa forma de aprendizagem sociocultural onde eles estão inseridos (...)... quem o fazia, como o fazia, com que necessidade, porque só assim é tradicional, se não for assim passa a ser um brinquedo igual aos outros” (Prof_B).

Para alguns entrevistados o envolvimento nas atividades tradicionais e culturais, como o folclore é uma oportunidade de aprendizagem sociocultural como refere o Enc_Ed_A “através do CATL ela vai continuando a não perder o gosto... E eu vou ter uma bailarina de folclore durante muitos anos”. De acordo com a análise realizada nota-se que os entrevistados valorizam o facto de haver uma passagem da mensagem de geração em geração, sendo fundamental, através das atividades do CATL, preservar toda esta riqueza cultural como refere o Ajud_C “no jogo tradicional estamos a incutir uma tradição algo que já foi dos nossos pais, dos nossos avós... Só por isso tem muito valor... porque ao saber que o pai brincava na sua infância era com aquilo e não com um brinquedo que foi à loja e trouxe” .

As atividades socioculturais não ocorrem de forma isolada, uma vez que fazem parte de um contexto como refere o Enc_Ed_C “... fazem estas festas e atividades, e eles gostam disso há um desenvolvimento para eles... é uma bem mais valia para a freguesia”. Estas atividades, para os entrevistados, têm uma enorme valorização sociocultural e verifica-se a preocupação de integrar as mesmas na história do passado, mas também perspetivar o futuro como refere o Anim_B, “a nível de cultura a gente deve continuar sempre a ir buscar um bocadinho da nossa terra e dos nossos antepassados para o presente. E também adaptá-los um bocadinho ao que nós estamos a viver. Eu acho que a gente desenvolve”.

As “atividades de ar livre” (AAL), no que se refere à DE, de acordo com a opinião das entrevistas, entende-se que estas atividades permitem uma libertação da criança, aprendizagem

da exploração da natureza, promoção da autonomia e da responsabilidade. Para o entrevistado Anim_A estas atividades permitem o desenvolvimento das “potencialidades ao nível cognitivo, ao nível motor, o saber correr, o saber andar, o saber comunicar, o saber atirar, o saber pular”.

A experiência e o contacto com a natureza permitem à criança “subir às árvores, descer das árvores, cair, faz parte do crescimento, dá desenvoltura, o próprio contato com a natureza é muito bom, há imensas atividades para desenvolver o físico ao ar livre, orientadas, mais ou menos orientadas e logicamente que desenvolvem as capacidades e desenvolvem muito mais o ser da criança no ar livre” (Prof_B). Porém, outros entrevistados fazem nota que apesar da liberdade há também regras, sejam intrínsecas ao próprio jogo ou condicionadas pelo espaço ou acessos, pois é importante “...tentá-los responsabiliza-los nas atividades de ar livre, [para] que eles sejam responsáveis” (Ajud_C).

Para o Ajud_A as atividades de ar livre têm um papel muito importante na aprendizagem e no comportamento das crianças, pois “para mim são mais importantes que as atividades de sala...aí também surgem muitas aprendizagens... sentamo-nos com a criança lá fora a fazer o jogo, a brincar e eles brincam muito ao faz-de-conta”. Na ida para o exterior a criança tem um papel ativo na escolha das suas brincadeiras e dos seus pares, pois “... eles próprios acabam por escolher as suas brincadeiras...eles entre si fazem as suas equipas... acho que estamos a colaborar para que a criança consiga ser autónoma, ser responsável... faz parte de um crescimento multidimensional da criança” (Ajud_C). De acordo com os dados da observação verifica-se que também há uma concordância acerca dos aspetos positivos das atividades de ar livre, pois segundo um profissional “eles aprendem mais cá fora!... eles adoram... brincam ao faz de conta, futebol e também regam as flores e árvores, sempre de forma livre e autónoma” (Obs_CATL_A_1ªS).

A ida para o exterior, de acordo com as entrevistadas, é muito solicitada pelas crianças, pois aí conseguem libertar mais o seu “eu” e “...ao nível de brincadeira ao ar livre eu sinto que eles ficam libertos e descarreguem ao nível de alguma coisa e durante o dia e tudo” (Anim_B). A escolha pela brincadeira e ocupação do tempo livre no exterior é muito variada, “há aquelas crianças que ... querem brincar mais com a natureza, com a terra a gente deixa... há outras que não querem [e preferem] fazer um jogo de puzzle no exterior, porque há a natureza, o ar e tudo, para estar mais no seu aconchego e no seu conforto” (Anim_B), e ainda há outras que optam segundo outros entrevistados, pelos jogos de futebol, “o queimado” e “faz de conta”.

Segundo a análise realizada, alguns entrevistados referem que no exterior há perigos, pelo que têm de ficar atentos e alertar o grupo, “pensando na segurança das crianças” (Prof_A). Neste espaço tem de haver muito respeito pelo grupo e colegas, pelo que possibilita de acordo

com o Ajud_B que as crianças desenvolvam “um espírito de interajuda entre eles, um companheirismo, porque eles obrigam-se a brincar mesmo uns com os outros... a imaginação e as brincadeiras livres” (Ajud_B).

A não estruturação das atividades é apresentada, segundo o entrevistado Prof_A, como uma vantagem, pois “dá-nos liberdade para tal e num instante numa ida para o exterior que era suposto desenvolvermos um jogo: jogo do “mata” ou qualquer coisa assim no campo, a caminho falou-se das árvores”. Este tipo de atividades ajuda a neutralizar os comportamentos e atitudes das crianças, uma vez que pela observação notou-se que “as crianças brincavam com felicidade e até os meninos que se assumiam de «violentos» brincavam à bola, com companheirismo com os colegas” (Obs_CATL_E_1ªS).

Na “dimensão sociocultural”, das AAL, faz-se saber que os entrevistados referem que as atividades de ar livre do CATL vêm colmatar uma falha ao nível social de cada zona, pois permite com que as crianças desenvolvam competências motoras e brincadeiras de ar livre.

Pela observação (Anexo K) notou-se que as crianças apontam as atividades de ar livre como sendo uma preferência, porque “lá fora a gente brinca e diverte-se, porque tem mais espaço para brincarmos” (Obs_CATL_B_1ªS), sendo visto como um local privilegiado de construção da interação social.

As crianças após o término do CATL transpõem para casa as brincadeiras de ar livre, pois “... têm certas brincadeiras que vão fazer para casa, riscar o chão com a telha o tijolo, para fazer os números para brincar e ainda se põe: - mãe vamos brincar! isto são coisas que elas aprendem” (Enc_Ed_E).

As atividades desenvolvidas no exterior enriquecem a socialização da criança e permitem corrigir comportamentos mais agressivos, uma vez que permite as crianças “aprenderem outras coisas, conviverem com outros meninos, saberem brincar com certos jogos que os outros veem, porque eles têm sempre tendência a brigar, a empurrar e a saber como é que se brinca” (Enc_Ed_E).

De acordo com a análise de conteúdo (Anexo N) da entrevista realizada no grupo de discussão/ *Focus Group*, manteve-se a categorização que contempla quatro categorias e respetivas subcategorias, conforme o quadro n.º 14.

Quadro n.º 14: Análise de Conteúdo – Grupo de Discussão/ FG –
 “Atividades potenciadoras de aprendizagem, comportamentos e valores”

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo seleccionadas
1. ALD	1.1 DE	<p>Excerto 4 “...incentiva as crianças a brincar livre...” PC_ex_FG “...o futebol funciona mais só como atividade de lazer, porque depois não se trabalha a parte desportiva com a parte das regras...” Prof_B_FG “... não se incentiva é a outra parte que é a aquisição de regras, relativas ao jogo, como outros tantos jogos que se fazem ao ar livre, com eles e que eles próprios pela sua iniciativa fazem, mas depois não se trabalha a outra parte das regras do jogo... não apostamos muito na vertente do desporto como sendo uma atividade extra, dentro das atividades planificadas do CATL” Prof_B_FG “nós temos o carnaval, é mais lúdico para além de reviver a nossa tradição carnavalesca, mas é mais lúdica” Prof_B_FG “...entramos propriamente no verão, e aí as atividades são mais lúdicas...” Prof_B_FG “Há atividades, no meu ponto de vista, que são mais direcionadas para os rapazes, com mais adesão dos rapazes, e outras atividades que são mais direcionadas para as raparigas” PC_ex_FG</p>
	1.2 DS	<p>“... sou uma pessoa que gosta muito de desporto e eu acho que isso nunca foi algo tão incentivado no CATL... porque o espaço assim também não permite, o espaço exterior era pequeno, não permitia fazer grandes coisas ao nível do desporto” PC_ex_FG “Mas tem haver também com a sociedade, com o contexto, daquela zona. Ainda se nota um bocadinho aquilo é de menina é de menino, isso é coisas de meninas a gente não pode fazer nada disso. Ainda se nota, embora já esteja um bocadinho a mente mais aberta...mas ainda se nota um bocadinho”. Ajud_B_FG</p>
2. AA/C	2.1 DE	<p>Excerto 5 “... é uma maneira deles fazerem outras coisas diferentes, dança, folclore, uma coisa, outra... Eles também vão tendo conhecimentos adquiridos através disto, na participação” Enc_Ed_C_FG “... não tinha aquela ainda aquele gosto pela dança e partir daí comecei a gostar a ter mais aquele gosto. Vamos aprendendo várias coisas” LA_ex_FG</p>
	2.2DS	<p>“Vai perder a vergonha, vai conseguir interagir mais com as outras crianças...” LA_ex_FG</p>
3. ACT	3.1 DE	<p>Excerto 6 “... a romaria que é de cariz tradicional, é uma romaria infantil e que sai as crianças e vão por algumas freguesias e é rotativo... vivemos também a Páscoa, as tradições da Páscoa...depois temos o Espírito Santo, muitas vezes participamos no desfile da freguesia” Prof_B_FG “As colheitas...” Ajud_B_FG “... é uma festa tradicional de zona do concelho RGA e vão todos vestidos de forma tradicional, dinamizar atividades ou jogos tradicionais... a festa de natal em grande com as famílias... é a atividade que por si só que se dedica ao convívio entre CATL...” Prof_B_FG “Temos também o pão por Deus. O Halloween que não é tanto uma tradição nossa, mas...” Ajud_B_FG</p>
	3.2 DS	<p>“... o contacto entre a criança e a comunidade, e a cultura social e o tradicional, ou seja, é necessário passar de geração em geração estas tradições” PC_ex_FG “Algumas têm uma relação estreita com a comunidade, mas nem todas têm. O espírito Santo tem, dinamização de algumas atividades...romaria... colheitas...” Prof_B_FG “... Tem a festa dos avós que a gente não falou tem haver com a ligação com a comunidade”. Prof_B_FG</p>
4. AAL	4.1 DE	<p>Excerto 7 “Se eles não conseguem trepar uma árvore eles não conseguem ter destreza para fazer determinadas coisas. Conseguir saltar e correr em espaços pequenos, eles não podem dar uma corrida, vão continuar a ser miúdos cansados e vão continuar a pedir para se irem sentar ou em frente ao computador ou irem se sentar e não fazer nada” Prof_B_FG “No exterior existem formas de aprendizagens, formas de resolução de conflitos” PC_ex_FG “... ele vai para estes espaços exterior, brincar com outras crianças, nem que seja com o irmão, mas que seja ao ar livre, eu noto-o muito mais tranquilo” Ajud_B_FG “...nós temos inclusive pais que dizem eu acho muito bem que o meu filho vá lá para fora brincar, brinque, mas não gostam que os filhos vão sujos para casa” Prof_B_FG “Muitas vezes são os próprios adultos e profissionais sentem aquela necessidade pelas crianças, tem de ir lá para fora, não pode ficar aqui. Às vezes sé muito relativo...” PC_ex_FG</p>

Podemos conferir esta informação com a anterior por exemplo, nas ALD atrás diziam que as atividades lúdicas possibilitam: maior conhecimento sobre uma ou mais áreas do saber – o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor; destreza na construção de materiais lúdicos; aprendizagem de direitos e deveres; raciocínio matemático; convívio; conhecimento do seu corpo; criatividade; autonomia; aprendizagem multimédia; maior respeito pelo colega, promoção de valores e de capacidade de flexibilidade; a utilização do seu imaginário para criarem um mundo diferente. As atividades lúdicas no desporto também tentam: minimizar os comportamentos menos corretos; que a criança assuma um papel importante na construção dos recursos do lúdico na envolvência no jogo, de forma voluntária e livre; promover os valores das crianças e a aprendizagem de um comportamento cívico mais responsável; potenciar a colaboração do profissional de educação nas atividades.

Face aos dados expostos no quadro n.º 14, aquando da dinâmica de grupo/ FG, referente às “atividades lúdicas e desportivas”, na DE, um entrevistado também refere que o CATL “...incentiva as crianças a brincar livre...” PC_ex_FG. Nas brincadeiras livres o grupo fazia uma livre escolha, de acordo com os seus gostos. Para a Prof_B_FG “...o futebol funciona mais só como atividade de lazer, porque depois não se trabalha a parte desportiva com a parte das regras...”, ou seja, o brincar surge de forma livre e a componente desportiva associada às regras não se encontra presente na valência, “... não se incentiva é a outra parte que é a aquisição de regras, relativas ao jogo, como outros tantos jogos que se fazem ao ar livre... não apostamos muito na vertente do desporto como sendo uma atividade extra, dentro das atividades planificadas do CATL” Prof_B_FG. Deste modo, pode-se dizer que as atividades lúdicas são definidas como isentas de regras, enquanto que as atividades desportivas são sujeitas a regras. Contudo, pela observação (Anexo K) notou-se que as atividades lúdicas também são sujeitas a regras, apesar de haver alguma flexibilidade como refere o exemplo, “durante a brincadeira estipulavam as regras uns aos outros, como o não segurar a bola com as mãos e o não jogar fora da linha” (Obs_CATL_A_2ªS).

No âmbito da análise, constou-se que haver um profissional externo que apoiasse as atividades desportivas seria muito positivo para as crianças, pois “... faz falta ter alguém da área para proporcionar estas atividades, porque faz com que encarrem a atividade de uma forma diferente, com mais seriedade, com mais importância, com mais animação, próprio espírito de equipa, de interajuda, de disputa entre eles e de equipas” Prof_B_FG. Esta valorização e reconhecimento surge porque segundo o Ajud_B_FG, o CATL já teve a possibilidade de ter um professor de educação física.

Contudo, a atividade desportiva, associada ao lazer, está presente na prática do CATL como refere também PC_ex_FG “fazíamos jogos olímpicos era uma coisa muito importante”. Segundo o registo das imagens, em observação, nota-se que as crianças utilizam muito o campo de exterior para jogar futebol ou outros jogos de campo (Anexo L: obs_fotos_1ª_CATL_B/Obs_fotos_2ª_CATL_A_C_D_E). Verificou-se também que no CATL_F as crianças exploram os equipamentos desportivos que existem no exterior (Anexo L: obs_fotos_1ª_2ª_CATL_F). Há sempre uma enorme vontade por parte das crianças do contacto com o exterior, porém estão dependentes das condições climáticas. Ainda à luz da observação recolheu-se a informação que as crianças no exterior têm preferência pelo jogo de futebol (Obs_CATL_A), pois ao “nível desportivo exploraram o jogo do futebol, todas as crianças foram integradas nas equipas” (Obs_CATL_C). Segundo a professora, com os jogos, apesar da competição “aprendem o espírito de equipa, o jogar com os outros... e que [a criança] aprende sempre” (Obs_CATL_D_1ªS).

A atividade carnavalesca e as atividades de verão foram caracterizadas como sendo de cariz lúdico, pelos entrevistados. Para o entrevistado PC_ex_FG “há atividades... que são mais direcionadas para os rapazes, com mais adesão dos rapazes, e outras atividades que são mais direcionadas para as raparigas”, no entanto há sempre participação por ambos os grupos nas atividades desenvolvidas, o que também se recolheu nas informações das entrevistas individuais. Aquando da observação, verificou-se que todas as crianças participavam ativamente nas brincadeiras e que durante a tarde, segundo um educando, podem “brincar, fazer o jogo das cadeiras com música...jogo da estátua, pintar, fazer trabalhos para o dia da mãe, ver filmes” (Obs_CATL_A_1ªS). Ainda pela observação notou-se que a criança “com simples objetos, como por exemplo, com um berlinde e uma tampa de cola fizeram uma bola de cristal, onde era possível pedir os desejos” (Obs_CATL_C_1ªS), o que se confirma o desenvolvimento da imaginação da criança, recolhida pela informação das entrevistas.

Na “dimensão sociocultural” um dos entrevistados aponta que seria importante haver melhores condições para a prática do desporto, que no CATL estavam muito limitados a este nível, conforme consta informação do objetivo n.º 2, no quadro n.º 6. Tal limitação condiciona o exercício do desporto no CATL, sendo importante o apoio/ investimento da instituição e das entidades locais. No entanto, pelos dados da observação verificou-se que um dos CATL “no exterior possui um jardim à volta, com pequenas árvores e um pavilhão gimnodesportivo” (Obs_CATL_A_1ªS). O CATL_A apesar de se situar junto ao pavilhão não possui livre acesso ao mesmo, uma vez que este pertence a outras entidades.

As diferenças de género para o Ajud_B_FG prendem-se com o contexto sociocultural onde o CATL está inserido como refere, “tem haver também com a sociedade, com o contexto, daquela zona. Ainda se nota um bocadinho aquilo é de menina, é de menino...”. No decorrer da observação reparou-se que um dos educandos afirmou, quando questionando “se todos podiam brincar?... prontificou-se e disse: isto é das mulheres não é de homens” (Obs_CATL_C_1ªS). Em outro momento da observação notou-se também que “as meninas do pré-escolar, segundo a professora, gostam «das maquilhagens». Os meninos criaram «o cantinho do escritório»” (Obs_CATL_D_1ªS). Estas diferenças de género não foram observáveis em todos os CATL, uma vez que no CATL_F observou-se que “muitos rapazes vestiam sem complexos roupas de senhora. Segundo eles «não há problema e os colegas não disseram nada»” (Obs_CATL_1ªS). Pelo lúdico também se notou a vontade de idealizar as futuras profissões, pois “um dos meninos pequenos com legos construiu um pistola e disse que ia usar uma assim quando fosse para a tropa” (Obs_CATL_C_1ªS).

De acordo com as informações recolhidas acerca das “atividades artísticas e criativas”, pelas entrevistas individuais, percebeu-se que as mesmas permitem desenvolver um conjunto de competências ao nível da motricidade, autonomia, imaginação, criatividade, linguagem, afetos e confiança, bem como uma maior liberdade de expressão e exploração da arte de cada criança. Paralelamente, recolheu-se que as mesmas atividades possibilitam novas oportunidades artísticas, relações mais positivas e de maior interajuda, comportamento mais assertivo e um papel mais ativo no CATL, escola e comunidade.

Estabelecendo a ponte com a dinâmica de grupo, nas “atividades artísticas e criativas”, DE, subentendeu-se que a participação nestas atividades são “uma maneira deles fazerem outras coisas diferentes, dança, folclore, uma coisa, outra... Eles também vão tendo conhecimentos adquiridos através disto, na participação” Enc_Ed_C. Segundo o ex-educando estas experiências ajudaram a ter o gosto pela dança “e partir daí comecei a gostar, a ter mais aquele gosto, vamos aprendendo várias coisas” (LA_ex_FG).

Pela observação (Anexo K) notou-se que através da componente artística conseguiam desenvolver na sala CATL competências de leitura, escrita e exploração de materiais variados, pois “as crianças com conhecimento das letras escreveram os seus nomes e da família, com desenhos ilustrativos... [manuseando] diferentes tipos de materiais” (Obs_CATL_B_1ªS). Ainda pela observação notou-se que no âmbito das atividades artísticas no CATL “fazem festas, com apresentações de dança e canto” (Obs_CATL_C_1ªS). Num dos momentos da observação também se verificou que houve uma interação positiva entre meninos e meninas, pois “outros

animavam com alegria a sala, com as suas coreografias, fazendo notar-se a participação de meninos e meninas” (Obs_CATL_D_2ªS).

Na “dimensão sociocultural” estas atividades permitem um maior contacto com a realidade social e cultural como refere o ex-educando LA_ex_FG “vai perder a vergonha, vai conseguir interagir mais com as outras crianças...”. Neste sentido, entendemos que a recolha da informação, seja por observação ou em entrevistas, apresenta uma correlação positiva.

No que concerne à recolha realizada nas entrevistas individuais face às atividades culturais e tradicionais percebeu-se que estas possibilitam o seguinte: maior interação entre os agentes; contextualização e aprendizagem histórica/ social e cultural das atividades e do local; promoção de valores e da criatividade; preparação para o futuro; reconhecimento e valorização das brincadeiras tradicionais; construção de brinquedos tradicionais; preservação do património e da identidade sócio local.

Com base na análise das “atividades culturais e tradicionais”, no âmbito da entrevista de FG, na DE, valoriza-se, mais uma vez, por parte dos entrevistados, o jogo tradicional como sendo uma atividade importante para reviver o passado. Como marco de atividades tradicionais, os entrevistados apontaram algumas, tais como: a romaria, a páscoa, o folclore, os santos populares, as colheitas e o natal, como refere o Prof_B_FG “vão todos vestidos de forma tradicional, dinamizar atividades ou jogos tradicionais, participam na atividade, da colheita” Na “dimensão sociocultural” verifica-se que os entrevistados apontam a importância de haver “... o contacto entre a criança e a comunidade, e a cultura social e o tradicional, ou seja, é necessário passar de geração em geração estas tradições” PC_ex_FG. Os entrevistados apontam algumas atividades como tendo uma ligação estreita com a comunidade, tais como: espírito santo; avós; colheitas, romeiros, etc.

De acordo com o balanço das entrevistas individuais, em relação às atividades de ar livre, recolheu-se que as mesmas possibilitam: libertação, exploração, autonomia e responsabilidade nas crianças; desenvolvimento multidimensional - cognitivo, motor e comunicacional; maior respeito e interajuda; correção de comportamentos menos corretos. No entanto, os entrevistados também afirmaram que no ar livre a criança tem maior perigo/ risco.

Relativamente às “atividades de ar livre”, na DE, de modo geral os entrevistados, na discussão de grupo, afirmaram também que as crianças precisam das atividades de ar livre, tendo em conta as horas que passam em ambiente escolar, condicionados a uma sala com refere o Ajud_B_FG “elas pedem mesmo para ir brincar para o exterior, mas brincar, brincar livremente, sem ter um jogo onde a gente imponha as regras. Elas precisam do seu momento para se libertar...”. Neste momento há a possibilidade de fazer brincadeiras livres, sem regras,

que pela observação verificou-se que “aprendem diversão e aventuras...e coisas da natureza” (Obs_CATL_C_2ªS).

De acordo com a observação verificou-se que as crianças preferem “brincar às mães e aos pais, às fadinhas, a gente costuma a brincar com elas, e os rapazes mais à bola...às vezes eles pedem e a gente faz um jogo com eles” (Obs_CATL_A_1ªS), pelo que se nota uma escolha de brincadeiras diferentes de acordo com o género. Desta forma, notou-se que “nestes jogos pode-se observar a aprendizagem colaborativa entre as crianças, nomeadamente nos jogos de partilha e de equipa”, o que promove na criança capacidades de interação com os colegas (Obs_CATL_B_1ªS).

Aquando da entrevista de FG os entrevistados revelaram alguns aspetos negativos da não participação nas atividades de ar livre: nos dias de chuva eles ficam “ficam cansados, desorientados, precisam de ir lá para fora” (Prof_B_FG); em alguns CATL não há espaço exterior de excelentes acessos, porque “não têm condições para eles estarem no exterior devidamente, não há espaço suficiente para eles estarem no exterior” (Prof_B_FG); não conseguem apresentar um bom desenvolvimento físico e motor, verificando-se falta de vitalidade e de saúde (física e mental), continuando “a serem miúdos cansados e vão continuar a pedir para se irem sentar ou em frente ao computador ou irem se sentar e não fazer nada” (Prof_B_FG).

O exterior permite novas “formas de aprendizagens [e] formas de resolução de conflitos” (PC_ex_FG), daí a riqueza que este contexto apresenta ao nível de destreza física, como também ao nível da imaginação da criança. Outro ponto positivo do ar livre, também referido na discussão de grupo, pretende-se com o facto de ajudar as crianças que têm comportamentos mais agressivos a conseguirem se libertar, como refere o Ajud_B_FG “quando ele vai para estes espaços exterior, brincar com outras crianças, nem que seja com o irmão, mas que seja ao ar livre, eu noto-o muito mais tranquilo”. O contexto de exterior também apresenta um dilema, uma vez que “nós temos inclusive pais que dizem eu acho muito bem que o meu filho vá lá para fora brincar, brinque, mas não gostam que os filhos vão sujos para casa” (Prof_B_FG).

Contudo, apesar das opiniões positivas face às atividades de exterior, um dos entrevistados alegou que, por vezes, “os próprios adultos e profissionais sentem aquela necessidade pelas crianças” (PC_ex_FG) de proporcionarem a ida para o exterior, apesar de também concordar que são atividades importantes para as crianças. Pela observação (Anexo K) reparou-se que as crianças têm na generalidade preferência pelo exterior, contrariando assim a opinião do entrevistado anterior, como refere um educando “eu gosto mais do jardim, porque o computador dá dores de cabeça, é muita tecnologia” (Obs_CATL_C_1ªS) e ainda outro

educando aponta que “o descanso vem quando vão para o exterior” (Obs_CATL_C_2ªS), pois “na ida para o exterior a alegria foi contagiante entre o grupo” (Obs_CATL_C_2ªS).

De forma a sintetizar as atividades potenciadoras de aprendizagens, comportamentos e valores, através da informação obtida pelos vários instrumentos de análise: conteúdo da legislação consultada, discursos dos vários entrevistados (situação individual e coletiva) e, ainda, teor das observações, apresenta-se um esquema síntese (figura 5).

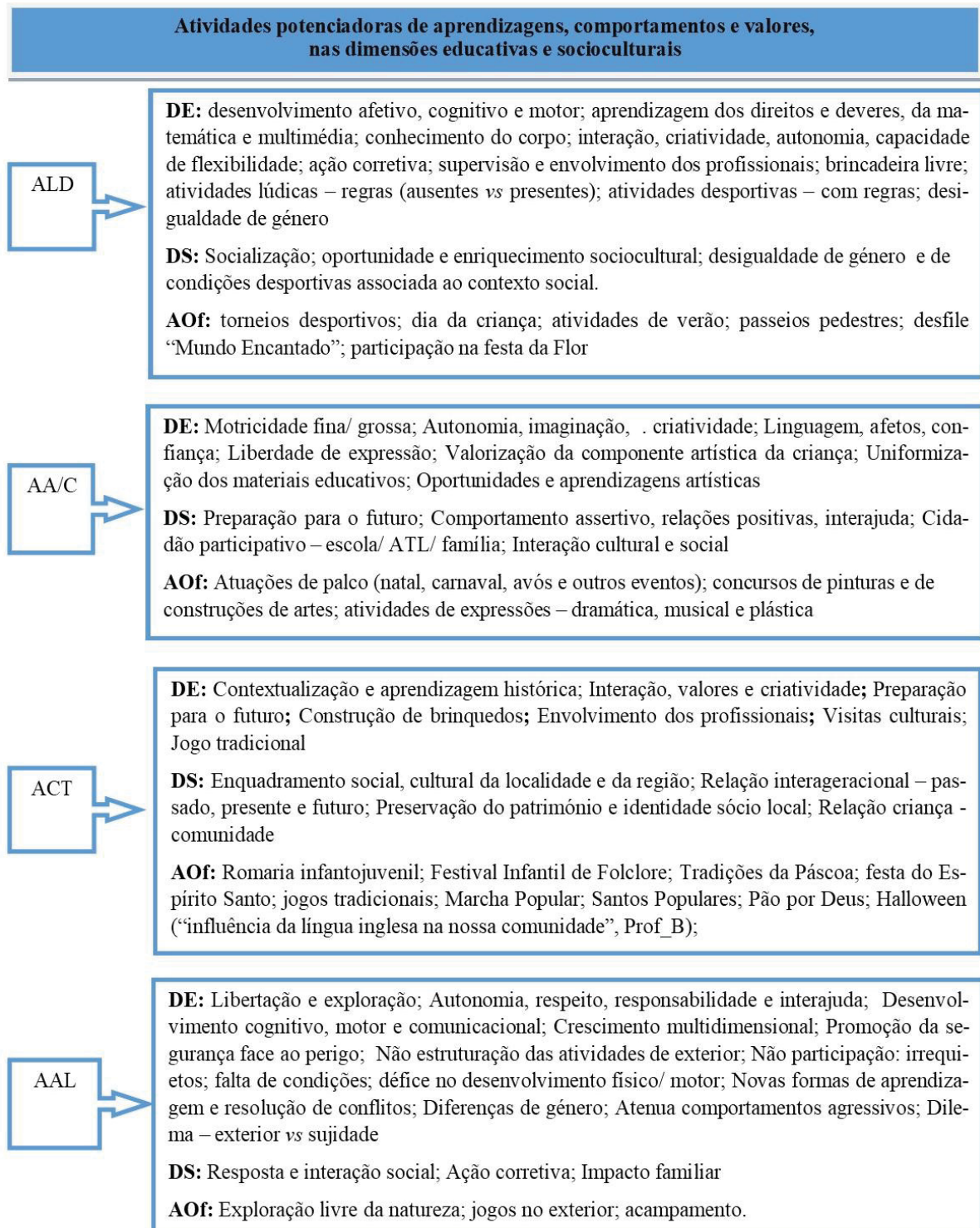


Figura 5: Esquema síntese das “Atividades potenciadoras de aprendizagem, comportamentos e valores”

Atendendo à análise da figura 5 verifica-se que as Atividades Lúdicas e Desportivas (ALD), na Dimensão Educativa (DE), viabilizam o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor da criança, possibilitando a aprendizagem do conhecimento do seu próprio corpo e de habilidades específicas, de conhecimentos de áreas disciplinares e da exploração da criatividade, num ambiente de liberdade. De acordo com os estudos de Almeida (2017) e de Farias (2016), os jogos proporcionam o desenvolvimento de competências integrais, escolares e ao nível da motricidade, reforçando, esta última autora, que as atividades lúdicas são vistas de forma a motivar as crianças e a facilitar a aprendizagem e a atenção das mesmas, promovendo, assim, condições para o desenvolvimento motor, emocional, cognitivo, criativo e social da criança. Já em 2012, Resendes atribuía ao jogo um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite uma interdisciplinaridade de conteúdos. De acordo com Condessa (2015), as atividades desportivas possibilitam uma “inter-relação com as capacidades físico-motoras e sócio cognitivas do indivíduo” (p. 428). Em 2016, Condessa e Silva também referiram que a educação física não desenvolve apenas a componente física, mas sim a totalidade do ser humano.

As mesmas atividades, segundo a análise, notam-se que têm uma ação corretiva, ou seja, através da sua prática a criança tem a capacidade de corrigir alguns comportamentos mais agressivos, possibilitando, assim, a aprendizagem de regras, dos direitos e deveres e a interação entre os membros do grupo. À luz de Farias (2016), as atividades lúdicas promovem a interação, cooperação, ajuda e respeito entre as crianças. Também Nogueira (2013) refere que, os jogos são fundamentais na promoção da interação, concentração, autonomia e competição das crianças. Lima (2014) também verificou no seu estudo que a utilização do jogo permitiu uma maior maturidade das crianças do 1º ciclo, com vista a melhorias comportamentais e inter-relacionais. Condessa e Santos (2015b) referiram, pelos resultados do seu estudo, que os pais e profissionais tendem a demonstrar uma maior preocupação pela prática da educação física para as crianças do pré-escolar e 1º ciclo, valorizando a sua importância.

Aquando das ALD, os profissionais do CATL envolvem-se na dinamização e animação das mesmas, com vista à supervisão e relacionamento. Nogueira (2013), realça que é importante que o profissional de educação crie condições e estratégias ao desenvolvimento das atividades lúdicas, com acompanhamento das mesmas. O mesmo refere Condessa (2017; 2015), o profissional de educação deverá criar condições e formas da criança vivenciar a realidade e as experiências que a circunda, no sentido de potenciar a componente educativa. De acordo com a análise verifica-se que há uma distinção entre as atividades lúdicas e as atividades desportivas, uma vez que nas lúdicas as regras poderão estar presentes ou ausentes, enquanto

que as desportivas as regras estão sempre implícitas. Para Guerreiro *et al.*, (2017), as atividades lúdicas têm um forte papel no ensino/ aprendizagem, facilitando as capacidades de memória, atenção, diversão e envolvimento. Para Cunha (2009), a brincadeira também possui algumas regras, que sofrem modificações. Condessa (2009) referiu que, há dois sentidos, por um lado, há atividades lúdicas de âmbito mais livre e pouco estruturado, por outro lado, há atividades destinadas mais à componente desportiva, com determinada estruturação e regras, de forma a atingir os objetivos traçados.

Importa também realçar que nos deparamos com uma menção sistemática à existência de uma desigualdade de género, em ambas as dimensões – educativa e sociocultural, face à promoção de determinadas atividades, não sendo um facto comum entre todos os CATL e nem em todas as atividades, mas verifica-se, e sobretudo nas atividades mais livres, de escolha dos educandos, a opção por atividades diferentes de acordo com o género. O mesmo referem nos seus estudos Gomes e Madeira (2017) e V. Pereira *et al.*, (2013), que os rapazes participam mais no jogo de futebol, havendo uma minoria de raparigas, que na primeira investigação, se encontram mais envolvidas em momentos de conversa, passeio e outros jogos.

Relativamente à Dimensão Sociocultural (DS), das ALD, verifica-se que as mesmas proporcionam a socialização e um enriquecimento sociocultural da criança. Para Nogueira (2013) e Farias (2017) as atividades lúdicas são um forte contributo no processo de socialização da criança. De acordo com Lima (2014), para os profissionais de educação os jogos visam o desenvolvimento integral da criança, assim como a promoção das suas competências sociais e cognitivas. Condessa (2015) refere que, a criança se desenvolve na relação com as outras pessoas, “independentemente da idade, género, origem sociocultural” (p. 430).

Pela análise da figura 4 deteta-se que as condições desportivas estão associadas ao contexto social onde os CATL estão inseridos. De acordo com Condessa (2009), as condições espaciais condicionam o modo como se desenvolve a educação física, por influência do contexto cultural. Em 2015, Condessa frisou também que as atividades desportivas contribuem para o “desenvolvimento sustentado de uma sociedade” (p. 446), sendo fundamental boas condições físicas para a prática do desporto saudável.

As Atividades Artísticas (AA), na DE, contribuem para a promoção da motricidade fina/grossa, autonomia da criança, imaginação e criatividade, capacidade de comunicação, sendo, assim, uma mais valia para o sucesso e desenvolvimento da criança e para a oportunidade de usufruir de experiências diferentes e enriquecedoras. O mesmo refere Rosa e Loss (2017), uma vez que pelos resultados do seu estudo concluíram que o trabalho pedagógico que envolve a arte e a criatividade proporcionam um maior desenvolvimento ao nível comunicacional e

expressivo, permitindo a exploração de diferentes áreas e relações. Segundo Santana (2016), o recurso à música nas AA surge como “facilitador do processo de ensino-aprendizagem” (p. 459).

Importa salientar que os recursos utilizados no âmbito das AA são uniformizados para todas as crianças, construídos, em parte, pelas próprias. Segundo Silva (2017), a criança na criação do seu brinquedo recorre ao limite do seu imaginário, indo até onde ele a levar. Para Rosa e Loss (2017), tais recursos potenciam um maior estudo, conhecimento e ação da pessoa. Canda (2016), diz que o exercício da criatividade deverá assentar na cultura do brincar e na exploração livre do brinquedo. Para Leone (citada por Santana, 2016), a criação da componente artística musical pode recorrer à reutilização de materiais desenvolvendo a exploração, criatividade e a psicomotricidade da criança.

Relativamente à DS, as atividades artísticas possibilitam uma preparação para a vida futura das crianças, dotando-as de um papel de cidadãs mais participativas nos contextos – escola, CATL e família. Segundo Canda (2016), os momentos artísticos e culturais permitem ao indivíduo a “construção de conhecimentos, construção da autonomia e identidade, bem como a apropriação de valores” (p. 537). Santana (2016) frisou que a música é uma reprodução cultural e transmissora de valores, sendo um bem de livre acesso a todas as crianças, variando mediante os contextos e grupos onde se desenvolvem. Moniz e Condessa (2016), também referiram que a dança, numa vertente tradicional, permite promover a valorização da identidade.

Ao nível comportamental, as AA promovem um comportamento mais assertivo na criança e o desenvolvimento de relações positivas e de interajuda entre as crianças. De acordo com Rosa e Loss (2017), a exploração da arte possibilita um maior reconhecimento do seu corpo e das suas emoções, por exemplo a dança “possibilitou resultados de bem-estar” (p. 385). Para Condessa, Fortuna, Castanho, Filho e Medeiros (2009), a educação da arte pressupõe ao indivíduo uma “dualidade entre a tradição e criatividade e o desenvolvimento social e individual” (p. 283).

Atendendo a figura 4, salienta-se que nas Atividades Culturais e Tradicionais (ACT), na DE, é importante haver uma contextualização e uma aprendizagem histórica das temáticas/ conteúdos e jogos em desenvolvimento, a fim de haver uma aprendizagem das tradições e da cultura. À luz de Félix (2015), o património cultural é reconhecido pelos educadores/ professores como fazendo parte da sua componente letiva, no entanto reforça que esta componente deverá ser mais valorizada. As referidas atividades possibilitam uma interação e promoção de valores e criatividade da própria criança. De acordo com Félix (2015), os docentes referem que

as atividades culturais e tradicionais são fundamentais na promoção das competências ao nível educativo ou em outros contextos. Segundo Pereira, Palma e Nídio (2009), os jogos tradicionais permitem o desenvolvimento de aprendizagens e o desenvolvimento diferentes capacidades que envolvem a motricidade, a sociabilidade e o cognitivo da criança.

As crianças são envolvidas no processo de construção dos brinquedos e jogos tradicionais, em conjunto com os profissionais do CATL. Neste sentido, Ferland (citado por Silva & Sarmento, 2017) refere que, as crianças não precisam de muito para brincar, pois os brinquedos simples e improvisados trazem uma melhor valorização. Félix (2015), menciona que os brinquedos tradicionais são vistos como uma “manifestação cultural” (p. 104) que é menos utilizada nas escolas públicas, o que se nota que neste campo o CATL consegue fazer um trabalho de maior relevo. De acordo com Resendes (2012), durante o processo de construção dos brinquedos a criança desenvolve uma “aprendizagem significativa” (p. 113) e que pelo jogo tradicional são enfatizados aspetos relacionados com a cultura e a história. Condessa *et al.*, (2009) referem que os profissionais de educação deverão potenciar o património cultural, valorizando os jogos tradicionais através de um “novo sentido” (p. 283). Em 2016, Moniz e Condessa (2016) frisaram que a construção do próprio brinquedo permite desenvolver na criança “competências ao nível da área de Conhecimento do Mundo” (p. 87) e outros trabalhos da área das expressões permitem desenvolver a motricidade e outras competências pessoais e sociais.

Face à dimensão sociocultural verifica-se que as ACT possibilitam um enquadramento social, cultural da localidade e a preservação do património e identidade sócio local. De acordo com Silva (2017), cabe às instituições educativas, incluindo os CATL, sensibilizar o seu público-alvo para a importância da preservação do “património lúdico” (p. 22) e tradicional, na promoção da socialização dos seus agentes. Uma das atividades promovidas pelo CATL é o folclore e para Silva (2017), este possui um papel valorativo para as crianças, apresentando uma vertente lúdica e de “cultura infantil” (p. 30). Moniz e Condessa (2016) concluíram que os profissionais de educação valorizam a importância do “património cultural regional no desenvolvimento dos conteúdos” (p. 89) e que pelos jogos tradicionais a criança aprende e desenvolve a sua formação pessoal e social.

No âmbito das ACT, há também a referência à relação da criança com a comunidade e o contacto intergeracional. Segundo Amado (2009), é fundamental valorizar os ensinamentos passados de geração em geração e fazê-los incutir à infância esta sabedoria popular e tradicional. Para Pereira *et al.*, (2009), o recurso aos brinquedos/ jogos/ atividades tradicionais “é uma forma de partilhar o património cultural de cada região” (p. 113). Cunha e Kuhn (2016)

referem que, as crianças provêm da cultura e da sociedade de onde fazem parte, com base no conjunto de interações com os seus pares e entre gerações.

Relativamente às Atividades de Ar Livre (AAL), na dimensão DE, verifica-se a possibilidade de haver, através das atividades libertação da criança, exploração da natureza, maior autonomia, respeito, responsabilidade, interajuda, resolução de conflitos e minimização dos comportamentos agressivos das crianças. V. Pereira *et al.*, (2013) apresentam uma perspetiva acerca das vantagens das atividades de ar livre/ recreio na escola, referindo que neste espaço há um conjunto de aprendizagens potenciadoras das relações interpessoais que se tornam positivas para o desenvolvimento infantil. Com base na sua aprendizagem ocorre, segundo a análise, um desenvolvimento cognitivo, motor e comunicacional, ou seja, um desenvolvimento multidimensional. Segundo V. Pereira *et al.*, (2013), o jogo desenvolvido no ar livre “produz aprendizagem” (p. 670). Em 2012, Resendes referiu que o jogo realizado ao ar livre apresenta para a criança um maior proveito e curiosidade.

Pelo facto de se realizar atividades no exterior há consequentemente maior risco, daí que é necessário um maior cuidado com a segurança e com o vestuário das crianças, pois alguns encarregados apresentam algum receio em relação à sujidade da roupa das crianças. O “perigo” associado ao exterior vem muitas vezes da pouca adequação das condições físicas à infância, o que se verifica em alguns dos CATL. Para V. Pereira *et al.*, (2013) é importante haver no exterior condições adequadas ao desenvolvimento e às necessidades das crianças. No entanto, a segurança é um dos fatores de escolha dos pais pelos CATL como refere Pereira e Neto (1999), os pais optam por estas valências porque possibilitam às crianças segurança e proteção no tempo que estão a trabalhar. Segundo Neto (2000), o brincar no ar livre tem vindo a sofrer mudanças, havendo uma diminuição cada vez maior do mesmo, numa perspetiva de liberdade, exploração da terra e do contexto de rua, como “consequência de um estilo de vida padronizado” (p. 12).

Relativamente à dimensão sociocultural as atividades de ar livre promovem uma resposta e interação social aos diferentes agentes e um impacto familiar. Ao nível comportamental possibilita uma ação corretiva, verificando-se diferenças ao nível do género. De acordo com Condessa e Santos (2015a), as atividades que ocorrem no recreio promovem um desenvolvimento saudável da criança, ao nível das relações de pares e das atitudes das crianças, daí considerarem ser “um espaço privilegiado para a brincadeira, o jogo e a promoção de hábitos de atividade física nas crianças” (p. 7). Também se verificou que nas atividades de exterior o género revelou-se uma influência na quantidade das atividades realizadas, por isso é importante que os profissionais façam garantir a relação das atividades por todas as crianças

(Condessa & Santos, 2015a). Para V. Pereira, B. Pereira e Condessa (2016), a presença do adulto nas AAL deverá ir além da vigilância, sendo importante a interação, o *feedback*, a partilha e a correção de comportamentos menos corretos.

3.5. Envolvimento das crianças e jovens nas atividades de tempos livres

Objetivo 5: Perceber qual o envolvimento da criança e jovem nas atividades de tempos livres

Neste subcapítulo iremos novamente cruzar a informação recolhida dos documentos orientadores do Projeto Educativo dos CATL do estudo, respostas das entrevistas individuais (Anexo M) à questão: “Qual o envolvimento das crianças e jovens nas atividades de tempos livres?”, com as observações do investigado (Anexo K), recolha das imagens realizada ao longo das sessões de observação (Anexo L), em variados contextos de atividades dos CATL. Posteriormente, e para reforço da primeira análise, iremos analisar o debate efetuado no grupo de discussão (Anexo N).

O Projeto Educativo em vigor (2016-2018) na valência pretende desenvolver na criança um conjunto de competências que visa o envolvimento nas atividades e no relacionamento com os outros (colegas e profissionais), a fim de “desenvolver a autonomia e responsabilidade; promover as suas capacidades de decisão e de comunicação; relacionar diferentes pontos de vista assertivamente; participar na discussão de problemas identificando o seu papel e o sentido das suas ideias; desenvolver um espírito de interajuda e união entre todos os agentes” (p. 10).

Fruto da análise de conteúdo (Anexo M) das entrevistadas realizadas a profissionais e encarregados de educação construiu-se uma categorização que contempla três categorias, conforme se observa no quadro n.º 15.

Quadro n.º 15 – Análise de Conteúdo – Entrevistas Individuais – “Envolvimento nas atividades”

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo selecionadas
1. Participação nas atividades		“...nós temos praticamente todas as salas lotadas, muitos pólos com lista de espera (...) o nosso ATL é uma continuação da família, não é só para pais que trabalham... Os números falam por si, nós temos freguesias que quase 80% estão no ATL” (Prof_A) “... Há crianças que participam em atividades e outras não, mas a gente tem uma ferramenta fantástica, a gente fala com o pai, a gente tenta falar com ele...” (Anim_A) “eles participam, porque eles estão aqui todos os dias, todos os dias eles vêm e todos os dias tem coisas diferentes...” (Enc_Ed_C) “... Há atividades que elas gostam porque elas sabem que a mãe não vai, que não tem oportunidade para ir, se não fosse o CATL elas não iam” (Enc_Ed_E)

2. Satisfação das crianças		<p>“... as crianças e pais estão muito satisfeitos com os serviços... vemos o nível de satisfação na frequência diária, na forma como as crianças pedem para vir para o CATL...” (Prof_B)</p> <p>“Eles adoram, eles querem o CATL, eles gostam das atividades, eles gostam das brincadeiras, eles gostam da interação com os colegas” (Anim_A)</p> <p>“... se algum motivo a criança não estiver satisfeita e não estiver a correr bem temos de mudar os planos para satisfazer a criança” (Ajud_A)</p> <p>“... o ATL dá-lhes oportunidade deles usufruírem de determinadas coisas, determinadas atividades que eles não conseguiam se estivessem em casa... que faz com que o grau de satisfação deles ao frequentarem o ATL seja muito bom, é muito benéfico” (Ajud_B)</p> <p>“... aqui é a segunda casa deles ... E apesar deles reclamarem eles gostam” (Enc_Ed_C)</p> <p>“... Algum pode fazer uma “birra” isso é normal, como todos. Mas eles gostam muito e as atividades muito boas eles gostam muito” (Enc_Ed_E)</p>
3. Relações	3.1 Relações com os colegas	<p>“Nós promovemos sempre a ligação destes grupos e enriquecem muito o conhecimento das crianças... o facto de conhecer mais pessoas, mais crianças enriquece-as enquanto ser” (Prof_A)</p> <p>“Algumas são mais amistosas e outras nem tanto, mas a criança tem uma aptidão natural para se adaptar com facilidade às situações e aos pares, facilmente descobrem como interagir uns com os outros e como lidar com as situações adversas, descobrem a sua própria estratégia e conseguem adaptá-la e superá-la ..., não são relações muito conflituosas...” (Prof_B)</p> <p>“... principalmente os mais velhos. Já têm uma outra maturidade que depois querem inculcar nos mais novos, ao nível de explicação de como é um jogo... estão em fase de aprendizagem” (Anim_B)</p> <p>“... digamos é o meu ajudante, é a minha mão direita...” (Anim_A)</p> <p>“As crianças...eles conseguem ser muitos amigos, mas também conseguem ser muito cruéis. Há esta dualidade das crianças ...” (Ajud_A)</p> <p>“...a criança que é exposta a maior violência, claro que vai trazer para o CATL agressividade e violência ... uma criança que tem em casa um ambiente muito bom, claro que vai ser uma criança muito mais calma e pacífica” (Ajud_A)</p> <p>“... porque os mais velhos, cuidam especialmente dos meninos mais novos, sempre com muito carinho e com crianças com dificuldades educativas especiais mais ainda” (Ajud_A)</p>
	3.2 Relações com os profissionais	<p>Daí que temos de ter uma postura muito aberta, temos que ouvir a todos (...) de ouvirmos a todos, promover tempo para que as crianças se façam ouvir ... é desconstruir a imagem do profissional rígido, que dá a ordem e a criança acata, não exprime a sua vontade...” (Prof_A)</p> <p>“... é alguém em que podem confiar em tudo e também há a abertura do profissional para estes momentos, de lazer, momentos de responsabilização, para o momento de convívio, para momentos de chamada de atenção (...)” (Prof_B)</p> <p>“... elas gostam que a gente entre nos jogos e tudo, ficam muito contentes” (Anim_A)</p> <p>“somos o exemplo...” (Ajud_A)</p> <p>“... se a profissional tem de respeitar as crianças sobre tudo eles também como nos conhecem devem ter algum respeito por nós e não dizer o que lhes vai na cabeça” (Ajud_D)</p>

Analisando o quadro n.º 15, pode-se depreender dos testemunhos dos profissionais sobre a “participação das crianças nas atividades”, que as crianças têm uma excelente participação no CATL, nas atividades de sala e também nos eventos, verificando-se assiduidade, adesão e empenho. Segundo o Prof_A, “...nós temos praticamente todas as salas lotadas, muitos pólos com lista de espera (...). Os números falam por si, nós temos freguesias que quase 80% estão no ATL”, pelo que se regista um nível de assiduidade e adesão bastante considerável. Os números são justificados pelo Prof_A pelo facto do CATL ser “... uma continuação da família, não é só para pais que trabalham...”. Segundo outros entrevistados a participação das crianças também se deve, em parte, pelas multiatividades que a valência promove, ou seja, oferta educativa do CATL. De acordo com a observação notou-se que as crianças apresentam um envolvimento muito harmonioso com o CATL, participando livremente nas atividades e eventos. Na concretização e envolvimento nas atividades as crianças e jovens têm uma atitude

muito pró-ativa, na medida em que realizam as mesmas de forma autónoma e responsável (Obs_fotos_1ªS_2ªS), pois “a participação das crianças é bastante positiva, revelando que gostam de participar nas atividades promovidas” (Obs_CATL_D_2ªS).

Com base na análise do quadro n.º 15, pode-se observar que a criança quer participar nas atividades e que, por vezes, os encarregados de educação não deixam como refere o Anim_A “por exemplo, não querem que a criança vá...”. Ainda de acordo com os entrevistados verifica-se que os funcionários falam com os pais “a gente tem uma ferramenta fantástica, a gente fala com o pai, a gente tenta falar com ele...” (Anim_A). Neste ponto, pode-se dizer que na participação das crianças nas atividades os profissionais têm um papel ativo, pelo entusiasmo, pela valorização e pelo dinamismo que passam às crianças.

A participação das crianças nas atividades também é reconhecida por um entrevistado como sendo uma oportunidade de usufruir de momentos diferentes e enriquecedores, uma vez que os próprios encarregados não têm a possibilidade de o fazer, sejam por razões económicas, de mobilidade ou profissionais, pois “elas sabem que a mãe não vai, que não tem oportunidade para ir, se não fosse o CATL elas não iam” (Enc_Ed_E). Aquando da observação, verificou-se que o CATL para algumas crianças responde às necessidades da família, pois “duas das crianças afirmaram que não gostavam de vir para o CATL, só iam porque as mães trabalham. Contudo, as mesmas nas atividades de exterior brincaram de forma muito feliz e entusiasmante” (Obs_CATL_D_1ªS). Face a esta atitude, pode-se deduzir que apesar de manifestarem o seu desagrado de participação, as crianças, depois, conseguem através do brincar, desenvolver uma outra atitude.

De acordo com a “satisfação das crianças”, na totalidade todos os entrevistados revelaram que as crianças estão muito satisfeitas com o CATL, pois “as crianças ficam sempre satisfeitas quando é para ir a algum lado ou para fazer qualquer coisa...” (Ajud_D). Na base da satisfação estão as atividades desenvolvidas e as relações com os colegas, que os motiva e faz com que o ambiente seja mais agradável como refere o Anim_A “eles gostam das atividades, eles gostam das brincadeiras, eles gostam da interação com os colegas”.

Para alguns entrevistados, os pais também estão muito satisfeitos com o serviço como refere o Prof_B, “... as crianças e pais estão muito satisfeitos com os serviços (...) vemos o nível de satisfação na frequência... na forma como as crianças pedem para vir para o CATL”. No grau de satisfação os profissionais também têm um papel importante, uma vez que pela observação verificou-se que se adaptam às atividades, dando flexibilidade às mesmas, uma vez que “... se [por] algum motivo a criança não estiver satisfeita e não estiver a correr bem temos de mudar os planos para satisfazer a criança” (Ajud_A).

A satisfação da criança também se prende pela possibilidade de fazer atividades diferentes, que vão ao gosto das mesmas, pois “o ATL dá-lhes oportunidade deles usufruírem de determinadas coisas, determinadas atividades que eles não conseguiam se estivessem em casa... que faz com que o grau de satisfação deles ao frequentarem o ATL seja muito bom, é muito benéfico” (Ajud_B).

Através da análise pode-se também notar que algumas entrevistadas referiram que, por vezes, as crianças também manifestam pouca vontade em participar, mas que pela sua explicação e valorização as mesmas depois acabam por gostar como referem, “apesar deles reclamarem eles gostam...” (Enc_Ed_C) e “algum pode fazer uma «birra» isso é normal, como todos, mas eles gostam muito” (Enc_Ed_E).

De acordo com a observação notou-se que a satisfação das crianças é verificável “nas atividades de divertimento: de faz-de-conta (brincar às mães/ pais), jogos lúdicos (damas, cartas) e baloiço. Outro momento que diverte muitos as crianças é a ida para o exterior” (Obs_CATL_B_1ªS). O que também motiva e impulsiona bastante a satisfação pelas atividades é o envolvimento dos profissionais, pois “é com satisfação que veem as senhoras a participarem com elas nas atividades” (Obs_CATL_B_1ªS).

No que diz respeito às “relações”, com a subcategoria “relações com os colegas”, na generalidade todos os entrevistados manifestaram que as relações contribuem positivamente para o desenvolvimento da criança como refere o Prof_A, “nós promovemos sempre a ligação destes grupos e enriquecem muito o conhecimento das crianças... o facto de conhecer mais pessoas, mais crianças enriquece-as enquanto ser”. Segundo o Prof_B esta relação caracteriza-se por ser “amistosa”. Na relação com os colegas (criança-criança) nota-se uma parceria e companheirismo constante, seja na construção dos jogos, divisão de tarefas de expressões e dinamização das atividades (Obs_fotos_1ªS_2ªS).

Contudo, alguns entrevistados referiram que há uma “dualidade das crianças” (Ajud_A), uma vez que há crianças que conseguem ser amigos uns com os outros, enquanto que outras crianças são mais “agressivas” (Ajud_D). Segundo os entrevistados, esta agressividade advém do contexto familiar das crianças e da exposição de violência que alguns estão sujeitos. Aquando da observação notou-se que um dos meninos teve uma “atitude desadequada, atirando os materiais e não respeitando as regras impostas pelas profissionais...e ainda outra colega reforçou que aquele menino é violento e que outro/a colega destruiu uma boneca” (Obs_CATL_D_1ªS). Perante este comportamento o profissional afirmou que “vem de casa, que não controlam alguns comportamentos... vão entrando e já estão a gritar” (Obs_CATL_D_1ªS). O profissional assumiu que tenta arranjar estratégias, mas deveria haver

“alguma coisa que os marcasse, para não fazerem a mesma situação...” (Obs_CATL_D_1ªS). Cruzando a informação com o regulamento em vigor (2016-2018), pela análise documental, verificou-se que na valência “as medidas e procedimentos encontram-se enquadradas no Estatuto do Aluno dos Ensinos Básicos e Secundário, publicado pelo DLR n.º 12/ 2013/A, de 23 de agosto, Artº 40º e 41º.. medidas disciplinares preventivas e de integração... medidas disciplinares sancionatórias” (artigo 17º, ponto 1, 2, 3), o que se pode constatar que há a aplicação de medidas aquando de situações enquadradas nos pontos citados anteriormente.

Realça-se também pela análise a valorização do trabalho de grupo e da partilha entre algumas crianças, pois “há crianças que gostam de fazer com o colega, com o grupo e acho isso fantástico” (Anim_A). A interação entre a criança mais nova e a criança mais velha (tutor) é vista por todas as entrevistadas como sendo muito positiva, uma vez que possibilita um maior envolvimento, acompanhamento, amizade, companheirismo e interajuda, pois “os mais velhos, cuidam especialmente dos meninos mais novos, sempre com muito carinho e com crianças com dificuldades educativas especiais mais ainda” (Ajud_A).

O papel do tutor é fulcral não só para a criança mais nova, como também para o profissional, uma vez que serve de apoio e testemunho de regras e procedimentos como refere o Anim_A “... digamos é o meu ajudante, é a minha mão direita...”. De acordo com a observação notou-se que “uma das meninas de 12 anos refere que ajuda as senhoras, quando precisa de ajuda, e ajuda os mais pequenos. Segundo o funcionário «são o braço direito», ajudam a recortar, nas atividades, a fazer ensaios, e os mais pequenos gostam imenso, há partilha e interajuda” (Obs_CATL_C_1ªS). Pela recolha das imagens, aquando da observação (Anexo L), notou-se que na relação com os colegas mais velhos (criança – tutor) vê-se um apoio e uma interajuda muito proveitosa para o sucesso e conclusão das atividades. Para com os profissionais há uma relação de grande proximidade, proteção e de constantes ensinamentos e partilha de diálogos.

Segundo alguns entrevistados as relações entre as crianças acabam por influenciar as relações para além do tempo vivido no CATL, ou seja, criam-se amizades e cumplicidades que faz com que haja um círculo de amigos que derivaram da interação do CATL, por isso caracterizam-se como sendo “uma família” (Enc_Ed_B). Tal como num ambiente familiar, em que há conversa, discussão e partilha, no CATL as relações também se norteiam desta forma “tem os seus grupinhos, os seus amiguinhos... tem as suas coisas, são crianças, garreiam, chateiam-se, eu acho que é normal” (Enc_Ed_D).

A observação (Anexo K) foi ao encontro com a perspetiva referida anteriormente, pois observou-se que “a interação entre eles é muito positiva, como refere uma educanda mais

velha... também estão crianças com NEE e notou-se que todos interagiam entre si, com afetos, cuidado e aceitação” (Obs_CATL_B_1ªS).

Nas “relações”, possuí outra subcategoria designada de “relações com os profissionais”. Segundo a análise das entrevistas foi notória, por parte de todos os entrevistados, que o profissional de educação, em ambiente CATL, deverá ter um papel flexível e atento às necessidades das crianças, deverá “ter uma postura muito aberta (...), promover tempo para que as crianças se façam ouvir ... é desconstruir a imagem do profissional rígido, que dá a ordem e a criança acata, não exprime a sua vontade...” (Prof_A).

O profissional tem de se adaptar à flexibilidade natural que os CATL apresentam, assumindo uma postura de proximidade com o educando que segundo o Prof_B, este profissional “é alguém em que podem confiar em tudo e também há a abertura do profissional para estes momentos, de lazer, momentos de responsabilização, para o momento de convívio, para momentos de chamada de atenção (...)”.

Esta “relação” também depende do profissional, do seu perfil, atitude e características pessoais, pois para as crianças este profissional é o “exemplo” (Ajud_A). Os profissionais assumem muitas vezes o papel maternal com as crianças, superando lacunas e carências ao nível social e familiar. Nesta relação, para alguns entrevistados, tem de haver respeito, entre todos, pois apesar da relação de proximidade o respeito pelo adulto tem de se manter.

Face ao papel do profissional, os entrevistados referiram que é bastante positivo quando este se envolve nas atividades com as crianças por exemplo, num jogo. Com esta participação do profissional a criança fica mais motivada e entusiasmada para desenvolver determinada atividade, além de ser uma estratégia definida para atingir determinados objetivos e em alguns casos compreender melhor a criança. Registamos então que para com os profissionais há uma relação de grande proximidade, de proteção e de constantes ensinamentos e partilha de diálogos.

Realizando agora uma análise à discussão gerada no FG (Anexo N) sobre o “envolvimento nas atividades” verificamos que a categorização se mantém, conforme o quadro n.º 16.

Quadro n.º 16: Análise de Conteúdo – Grupo Discussão/ FG –
“Envolvimento nas atividades”

Categories	Subcategories	Unidades de registo selecionadas
1. Participação nas atividades		<p>“... é excessivo para aqueles que estão a trabalhar, mas se não houver atividades os pais também começam a reclamar – “não fazem nada”. PC_ex_FG “Há determinados pólos que precisam mesmo destas atividades para dar algum movimento, se for de outra forma eles não têm oportunidade de poderem usufruir ...” Ajud_B_FG</p> <p>Excerto 8 “Em vez do deverias, vamos experimentar...” Ajud_B_FG “... dá-se mais espaço à criança para participar na atividade se quiser, se não tiver vontade de participar então não participa, não se deixa de incentivar a criança a experimentar, a ver se quer se realmente gosta, mas não se obriga a criança a fazer.... O nós vemos é que não participam porque os pais não deixam e muitas elas querem, gostam, participam em tudo o que é atividade de preparação para a atividade maior, mas chega a concretização, o produto final e não está presente, porque os pais não permitiram... Prof_B_FG “... existe uma maior participação das raparigas do que rapazes... isto depende muito das atividades, mas no geral acho que não existe essa distinção entre menino e menina...eu acho que é de forma geral que eles participam...” PC_ex_FG</p>
2. Satisfação das crianças		<p>“... eles gostaram imenso e eu vi que mesmo as crianças sem ser da CATL_C dos outros polos tinham muita amizade com as crianças de cá e as nossas com eles... foi tipo um convívio e que correu bem” Enc_Ed_C_FG “... muitas vezes não são pensadas única e exclusivamente nos meninos que nós temos, porque às vezes temos de preencher determinados requisitos por obrigação institucional, que se calhar para as crianças não dizem assim tanto... É mais um sacrifício do que propriamente um lazer, mas aí não podemos dar muita volta à questão” Prof_B_FG</p>
3. Relações	3.1 Relações com os colegas	<p>“... é muito cómodo ter crianças no computador porque não dá que fazer, não fazem barulho, não há riscos de se magoar, não estão a entrar em conflitos uns com os outros...E como é que estas crianças aprendem a resolver conflitos? Como é que aprendem a lidar com alguém que lhes diz não? Como é que estas crianças aprendem a lidar com o cair e magoei-me no joelho?” Prof_B_FG</p> <p>Excerto 9 “... e eles dizem: “lembras-te daquilo que tu fizeste não tiveste um comportamento bom, nisto”. E eles acabam por corrigir os seus conflitos” Ajud_B_FG “... há crianças que a gente vê que são rebeldes que a gente tenta por na linha e tudo, mas também há pais que apoiam os filhos, e há crianças que são normalizadas que a gente consegue sentar... falar com eles ... dizer que não está correto... crianças “demónio”, é assim, o meu filho fez mal, tu fazes queixa dele a mim, e eu discuto contigo, e eu não acho isso correto e ele fica sempre com o pé no ar de fazer sempre aquilo que quer” Enc_Ed_C_FG “A criança demónio eu acho que isso tem a ver com uma revolta, ou com a educação que a criança tem em casa... pode ter falta de educação, ou liberdade extrema da criança. A criança amiga é uma criança que tem a sua educação os seus limites, tem aquela liberdade, mas não tem aquela falta de educação, de faltar ao respeito a uma educadora...” LA_ex_FG “As crianças demónios são aquelas que precisam de mais carinho, mais afeto... atenção” PC_ex_FG</p>
	3.2 Relações com os profissionais	<p>Excerto 10 “Cabe ao profissional ter esta capacidade para fazer esta adequação” Prof_B_FG “... mas ao longo do tempo de serviço, a facilidade que se tem em trabalhar com grupos diferentes também faz com que o profissional tenha esta capacidade, e queira fazer, porque isto dá trabalho e é cansativo” Prof_B “... na mediação, na mediação dos conflitos, muitas vezes a gente acaba por ser os mediadores, na organização sim, na parte de por a disciplina, orienta-los e no ensino-aprendizagem, o que a gente faz tem um propósito, tem um objetivo, além de ser um ensinamento, tirem sempre uma aprendizagem” Ajud_B_FG “... são muito boas profissionais, são carinhosas, têm afeto pelos nossos meninos” Enc_Ed_C_FG</p>

Estabelecendo a analogia com as entrevistas individuais recolheu-se que as crianças possuem uma excelente participação no CATL, com um grau de satisfação também elevado. As relações entre os vários intervenientes são harmoniosas, havendo o “envolvimento” de todos nas atividades.

Através das respostas e discussão sobre a “participação”, na entrevista coletiva, verifica-se que consideram também que é importante haver a oferta de multiatividades ou variedade grande de atividades, não só para a criança se sentir motivada, mas também para os pais reconhecerem o trabalho como refere um entrevistado, “se não houver atividades os pais também começam a reclamar” (PC_ex_FG). Mediante o contexto, para alguns entrevistados, a atividade também representa uma importância diferente.

Alguns dos entrevistados revelam que é importante respeitar a vontade de participação da criança, mas também “não se deixa de incentivar a criança a experimentar, a ver se quer se realmente gosta, mas não se obriga a criança a fazer...” Prof_B_FG. O que também ganha relevo entre o grupo de entrevistados, sendo também semelhante em relação às entrevistas individuais, é o papel que os pais assumem na participação da criança, no caso dos eventos, pois “... elas querem, gostam, participam em tudo o que é atividade de preparação ..., mas chega a concretização, o produto final e não está presente, porque os pais não permitiram...” (Prof_B_FG).

Ainda em relação à mesma categoria, um dos entrevistados diz que de forma geral todos participam, independentemente do género, apesar de no início da sua intervenção dizer que as meninas participam em maior número, mas que varia consoante a atividade. Pela observação (Anexo K) notou-se que “gostavam de fazer mais jogos, mas segundo um colega «gostam de tudo o que houver»” (Obs_CATL_A_1ªS).

Com base na análise dos excertos de discussão apresentados do quadro n.º 16, pode-se observar que de forma global as crianças do CATL são satisfeitas, porque se relacionam de forma harmoniosa entre os seus pares. No entanto, para o Prof_B_FG as atividades desenvolvidas nem sempre vão ao encontro dos interesses das crianças, porque “às vezes temos de preencher determinados requisitos por obrigação institucional, que se calhar para as crianças não dizem assim tanto...É mais um sacrifício do que propriamente um lazer” Prof_B_FG.

Pela observação verificou-se que se mantém os registos anunciados anteriormente para a participação, surgindo agora dois aspetos a relevar: a preferência de atividades mediante o género e de atividades lúdicas e sedentárias – jogos de computador. Por exemplo, verificou-se que “havia crianças com maior satisfação por jogar futebol, outras por brincar ao faz-de-conta e outras por brincar com os carros” (Obs_CATL_A_2ªS). No entanto uma das meninas revelou, pela observação, que “não gosta de ir para o exterior e nem para os computadores, o que gosta de fazer é estar na sala a fazer atividades” (Obs_CATL_C_1ªS). Outro, “o gosto maior é pelos computadores, e segundo ele «aprende-se muito coisa»” (Obs_CATL_C_2ªS). Ainda outro, diz “gostar mais do jardim”. De forma geral, pode-se deduzir pela recolha de

informações da observação que as crianças têm interesses diferentes pelas atividades desenvolvidas no CATL, demonstrando uma maior aptidão e gosto por alguma área/ brincadeira específica. Face aos vários interesses das crianças e jovens os profissionais definem um conjunto de estratégias, com vista a melhorar o empenho e proporcionar a coeducação e estilos de vida mais saudáveis (Obs_CATL).

Tendo em linha de conta a análise realizada, entende-se que face à subcategoria “relações com os colegas” é importante “ir ao encontro” (Prof_B_FG) do grupo, das suas necessidades, idades e interesses, a fim de haver um envolvimento positivo. O Prof_B_FG defende que é importante saber lidar com o conflito, pois “é muito cómodo ter crianças no computador porque não dá que fazer, não fazem barulho, não há riscos de se magoar, não estão a entrar em conflitos uns com os outros”. Ou seja, nesta relação com os colegas é fulcral proporcionar às crianças atividades diferentes e em espaços pouco semelhantes, dotando-os de ferramentas essenciais para a gestão de relações interpessoais. Aquando da observação, verificou-se que as crianças tinham a capacidade de fazer correções aos colegas, pois num dos momentos uma das crianças “fazia constantemente «birras», com os materiais e tarefas... [e] uma das colegas lhe disse: «vês aquele cartaz diz para partilhamos e termos amizade»” (Obs_CATL_B_2ªS). O mesmo referiu o Ajud_B_FG na sua entrevista, ao afirmar que um menino referiu: “lembras-te daquilo que tu fizeste? não tiveste um comportamento bom, nisto. E eles acabam por corrigir os seus conflitos”.

Pela observação (Anexo K), entrevistas informais, surgiu uma terminologia associada à criança agressiva – “demónio”, que posteriormente foi discutida em pequeno grupo no FG, conforme o quadro n.º 16. A terminologia foi atribuída a uma das crianças, como sendo alguém que se “porta pior, ele é o demónio, é amigo do demónio...ele sobe para as cavalitas, dá coices, e chama nomes” (Obs_CATL_C_1ªS). Segundo alguns entrevistados, da discussão de grupo, as crianças “demónios” são rotuladas, às vezes, pelos colegas, mas que não corresponde à real situação, pois “tem a ver com uma revolta, ou com a educação que a criança tem em casa, ... pode ter falta de educação, ou liberdade extrema da criança. A criança amiga é uma criança que tem a sua educação os seus limites, tem aquela liberdade, mas não tem aquela falta de educação, de faltar ao respeito a uma educadora...” LA_ex_FG. Para outro entrevistado as crianças “demónios” são aquelas que “precisam de mais carinho, mais afeto...e atenção” (PC_ex_FG).

Pela observação notou-se que, as relações, por um lado, são harmoniosas e, por outro lado, são mais conflituosas, pois “de forma geral são boas, no entanto aquando da partilha de jogos e brincadeiras ocorrem alguns conflitos” (Obs_CATL_A_1ªS). Face aos comportamentos

menos corretos os profissionais definem algumas estratégias por exemplo, melhorar as relações das crianças (Obs_CATL).

Para a subcategoria “relações com os profissionais”, os entrevistados referem que “cabe ao profissional ter esta capacidade para fazer esta adequação” (Prof_B_FG) para que a relação seja positiva e harmoniosa. De acordo com a observação registou-se que “as funcionárias revelam muita proteção e cuidado para com as crianças... as funcionárias brincaram com as crianças, com reação positiva pelas crianças, como refere uma menina «as senhoras até brincam lá fora ao elástico»” (Obs_CATL_B_1ªS). As crianças valorizam de forma positiva o envolvimento do profissional nas atividades desenvolvidas.

Contudo, pela observação alguns educandos apesar de afirmarem que gostam dos profissionais revelam que “às vezes quando estão com a cabeça doente gritam” (Obs_CATL_C_1ªS), ocorrendo segundo os educandos quando “a gente se porta mal” (Obs_CATL_C_1ªS). Ainda se verificou, pela observação, aspetos bastante positivos, uma vez que “a relação com os profissionais me pareceu bastante segura, estável e de confiança” (Obs_CATL_C_1ªS).

Em geral, os entrevistados afirmaram que o profissional no âmbito das suas funções deverá ouvir as crianças, resolver os conflitos surgidos e proporcionar momentos de lazer. Conseguiram rever-se no papel de mediadores, organizadores e promotores de ensino-aprendizagem, na medida em que “na mediação dos conflitos, muitas vezes a gente acaba por ser os mediadores, na organização sim, na parte de por a disciplina, orienta-los e no ensino-aprendizagem, o que a gente faz tem um propósito, tem um objetivo, além de ser um ensinamento, terem sempre uma aprendizagem” (Ajud_B_FG). Verificou-se, pela observação, que os profissionais assumem um papel no exercício de coeducação, promoção de atividades saudáveis e de gestão de conflitos, na medida em que utilizam estratégias junto das crianças de forma a responsabiliza-las para a partilha, organização de material, respeito pelo outro e valorização de atividades promotoras de bem-estar físico e mental (Obs_CATL).

Aquando da observação, também se verificou que os profissionais têm a preocupação de assumir um papel de ensino-aprendizagem, pois “no início a professora explicou o que se pretendia com o jogo e perceber as aprendizagens sobre a Europa que haviam sido explicadas no dia anterior” (Obs_CATL_A_1ªS). O profissional também desenvolve um papel fundamental na mediação de sala, pois aquando dos momentos de alguma “birra” a Ajudante tinha sempre o cuidado de explicar às crianças os cuidados a ter com os colegas (Obs_CATL_A_2ªS). Outro papel que também está associado aos profissionais de educação do CATL é o de organização, e através da observação notou-se que este tem como função

“orientar as crianças, orientar as atividades, promover um bom ambiente CATL” (Obs_CATL_F_1ªS).

De forma a sintetizar o ponto do nosso estudo sobre o envolvimento da criança e do jovem nas atividades de tempos livres, através da informação obtida no cruzamento dos dados dos vários instrumentos apresentados no esquema síntese (figura 6).

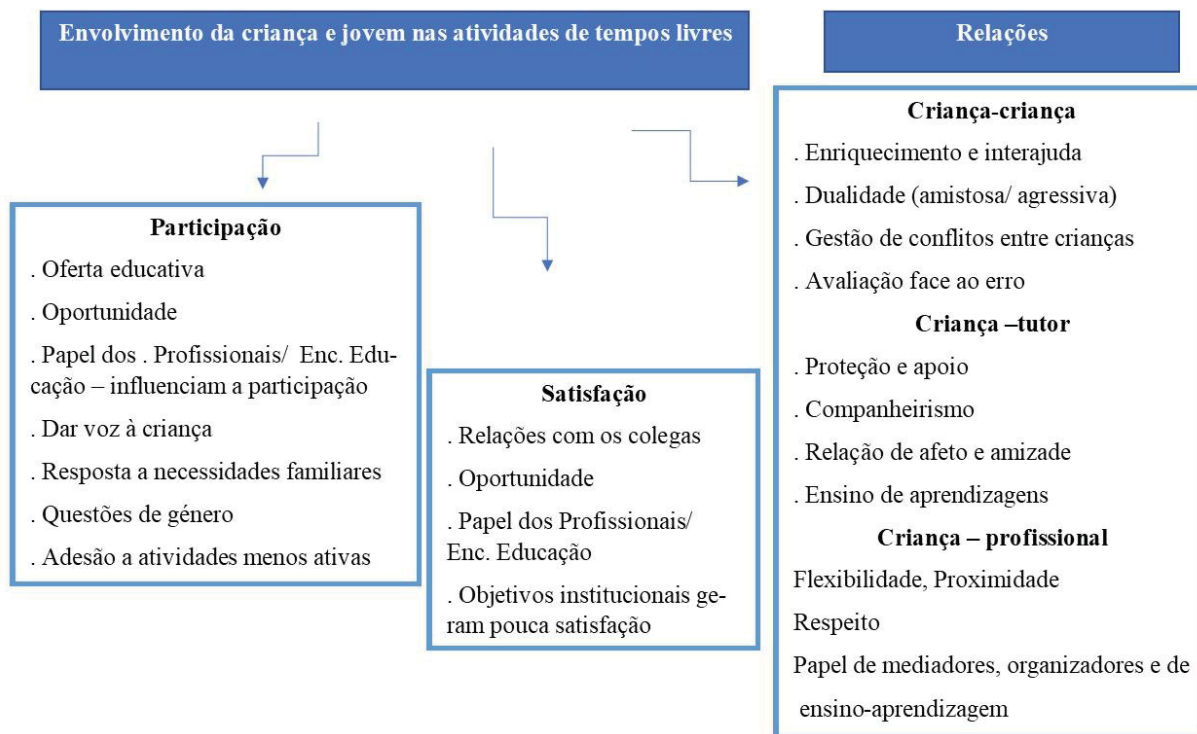


Figura 6: Esquema síntese do conceito “Envolvimento da criança e do jovem”

A criança tem a possibilidade, através da participação nas atividades, de usufruir de novas oportunidades (maior oferta educativa), que vão ao encontro do interesse e satisfação da própria criança. Para Canda (2016), o serviço de educação de infância deverá apresentar um trabalho pedagógico mais inovador e criativo, valorizando a criança como “sujeito de direito, de desejo e de conhecimento” (p. 525). De acordo com Lima (2014), as crianças quando têm interesse pelas atividades/ jogos desenvolvidos aumenta o seu grau de motivação, havendo conseqüentemente um maior envolvimento e desempenho das crianças e jovens. Pelo que se verifica, assim, que é fundamental a criança sentir-se motivada pelas novas oportunidades educativas, o que influencia a sua participação.

O papel dos profissionais e dos encarregados de educação tem influência sobre o grau de participação e satisfação das crianças e jovens, nas atividades de tempos livres, pelo que é fundamental, segundo os entrevistados, fazer um encaminhamento para as atividades mais

positivas, em vez das menos positivas, para o bem-estar físico e motor da criança como por exemplo, o brincar ao ar livre. Craveiro e Silva (2016) referem que, o profissional de educação tem a possibilidade de criar um ambiente propício à participação e ao aparecimento de novas oportunidades, desenvolvendo uma relação de qualidade com a criança. Deste modo, assume um papel na motivação da criança. Verificou-se, também, que quando este profissional se envolve nas atividades o grau de satisfação por parte da criança é maior, pois Sequeira e Pereira (2004) afirmaram que as crianças apreciam a participação dos profissionais no âmbito das atividades de tempos livres, porém estes deverão fazê-lo com gosto e interesse.

A satisfação das crianças advém também, segundo a análise que verificamos na figura 6, pelas relações que as crianças estabelecem com os colegas. Neste sentido Vilhena (citado por Silva & Sarmiento, 2017) revela que, os CATL deverão ter como principais “objetivos a animação, a socialização de grupos e, acima de tudo, a satisfação da criança” (p. 49). Em 2004, Sequeira e Pereira também concluíram que as crianças valorizaram no CATL a presença dos seus amigos.

Segundo a análise, no âmbito do seu envolvimento é crucial “dar voz à criança” (livre escolha pelas atividades de maior interesse). Neste sentido, poder-se-á dizer que é fundamental dar tempo à criança, pois de acordo com Silva e Sarmiento (2017), para que a criança possa brincar livremente e de forma plena é importante que esta tenha uma atitude positiva face à brincadeira ou à atividade, reconhecendo-as “como atores sociais, sujeitos de direitos” (p. 40).

Importa realçar que devido aos objetivos institucionais as crianças manifestam, por vezes, pouca satisfação. O mesmo refere Silva e Sarmiento (2017), que os serviços CATL apesar de promoverem a ludicidade, por vezes, há “uma grande preocupação em desenvolver atividades «mascaradas» de atividades lúdicas” (p. 55), a fim de possibilitar um agrado na relação instituição-família. Contudo, no que concerne às informações recolhidas, na figura 6, a participação das crianças possui também bons resultados, porque a valência tenta responder também às necessidades da família. Para Craveiro e Silva (2016), as instituições têm a função de potenciar a participação livre da criança, convidando a mesma a fazer parte, ouvindo as suas opiniões e reflexões.

No âmbito das relações interpessoais entre as crianças (criança – criança) analisou-se que há um enorme enriquecimento e interajuda, a capacidade de avaliação face ao erro do colega e gestão de conflitos entre pares. No que concerne às relações criança-tutor, estas são de afeição, ajuda, proteção e de ensinamento. Para Canda (2016), o envolvimento das crianças nas brincadeiras possibilita diferentes interações, com a valorização da cultura da infância, capacidade criativa e sentido de autonomia e simbolismo.

Contudo, verificou-se, pela análise, que em alguns dos CATL, em estudo, há diferenças de género, aquando da participação nas atividades, enquanto que noutros essas diferenças não se fizeram notar. Segundo Pereira e Freitas (2001), as questões de género são incutidas desde cedo nas crianças, associados à menina ou ao menino, pela sociedade de onde fazem parte, partindo, muitas vezes, das expetativas dos pais. As autoras reforçam a ideia de valorização da igualdade de género, com base num “*empowerment* e participação de ambos os sexos” (p. 14), nas diversas tarefas e atividades.

No entanto, verificou-se, pelas informações recolhidas que há uma dualidade de relações – amistosas e agressivas, ocorrendo com alguma naturalidade entre colegas. Para Wakeman (2014), a infância é analisada à luz de duas visões – criança inocente e criança maléfica, contudo na opinião da autora as crianças são naturalmente inocentes, mas os contextos sociais e vulneráveis fazem com que esta inocência se torne em maldade.

Nas relações entre crianças e profissionais notaram-se flexibilidade, proximidade e respeito. Sendo desempenhado pelos profissionais o papel de mediadores, organizadores e de ensino-aprendizagem. De acordo com Araújo (2009a), há a preocupação dos profissionais dos CATL prepararem as crianças para a vida adulta, dotando-as de capacidades, meios e oportunidades educativas, em 2004, a mesma autora designou os profissionais de “agentes de desenvolvimento local, mediadores por excelência” (pp. 27-28), Para Condessa *et al.*, (2009), o profissional de educação pelo papel de mediador deverá valorizar o brincar e a cultura da infância, na sua relação com a criança e com a família. Segundo V. Pereira, Condessa e B. Pereira (2017), os profissionais de educação têm a possibilidade de fazer prevalecer na criança o direito à brincadeira e ao jogo livre, com vista ao desenvolvimento de competências físicas e cognitivas.

3.6. Expetativas dos vários intervenientes - Natureza e funcionalidade dos CATL

Objetivo 6: Determinar as expetativas dos vários intervenientes (profissionais, educandos e familiares) acerca dos aspetos da funcionalidade e da natureza das atividades dos CATL.

Para determinar as expetativas dos vários intervenientes acerca dos aspetos da funcionalidade e da natureza das atividades dos CATL realizou-se a análise de conteúdo

(Anexo M) das respostas dos entrevistados e construiu-se um sistema de categorização, conforme o quadro n.º 17.

**Quadro n.º 17: Análise de Conteúdo – Entrevistas Individuais -
“Funcionalidade e natureza das atividades de tempos livres”**

Categorias	Unidades de registo seleccionadas
1. Funcionalidade	<p>“o ATL muitas vezes ajuda-las...chama-as um bocadinho à realidade de como está a sociedade hoje em dia e fazemos com que as crianças estejam no mesmo patamar das outras que socialmente estão mais desenvolvidas, estão dentro da normalidade da sociedade de hoje em dia” (Ajud_B)</p> <p>“...esperava que todos os CATL funcionassem na mesma forma, porque as conceções que alguns CATL (...) deveria haver uma comissão de normalização ou um documento normativo que orientasse os CATL nesta linha” (Prof_B)</p> <p>“Os CATL sejam vistos de uma forma diferente do que têm sido vistos até agora, porque nem sempre fomos muito valorizados... e é um pouco injusto para nós profissionais, porque nós também estamos ali, damos o litro... e é um pouco injusto para nós profissionais, porque nós também estamos ali, damos o litro” (Ajud_A)</p> <p>“... espero que estes CATL continuem a ser bem aproveitados, e bem aceites pela comunidade, porque é sempre uma grande valia tanto para pais que estão em casa como para pais que trabalham...” (Enc_Ed_A)</p>
2. Natureza das atividades	<p>“...os CATL como ambiente de aprendizagem...” (Prof_B)</p> <p>“vai de encontro às necessidades da criança... devemos ter em atenção cada criança e caso a caso e respeitar o seu tempo e a sua vontade... arranjar estratégias a ver se conseguimos com que ela faça determinada atividade.... respeitar o tempo de cada criança...” (Ajud_B)</p> <p>“... que a criança aprenda, se motive sempre, participe sempre nas atividades, é o que é fundamental que a criança participe sempre, seja autónoma que eu já referi, seja muito proativa, acima de tudo sincera também” (Anim_A)</p>

De acordo com a “funcionalidade”, o CATL em estudo apresenta características específicas no âmbito dos serviços de apoio à infância. Em relação ao apoio logístico, de forma geral, as entrevistas referem que este decorre de forma muito positiva e quase igualitária entre os seis CATL, nomeadamente a sua organização, recursos e conceções. Porém, face a outros CATL o Prof_B diz que “...esperava que todos os CATL funcionassem na mesma forma, (...) deveria haver uma comissão de normalização ou um documento normativo que orientasse os CATL nesta linha” (Prof_B). Estabelecendo a ligação com a informação presente do objetivo 2, do quadro n.º 7, verifica-se que, apesar do testemunho do entrevistado, legalmente os CATL deverão funcionar do mesmo modo, cumprindo o exposto no quadro – pedido de licença de autorização e pareceres técnicos das entidades competentes; respeitando um conjunto de requisitos gerais de funcionamento; enquadramento no modelo de financiamento em vigor; aplicação de normas de admissão das crianças; e recrutamento de pessoal qualificado.

Pela observação participante (Anexo K) houve a possibilidade de observar a funcionalidade nas salas do CATL, pelo que se notou que as crianças assim que terminam as atividades letivas são recolhidas pelos profissionais do CATL e, num primeiro momento, fazem o seu lanche no refeitório, com supervisão dos profissionais, como referiu um educando “lavam as mãos, lancham, fazem atividades e depois vão brincar” (Obs_CATL_C_1ªS). De seguida, dirigem-se

à sala de atividades, onde iniciam com “atividades de repouso, [que] consiste no tempo de tapete que o grupo faz assim que chegam à sala” (Obs_CATL_B_1ªS). Neste espaço há a explicação da dinâmica do dia – atividades a desenvolver e conversa/ partilha com as crianças. Após este momento um grupo de crianças brinca livremente enquanto que outras iniciam as atividades temáticas, com preferência das crianças.

De forma a tornar o espaço funcional o CATL possui uma organização de cantinhos de brincadeira, onde as crianças circulam no decorrer das mesmas (Obs_CATL_E_1ªS), paralelamente, há sempre um espaço de “mesa de trabalhos” (Obs_CATL_F_2ªS), onde existe todo o material de apoio/ desenvolvimento às atividades. A ida para o exterior ocorre, normalmente, no final da tarde ou após o momento de tapete, como foi referido em entrevista informal “vão para o jardim, nos dias de sol, e nos dias de chuva, a gente fica cá dentro, e vamos para os computadores” (Obs_CATL_C_1ªS). No final do dia “fazemos uma reflexão sobre quais foram as atividades que mais gostaram de fazer” (Obs_CATL_D_1ªS)

Verificou-se, em observação, que cinco dos CATL funcionam num espaço conjunto com as crianças dos 3 aos 12 anos de idade. Porém, num dos CATL há divisão de salas por idades – sala dos mais pequenos e dos mais crescidos (Obs_CATL_C). Os horários têm uma dinâmica diferente, que consequentemente pressupõe uma funcionalidade também diferente. Um dos CATL possui horário completo de funcionamento, das 9h às 18h, em tempo letivo/ não letivo. Outros dois, em tempo letivo, das 14h às 18h, enquanto que os restantes três funcionam das 15h às 19h. Estes em tempo não letivo têm o horário das 9h às 18h (regulamento interno, 2016-2018).

Relativamente à “natureza” é intencionalidade da valência, segundo o Ajud_B “ajudar, apoiar a escola, não só a escola e os pais...” prestando, assim, apoio logístico ao funcionamento da comunidade educativa. Porém, este apoio nem sempre tem sido valorizado, tornando-se numa expectativa futura, pois “é um pouco injusto para nós profissionais, porque nós também estamos ali, damos o litro” (Ajud_A). No entanto, muitos entrevistados, ressaltam que o projeto CATL é uma mais valia para a população, famílias, escolas e para as crianças. Este apoio da valência, segundo os entrevistados, consiste nos transportes, refeições e adaptações de horários como diz o Prof_B “nós conseguimos perfeitamente dar resposta às necessidades que nós depreendemos e aquelas que nos são pedidas pelos pais”.

O ponto referido anteriormente corrobora com a informação recolhida no objetivo 1, segundo a figura 2, “complemento à educação extraescolar”, entendida a relação CATL-Escola como sendo positiva e enriquecedora sobretudo para o desenvolvimento da criança, por outro lado, também inclui-se na visão de “espaço de acolhimento e de segurança”, na medida em que

a natureza dos CATL proporcionam um ambiente familiar, de proteção e de segurança à criança e suas famílias.

Outra expectativa, face à “natureza” das atividades, é continuar a ir ao “encontro [das] necessidades da criança... devemos ter em atenção cada criança e caso a caso e respeitar o seu tempo e a sua vontade...arranjar estratégias a ver se conseguimos com que ela faça determinada atividade.... respeitar o tempo de cada criança...” (Ajud_B), respeitando, assim, os seus ritmos e vontades de realização de determinadas atividades ou brincadeiras e potenciando a sua autonomia e capacidade de ação.

De acordo com a observação (Anexo K) a natureza dos CATL, segundo uma educanda, “é para descansar, e segundo ela o descanso está nas atividades variadas e também do ficar sentada sem fazer nada” (Obs_CATL_F_2ªS). No âmbito das atividades, segundo a mesma, “podem descansar as ideias... Quando vá rodando, uns vão trabalhar e a gente quando está brincando, a gente descansa” (Obs_CATL_F_2ªS). Face a esta análise prevê-se a ligação com o objetivo 1 referente ao “respeito pela infância, tempo livre e divertimento”, pela oportunidade de aprendizagem, de relação com o outro e de exploração da brincadeira livre.

De acordo com a análise de conteúdo (Anexo N) da entrevista de Discussão de Grupos/ FG manteve-se a categorização que contempla duas categorias, conforme o quadro n.º 18.

Quadro n.º 18: Análise de Conteúdo – Grupo Discussão/ FG -
“Funcionalidade e natureza das atividades de tempos livres”

Categoria	Unidades de registo selecionadas
1.Funcionalidade	“Também utilizamos o mapa de comportamentos e eles próprios acabam por consciencializar das atitudes que poderão ou não poderão ter” Prof_B_FG “... nós também funcionamos com o reforço ou o prémio, pela atitude positiva, ou então o não poder premiar ou deixar de parte alguma situação ou penalizar” Prof_B_FG “... cada vez mais tem de haver um alargamento do horário. Há uma necessidade destes serviços se prolongarem, por mais tempo, devido às necessidades profissionais dos pais” Ajud_B_FG
2. Natureza das atividades	“Há determinadas atividades que já são definidas no regulamento, há outras que são definidas logo no início do ano, são regras de sala que são definidas com eles” Prof_B_FG “... se estão a fazer as atividades para as crianças, [elas] têm de estar envolvidas no planeamento das atividades... eles têm de ter uma palavra ativa na elaboração das atividades” PC_ex_FG “... são atividades que para os profissionais são cansativas, mas para os meninos são um delírio, uma coisa fora do normal... em função do nosso público de trabalho e não só em função de quem trabalha para eles” Prof_B_FG

Segundo a recolha das entrevistas individuais as expectativas acerca da “funcionalidade dos CATL” prendem-se pela capacidade de apoio logístico a toda a comunidade educativa, com vista a uma maior igualdade e ajuda. As expectativas da “natureza” visam a promoção de um ambiente de aprendizagem, de encontro com as necessidades e tempos da criança.

No que diz respeito à discussão de grupo, quadro n.º 18, referente à “funcionalidade”, parte dos entrevistados afirmam que para melhor funcionamento do seu grupo utilizam o esquema de comportamentos “... e eles próprios acabam por consciencializar das atitudes que poderão ou não poderão ter” Prof_B_FG. As regras da sala segundo o Prof_B_FG são definidas com o grupo no início do ano e presentes no regulamento em vigor. Aquando das observações também se verificou como estratégia de funcionalidade do espaço um esquema de registo de comportamentos, realizando no momento de reflexão de grupo, como foi referido “estiveram a fazer o balanço dos comportamentos do grupo, com registos de *smilles*” (Obs_CATL_D_2ªS)

A funcionalidade da valência tem passado por ouvir atentamente os pais, que têm sido no sentido de “prolongarem, por mais tempo, devido às necessidades profissionais dos pais” Ajud_B_FG. Indo ao encontro com o quadro n.º 8, do objetivo 2, verifica-se que os profissionais que desempenham funções no CATL têm papéis diferentes, mediante a sua categoria profissional. Por um lado, há o pessoal educativo que dinamiza as atividades lúdico-pedagógicas, estabelece a ponte com a família e acompanha o desenvolvimento integral da criança, ficando à responsabilidade deste grupo, mais concretamente o coordenador/educadores, atender às necessidades dos familiares das crianças. Por outro lado, há o pessoal administrativo/ técnico que executa as tarefas da funcionalidade do CATL relacionados com questões mais formais, e, ainda, por outro lado, há o pessoal de serviços gerais, que suporta toda a funcionalidade do espaço, referente à logística inerente (refeições, limpezas, arrumações).

Pela observação é notório que a “funcionalidade do CATL” ocorre também pelo apoio logístico da valência, que consiste também no “apoio o lanche e no final do dia uma carrinha do CATL recolhe as crianças do transporte” (Obs_CATL_B_1ªS). Para além deste apoio também se verificou que ocorreu “um encaminhamento para um serviço técnico do seu filho, devido a situações de comportamento” (Obs_CATL_D_2ªS).

De acordo com o Projeto Educativo (2016-2018), pela análise documental (Anexo J), verificou-se que a valência possui como preocupações de funcionalidade um conjunto de estratégias: reuniões periódicas de equipa; planificação de atividades temáticas; contactos com parceiros sociais; dinamização de eventos e acontecimentos da comunidade; mobilidade entre localidades; e desenvolvimento de projetos.

A “natureza” das atividades, segundo o grupo de discussão, ocorre essencialmente pela definição das atividades que estão presentes no regulamento/ projeto educativo em vigor, que caracterizam a natureza, tipologia e regras de cada atividade, que poderá variar mediante os objetivos traçados para a mesma.

À luz do objetivo 4 verificou-se na informação recolhida, figura 5, que o CATL promove um conjunto de atividades em vários âmbitos: “lúdico e desportivo; artístico/ criativo; tradicional e cultural; de ar livre”, promotoras de desenvolvimento educativo e sociocultural, ao nível da aprendizagem e comportamentos.

Segundo a observação (Anexo K) verificou-se que o papel que os profissionais assumem também define a natureza das próprias atividades, pois estes pretendem “orientar as crianças, orientar as atividades, promover um bom ambiente CATL”, segundo a professora” (OBS_CATL_F_1ªS). As crianças têm de, segundo os entrevistados, fazer parte do processo de decisão como diz o PC_ex_FG, “têm de estar envolvidas no planeamento das atividades... eles têm de ter uma palavra ativa na elaboração das atividades” para que a atividade faça sentido.

As atividades deverão, segundo os entrevistados, ser pensadas no interesse e gosto das crianças, apesar de, por vezes, tornarem-se “cansativas” (Prof_B_FG) para os profissionais.

De acordo com as reflexões anteriores pode-se fazer a “ponte” com o objetivo 5, segundo a figura 6, que nos fala do envolvimento da criança no CATL e na capacidade e necessidade que a mesma possui de participação, empenho, satisfação e de aprendizagem colaborativa, seja na relação com os seus pares ou profissionais.

De forma a sintetizar as expectativas dos agentes educativos acerca da funcionalidade e da natureza dos CATL, através da informação obtida pelos discursos dos vários entrevistados (situação individual e coletiva) e das entrevistas informais aquando da observação, apresenta-se um esquema síntese (figura 7).

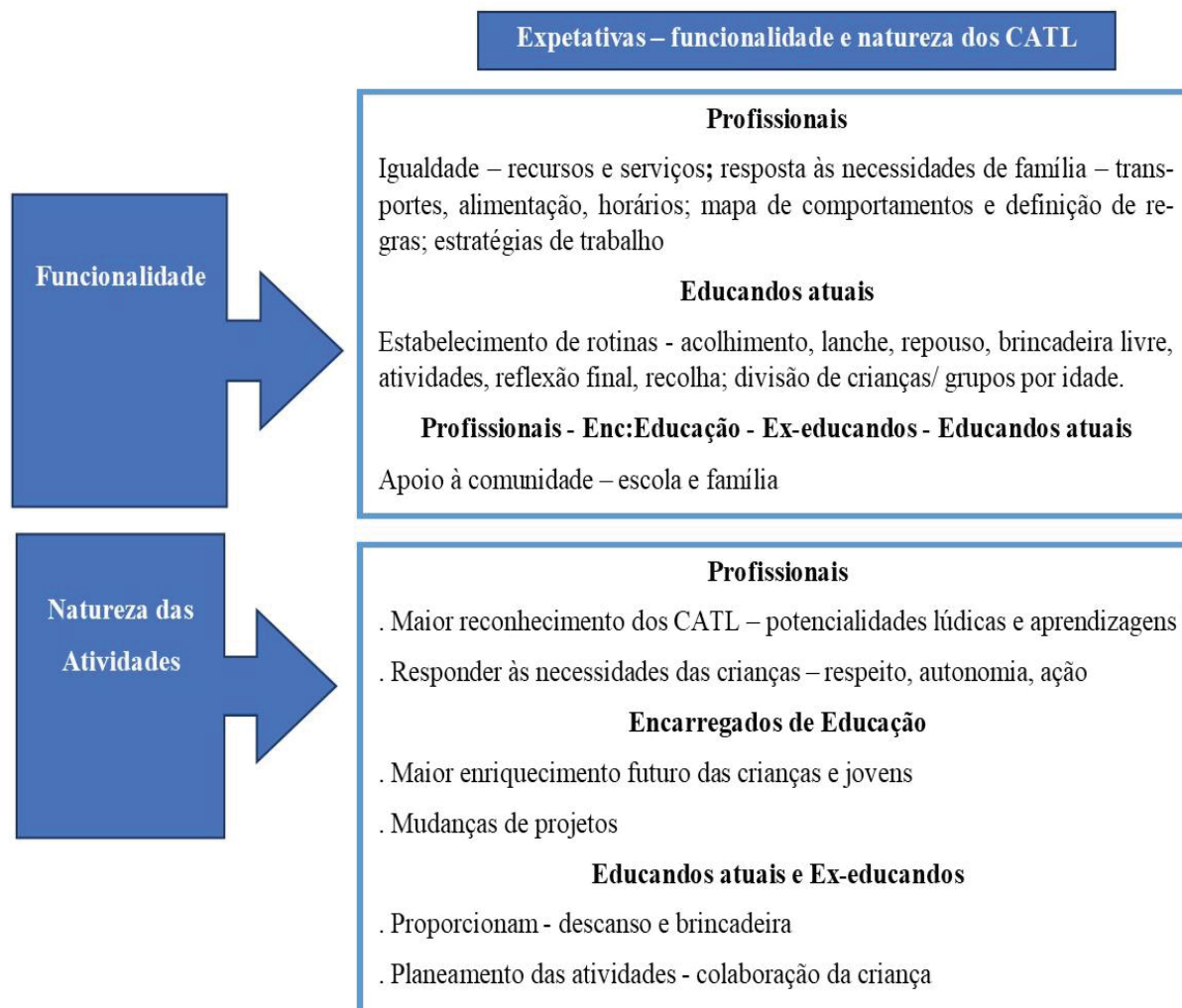


Figura 7: Esquema síntese do conceito “Expetativas da funcionalidade e natureza das atividades”

Pela análise da figura 7 nota-se que as expetativas face à “funcionalidade” dos CATL, referem que estes permitem uma igualdade – recursos e serviços, maior resposta às necessidades de família – transportes, alimentação, horários. Para Araújo (2009a), as valências CATL prestam apoio logístico às crianças e à família, bem como todo o apoio socioeducativo, referente às atividades. Segundo Craveiro e Silva (2016), é fundamental dar voz às famílias e às crianças acerca da forma como pretendem organizar o seu tempo livre.

Importa também salientar que o mesmo grupo de profissionais de educação utiliza estratégias de sala que passam pela logística da organização do espaço, tais como, o mapa de comportamentos e a definição de regras. Para Veja e Pasuch (2016), o papel de educar passa por haver uma preocupação com a criança, na promoção da igualdade e na interação com os outros, com vista à interrogação dos problemas e das situações, bem como à capacidade de procurar novas soluções. Furtado e Serpa (2013), falam do sistema de liderança, definição de

regras e estratégias assumidas pela coordenação dos CATL, que diverge de acordo com as perspectivas dos próprios coordenadores.

Em geral, os intervenientes apontam que a funcionalidade do CATL permite apoiar a comunidade, a escola e a família. De acordo com Araújo (2009a), no âmbito da sua identidade há a construção de parcerias como a escola e família, havendo a ação das mesmas sobre os CATL e, por sua vez, apoio logístico do CATL à escola e à família. Em 2013, Furtado e Serpa, pelos dados recolhidos, verificaram que há intencionalidade e interesse em estabelecer cooperação entre o contexto CATL e a escola, mas na realidade ainda não está muito definida. Para Craveiro e Silva (2016), escutar as ideias das famílias é crucial para o desenvolvimento da educação.

As expectativas por parte do grupo dos profissionais, em relação à “natureza dos CATL” assentam, principalmente, num maior reconhecimento dos CATL, suas potencialidades lúdicas e aprendizagens, de forma a reconhecer o trabalho e empenho que os profissionais realizam diariamente. Araújo (2006) corrobora com esta expectativa, na medida em que refere que os profissionais do CATL possuem uma procura por uma identidade e afirmação dos CATL, bem como do seu papel profissional.

A “natureza das atividades” pretendem, segundo os profissionais, responder positivamente às necessidades das crianças – respeito, autonomia e ação. Para os educandos, a natureza das atividades permite à criança fazer um descanso, com base na realização das mesmas e no desenvolvimento das brincadeiras. Araújo (2006) refere que, os CATL são “um fenómeno social gerador de transformações no modo de vida das crianças, nos seus hábitos, na sua maneira de pensar, conviver e crescer” (p. 17) e, em 2009a, também refere que no tempo que a natureza das atividades deveria privilegiar o descanso, repouso e o entretenimento das crianças, sendo também “razoável que umas atividades possam ser mais orientadas do que outras, devido à sua natureza” (p.115). Para Condessa *et al.*, (2009), a natureza lúdica das atividades privilegia e potencia a componente cultural, a socialização e a aprendizagem.

No planeamento da “natureza das atividades” é fundamental, segundo ex-educando, o envolvimento das crianças, reconhecendo as suas opiniões, interesses e sugestões, pois segundo Araújo (2009a) as crianças de hoje “dificilmente são ouvidas ou chamadas a colaborar na organização das atividades que realizam no(s) seu(s) tempo(s) livre(s)” (p. 15-16), devido à excessiva estruturação por parte do adulto e exigências atuais. Porém, para Craveiro e Silva (2016), a valorização da opinião das crianças é fundamental para o desenvolvimento das suas competências, ao nível pessoal e social.

Para os Encarregados de Educação as expectativas referentes “à natureza das atividades” estão relacionadas com o facto de haver um maior enriquecimento futuro das crianças e jovens e promover mudanças de projetos. De acordo com Condessa (2017), a ludicidade, associada ao jogo e à brincadeira, deverá ser vista “como um elemento de primordial importância” (p. 274). Indo ao encontro com as expectativas apresentadas, Rocha (2017) menciona que o brincar precisa de ter uma “valorização acrescida como atividade naturalmente apropriada no tempo livre da criança” (p. 65).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Na linha final da dissertação sublinham-se as principais conclusões acerca da investigação das potencialidades educativas e socioculturais das valências CATL, com base nos resultados obtidos para os objetivos traçados e, por fim, apresenta-se o acréscimo do conhecimento alcançado na área dos tempos livres das crianças e jovens, pela investigação, bem como as limitações da mesma e sugestões de pesquisa futura.

Com base na apresentação e discussão de resultados obtivemos as seguintes conclusões:

- visão dos CATL enquanto espaços de libertação/ flexibilidade e de brincadeira, com vista à aprendizagem, convívio, exploração e alegria;
- limitação da liberdade das crianças, por parte dos profissionais, pela aplicação das regras e organização das atividades a desenvolver;
- relação entre CATL, escola e família, vista como sendo um elemento fundamental e estruturante para o desenvolvimento da criança, através do bem-estar, segurança e acompanhamento;
- os CATL causadores de cansaço infantil, pelo excesso de atividades e de rotinas e pelo tempo prolongando de frequência;
- a existência de apoio em protocolos estabelecidos com entidades parceiras;
- diferenças de recursos entre os seis CATL em estudo, uns com melhores condições do que outros, principalmente na oferta de espaço exterior;
- igualdade na utilização de materiais entre todos os CATL, sendo visto como um contributo positivo;
- formação adequada dos profissionais, com aprendizagem contínua e atribuição de diferentes papéis aos profissionais – organização, ensino-aprendizagem, mediação e prestação de cuidados;
- contributo das atividades lúdicas e desportivas no desenvolvimento integral da criança (cognitivo, afetivo, motor e social), respeito, comportamento, valores cívicos, diversificação da oferta educativa e cultural e imaginação;
- diferenciação entre as atividades lúdicas (sem regras definidas e rígidas) e as atividades desportivas (regras estipuladas);
- algumas referências nas preferências de género, como impacto da sociedade e cultura, não sendo observável em todos os CATL;

- contribuição das atividades artísticas para as aprendizagens, maturidade, autonomia, imaginação, criatividade, linguagem, afetos, interação e preparação para o futuro, com base na liberdade da criança e na igualdade de materiais utilizados;
- as atividades culturais e tradicionais, através do recurso aos jogos tradicionais, permitem desenvolver maiores competências, interação, aprendizagem, criatividade;
- as atividades de ar livre permitem haver uma maior aprendizagem e libertação da criança, maior companheirismo e estimulação da imaginação, responsabilização, aplicação de regras, superação de lacunas sociais e culturais da zona e correção de comportamentos agressivos e conflituosos;
- possuem um relacionamento harmonioso, com os colegas (mais velhos e mais novos), com vista a desenvolver atividades de autonomia, responsabilidade e empenho;
- constatação de dois tipos de crianças: as mais amigas e as mais agressivas, que se “constroem” devido ao contexto social onde estão inseridas;
- a relação com os profissionais, norteada pela amizade e atenção face às necessidades das crianças (sociais e familiares);
- excelente participação das crianças e profissionais nas multiatividades, mediante satisfação e interesse pela dinamização das mesmas;
- esforço de adequação das atividades às crianças;
- existência de atividades que tendem a corresponder a interesses institucionais;
- as perspetivas educativas assentam na formação adequada do pessoal, aprendizagem inerente a cada atividade e o enfoque no lúdico, lazer, arte e na cultura, com base na definição das regras e convivência, bem como no complemento à escola;
- as perspetivas das potencialidades socioculturais centram-se no apoio, desenvolvimento social e cultural das freguesias, maior oferta cultural à família, animação dos eventos e possibilidade de reviver o passado, com base nas atividades;
- as expetativas de funcionalidade dos intervenientes correspondem ao apoio logístico, serviços de apoio e estabelecimento de estratégias pedagógicas;
- as expetativas face à natureza dos CATL visam um maior reconhecimento e identidade da valência, conseguir responder às necessidades das crianças, definir estratégias potenciadoras de sucesso e afirmar o seu papel na ludicidade e no lazer dos tempos livres.

A infância é uma fase que precisa ser valorizada e respeitada pelos diversos intervenientes de educação, principalmente no âmbito da educação não formal, dando voz às crianças na vivência das suas atividades de tempos livres, pois em liberdade a aprendizagem poderá ser

mais plena e interessante para quem a vive e a observa. Tal como refere Silva e Sarmento (2017), é importante “que o brincar seja efetivamente inserido nos processos educativos, (...) afinal, o brincar na infância é um assunto sério...” (p. 56). Para Cunha e Kuhn (2016), através do brincar a criança está em constante autoformação, de si própria, do mundo e da cultura que a rodeia, por isso merece o seu reconhecimento e valor.

No decorrer do percurso houve aspetos positivos e negativos que acompanharam o processo de crescimento deste estudo. O aspeto valorativo a considerar é o acréscimo de conhecimento sobre o papel educativo e sócio cultural dos CATL para a instituição, para a Região dos Açores e a nível Nacional. Há também a relevar o acréscimo académico e profissional do investigador, contando com uma abertura e naturalidade dos participantes aquando da observação, entrevista e discussão de grupo.

Contudo, considerámos que as principais limitações do estudo foram as seguintes: falta de estudos da área; elevada complexidade de variáveis (exemplo, crianças com diferentes idades); sujeita a diferentes “olhares” científicos acerca da infância e dos tempos livres; falta de experiência do investigador; e a forte ligação com a área profissional. Deste trabalho ficam algumas orientações para futuros estudos na área, tais como: realizar um estudo num período não letivo; recolher as perspetivas da escola e da comunidade face ao trabalho dos CATL de outras IPSS e analisar dados e informações de outros CATL da RAA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. C. M. (2017). *O jogo, a motricidade e as aprendizagens da criança. Olhares a partir da escola*. Dissertação não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Amado, J. (2009). Contextos histórico-culturais de uma arte infantil: os brinquedos tradicionais populares. In I. C. Condessa (Org.), *(Re) aprender a brincar: da especificidade à diversidade* (pp. 53-69). Ponta Delgada: Universidade dos Açores e FCT.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aranes, P. C. C., & Deusdará, B. (2017). Grupo focal e prática de pesquisa em análise do discurso: metodologia em perspectiva dialógica. *Revista de Estudos da Linguagem*, 25(2), 791–814. doi: 10.17851/2237-2083.25.2.791-814
- Araújo, M. J. (2004). *Atividades de tempos livres – tempo livre vs tempo ocupado*. Dissertação não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Araújo, M. J. (2006). *Crianças sentadas! Os trabalhos de casa no ATL*. Porto: Livpsic.
- Araújo, M. J. (2009a). *Crianças ocupadas: como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Porto: Prime Books.
- Araújo, M. J. (2009b). As crianças e o tempo livre. In N. A. Pacheco, & M. J. Araújo (Org.), *Expressões: espaços e tempos de criatividade* (pp. 79–97). Maia, E: etc/ LIPSIC.
- Barbini, B. (1998). Actividades de tiempo libre y uso de espacios recreativos de los jóvenes em mar del plata. *Portal de promoción y difusión pública del conocimiento académico y científico*, 2(2), 115-132. Recuperado de <http://nulan.mdp.edu.ar/227/>.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Canda, C. N. (2016). Infância e cultura lúdica: um estudo sobre a produção de culturas pela criança. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. R. Franco, S. E. Santos, & T. Sarmento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: Investigação, formação docente e culturas da infância*. (pp. 524-538). Santo Tirso: Whitebooks Recuperado de http://media.wix.com/ugd/c875f7_3ebce3a1a52441a0b77c651730c34809.pdf

Centro de Recursos de Apoio Integrado (CRAI). (2012). *Missão, Enquadramento e Estratégias de Desenvolvimento*. Instituto de Ação Social, Açores.

Condessa, I. C. (2017). Olhares sobre o papel do jogo nas aprendizagens escolares relatos de estagiários a educadores de infância e professores do 1º CEB. In J. Pinhal, F. A. Costa, & A. R. Faria (Orgs.), *Atas do XIII Colóquio da Afirse Portugal: As pedagógicas na sociedade contemporânea: desafios às escolas e aos educadores* (pp. 266- 276). Lisboa: Afirse Portugal – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Condessa, I., & Silva, J. (2016). Being and learning with physical education. In L.C.F. Santos, D. Eckert-Lindhammer, A. Hodeck, & A. Hartens (Orgs.), *Ebook Full Texts of international seminar of physical education, recreation and health XII sieflas: University of Leipzig*, 1.^a Edition (pp. 27-33). Germany: LEGS e V. Ebook under ISBN 978-3-00-053685-4.

Condessa, I., & Santos, E. (2015a). O espaço recreio: um momento de atividade física para crianças no pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. *E-balonmano.com: Revista de Ciências del deporte*, 11(1), 7-8. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/865/86538704004/>.

Condessa, I., & Santos, E. (2015b). O lugar da atividade física escolar na educação da criança: percepção de pais e de educadores/ professores. *E-balonmano.com: Revista de Ciências del deporte*, 11(2), 9-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5055479>.

Condessa, M. I. C. (2015). Educação física e desporto para crianças e jovens boas práticas: da educação física ao desporto. In J. Nascimento, E. Souza, V. Ramos, & J. Rocha (Orgs.), *Educação Física e Esporte: convergindo para novos caminhos...* (pp. 427-450). Florianópolis: Editora da UDESC. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.3/4064>.

Condessa, I. C. (2009). A Educação física na infância. Aprender: a brincar e a praticar. In I. C. Condessa (Org.), *(Re) aprender a brincar – da especificidade à diversidade* (pp. 16–35). Ponta Delgada: Universidade dos Açores e FCT.

Condessa, M. I., Fortuna, M. M., Castanho, M. G. B., Fialho, A. F. F., & Medeiros, M. R. M. A. (2009). A criança e a cultura regional açoriana: contributos de um olhar sobre o brincar. *Arquipélago: Ciências da Educação*, (10), 281-305. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.3/4236>.

Convenção dos Direitos das Crianças. (2004). Unicef. Recuperado de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.

Cook, D. T. (2009). When a child is not a child, and other conceptual hazards of childhood studies. *Childhood*, 16(1), 5-10. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568208101687>.

Corbin, A. (1995). *História dos tempos livres*. Lisboa: Editorial Teorema, LDA.

Costa, A. R., Kuhn, R., & Cunha, A. C. (2015, julho). *Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios*. Comunicação apresentada no Congresso XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde - Perspetivas de Desenvolvimento num Mundo Globalizado, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1822/39653>.

Craveiro, C., & Silva, B. (2016). A consideração pela opinião da criança em contextos e quotidianos de educação de infância. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. R. Franco, S. E. Santos, & T. Sarmiento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: Investigação, formação docente e culturas da infância* (pp. 92-103). Santo Tirso: Whitebooks. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/c875f7_3ebce3a1a52441a0b77c651730c34809.pdf

Cunha, A. C., & Kuhn, R. (2016). Reflexões: a criança, o brincar e a infância... do “outro lado do espelho”. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. R. Franco, S. E. Santos, & T. Sarmiento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: Investigação, formação docente e culturas da infância* (pp. 594-602). Santo Tirso: Whitebooks. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/c875f7_3ebce3a1a52441a0b77c651730c34809.pdf

Cunha, C. (2009). As brincadeiras ou a verdade existencial. In I. C. Condessa (Org.), *(Re) aprender a brincar – da especificidade à diversidade* (pp. 85-91). Ponta Delgada: Universidade dos Açores e FCT.

Decreto Legislativo Regional n.º 1/ 2018/ A, de 3 de janeiro

Decreto Regulamentar Regional n.º 4/ 2002/ A, de 21 de janeiro.

Decreto Legislativo Regional n.º 11/ 2013/ A, de 22 de agosto.

Despacho Normativo n.º 96/ 89, de 21 de outubro.

Despacho Normativo n.º 65-A/2008, de 10 de dezembro, publicado no Diário da República, 2ª série, n.º 246, de 22 de dezembro.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (2008–2013). Recuperado de <https://www.priberam.pt/dlpo/potencialidade>.

Dumazedier, J., & Israel, J. (1974). *Cultura e Desporto – Problema Social*. Lisboa: Gráfica Imperial.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45*, 294-309. doi: 10.1007/s10464-010-9300-6.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Espinosa, I. M., & Gómez, P. S. (2006). Ocupaciones de tiempo libre: Uma aproximación desde lá perspectiva de los ciclos vitales, desarrollo y necesidades humanas. *Revista Chilena de Terapia ocupacional, (6)*, 39-48. Recuperado de http://web.uchile.cl/vignette/terapiaocupacional/CDA/to_completa/0,1371,SCID=20956%26ISID=729,00.html

Farcy, J-C. (1995). O tempo livre na aldeia (1830-1930). In A. Cordin (Org.), *História dos Tempos Livres* (pp. 273–331). Lisboa: Editorial Teorema, LDA.

- Farias, M. J. C. C. (2016). *A excelência do brincar e jogar no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: uma análise em contexto de estágio*. Dissertação não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Ferran, P., Mariet, F., & Porcher, L. (1979). *Técnicas de educação: na escola do jogo*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Félix, D. S. S. (2015). *A cultura infantil açoriana: um olhar de educadores de infância e professores do 1º ciclo*. Dissertação não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Furtado, O., & Serpa, M. D. (2013). Educação escolar e extraescolar. In I. E. Rego, & S. N. Caldeira (Orgs.), *Prevenir ou remediar? Contextos para a intervenção em Psicologia* (pp. 99-126). Braga: Psiquilíbrios: Edições.
- Gill., P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204(6), 291-295.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquirito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, L., & Madeira, R. (2017). Os dizeres e (a)fazeres das crianças: entre brincar e trabalhar. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 99-122). Porto: Porto Editora.
- Guerreiro, C. A. E. S., Castanheira, M. L. P., & Sousa, M. J. R. (2017). As atividades lúdicas e sua importância no processo de ensino-aprendizagem. In J. Pinhal, F. A. Costa, & A. R. Faria (Orgs.), *Atas do XIII Colóquio da Afirse Portugal: As pedagógicas na sociedade contemporânea: desafios às escolas e aos educadores* (pp. 220-230). Lisboa: Afirse Portugal – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Harper, R. (1999). After-school programs for low-income children: promise and challenges. *The future of children*, 9(2), 81-95. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1602708>.
- Israel, J. (1974). Importância social do lazer e das actividades de lazer. In J. Dumazedier, & J. Israel (Org.), *Cultura e desporto: problema social* (pp. 27-33). Lisboa: Gráfica Imperial.
- Lansdown, G. (2005). Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, (36), 1-60.

Lei de Bases do Sistema Educativo Português, nº 49/ 2005 de 30 de agosto. Recuperada de http://www.ipvc.pt/sites/default/files/lei49_2005.pdf

Lei de Bases da Segurança Social, nº 83/ A/ 2013. Recuperada de http://www.seg-social.pt/documents/10152/14402147/L_83_A_2013/7b1e9aa0-97c6-4879-884d-7fa075239a53

Lima, M. C. L. (2014). *O papel do jogo na aprendizagem e cooperação das crianças na escola: A evolução da educação pré-escolar para o ensino do 1º ciclo*. Dissertação não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Lima, J. Á. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29. Recuperado de <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1794>

Lima, J. Á. (2006). Ética na investigação. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-157). Porto: Porto Editora.

Little, P. M. D., Wimer, C., & Weiss, H. B. (2008). After school programs in the 21st Century: Their potential and what it takes to achieve it. *Issues and Opportunities in out-of-school time evaluation*, 10, 1-21. Recuperado de <http://most.ie/webreports/After%20School%20Programs%20whayt%20is%20takesHFR.pdf>

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, S, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física. *Exedra*, (6). 57-77. Recuperado de <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/04-Edu.pdf>

Moniz, A., & Condessa, I. (2016). O currículo regional na educação pré-escolar - análise de um ensaio realizado em contexto de estágio. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. R. Franco, S. E. Santos, & T. Sarmiento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: Investigação, formação docente e culturas da infância*. (pp. 82-91). Santo Tirso: Whitebooks. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/c875f7_3ebce3a1a52441a0b77c651730c34809.pdf

Moniz, A. F. (2013). *Valorizando o património cultural regional açoriano na educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Moreira, S., & Madeira, R. (2017). (Ser criança) é giro, é divertido... mas também é cansativo. In T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 145-160). Porto: Porto Editora.

Neto, C. (2000). O jogo e o tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens. In Câmara Municipal de Lisboa – Departamento de Acção Social (Orgs.), *Seminário de Tempos Livres: A Criança, o Espaço, a Ideia* (pp. 11-20). Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. Recuperado de https://scholar.google.pt/scholar?hl=ptPT&as_sdt=0%2C5&q=O+jogo+e+o+tempo+livre+na+s+rotinas+de+vida+quotidiana+de+crian%C3%A7as+e+jovens&btnG=.

Neto, C. (2001). A criança e o jovem: perspectivas de investigação. In B. Pereira, & A. Pinto (Orgs.), *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir* (pp. 31-51). Porto: Edições ASA.

Neto, C. (2004). O desenvolvimento da motricidade e as “culturas da infância”. In W. Moreira, & R. Simões (Orgs.), *Educação física: Intervenção e conhecimento científico* (pp. 2-13). Piracicaba – Brasil: Editora Unimep. Recuperado de https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0,5&q=O+desenvolvimento+da+motricidade+e+as+%E2%80%9Cculturas+da+inf%C3%A2ncia%E2%80%9D.

Neto, C. (2009). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: uma perspectiva ecológica. In I. C. Condessa (Org.), *(Re) aprender a brincar – da especificidade à diversidade* (pp. 16–35). Ponta Delgada: Universidade dos Açores e FCT.

Nídio, A. (2012). O Tempo das crianças e as crianças deste tempo. In E. Araújo, & E. Duque (Orgs.), *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas* (pp. 203–224). Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade/ Centro de Investigação em Ciências Sociais, Universidade do Minho. Recuperado de http://revistacomsoc.pt/index.php/cecs_ebooks/article/viewFile/1561/1463.

Nuviala, A. N., Juan, F. R., & Montes, M. E. G. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos. Nuevas tendências em educação física, desporte y recreación*, 6, 13-20. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35078>.

Nogueira, R. P. (2013). *A jogar também se aprende... o contributo do jogo no desenvolvimento de competências matemáticas na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Oliveira, M., & Freitas, H. (1998). *A realidade operacional do Focus Group como investigação qualitativa, feedback de uma experiência monitorada*. Recuperado de <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad1998-ai-09.pdf>.

Pacheco, N. A. (2006). Prefácio. In Araújo (Org.), *Crianças sentadas! Os trabalhos de casa no ATL* (pp. 7–9). Porto: Livpsic.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, LDA.

Pereira, V., Condessa, I., & Pereira, B. (2017). Educadores em ação no recreio escolar: formar para (inter) agir. In J. A. F. P. Júnior (Org.), *Conhecimentos do professor de Educação Física Escolar* (pp: 622-653). Fortaleza-CE: Ed. UECE. Recuperado de <http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Conhecimentos%20do%20professor%20de%20Educacao%20Fisica%20escolar.pdf>

Pereira, V., Pereira, B., & Condessa, I. (2016). As interações no recreio: qual o papel do adulto neste espaço? In L. C. F. Santos, D. Eckert-Lindhammer, A. Hodeck, & A. Hartens (Orgs.), *Ebook Full Texts of international seminar of physical education, recreation and health XII sieflas*: University of Leipzig (pp. 117-129). Germany: LEGS e V. Ebook under. doi: ISBN 978-3-00-053685-4.

Pereira, V., Pereira, B., & Condessa, I. (2013). *O tempo de recreio na escola: que sentimentos? Que benefícios? Perspetivas dos alunos do 1º ciclo do ensino básico*. Comunicação apresentada no IX Seminário Internacional de Educação, lazer e saúde, CIEC – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/26024>

Pereira, B., Palma, M., & Nídio, A. (2009). Os jogos tradicionais infantis: o papel do brinquedo na construção do jogo. In I. C. Condessa (Org.), *(Re) aprender a brincar – da especificidade à diversidade* (pp. 103 - 114). Ponta Delgada: Universidade dos Açores e FCT.

Pereira, M. M., & Freitas, F. (2001). *Educação sexual: Contextos de sexualidade e adolescência*. Porto: ASA Editores II, S.A.

Pereira, B. P., & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas: Estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In M. Pinto, & M. J. Sarmiento (Orgs.), *As crianças, contextos e identidades* (pp. 219–264). Braga: Coleção Infans, Centro de Estudo da Criança, Universidade do Minho.

Pereira, B., & Neto, C. (1999). Saberes sobre as crianças. In M. Pinto, & J. Sarmiento (Orgs.), *Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal* (pp. 85-107). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pessanha, A. M. A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Projeto Educativo. (2016-2018). *Aprender brincando: animação/ aprendizagem*. Rede dos CATL da Santa Casa da Misericórdia do Divino Espírito Santo da Maia.

Portaria nº 5/ 2016, de 26 de janeiro de 2016, I série – número 12.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Regulamento Interno. (2016-2018). Rede dos CATL da Santa Casa da Misericórdia do Divino Espírito Santo da Maia.

Resendes, R. C. S. (2012). *As potencialidades do jogo infantil no desenvolvimento da criança: Uma abordagem a práticas da educação física na educação básica*. Dissertação não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Ribas, A. F. P., & Moura, M. L. S. (2006). *Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores*. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 129-138. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000100015>.

Ribeiro, S., & Carvalho, L. (2016). Aprendizagem e projetos na educação de infância: “sonhar, aprender e ser”. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. R. Franco, S. E. Santos, & T. Sarmiento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: Investigação, formação docente e culturas da infância* (pp. 524-538). Santo Tirso: Whitebooks. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/c875f7_3ebce3a1a52441a0b77c651730c34809.pdf

- Rocha, A. C. L. (2016). *Amigos, tempo livre e atividades dos jovens: dados do ISRD (2006-2016)*. Dissertação não publicada. Universidade do Minho da Escola de Psicologia, Minho.
- Rosa, M. G. O., & Loss, A. S. (2017). “Ciência e arte” na formação de professores. In J. Pinhal, F. A. Costa, & A. R. Faria (Orgs.), *Atas do XIII Colóquio da Afirse Portugal: As pedagógicas na sociedade contemporânea: desafios às escolas e aos educadores* (pp. 381-390). Lisboa: Afirse Portugal – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Rocha, M. L. (2017). O brincar no tempo livre da criança. In T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 57-76). Porto: Porto Editora.
- Sampieri, R. H., Collado, C., & Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigacion*. (6ª edição). México: McGraw-Hill. Recuperado de https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2017/07/metodologc3a3c2ada_de_la_investigac3a3c2b3n_sampieri_6ta_edicion1.pdf
- Santana, C. A. M. (2016). Diversidades e diferenças: contributos e quotidianos das e para as crianças. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. R. Franco, S. E. Santos, & T. Sarmento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: Investigação, formação docente e culturas da infância* (pp. 456-467). Santo Tirso: Whitebooks. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/c875f7_3ebce3a1a52441a0b77c651730c34809.pdf
- Sarmento, M. J. (2003). *Imaginário e Culturas da Infância*. Texto produzido no âmbito das Atividades do Projeto “As Marcas dos Tempos: Interculturalidade nas Culturas da Infância”. Projeto POCTI/ CED/ 49186/ 2002, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Recuperado de http://www.cedic.iec.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf
- Sarmento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação*, 6(3), 581-602. doi: 10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602.
- Sarmento, M. J. (2015). Para uma agenda de educação de infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In V. C. Araújo (Org.), *Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspetivas* (pp. 61-89). Vitória: Edufes. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/36770>.

Sequeira, A., & Pereira, B. (2004, setembro). *Estudo descritivo das actividades de tempos livres no ATL: um estudo de caso*. Comunicação apresentada no VIII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra.

Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 11-22). Porto: Porto Editora.

Silva, C. J. R. (2013). *Animação de tempos livres: representações de adolescentes de 2º e 3º ciclo sobre os centros de actividades de tempos livres*. Dissertação não publicada. Universidade do Minho. Instituto de Educação, Minho. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1822/28901>

Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.

Silva, M. C. F. (2010). *Do jardim de infância ao centro de actividades de tempos livres: representações das crianças sobre o brincar*. Dissertação não Publicada. Universidade do Minho do Instituto de Educação, Minho. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1822/13826>

Silva, M. F. G., Santana, I. M., Silva, I. A. L., & Silva, M. E. (2016). Contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças: um estudo de caso numa escola pública do estado de Pernambuco – Brasil. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. R. Franco, S. E. Santos, & T. Sarmiento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: Investigação, formação docente e culturas da infância* (pp. 524-538). Santo Tirso: Whitebooks. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/c875f7_3ebce3a1a52441a0b77c651730c34809.pdf

Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, (12), 7-31.

Soares, N. F. (2005). Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. *Zero-a-Seis*, 7(12), 8-18.

Tomás, C., & Gama, A. (2011, janeiro). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Comunicação apresentada no II Encontro de Sociologia da Educação: Educação, Territórios e (Des) Igualdades, Porto.

Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepção da infância em sociedade mediatizadas. *Media & jornalismo*, (11), 119-134.

Turner, D. W. (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 753-760. Recuperado de: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol15/iss3/19>.

Wakemam, O. (2014). Children are naturally innocent'. Discuss this statement making reference to key debates in the literature. *IDEATE: The Undergraduate journal of Sociology*, 12, 157-161. Recuperado de <https://www1.essex.ac.uk/sociology/documents/ideate-vol-12-summ-14.pdf>

Veja, A. R., & Pasuch, J. (2016). O professor para a infância: militância, reflexão e gerador de possibilidades. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. R. Franco, S. E. Santos, & T. Sarmiento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: Investigação, formação docente e culturas da infância*. (pp. 250-260). Santo Tirso: Whitebooks. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/c875f7_3ebce3a1a52441a0b77c651730c34809.pdf

Anexos (em suporte digital)

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal