

Julho 2023

MESTRADO EM INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

TEMPO SEM TEMPO:

«...e também, se não houver ninguém, olha.
Abraçamos o nosso boneco.»

O Tempo de Qualidade em Família(s) e a
Aprendizagem Socioemocional em idade
pré-escolar (um estudo de caso)

TRABALHO DE PROJETO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

DE

Mariana Craveiro

ORIENTAÇÃO

Prof.^ª Doutora Irene Cortesão



PAULA
FRASSINETTI



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

MESTRADO EM INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

UC: Trabalho de Projeto

TEMPO SEM TEMPO

*“...e também, se não houver ninguém, olha.
Abraçamos o nosso boneco.”*

O TEMPO DE QUALIDADE EM FAMÍLIA(S) E A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM IDADE PRÉ- ESCOLAR (UM ESTUDO DE CASO)

De:

Mariana Craveiro

Orientadora:

Prof.^a Doutora Irene Cortesão

Julho de 2023

A vida faz-nos andar mais lentamente quando quer oferecer-nos o inestimável privilégio (rebelde) de ver além do olhar.

Inspirado na “História de um Caracol
que descobriu a importância da lentidão”
de Luís Sepúlveda (2014)

Agradecimentos:

Grata à Prof.^a Doutora Irene Cortesão por ser permanente *triângulo de estrelas* em maré de notas musicais, plena de inspiração.

Grata à APAR, à Casa Azul e ao Dr. Daniel Becker, missão admirável e partilha generosa.

Grata à minha mãe Regina, professora, amiga, colega, semente (de girassol), sol e lua.

Grata à minha avó Irene, porto de abrigo, identidade, pertença, colo, casa, luz e paz.

Grata à Goretti, à Sara, à Sandra, à Tita, à Sónia e à Susana pelo *Tempo de Qualidade em Família, Aprendizagem Socioemocional*, risos, choros, partilha, laços, força, motivação.

Grata ao Fernando pela paciência, admiração, generosidade, coração, confiança, amor.

Grata a todas as crianças que *me educaram* na coragem de sair do pequeno quadrado apertado e espreitar o que há lá fora!

Grata à vida por me fazer andar mais lentamente, para poder ver além do olhar e escutar em vez de ouvir.

E sobretudo grata à maravilhosa comunidade educativa do Bairro S. João de Deus, por derrubar os (meus) muros conceptuais e criar tantas pontes, com amor sem fim. Obrigada por me (re)lembrarem que o amor é o princípio - e o único fim - de qualquer projeto! Este é o **nosso** trabalho.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	7
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
0. A aprendizagem socioemocional	9
A relação como agente protagonista na educação para as emoções	
1. Comunidade como exercício de identidade e cultura	14
Comunidades de Aprendizagem e Intervenção Comunitária	
2. Sentimento de comunidade e capital social	19
A importância dos laços comunitários em busca de um Bairro Educador	
3. Somos nós e as nossas circunstâncias	26
Intervenção Comunitária com famílias na Pós-Modernidade	
4. Infância: Tábua Rasa ou Arca do Tesouro?	33
Conceitos e Culturas da Infância	
5. Se mudarmos o começo da história... ..	36
A infância como prioridade absoluta de intervenção na aprendizagem socioemocional	
6. Problemáticas transversais à infância contemporânea	39
6.1 Alguns fatores de risco na aprendizagem socioemocional em idade pré-escolar.....	43
6.1.1 A negligência emocional	43
6.1.2 A terciarização da infância	47
6.1.3 A intoxicação e medicalização da infância.....	49
6.1.4 O confinamento e distração permanente	50
6.1.5 A mercantilização da infância: o consumismo infantil	51
6.1.6 A capitalização precoce do tempo.....	52
6.1.7 A entronização e superproteção	53
6.2 Alguns fatores promotores na aprendizagem socioemocional em idade pré-escolar	55
6.2.1 A relação	55
6.2.2 O amor incondicional.....	58
6.2.3 A parentalidade consciente	60
6.2.4 O brincar livre e o contato com a natureza	64
6.2.5 A atenção plena	66
7. Todo o Tempo do Mundo.....	69
O Tempo de Qualidade em Família(s) como alicerce da Aprendizagem Socioemocional	

PARTE II – INVESTIGAÇÃO	74
8. Enquadramento metodológico.....	74
8.1 Roteiro metodológico da investigação	74
8.2 O Projeto-piloto e o contributo da Investigação/ Ação.....	80
9. Havia um bairro bonito: da história que <i>mora em nós</i> – trabalho etnográfico.....	85
10. Representações sobre Tempo de Qualidade em Família(s) – Descrição e análise temática dos dados	93
10.1 Representações dos adultos sobre Tempo de Qualidade em Família(s)	93
10.2 Representações das crianças sobre Tempo de Qualidade em Família(s).....	98
10.3 Satisfação dos grupos sobre Tempo de Qualidade em Família(s).....	101
10.4 Obstáculos TQF vs. Fatores de risco ASE em idade pré-escolar	102
10.5 Estratégias TQF vs. Fatores promotores ASE em idade pré-escolar.....	106
10.6 As memórias como “matéria” de que se fazem os laços humanos	110
10.7 Um olhar sobre necessidades/ interesses Socioemocionais de adultos e crianças	113
10.8 Reflexão global sobre os resultados	116
PARTE III – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA	125
11. <i>(Re)unidos</i> : Tudo está ligado a tudo	125
CAMINHO PERCORRIDO E TRILHAS FUTURAS	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA.....	133
ANEXOS.....	142
ANEXO 1 – Inteligências Múltiplas de Gardner (evolução)	142
ANEXO 2 – Competências ASE Big Five.....	143
ANEXO 3 – O cérebro Triuno	144
ANEXO 4 – Capa artigo ansiedade.....	144
ANEXO 5 – Cérebro Total de Siegel	145
ANEXO 6 – Eurostat – horas passadas na escola	146
APÊNDICES	147
APÊNDICE 1 – Guiões de Entrevistas Breves 1, 2 e 3	147

Listagem de siglas e abreviaturas
Termos
ASE – Aprendizagem Socioemocional
TQF – Tempo de qualidade em família(s)
OCEPE – Orientações curriculares para a educação pré-escolar
Códigos de participantes
CR – Criança
AE – Agente educativo
ED – Educador/a
PROF – Professor/a
AUX - Auxiliar de ação educativa
M – Mãe, P – Pai, A - Avô
MOR/ MOR ^a – Morador/ a

Listagem Figuras e Esquemas	P.
Figuras	
Figura 1 – O Projeto-piloto e a contribuição da Investigação/ Ação	80
Esquemas	
Esquema 1 - Representações dos adultos sobre TQF	93
Esquema 2 – Representações das crianças sobre TQF	98
Esquema 3 – Satisfação dos grupos sobre TQF	101
Esquema 4 – Obstáculos TQF vs. Fatores de risco ASE em idade pré-escolar	102
Esquema 5 – Estratégias TQF vs. Fatores promotores ASE em idade pré-escolar	106
Esquema 6 – As memórias como “matéria” de que se fazem os laços humanos CR	110
Esquema 7 – As memórias como “matéria” de que se fazem os laços humanos AD	111
Esquema 8 – Um olhar sobre necessidades/ interesses Socioemocionais de adultos e crianças	113

RESUMO

A Aprendizagem Socioemocional (ASE) tem vindo a ganhar destaque nos discursos educativos. No entanto, na prática, ainda é relegada para plano de fundo como mero conjunto de *soft skills*, em detrimento das restantes habilidades cognitivas, mais valorizadas em meio social e escolar. O presente trabalho pretende um olhar sobre a importância das competências socioemocionais e sobre a centralidade da relação como agente protagonista na ASE da criança em idade pré-escolar, numa comunidade educativa do Bairro S. João de Deus.

Procuramos sustentar que os laços relacionais humanos são um conceito profundamente sistémico e comunitário, basilar ao desenvolvimento e aprendizagem socioemocional. E que esses laços (relação, elo, conexão e pertença) implicam um investimento de Tempo *diferenciado* – que procuramos definir, explorando alguns dos seus *ingredientes-chave*: através da reflexão sobre possíveis fatores de risco e promotores ASE. Neste trabalho chamamos “Tempo de Qualidade em Família(s)” (TQF) a um tempo apoiante/impulsionador da criação e reforço de laços – da Aprendizagem Socioemocional.

Interessou-nos portanto recolher as representações de TQF por parte dos diferentes vértices da comunidade educativa (crianças, famílias, agentes educativos, comunidade envolvente), de modo a investigar *de que fios eram tecidas* e quais os seus possíveis efeitos na ASE, usando como principais indicadores o Tempo, as Memórias e as Emoções. Pudemos observar nas representações de TQF um conjunto de potenciais efeitos relacionais, sistémicos e educacionais (quer de risco e de proteção, conscientes ou implícitos), com influência na ASE em idade pré-escolar. O tema emergente transversal na investigação foi a busca por conexão e pertença. Acreditamos que a Intervenção Comunitária pode ser o vértice que falta junto dos sistemas mais próximos à criança (e trabalhando em parceria com os mais macro) a reforçar, a mediar, a destacar e a articular as forças de todos, no suprir das suas próprias necessidades.

Palavras-chave: Intervenção Comunitária, Aprendizagem Socioemocional, Tempo de Qualidade em Família(s), Infância, Laços Comunitários,

ABSTRACT

Social-emotional Learning (SEL) has been gaining prominence in educational discourses. However, in practice, it is still relegated to the background as a mere set of soft skills, to the detriment of the other cognitive skills more valued in the social and school environment. This paper aims to look at the importance of social-emotional competencies and the centrality of the relationship as a protagonist agent in the SEL of preschool children in an educational community of the S. João de Deus neighborhood.

We seek to maintain that human relational ties are a deeply systemic and communitarian concept fundamental to social-emotional development and learning. And that these ties (relationship, link, connection, and belonging) imply an investment of Time – not just any time, but differentiated – that we seek to define, exploring some of its key ingredients: reflecting on possible risk factors and ASE promoters. In this work, we call "Quality Family Time" (QFT) a time supporting/driving the creation and reinforcement of bonds – supporting Socio-emotional Learning.

Therefore, we were interested in collecting the representations of QFT by the different vertices of the educational community (children, families, educational agents, surrounding community) to investigate from which threads were woven and what were their possible effects on the SEL, using as leading indicators Time, Memories and Emotions. In the representations of QFT, we could observe potential relational, systemic, and educational effects (whether risk and protection, conscious or implicit) with influence on the SEL in preschool age. The emerging cross-sectional theme in the investigation was the search for connection and belonging. Community Intervention can be the missing vertex, with the systems closest to the child (and working in partnership with the most macro) to reinforce, mediate, highlight, and articulate the strengths of all in meeting their own needs.

Keywords: Community Intervention, Social-emotional Learning (SEL), Quality Family Time (QFT), Childhood, Community Ties.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho procura um olhar informado e reflexivo sobre a centralidade da relação, como agente protagonista na educação para as emoções, em crianças de idade pré-escolar. O interesse por esta temática nasceu no coração de uma educadora-de-infância, que um dia foi uma menina com uma forma muito particular de sentir as emoções – e por isso teve o caminho um tanto ou quanto *acidentado*. Todavia, conseguiu sempre, de algum modo, retornar *a casa* pelos seus próprios meios, com as ferramentas que lhe foram oferecidas na primeira infância. Fez então da sua missão retribuir, procurando dotar, dentro do possível, todas as crianças cujas vidas pudesse tocar, das tais ferramentas e da bússola interna que nos faz navegar ou voar longe, mas saber retornar a casa. Essas ferramentas, aptidões de regulação do pensamento, emoções e comportamento, chamam-se competências socioemocionais.

A experiência de prática pedagógica (antes e durante a pandemia COVID19) levou à crescente curiosidade e reflexão sobre a aprendizagem socioemocional e sobre o conceito tempo de qualidade em família. Durante a pesquisa inicial para este projeto fez-se notar a escassa exploração e investigação divulgada sobre este último conceito, talvez por ser tão multidimensional como fatorial, revestido de unicidade para cada sujeito e como tal, difícil de enquadrar, definir e medir. No entanto consideramos que este é um conceito interessante e importante, na medida em que pode abrir novos caminhos e trazer à reflexão indicadores que possam orientar, capacitar e empoderar as famílias a fazerem melhor com o tempo que há para dedicar às suas relações, conexões e laços. Sabendo que é de laços humanos, intra e inter familiares que parte a aprendizagem socioemocional.

Acreditamos que através da capacitação comunitária se pode fazer mais e melhor – com o tempo que há. Queremos procurar caminhos para menos ecrãs tácteis e mais abraços. Mais mãos na massa! Menos likes, mas mais amor. Menos tiktoks e mais histórias. Menos stories e mais memórias. Como conseguir isto? Investigando quais são as representações de uma comunidade educativa sobre tempo de qualidade em família e analisando os dados recolhidos à luz do que se sabe sobre a aprendizagem socioemocional, para identificar fatores de risco e protetores de um bom desenvolvimento socioemocional nessas representações. E finalmente intervindo, usando os fatores como diagnóstico, potenciando os protetores e colmatando os de risco, criando/dinamizando espaços e

tempos de partilha para famílias, nos quais se possam tornar agentes construtores do próprio conhecimento em rede social (das verdadeiras, tecidas por gente) com a comunidade de que fazem parte.

Foi nesse sentido que definimos os seguintes objetivos:

Gerais	Específicos
1. Conhecer as representações da comunidade educativa sobre Tempo de Qualidade em Família(s)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar fatores de risco na aprendizagem socioemocional em idade pré-escolar; ▪ Identificar fatores promotores de aprendizagem socioemocional em idade pré-escolar.
2. Promover a criação de respostas eficazes de capacitação comunitária na área da aprendizagem socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explorar as possibilidades da Intervenção Comunitária nesta área; ▪ Mobilizar entidades do poder local na criação de um novo programa de capacitação comunitária para o bairro São João de Deus; ▪ Promover uma abordagem crítica informada da parentalidade, promovendo a participação cívica. ▪ Estimular a criatividade e a conexão, estreitando e reforçando laços comunitários intra e inter famílias, que sustentem redes de pertença.

E a subsequente questão de partida:

Quais os efeitos das representações de uma comunidade educativa sobre TQF na aprendizagem socioemocional da criança em idade pré-escolar?

No que diz respeito ao contributo do estudo para o conhecimento e prática educacional, o trabalho pretende mostrar que vale a pena abrir novos caminhos e procurar novos olhares. Vale a pena escutar as diferentes representações das pessoas sobre o mundo e, sobretudo, trabalhar na criação de laços comunitários, para que se escutem (a si mesmas) e entre si. Falemos em crianças ou adultos, de agentes educativos, pais e filhos... só dessa troca dialógica advém a empatia e a verdadeira transformação, uma aprendizagem socioemocional. Acreditamos que este é o cerne e o coração da Intervenção Comunitária. Assim sendo, o trabalho será organizado em três partes fundamentais, o enquadramento teórico, a investigação e a proposta final de intervenção comunitária.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

0. A Aprendizagem Socioemocional

A *relação* como agente protagonista na educação para as emoções.

O OCDE Skills Strategy Diagnostic Report Portugal 2015 recomendou o enfoque na educação e gestão emocional como medida de prevenção de vários problemas, nomeadamente o mal estar emocional, reportados em Portugal, em várias gerações, mas acima de tudo na infância e adolescência. Tenho a teoria que é essencial criar uma conta poupança de emoções agradáveis que nos ajuda a lidar com o embate das emoções difíceis. (Palha, 2019, pp. 120-121)

Para iniciar o enquadramento teórico do presente projeto, consideramos pertinente começar por fundamentar o conceito-chave que lhe será transversal: a Aprendizagem Socioemocional (ASE). Consideramos à partida – com base na opção conceptual de multidimensionalidade das inteligências de Goleman (2006, cit. em do Vale, 2012, p.69) “... uma fratria entre a inteligência social e a inteligência emocional, integrando elementos cognitivos e emocionais” como indissociáveis, sabendo que a competência social “... não é só conhecimento e capacidade de processamento de informação, mas também um conjunto de competências e procedimentos aplicados condicionalmente” (contextuais e emocionais). Ter como premissa esta interdependência estrutural e sistémica entre o desenvolvimento social e o desenvolvimento emocional, levou-nos à adoção do termo compósito “socioemocional”.

Para melhor compreender o conceito de competências socioemocionais, torna-se imprescindível entender o construto Inteligência Emocional (IE). À luz de Paiva (2018, p. 39), opondo-se à teoria tradicional de QI (quociente de inteligência) de Alfred Binet e sugerindo que esta seria uma maneira muito limitada de pensar sobre a inteligência (porque se baseava apenas no raciocínio lógico), Howard Gardner, professor de psicologia do desenvolvimento na Universidade de Harvard, publicou em 1983 o seu livro “*Frames of Mind*”, oferecendo uma visão que transformou radicalmente o conceito de inteligência. Na sua teoria das inteligências múltiplas, “cada um de nós tem uma vasta gama de potencialidades que podem ser agrupadas em sete inteligências” (cf. Anexo 1).

Marin et al. (2017, p. 93) lembram que Veenema e Gardner (1996) defenderam que a inteligência é “a capacidade de resolver problemas e de produzir algo que é valorizado num determinado ambiente ou comunidade cultural”. Deste modo, segundo a teoria das

inteligências múltiplas, todos possuímos todas as inteligências e usamo-las em diferentes contextos. No entanto, cada um de nós tem o seu perfil próprio, de combinações únicas. “Apesar de podermos ter como base uma predisposição genética para um determinado tipo de inteligência, a estimulação, as experiências, as interações e as valorizações sociais são condicionantes para que estas se desenvolvam ou fiquem latentes” (Paiva, 2018, p. 40).

Marin et al. (2017, p. 94) sublinham que com base no trabalho de Gardner, autores como Salovey e Mayer (1990) construíram o conceito de Inteligência Emocional, propondo-se a “...unificar o entendimento das emoções e das funções cognitivas, contrariando as teorias prévias que propunham a separação entre a razão e a emoção”. Em 1995, Goleman, apoiado nestes autores, definiu a Inteligência Emocional em cinco categorias: “autoconhecimento, autocontrolo, auto motivação, reconhecimento das emoções nos outros e habilidade em relacionamentos interpessoais” (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2007, cit. em Marin et al., 2017, p. 94). Estas categorias já denotam uma ideia de interdependência entre competências pessoais, sociais e emocionais.

Propondo uma perspetiva integrativa, Bar-On (2006 cit. em Marin et al., 2017, p. 95) conceituou a Inteligência Socioemocional, referindo que o constructo consiste em competências, habilidades e facilitadores emocionais e sociais, divididos em cinco áreas diferentes que interagem uns com os outros: intrapessoais (consciência emocional, assertividade, Independência, auto-estima e auto realização); interpessoais (empatia, responsabilidade social e relações interpessoais); gestão do stress (tolerância ao stress e controlo de impulsos); adaptabilidade (flexibilidade e resolução de problemas) e humor geral (felicidade e otimismo). Este modelo já considera então a combinação dinâmica e sistémica de competências intra e interpessoais, habilidades de adaptação, gestão e estado emocional, que embasa este projeto.

Competências socioemocionais referem-se então às aptidões de regulação do pensamento, emoções e comportamento¹. Na linha supracitada de Gardner e tal como comprovado através de investigações longitudinais como a iniciada em 2017 pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos (OCDE) (cf. OECD Survey on Social and Emotional Skills, 2017), estas competências diferem das habilidades

¹ Neste trabalho optamos por destacar a bold algumas *linhas-mestras* da revisão da literatura, de modo a conduzir o leitor pelos caminhos-chave até à investigação e à proposta final de intervenção.

cognitivas (como a literacia ou a numeracia) porque se focam principalmente em como os sujeitos lidam com as suas emoções, se percebem a si próprios e interagem com os outros, em vez de indicarem apenas a sua habilidade direta de processar a informação. No entanto, tal como a literacia e a numeracia, estão dependentes de fatores situacionais e são responsivas a mudanças e a desenvolvimento, através de experiências de aprendizagem formais ou informais. **Têm a particularidade de ser fundeadas nas vivências relacionais da infância, não sendo inatas, mas podem e devem ser trabalhadas e fortalecidas ao longo da vida.** As figuras de vinculação primária como pais, professores e cuidadores têm um grande papel no desenvolvimento dessas competências (como iremos aprofundar no ponto 5).

É cada vez mais reconhecido que as competências socioemocionais influenciam uma vasta área de resultados pessoais e sociais durante toda a vida:

Num mundo cada vez mais diverso e de rápidas mudanças, o papel das competências socioemocionais está a assumir maior importância. Um ritmo mais acelerado de vida e a transição exponencial para ambientes urbanos significa que as pessoas precisam de interagir com novas formas de pensamento e trabalhar com novas pessoas. O envelhecimento da população e a maior diversidade, a par com o desmantelar das tradicionais redes sociais, colocam uma ênfase adicional no sentimento de confiança, cooperação e empatia das pessoas. A crescente complexidade e velocidade da mudança tecnológica invocam a habilidade de agir com autonomia e a flexibilidade de ajustar-se a mudanças a cada passo. (traduzido de OCDE, 2017, p: 4)

Estas aptidões vão então determinar em que medida as pessoas serão capazes de se ajustar ao seu ambiente e conseqüentemente, aquilo que conseguem alcançar durante as suas vidas. De notar que o seu desenvolvimento é importante, não só para o bem-estar dos indivíduos, mas também para as comunidades alargadas e sociedade como um todo: “A capacidade dos cidadãos para se adaptarem, serem engenhosos, respeitosos e trabalharem bem com os outros, tendo responsabilidade individual e coletiva está cada vez mais a tornar-se na definição de uma sociedade com bom funcionamento” (Palha, 2019, p. 266). Também a crescente polarização ideológica – e as graves tensões sociais na sociedade pós-moderna (que irão ser abordadas neste trabalho no ponto 3) – estão a aumentar a necessidade de competências como a tolerância (flexibilidade cultural), o

respeito, a empatia, a generosidade, e a capacidade de cooperar, para alcançar e proteger o bem comum.

A verdade é que a emoção conduz a atenção e a atenção conduz a aprendizagem. O nosso mundo precisa de ferramentas de Aprendizagem Socioemocional, agora mais do que nunca. A aprendizagem é um processo relacional: não somos simplesmente cognitivos. Não somos simplesmente emocionais. Não somos simplesmente sociais. Somos tudo isso em simultâneo. (Jagers cit. em Paiva, 2018, p. 23)

As competências socioemocionais influenciam o desenvolvimento e utilização das próprias competências cognitivas. Será então impossível dissociar a influência socioemocional das restantes aptidões cognitivas e negar a sua importância central na aprendizagem.

Talvez por este motivo, a par com uma maior consciência da maleabilidade, do seu cariz passível de intervenção educativa para desenvolvimento, bem como a supramencionada relevância crescente para o Mundo do Futuro, estas competências têm atraído a cada dia mais interesse por parte de investigadores e governantes de todo o mundo. Continuam no entanto, – em linha com o tipo de educação instituída (explorado à frente no ponto 3) – a ser conhecidas como as *soft skills* ou competências não cognitivas. No próprio documento da OCDE “Inquérito às Competências Sociais e Emocionais (SSES): Sintra (Portugal), 2021”, traduzido para português, a introdução ainda começa por: “Apesar de quase não se fazerem notar, as competências sociais e emocionais têm um impacto significativo...” (OCDE, 2021, p. 2) Será que “não se fazem notar” porque são *soft*, ou por serem sempre consideradas curricularmente em segundo plano?

Para observar as competências e a Aprendizagem Socioemocional, o já referido OECD Survey on Social and Emotional Skills (2017) baseia-se num enquadramento simples e bem conceituado, também adotado pelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) – a principal organização internacional comprometida com a identificação das melhores práticas educacionais para maximizar o desenvolvimento infantil social e emocional saudável, o seu desempenho académico, o comportamento ético e a cidadania. Essa ferramenta de enquadramento é chamada *Big Five* e como o nome indica, divide as competências socioemocionais em cinco domínios principais, com os respetivos subdomínios – tendo ainda um domínio extra, no contexto do qual observa

o que classifica como competências compostas, combinações de dois ou mais skills individuais (cf. Anexo 2).

Mais do que explicar cada um dos domínios e subdomínios das competências socioemocionais, ou procurar formas de as medir, interessa-nos neste trabalho perceber como apoiar uma Aprendizagem que valorize a dimensão Socioemocional, conhecendo para isso o desenvolvimento destas competências na infância (irá ser abordado no ponto 5) e alguns dos seus fatores de risco e promotores (serão explorados no ponto 6). Isto porque, e de acordo com Dias (2015), atendendo ao contexto atual, num mundo cada vez mais individualista e desligado de laços, podemos observar uma necessidade urgente de mudança na forma como apoiamos os mais novos a relacionarem-se com as suas emoções e as dos outros – “A mão que embala o berço é a mão que governa o mundo”. Na sua comunicação das XII Jornadas da Educação de S. João da Madeira, a autora remeteu assim em primeira instância a responsabilidade a quem educa, ou intervém de alguma forma no processo de aprendizagem, para fazer a diferença no mundo contemporâneo, modificando a forma como olha para as competências e inteligências das crianças e, conseqüentemente, melhorando a sua abordagem, ajudando a potenciar e habilitar de ferramentas socioemocionais seres humanos cada vez mais auto e hétero conscientes. “Cidadãos integrados que saibam dar ao mundo o que têm de melhor, vivendo com um propósito e deixando um legado” (Valente, 2014, p. 13).

O ponto 4.7 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ONU, 2016) estabelece a meta de:

Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e do contributo da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Neste seguimento, sublinhamos que as competências socioemocionais, com destaque para as destacadas no cerne deste projeto, ligadas à *relação* - criação e fortalecimento dos laços humanos comunitários, são essenciais para que os cidadãos e as comunidades alcancem essa e outras metas, assegurando assim as bases para democracias mais funcionais.

1. Comunidade como exercício de identidade e cultura

Comunidades de Aprendizagem e Intervenção Comunitária

Em 1905, o físico Einstein criou uma fórmula: $e=mc^2$. Ensaiei a sua adaptação, dado que a Pedagogia vem adotando conceitos da Física. E assim ficou: a energia (e) de alguns é resultante de uma mudança (m) operada por contágio (c) combinado com um determinado contexto (c). A mudança acontece (...) quando esse contágio se associa ao contexto, no qual a educação pode e deve acontecer, isto é, a comunidade. (Pacheco, 2014, p. 11)

Para fundamentar um projeto de Intervenção Comunitária torna-se necessário também principiar o caminho pela clarificação dos conceitos base com que iremos trabalhar. Diz-nos o dicionário² que comunidade é “estado do que é comum, paridade, comunhão”. Segundo Pacheco (2014, p. 93), sociologicamente, comunidade é “um agregado de pessoas que se caracteriza por acentuada coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos que o constituem”. Etimologicamente, “tem origem no latim *communitas*, qualidade daquilo que é comum. Uma comunidade é então um grupo de seres humanos que partilham algo comum”. Ainda segundo Pacheco (2014, p. 94), poderá tratar-se de um grupo de pessoas que residam na mesma área geográfica, que compartilhem uma cultura comum ou modo de vida, conscientes do fato de que participam numa certa unidade e que podem atuar em busca de um objetivo comum: “...aquilo que faz das pessoas uma comunidade são os valores, as necessidades e os sonhos que elas partilham”.

À luz de Guimarães & Neves (2013, p. 151), “num tempo de globalização intensiva, em que as pessoas estão em constante movimento, formalizando uma sociedade hipermóvel que questiona a própria geografia (...) a comunidade parece não ter marcos, levando a compreensão das fronteiras do social e do político até ao limite”. Nas sociedades contemporâneas, dado o cariz *líquido da modernidade* (Bauman, 2003, p. 7) parecem não existir fronteiras concretas que definam com exatidão a identidade cultural e o «lugar» de cada grupo social, de cada comunidade.

Esta mesma *fluides líquida* reveste os conceitos de cultura e identidade. De acordo com Couche (2012), em Ciências Sociais falamos de cultura como uma rede de partilha de

² <https://dicionario.priberam.org/comunidade>

símbolos, significados e valores por um grupo ou sociedade. Referimo-nos assim a um conjunto de fenómenos criados de maneira não natural pelo homem, no âmbito dos quais nos movemos e procuramos atribuir sentidos à vida. **Cultura será então o conjunto muito complexo das formas de ver, ser, estar, sentir, agir...** de uma determinada comunidade, face a um determinado tempo/espço partilhados. Trata-se de uma experiência viva e dinâmica de construção/reconstrução, um processo (“*cultivation*”, ideia de aperfeiçoamento), uma criação coletiva – desde a forma de organização social e a manipulação do mundo material, até à **identidade e memórias sociais**, práticas culturais e atividades feitas em grupo.

De facto, ao fim e ao cabo somos o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma mera peça de museu, quieta numa vitrina, mas sim a sempre assombrosa síntese das nossas contradições de cada dia. (Eduardo Galeano, 1989)

A identidade partilha do cariz dinâmico e líquido da cultura. Segundo Vieira (2009, p. 14) “...falar de identidade (..) implica falar dinamicamente, no gerúndio, e não estruturalmente”. Identidade pode então ser vista como o conjunto das particularidades e dos traços próprios de um indivíduo ou comunidade, traços esses que caracterizam o sujeito ou o grupo perante os demais – num determinado contexto, tempo e espaço. É também a consciência que o indivíduo/grupo tem dele próprio e dos aspetos que o aproximam dos outros, bem como dos aspetos que o tornam em alguém *diferente*. O próprio “eu” é então plural e dinâmico, tal como é a diversidade de mundos onde habita: alteridade e identidade são neste plano indissociáveis, mas enquanto a cultura releva de processos inconscientes, a identidade remete para uma norma de pertença, necessariamente consciente.

A identidade cultural aparece neste seguimento à luz dos dois autores, como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, assente na diferença cultural. A abordagem subjetivista da identidade cultural dá conta do seu carácter variável, enquanto a objetivista observa a sua estabilidade relativa. A concepção relacional e situacional “supera” as duas últimas, **dando conta de uma identidade construída *num modo de relação, num espaço e num tempo específicos***. Estas perspetivas remetem-nos para uma multidimensionalidade, para um sincretismo e uma mutação constante, advindos do complexo do societal. A identidade não é, portanto, absoluta, mas relativa – é o caminho e não a chegada.

Podemos concluir pela complexidade e o dinamismo destes conceitos que “*não existe identidade cultural em si, definível de uma vez por todas*” (Couche, 2012, p. 139). Assim sendo, o olhar da investigação deve então reformular as suas questões, na forma de as colocar. Em vez de procurar definir uma identidade cultural ou os limites de uma comunidade, a questão será sempre mais voltada para as suas dinâmicas, para os seus processos: “como, porquê e por quem, em dado momento e em dado contexto se produziu, manteve ou foi (re)posta em causa certa identidade cultural comunitária em particular?” Ou seja, **olhamos para a comunidade como exercício de cultura e identidade, vivendo-a, no gerúndio em vez de procurarmos captar dela uma mera fotografia de instante que fale sobre ela, mas não a represente.**

É no seguimento desta ideia de permanente transformação e, como tal, *espaço privilegiado de aprendizagem* que surge a Intervenção Comunitária. Segundo Matos (1999, p. 48), na Intervenção Comunitária a comunidade pode e deve ser abordada como um sujeito plural e intersubjetivo, que transcende uma realidade natural e espacial homogénea. Sujeito “...determinado, mas também determinante das relações materiais e institucionais, sendo por isso que não pode ser pensada como objeto coletivamente amorfo que se deixa apreender e tratar nos termos de um projeto pensado a partir do exterior”. Porque a verdadeira transformação opera-se de dentro para fora:

Não entendem que os projetos emergem de sonhos, desejos, necessidades e que deverão ser as comunidades as protagonistas de projetos de desenvolvimento humano sustentável? (...) Acontecerá efetiva aprendizagem ao longo da vida e transformação social, traduzida na melhoria das condições da qualidade de vida dos membros da comunidade, quando a comunidade participar, quer da elaboração dos projetos, quer dos planeamentos e da execução das ações a desenvolver, contribuindo para a reformulação das medidas de política educativa, para políticas públicas sérias. Se a escola faz parte da comunidade, fará sentido haver um espaço e tempo escolar e um espaço e tempo comunitário? (Pacheco, 2014, p. 89)

Já Paulo Freire falava de forma transversal na sua obra sobre a necessidade do contato pessoal, físico, com a realidade, para além dos muros da escola, defendendo que a educação deveria ser pensada a partir das comunidades, de modo que os processos de aprendizagem assumissem um papel transformador nas sociedades. “É preciso que os muros das escolas sejam derrubados, para dar lugar a amplos espaços de fraterna

vizinhança, para que as novas gerações aprendam no contexto das suas comunidades, numa perspectiva democrática, participativa e dialógica.” (Freire, 1997, cit. em Pacheco, 2014, pp. 33-34). **Aprendizagem é relação humana, logo intervenção também:** De nada vale acreditar que se sabe algo, se o saber não for partilhado, se não houver atribuição de sentido pelo outro. Se não existir comunicação, vínculo afetivo entre aprendizes, a aprendizagem dificilmente acontece.

Percebemos então que não existem fórmulas nem soluções pré-fabricadas para questões comunitárias, mas sim conexões que nos podem permitir viver uma comunidade num determinado tempo e contexto e, através dos laços criados, empoderar essa comunidade a transformar-se naquilo que aspirar a ser – e nunca no que aspiramos para ela. Este é um cuidado fundamental na relação: a sensibilidade de cativar e ligar-se em empatia, não colonizando o outro, divergindo de perspetivas etnocêntricas de intervenção:

Em pleno século XXI ainda escuto narrativas de culturas destruídas. Como aquela que nos fala de um astrónomo que visita uma aldeia, instala a sua luneta e convida um jovem indígena a espreitar constelações: - “Consegues ver a constelação de Escorpião?”, pergunta o astrónomo. - “Não. Eu vejo a da Onça”, responde o indígena. Decorridos dois anos, o cientista reencontra o mesmo jovem na universidade. E renova a pergunta: - “Então, meu jovem, já consegues ver o Escorpião?”. O jovem indígena responde: - “Consigno ver o Escorpião, sim... mas deixei de ver a Onça”.

Houve um dia em que o escorpião matou a onça. (Pacheco, 2014, p. 39).

Para tal será necessário conceber novas construções sociais, nas quais a educação aconteça. Acreditar serem necessárias, urgentes e possíveis a sabedoria e a felicidade de todos os seres humanos. Aprendizagem e desenvolvimento são relações, ligações, pessoas e emoções, não são prédios ou lugares. As pessoas são os seus valores e o valor fundamental da sobrevivência humana é o amor... ninguém vive sozinho: eu existo porque tu existes. Urge criar novas construções sociais de aprendizagem onde efetivamente possamos aprender uns com os outros, mediatizados pelo mundo: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se em comunhão, mediados pelo mundo” (Freire, 1999, p.68).

As comunidades de aprendizagem são uma resposta às limitações do sistema educativo tradicional e vigente, constituindo-se segundo Afonso (2001, p. 430) como “práxis comunitárias assentes num modelo educacional gerador de desenvolvimento

sustentável”. Esta não é uma ideia nova, podendo já encontrar-se referências a este modelo nos trabalhos de autores sócio-construtivistas como Dewey, Vygotsky e Wittgenstein, bem como de inúmeros autores/pedagogos brasileiros nos anos 60 (de Anísio Teixeira, a Heitor Villa-Lobos, Nise da Silveira, Paulo Freire...) e portugueses nos anos 70, como o professor José Pacheco. A nosso ver, a ideia das comunidades de aprendizagem está profundamente ligada ao coração da Intervenção Comunitária, na medida em que partem do mesmo pressuposto: “...transformação acontece na intersubjetividade, quando sabemos que o que aprendemos tem sentido e vamos criar significado para partilhar com todos numa sociedade fraterna e sustentável” (Pacheco, 2019), ou seja a consciência de que a educação é um ato político de cidadania e que a inclusão é exercício de direitos humanos.

Segundo Afonso (2001, p. 249), as comunidades de aprendizagem constituem um ambiente “intelectual, social, cultural e psicológico, que facilita e sustenta a aprendizagem, **enquanto promove a interação, a colaboração e a construção de um sentimento de pertença entre os membros**”. Apresentam-se sob a forma de equipas/grupos “...descentralizados de sujeitos que se auto-organizam em comunidades funcionais e estáveis, e cuja meta principal é o apoio mútuo” (ibidem) para o desenvolvimento eficaz de atividades construtivas de transformação e aprendizagem. Fornecem assim uma infraestrutura comum de aprendizagem acessível a todos, chamando a atenção para a natureza relacional da cognição humana e para o papel crucial do contexto na aprendizagem, ao promoverem o desenvolvimento de competências horizontais e transversais, e a construção social do conhecimento. “Nestas comunidades existem elementos-chave com o poder distribuído, conhecimento socialmente construído e partilhado, atividades de aprendizagem flexíveis e partilhadas, membros autónomos, níveis elevados de interação e colaboração, interesses e objetivos comuns”. (Wilson e Wider, s/d. cit. em Afonso, 2001, pp. 429-430).

Um elemento central, tanto nos projetos de intervenção comunitária como das comunidades de aprendizagem, é então a **criação de contextos de aprendizagem que promovam a participação coletiva e a interação dialógica enquanto suportes da reflexão, argumentação e refutação**. Ainda segundo Afonso (2001, p. 430) “pretende-se construir ambientes de aprendizagem que facilitem e promovam a interação social e o desenvolvimento da cognição no seio de contextos colaborativos de aprendizagem”. Estes

contextos suportam a construção social do conhecimento ao promover a natureza contextual e a dimensão social da aprendizagem, promovendo uma aprendizagem ativa, contínua e alargada, e facilitando a interação entre os membros da comunidade – **transformando os aprendentes em participantes ativos do contexto**. O educador comunitário coloca-se assim numa postura intercultural mediadora, que facilite esta capacitação cidadã. Para isso é preciso conhecer o contexto, o território, saber que aquele lugar tem histórias, culturas, ritos e comemorações que explicam quem somos e por que somos assim. Só quando os projetos entendem que não se aprende apenas numa sala, mas que todo o espaço escolar, o bairro, a cidade, o país, o mundo são espaços de conhecer - e se saber parte dele –, **a sensação de pertencimento fortalece o indivíduo e a comunidade**. Pacheco (2014) reforça que são necessários projetos que dialoguem com a cidade, que conheçam e respeitem as culturas, e que apontem caminhos novos para uma aprendizagem democrática e inclusiva. *Mais aprendizagem e menos ensinagem*. Aprender em comunidade coloca os valores e a educação socioemocional em primeiro plano: solidariedade, autonomia, humanidade, respeito, dignidade... e reafirma o valor fundamental **da comunidade que se constrói em torno da educação**. João Batista Freire define lindamente o que é uma comunidade de aprendizagem e em simultâneo o que pretendemos com o presente projeto de Intervenção Comunitária, quando fala das ruas e das crianças:

**Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua.
Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas.
É perigosa, dizem: violência, drogas...
E nós adultos, quem nos livrará do perigo urbano?
De quem eram as ruas? Da polícia e dos bandidos?
Vejo por outro ângulo: um dia devolver a rua
às crianças ou devolver as crianças às ruas;
ficariam, ambas, muito alegres.
(Freire, 1989, p. 3)**

2. Sentimento de comunidade e capital social

A importância dos laços comunitários em busca de um Bairro Educador

Vivemos um tempo marcado por uma modernização de racionalidade técnica, burocrática, industrial, numa sociedade da informação caracterizada pela solidão e pelo individualismo. Mais do que papéis funcionais, estas divisões de pessoas em grupos distintos

impregnaram o universo das nossas relações sociais quotidianas e tornaram-se estruturais. O movimento é acelerado. A atualização é permanente. Novas informações derrubam velhas certezas. Implodem teorias, leis. Transformam hábitos. Alteram práticas. Mudam as rotinas das pessoas. Informações que se deslocam velozmente por todo o mundo... todos precisam de estar em estado constante de aprendizagem sobre tudo. Sobretudo. (Kenski, 2001, pp. 1-2).

Ornelas (2008, p. 39), partindo da definição original de Sarason (1974), caracteriza o sentimento de comunidade remetendo **à percepção de pertença e de compromisso mútuo que liga os indivíduos numa unidade coletiva**. Este conceito abarca assim o sentimento de pertença, sob o qual a pessoa se percebe como parte integrante e significativa de uma coletividade maior, bem como de uma rede de relações interdependentes e de suporte mútuo, em que pode confiar e de que pode depender. Segundo Palha (2019), há uma relação inegável entre este sentimento de comunidade e o bem-estar: fala-se num aumento da sensação de segurança emocional, do sentido de pertença e da identidade. Um estudo realizado com crianças em Portugal (Elvas e Moniz, 2010, cit. em Palha, 2019, p. 191) mostrou que o sentimento de comunidade “melhora as relações com os outros, aumenta o sentido de identidade, bem como de identificação e pertença com o grupo, contribui para a auto-estima e torna mais provável a participação das crianças em soluções para problemas do grupo”. Neste seguimento e de novo Ornelas (2008, p. 39), sublinha que o **sentimento de comunidade “dilui e é um protetor dos sentimentos de isolamento, solidão e alienação dos indivíduos das suas comunidades”**. Compreende-se então que num mundo socialmente polarizado e cada vez mais individualizado, comunidades fortes podem beneficiar os indivíduos, aumentando-lhes o controlo pessoal e promovendo-lhes o acesso a recursos, bem como favorecendo o desenvolvimento de afinidades pessoais e sentimentos de identidade, de integração e de comunidade, através da relação e ligação com os outros.

McMillan e Chavis (1986 cit. em Ornelas, 2008, p. 60) identificaram quatro componentes que caracterizam o sentimento psicológico de comunidade: estatuto de membro, influência, integração e satisfação de necessidades, e ligações emocionais partilhadas. Estas ligações são “fortalecidas através dos contactos positivos e próximos entre os seus membros, da partilha de experiências importantes, do investimento dos membros na comunidade e do reconhecimento e valorização da participação dos membros pela

comunidade”. Torna-se assim indubitável a importância central das relações e dos laços comunitários – bem como do sentimento de integração dos indivíduos – para o fortalecimento e desenvolvimento das próprias comunidades: porque só entendemos quem somos, de onde vimos e para onde vamos, com os outros. Segundo Lima (2018, p. 35) aquilo que somos é resultado das interações que temos com os outros e, por isso mesmo, “até a ideia de que somos seres únicos, independentes, autónomos e coerentes, é uma ilusão socialmente construída”. Neste sentido, o que somos é construído, mantém-se e modifica-se através das relações que mantemos com as outras pessoas.

Em situações de medo queremos estar com pessoas na mesma situação e desejamos falar com elas sobre isso. Partilharmos com outros as nossas emoções é um ato humano muito comum: quando sentimos uma emoção forte, queremos muito falar dela com outras pessoas. Ao contarmos às outras pessoas o que sentimos, não estamos apenas a descrever emoções: estamos a construir uma narrativa acerca do que nos aconteceu e estamos, em conjunto com os outros, a definir uma forma de ver a realidade. (Lima 2018, pp. 56-57)

Numa perspetiva socioemocional, Lima (2018, p. 51) refere que as pessoas mais bem integradas em grupos sentem-se mais felizes e têm maiores níveis de auto-estima. Por exemplo, “...viver em bairros em que existe maior coesão entre os seus habitantes, em que as pessoas se conhecem, falam e se relacionam umas com as outras, faz com que os residentes se sintam mais felizes”. Do mesmo modo, e ainda segundo Lima (2018), pessoas que se identificam mais com a sua família, com a sua comunidade ou com os grupos a que pertencem apresentam níveis mais elevados de satisfação. Ao estarmos com outros que pensam como nós, confirmamos as nossas ideias sobre o mundo e validamos com eles o nosso sentido da vida. Neste sentido Gleibs et al. (2011), designaram a participação em coletividades e clubes como a “cura social”, demonstrando que quanto maior for a nossa rede de pertenças a grupos, melhor será a nossa saúde física e mental. De tal maneira que em alguns países os médicos de família fazem prescrições sociais – a receitar convívio aos seus pacientes, encaminhá-los para um técnico que os ajuda a encontrar formas de promover a sua integração social. “As relações sociais afetam a saúde porque desencadeiam mecanismos psicológicos que têm ligações diretas à vitalidade” (Lima, 2018, p. 100).

A nossa forma de ver o mundo e os nossos comportamentos também estão então dependentes das ligações que mantemos com os outros. É através desta (intra e inter) relação, que os grupos comunitários dão informação aos seus membros sobre o que devem fazer: criam as suas regras, mais ou menos explícitas, do que é considerado aceitável e do que podem esperar dos outros. Ser pai ou mãe, por exemplo é uma altura de procura explícita de normas sociais para orientação, uma vez que: “...é uma experiência única de emoções e de aprendizagens, em que entramos num mundo novo de papéis sociais. Queremos aprender como se faz e para isso lemos, ouvimos muitos conselhos e depois experimentamos o que se adapta melhor” Lima (2018, p. 55). Estes quadros de referência implícitos contribuem para a integração nos grupos e estabilizam as relações, facilitando a comunicação e a transmissão cultural.

Continuando no âmbito da Psicologia Comunitária e profundamente ligado ao sentimento de comunidade, surge o importante conceito de **capital social** (Ornelas, 2008, pp. 67-68). Este inclui um leque de organizações comunitárias e redes sociais, a ideia de bem comum, a identidade comunitária, a participação cívica e normas de confiança e reciprocidade, que facilitam a ação cooperativa entre redes de cidadania e instituições. O capital social refere-se assim às possíveis ligações entre indivíduos nestes contextos – às redes sociais geradas e a normas de confiança que emergem dessas ligações, sendo assim **um potencial social que pode surgir na forma de uma “teia de reciprocidade”, através das relações decorrentes da implementação dos projetos**. Em termos simples, como refere Jones (2010, p. 294) “o capital social é uma disposição e uma prática de cooperação com os outros. Tal cooperação é baseada em valores e habilidades interpessoais que fomentam a cooperação como honestidade, honra, empatia e confiabilidade”.

O capital social não se localiza nos indivíduos, nem nas estruturas sociais, mas no espaço entre as pessoas. Pode assim ser mobilizado por todos e por cada um. Para o observar devemos ter atenção a toda uma dinâmica comunitária: índices de participação da comunidade local, relações de vizinhança, tipologias de relações familiares e de amizade, sentimento de segurança e confiança, tolerância à diversidade e ainda valor atribuído à vida, numa lógica de orientação para proatividade em contexto social.

Segundo Perkins, Hughey e Speer (2002 cit. em Ornelas, 2008, p. 68) o capital social abrange quatro campos fundamentais: sentimento de comunidade, vizinhança, participação dos cidadãos e eficácia coletiva ou empowerment. Estas dimensões refletem-

se por exemplo nos projetos de capacitação comunitária que procuram usar as potencialidades dos meios e instituições, bem como dos indivíduos, na construção de elos de segurança comunitários fortalecedores e operadores de mudança para, como consequência, transformar as famílias, os filhos e os próprios contextos, disponibilizando ferramentas para que operem essa mudança com autonomia, interdependência, interesse e confiança. As intervenções de base comunitária podem assim ser uma forma muito interessante de operacionalizar e pôr em prática as potencialidades do capital social, orientando-o para a resolução de problemas concretos e fornecendo uma base de estruturação de processos de mudança ancorados na comunidade.

Destaca-se aqui a importância da participação comunitária, que ainda segundo Ornelas (2008, pp. 67-68), a par com os serviços/suportes disponíveis e os índices de confiança, é o maior indicador da construção de comunidades competentes e saudáveis. Assim sendo, os projetos de Intervenção Comunitária com famílias devem procurar reforçar sempre uma lógica participativa, criando espaços onde as mesmas possam ser escutadas, partilhar e trocar experiências, criando um clima seguro de confiança para abordar aspetos que noutros espaços não são à partida tão bem compreendidos (sabendo que em determinados contextos as inseguranças e dúvidas parentais aparecem muitas vezes estigmatizadas com uma certa incompetência, o que pode levar as pessoas a silenciar as suas preocupações e esconder-se em vez de partilhar). Para o presente projeto torna-se também importante sublinhar que estas teias de relações, laços e capital social se revestem sempre de uma alta especificidade contextual.

Os estereótipos associados às famílias moradoras de determinados bairros ou regiões podem ser extremamente estigmatizantes. Por exemplo, vivemos cotidianamente com sinais de discriminação pessoas de etnia cigana, quando o comércio coloca sapos à entrada para assinalar que não são bem-vindas. Se estes grupos sociais têm um valor mais ou menos positivo para comunidade alargada, é natural que a pertença a um grupo ou a outro não tenha o mesmo impacto na nossa identidade. (Lima, 2018, p. 30)

É preciso priorizar um conhecimento profundo dessas especificidades, sobretudo quando trabalhamos com territórios “...estigmatizados, vividos por pessoas com problemas socioeconómicos notórios, assim como com comportamentos de risco manifestos – vítimas de mecanismos de segregação urbana” (Ferro et al. 2014, p. 2). Relativamente a essa proximidade para a ação, também Pacheco (2014) defende que o espírito de

vizinhança – tão diluído na sociedade pós-moderna –, é o que convida a uma convivência pacífica e salutar, e deve ser um objetivo constante, trazendo como consequência um ambiente propício para se tratar das questões que envolvem o equilíbrio da comunidade. A permanência das crianças junto das suas casas e vizinhanças, acompanhada de elementos mediadores, com a colaboração de educadores e familiares, permite não só o conhecimento profundo das questões que a envolvem, mas aponta para as ações que estimulam toda a comunidade a participar de decisões, em busca do modo melhor para se viver. **“É necessário que “todos” cuidem de cada criança da comunidade. E, para isso, é preciso construir essa cultura, dado que o “bem viver” é ao mesmo tempo mola propulsora e objeto de qualquer projeto”** (Pacheco, 2014, p. 119). À luz de Lima (2018, p. 98) essa promoção da sociabilidade pode passar por cuidar dos espaços públicos nos bairros, criando espaços verdes “...onde as pessoas se sintam seguras e não tenham de gastar dinheiro para encontrar outras pessoas e conversar. Ou organizar passeios a pé, ou atividades de jardinagem que ponham regularmente as pessoas dos bairros a fazer atividades em conjunto”.

A intervenção comunitária pode ser construída a partir do trabalho cumulativo de várias ações com diversos grupos no âmbito de um território desfavorecido e estigmatizado. Esta perspetiva envolve uma ação personalizada, uma envolvência cultural com o bairro que potencie as relações de sociabilidade na rua. Para partilharmos e trabalharmos com uma comunidade, precisamos de ouvir e de cativar o outro que nos ouve. E precisamos de tempo, muito tempo para estar na rua, o palco principal onde tudo acontece e onde tudo poderá acontecer.” Ferro et al. (2014, p. 12)

Emerge aqui o conceito de Cidade Educadora, que motiva neste projeto a busca de contribuir para os alicerces de um novo Bairro Educador – sabendo que “...uma comunidade ativa desperta o desejo e a necessidade de colaboração entre seus membros, na medida em que eles se sintam acolhidos e reconhecidos pelas suas contribuições e participações”. (Kenski, 2001, p. 7)

Historicamente e segundo Caetano (2015, p. 39), as diretrizes que nortearam a criação das Cidades Educadoras foram elaboradas por via do Movimento das Cidades Educadoras que realizou o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras (1990), na cidade de Barcelona, em Espanha. As cidades participantes desse Congresso aprovaram então a primeira versão da Carta das Cidades Educadoras, documento que tem vindo a ser

atualizado e enuncia vinte princípios sistematizados que objetivam o desenvolvimento dos habitantes da cidade, com vista a orientar a administração pública. Fundada em 1994, a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) é uma organização sem fins lucrativos formada por governos locais de todo o mundo, comprometidos com a educação como ferramenta de transformação social, que procura promover o intercâmbio de ideias, reflexões e boas práticas.

Segundo informação do site da AICE, a educação nas Cidades Educadoras constitui uma ferramenta de transformação social. Falamos de uma educação ao longo de toda a vida que atravessa as diferentes esferas da vida dos cidadãos e cidadãs. Por sua vez, a educação constitui o eixo central do projeto de cidade. É uma aposta política, que implica tomar consciência de que as diferentes políticas e atuações municipais transmitem conhecimentos e educam, de forma intencional ou não, com determinados valores e atitudes. Todo o governo local que deseje comprometer-se com os princípios da Carta de Cidades Educadoras pode tornar-se membro ativo da AICE, independentemente das competências administrativas em educação. **A cidade do Porto integra desde 1990 a rede global consolidada da AICE**, atualmente com mais de 500 cidades de 35 países.

No entanto, e revisitando o início desde ponto, sabemos que para compreender a dinâmica de uma cidade como educadora, temos sobretudo de conhecer, capacitar e mobilizar os seus vários territórios, carregados de contextual especificidade. Isto porque, como reforça Baptista (2003, p. 35), “...toda a urbe é um objeto pluridimensional e plurifatural, conjunto de territórios de relações sociais, interrelacionados, apropriados e localizados socialmente”. Eleva-se assim a importância da ideia de promover novos Bairros Educadores no âmbito dos quais os sujeitos possam em equidade ser protagonistas da sua história, principalmente através da dialogicidade, da conscientização e da participação (princípios transversais do pensamento freireano):

[...] nós habitamos as cidades, elas somos nós, as cidades se impregnam dessa possibilidade de luta, de ancestralidade, de ser autónoma, livre, de existir conforme as novas demandas vão surgindo, dos desejos e sonhos de quem a habita, e não a partir da imposição de um Estado que oprime os excluídos para que haja sempre um grupo social superior, dominante e que dita as regras. As “nossas” regras, numa cidade educadora, terão de ser criadas, debatidas e propostas pela comunidade e por seus diversos envolvidos. (Freire, 1993, p. 21)

Em suma, se queremos uma sociedade mais harmoniosa, menos agressiva e que combata o individualismo com valores comunitários, é nosso dever e responsabilidade começar a apoiar as novas gerações para que se desenvolvam com a capacidade de se relacionarem com os outros, de se ligarem através do amor, da generosidade e da aceitação, "...de criarem relações e ligações mais significativas com as pessoas, começando pelos amigos, passando pelos vizinhos e terminando no Mundo" (Palha, 2019, p. 191).

3. Somos nós e as nossas circunstâncias

Intervenção comunitária com famílias na Pós-Modernidade

Como escreveu o espanhol Ortega y Gasset, em 1937, na sua obra *La rebelión de las massas*: "Nós somos nós e as nossas circunstâncias". (...) As *circunstâncias* são os diversos ecossistemas que nos rodeiam: o útero materno, os pais, a casa, a família, os amigos, a vizinhança, a aldeia, a cidade ou o bairro, a escola e tudo mais. Também o facto de sermos pobres ou ricos, amados ou desamados, vivermos num meio de amor ou de violência, de cultura ou de frivolidade, de nos sentirmos úteis ou de sermos encarados como fardos. E tanta, tanta coisa mais... (Cordeiro, 2014, pp. 25-26)

Palha (2019, p. 39) observa que este tem sido um século de eventos que trazem consigo a urgência da inovação nas soluções "para um mundo que adoecer conosco das mais variadas formas". Nesse sentido a Organização Mundial de Saúde (OMS) já introduziu o conceito sistémico de "One Health", no âmbito do qual preconiza que para termos saúde, todos os sistemas têm de estar saudáveis: seres humanos, animais e ambiente. Invocamos assim a Teoria da Ecologia Humana de Bronfenbrenner (1979, cit. em Smith Cowie & Blades, 1998, pp. 36-37), segundo a qual o ambiente ecológico é concebido como um conjunto de estruturas que se encaixam, cada uma dentro da seguinte e interagem em afetação do desenvolvimento do indivíduo. No esquema dessas estruturas, o nível mais próximo do indivíduo, portanto, de influência mais direta e potencializada, são os microssistemas (família, sala de aulas, grupo de amigos...), contextos sociais mais próximos, onde desempenham as suas atividades e papéis sociais e desenvolvem as suas relações interpessoais. Esses microssistemas são influenciados pelos sistemas que os envolvem, até ao mais macro, sendo que Bronfenbrenner propõe que o desenvolvimento humano seja entendido como "o processo de discernir, compreender e reestruturar o

nosso contexto ecológico em níveis de complexidade crescentes” (Smith, Cowie & Blades, 1998, p. 37).

Tendo em conta esta abordagem sistémica, no (macro) contexto atual em que estamos imersos – tempo em que crises económicas são agravadas por guerra em pleno séc. XXI, guerra de poder e ideologias, guerra desigual, de fortes contra fracos, de poderosos e ricos contra oprimidos e pobres, à qual todos de certa forma acabamos por assistir inertes e alheados, distraídos por um tudo cheio de nada que nos preenche os sentidos.... – não será difícil compreender a importância absoluta da aprendizagem socioemocional no processo de empoderamento da sociedade civil. Numa sociedade contemporânea pós-moderna mergulhada em ideais capitalistas e movida por uma economia de mercado cada vez mais globalizada (valores orientados à produção e consumo), urge então uma educação agente de mudança – um contramovimento de humanização, como já invocava Freire na sua obra "Pedagogia do Oprimido" de 1999. **Uma educação socioemocional voltada para o pensamento crítico, para o consumo da informação e sobretudo para a mobilização e participação cívica.**

Tendo a Educação de Infância como formação base e alguns anos de prática pedagógica, seria lógico e quase instintivo remeter à partida a resolução e procura de respostas sobre esta problemática à Escola. Sem dúvida que a escola desempenha aqui um papel fundamental, mas, como se costuma repetir – tanto que se perdeu o autor – temos um currículo do século XIX a ser lecionado por professores do século XX a alunos do século XXI. Para a estrutura escola empoderar a sociedade do ponto de vista do pensamento crítico, do consumo (material/ da informação) e da cidadania defendidos por Freire, seriam necessárias reformas estruturais do seu funcionamento. Isto porque é um contrassenso querer ensinar alunos a pensar de forma crítica num sistema montado à partida para ensinar o mesmo a todos, ao mesmo tempo e da mesma forma. Grosso modo, temos ainda uma escola em moldes antigos, focada num tipo de conhecimento académico avaliado através de habilidades cognitivas, que ainda aposta mais no (re)produzir conhecimento do que em transcendê-lo.

“Numa visão bancária da educação, o saber é uma “doação” dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da pedagogia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos

de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.” (Freire, 1997, p. 62)

Como abordamos no ponto 0, em meados dos anos 90, investigações desde a área da neurociência, à psicologia e às ciências cognitivas, pela mão de autores como Goleman, Salovey, Mayer entre outros “...começaram a colocar o acento na dimensão emocional, destacando a parte afetiva e emocional dos comportamentos inteligentes” (Tavares, 2014 cit. em Queirós, 2021, p. 7). A evolução dos estudos nestas áreas tem vindo a mostrar-nos que o tipo de conhecimento privilegiado em contexto escolar é apenas uma das facetas do nosso cérebro, dotado de inteligências múltiplas. Após vários estudos da OCDE que validaram e credibilizaram a aprendizagem socioemocional (como por exemplo o “Inquérito às Competências Sociais e Emocionais, 2021), em Portugal alguns currículos já têm em conta que há mais num ser humano do que os seus skills cognitivos e começam a atentar na parte socioemocional. Mas, como refere o Dr. Mark Greenberg (Bennett Chair of Prevention Research na Penn State University) durante a conferência Social and Emotional Learning (SEL) 2022: The Road Ahead, não temos um cérebro emocional e outro de lógica. “Temos só um, em dinâmica e movimento como uma orquestra! O sistema rígido e antigo das aulas tradicionais traz barreiras enormes à aprendizagem socioemocional, pois quando confrontado com a diversidade responde com discriminação e segregação”.

Indo além do “penso, logo existo” de Descartes, surge então aqui um alternativo “penso e sinto, logo existo”, na linha de Damásio (2011), reconhecendo à partida que como seres humanos temos para além da dimensão racional um conjunto de emoções e sentimentos que influem sempre em tudo o que fazemos e como tal condicionam profundamente o processo de aprendizagem. Esta vigência de ensino escolar tradicional fora de prazo tem vindo a revelar as suas nefastas consequências e prova que a escola não tem capacidade de operar mudança sozinha. É apenas um (importante) elo do sistema. Para obter impacto comunitário na educação socioemocional torna-se então imperativo ir mais além do que apenas mobilizando a escola e os profissionais de educação de forma unívoca. Há que dar o passo em frente e começar a trabalhar mais para ativar o empoderamento dos **restantes vértices-chave que colocam a criança no mundo: a família e a comunidade envolvente**. Nos pontos 1 e 2 desta fundamentação focámos as relações e elos no vértice

comunidade envolvente. A este ponto voltemos a atenção para o microsistema família: O que poderá significar a família, num contexto pós-moderno?

Hoje em dia ninguém mais tem dúvidas de que família é mesmo um conceito plural. As fotografias antigas mostravam um casal sentado ao centro e rodeado de filhos, todos muito sérios. Hoje, não só as fotos adquiriram colorido. As famílias também. (Dias, 2012, p. 1)

Noronha e Parron (2012, p. 3) referem-se à origem da família, enquanto “estrutura social básica”, como diretamente ligada à história da civilização, uma vez que surgiu como um fenómeno natural, fruto da necessidade do ser humano em agregar-se, estabelecendo relações afetivas de forma estável. Os mesmos autores observam que o conceito de família evoluiu, de “uma fundação sob aspetos matrimonializados, patriarcais, hierarquizados, heteroparentais, biológicos, com função de produção/reprodução e carácter institucional”, para uma nova visão mais “pluralizada, democrática, igualitária, hétero ou monoparental, biológica ou socio afetiva, de carácter instrumental”. A família de hoje pode então ser vista como uma **comunidade de afetos**, local (que pode ser) propício ao desenvolvimento da dignidade e pode culminar num ambiente voltado para o ser humano, na sua natureza plural, democrática, aberta e multifacetada. Dado este ponto de partida fundeado em crescente diversidade, não fará então sentido pensar em “família” como conceito-molde, mas sim em *famílias*.

O conceito de família é típica e facilmente associado a um final feliz. (...) Idealizamos o amor para sempre, a segurança, o cuidado e o carinho entre todos, entre pessoas que se dão bem, que se amam e que cuidam umas das outras. Tanto a sociedade como a cultura e a religião exercem pressão para que todos se relacionem harmoniosamente com as respetivas famílias, como se houvesse uma força maior que nos pressionasse nesse sentido. A verdade é que as famílias são muitas vezes espaços de adversidade a vários níveis. Adversidade significa contratempo, obstáculo, dificuldade. Uma contrariedade ou impedimento a determinada ação. Diria por isso que a adversidade começa precisamente nas famílias. (Palha, 2019, p. 139)

Este cariz contemporâneo diverso, mutável e quase volátil – logo, muito desafiador – das tipologias de família, obriga-nos a um diagnóstico cada vez mais atento e aprofundado para adequação da intervenção. Família(s) é um conceito multimodal ou talvez até

intermodal, pois num contexto pode apresentar-se como de uma tipologia e noutra de outra (um filho de pais separados, pode ser filho único de família monoparental quando está com a mãe e irmão numa família multiparental numerosa quando está com o pai). Estas especificidades carecem sempre de uma observação cuidada da sua dinâmica, mais do que do seu conceito... nomeadamente porque estar “em família” nem sempre significa partilhar experiências em comum e criar laços familiares, ou estar inserido num ambiente familiar. Famílias nem sempre são um contexto comunitário e este fator pode impactar os seus membros, - especialmente a criança em desenvolvimento – a vários níveis, quando não se sentir ligada a redes de apoio com quem possa contar. Esta questão prende-se em Psicologia Comunitária com o **Suporte Social**, que segundo Ornelas (2008, pp. 199-204) **tem como funções a autoestima, o status, a informação, a assistência, as relações e a satisfação** – variáveis impactantes na manutenção de uma saúde mental equilibrada. **Falamos da necessidade de relações de confiança, cumplicidade, troca e união dentro do contexto familiar para desenvolver ferramentas sociais de criação de redes mais amplas: falamos de vínculo.**

O vínculo fala-nos sobre ligação emocional, a nossa capacidade de responder de um lugar seguro, de amor e de presença. Não se trata apenas da forma como nos conectamos com os outros, Mas passa numa primeira instância pela forma como nos conectamos connosco, ao nível emocional, físico, mental, social e espiritual. É essa a principal função do nosso núcleo familiar mais primário: ensinar-nos a estar em vínculo seguro connosco mesmos. (Pereira, 2021, p. 39)

Já Charles Darwin (A origem das espécies, 1859) defendia que, embora a sobrevivência fosse garantida pela lei do mais forte, “os animais mais resilientes para sobreviver e transmitir adiante os seus genes, eram aqueles mais competentes para se associar socialmente e responder assim com flexibilidade às novas demandas” (Pereira, 2021, p. 7). Pereira refere também que com o avançar da ciência, nasceu uma área designada por epigenética, que já contempla no desenvolvimento um cruzamento entre genes e contexto, entre a personalidade da criança e a educação que lhe é dada pelas figuras de vinculação. Pela mão da Teoria da Aprendizagem Social de Bandura e de contributos como a Teoria da Vinculação, de John Bowlby e Mary Ainsworth (1958) a Psicologia veio acrescentar ao conhecimento sobre estes elos familiares essenciais de vinculação e modelagem socioemocional que “...a forma como nos relacionamos com os outros é

definida pela interação que tivemos com os nossos pais, especialmente a sua disponibilidade para conosco e o modo como satisfizeram as nossas necessidades nos primeiros anos de vida”, das básicas às sociais e emocionais (Palha, 2019, p. 189).

A educação é então um processo sistémico social, e esse é um pressuposto básico para o presente projeto. Segundo Gomes (1993, p: 86) o nascimento inicia o processo de transformação do ser biológico num ser social, num ator social típico - da sua classe, da sua sociedade, do seu tempo. Nesse processo, as bases da individualidade, da personalidade, da identidade e da cidadania são progressivamente construídas. As famílias, enquanto contextos primordiais de socialização primária (Berger & Lukmann, 1976 cit. em Gomes 1994, p: 56), são os contextos duráveis de aprendizagem onde a criança desenvolve “... uma maneira particular de perceber e de julgar o mundo e, sobretudo, de se relacionar com as outras pessoas. Onde a criança aprende a aprender” (cf. Institut Vanier – UNESCO cit. em Gomes, 1993, p: 88).

Ainda à luz de Gomes (1993, p: 87), as imposições urbanas de existência, aliadas às condições de vida e de trabalho das mulheres, acabaram por antecipar o início da escolarização da criança. À escola, principal agente de socialização secundária, cabe dar continuidade ao processo educativo anteriormente desenvolvido na família. O problema é quando “...a escola não só não conhece, e desconhece, a população que atende, como a população que a circunda. E pior, quando trata a criança como se nascesse na escola”, ignorando e relegando a sua aprendizagem anterior que não se enquadre na orientação de codificação padronizada como válida em meio escolar. **Sabemos que sem continuidade e coerência sistémica, não há condições para uma aprendizagem otimizada. É aqui que a intervenção comunitária pode funcionar como quarto agente, capacitando para uma ação concertada entre contextos, tendo como partida as famílias, como ponto de passagem a escola e o meio envolvente mais próximo e como centro a criança.**

Na supracitada Teoria da Ecologia Humana, Bronfenbrenner aborda ainda o Cronossistema, que acrescenta uma dimensão temporal a todos os sistemas que afetam o desenvolvimento, envolvendo-os do mais micro, ao macro. Esta dimensão parece-nos de extrema relevância, sublinhando de acordo com Palha (2019, p. 40) que

...tanto as mudanças como a estabilidade são sempre condicionadas pelo tempo, bem como pelo momento ou fase do desenvolvimento em que se verificam”. **O tempo, determinante para a relação, para os elos e laços.** O mesmo tempo que na sociedade pós-moderna “é dinheiro”.

As nossas relações no microsistema mais primário (família) são os alicerces e os elos fundamentais entre de onde vimos, quem somos e para onde vamos. O conjunto de experiências partilhadas que unem e encaixam esses elos, que fundeiam esses alicerces está lentamente a ser substituído por tempos de produção e consumo, por telas brilhantes e barulhentas que enquanto nos entretêm os sentidos nos destituem de sentido. A partilha de espaço físico só por si não cria relações. Estar na mesma sala, comer na mesma mesa, ter as chaves da mesma casa não equivale a construir relações de proximidade. As relações familiares contemporâneas por vezes já não são tão comunitárias como isso... e é importante que as intervenções com as famílias tenham esse aspeto em consideração. É prioritária uma reflexão sobre o impacto deste modo de vida na educação das crianças de hoje e nas de amanhã. **Tempo, atenção, vivências em comum, comunicação, sentido crítico, empenho afetivo e valorização do desacelerar são urgentes promover na intervenção comunitária com famílias.**

A nossa vida passa ao lado da nossa vida. Vivemos em aceleração constante. Aparece um momento precioso, rico, inolvidável, como é o poder (sim, o poder!) de fazer deslizar os nossos filhos para o sono, de afugentar os fantasmas e lobos maus que podem atormentá-los, de exercitar a sua imaginação, um momento de paz, de tranquilidade, de serenidade e de gozo e.. desprezamo-lo. Em prol das notícias que já ouvimos “n” vezes, dos resultados da segunda divisão do campeonato de futebol da Alemanha, ou de um qualquer talk-show ou concurso televisivo de que sabemos de antemão o enredo, os comentários e o resultado. Somos uma espécie de Tio Patinhas, a nadar em moedas julgando que isso é riqueza. (Cordeiro, 2019, p. 70)

A maior parte dos pais considera os seus filhos e a família uma prioridade. No entanto, no contexto da sociedade atual, colocam muitas vezes outro tipo de valores acima dos filhos, da saúde e do bem-estar. E mesmo quando procuram este foco no desenvolvimento, “pode ser assustador ganhar a consciência do enorme impacto e poder que as nossas escolhas como pais têm no futuro de um filho... Mas esse mesmo poder

é também uma bênção, se soubermos como utilizá-lo!” (Valente, 2020, p: 61). Este é o mote principal do presente projeto.

4. Infância: Tábua Rasa ou Arca do Tesouro?

Conceitos e Culturas da Infância

A infância tem as suas próprias maneiras de ver, pensar e sentir. Nada mais insensato que pretender substituí-las pelas nossas. (Jean-Jacques Rousseau, 1750)

Apesar desta visão vanguardista de pensadores como Rousseau, à luz de Tavares et al. (2007, p. 43), até cerca do século XVIII a infância não foi tida em conta como fase ou segmento geracional com características próprias, sendo as crianças consideradas *mini-adultos*. O mundo era pensado por adultos para adultos. Atividades recreativas e até laborais, por exemplo, não tinham diferenças significativas entre os mais novos e os adultos. Os mesmos autores salientam que o filósofo inglês John Locke (século XVIII) defendia a teoria de que as crianças eram uma “*tábua rasa*”, na qual o ambiente externo *imprimia* tudo o que elas vivenciassem, tornando-as com o tempo em adultos *dinâmicos e competentes*. Sarmiento (2003, p. 9) reforça que também nos primórdios da sociologia, o conceito de *socialização*, com raízes na obra de Emile Durkheim, remeteu para a condição de seres pré-sociais as crianças, assim “...tematizadas como objeto de um processo coercitivo de inculcação de valores, normas de comportamento, e de saberes úteis para o exercício futuro de práticas sociais pertinentes”.

Foi apenas no século XIX que Charles Darwin chamou a atenção para a importância dos estudos na área da infância, examinando as diferenças e semelhanças entre animais e seres humanos de uma perspectiva evolutiva (conforme abordado no ponto 3). Desde então, a infância começou a ser vista de outros ângulos, como fase significativa de desenvolvimento e ganhou um significado cada vez mais importante no ciclo de vida humano, motivando investigações nas várias áreas científicas. A concepção de infância foi então evoluindo lentamente pela mão das várias ciências em direção oposta à antiga ideia de “*mini-adulto*” e de “*tábua rasa*” (em que educar era controlar, domesticar, fazer obedecer cf. a *Pedagogia Nebulosa* de Katharina Rutschky, 1977), num sentido progressivamente mais construtivista, de criança agente e construtora do seu próprio conhecimento: “As crianças agem no seu desejo inato de explorar. São as interações

criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico. Crianças aprendem porque querem, como e quando querem” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 5). A criança torna-se então “uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido; numa palavra – a palavra de Nelson Goodman – construtora do Mundo.” (Sarmiento, 2011, p. 186)

Esta mesma abordagem dialógica e construtivista alicerça o conceito de “culturas da infância”, que segundo Sarmiento (2003, p. 3), tem vindo a ser estabelecido consistentemente pela Sociologia da Infância como elemento distintivo da categoria geracional, como cultura interacional (de pares), dotada de especial ludicidade (partindo de Corsaro, 1997, James, Jenks e Prout, 1998, cit. em Sarmiento, 2003, pp. 3-4). Por esse conceito entende-se “...a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” – definição que denota uma visão pluralizada de criança como construtora de cultura, num contexto único e irrepetível que é o seu Tempo, a sua sociedade e o seu Mundo. As culturas da infância têm então um cariz profundamente sistémico, na mesma linha da Teoria Ecológica Humana de Bronfenbrenner abordada no ponto 3. (1979 cit. em Palha, 2019: 40), pois resultam da convergência (desigual) “...de fatores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais” (Sarmiento, 2003, p. 8).

Precisamente devido ao seu cariz sistémico e à infinita multiplicidade de sentidos da *infância* (a nível social e cultural), a definição do termo nunca poderá ser absoluta, nem totalmente clara e objetiva... Mas é hoje cientificamente consentâneo que a contribuição da infância (com destaque no período dos 0 aos 6 anos) para o ciclo de desenvolvimento é essencial e basilar. Sobretudo porque se reconhece que **a criança, em relação dinâmica com o Mundo, com influência dos ambientes mais proximais aos distais, vai construindo neste período os alicerces que lhe suportarão um conjunto de competências físicas, sensoriais, cognitivas, linguísticas e socioemocionais para toda a vida.**

Historicamente, foi então só a partir da formulação científica da importância do período da infância como elementar para o ciclo vital que a criança começou lentamente a assumir

um novo papel na família e na sociedade. Isto expressou-se em novas obrigações sociais que acompanham a infância e na formulação de um conjunto de direitos, previstos na Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1959 - adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas como Convenção sobre os Direitos da Criança a 20 de Novembro de 1989. A valorização e a consciencialização dos direitos das crianças é assim, na realidade, uma conquista muito recente, que só nos finais do século XIX implicou mudanças significativas quanto à proteção da infância. A compreensão da complexidade do desenvolvimento humano e as diversas áreas científicas que estão ao serviço da explicação deste fenómeno têm vindo a ser um contributo cada vez mais decisivo nos séculos XX e XXI. Para Neto (2022, p. 53), estes dispositivos jurídicos que estabelecem direitos e prioridades “...são importantes, sobretudo numa época de enormes mudanças sociais, a par de tendências alarmantes de normalização das “culturas da infância” em termos de atitudes, pensamentos e ações”. Esta normalização advém do facto de que, cada vez mais, “o imaginário infantil tem vindo a ser profundamente influenciado e constituído pelo mercado de produtos culturais para a infância, mercado esse que entronca na globalização social e cultural e que tende a uniformizar pelo gosto crianças de todo o mundo.” (Scheper-Hughes e Sargent, 1998, Kenway e Bullen, 2001, Sarmento, 2001, cit. em Sarmento 2003, p. 15). De acordo com Sarmento (2003, p. 14):

O imaginário infantil (...) corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças. Com efeito, a imaginação do real é fundacional do seu modo de inteligibilidade. As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada.

Deste modo, observar o jogo lúdico para (re)conhecer e potenciar a riqueza da diversidade das culturas da infância, bem como firmar a própria educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças torna-se fundamental para construir novos espaços educativos, onde as crianças se possam constituir, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço colectivo. Iremos explorar mais sobre esta importância central do Brincar no ponto 6.2.

5. Se mudarmos o começo da história...

A infância como prioridade absoluta de intervenção na aprendizagem socioemocional

Se mudarmos o começo da história, mudamos a história inteira.

(Raffi Cavoukian, fundador do Centre for Child Honouring, 2016)

Para percebermos melhor o porquê da infância como prioridade de intervenção na aprendizagem socioemocional, torna-se necessário conhecer as premissas básicas de como se desenvolve o cérebro (e conseqüentemente se processa a aprendizagem socioemocional) nos primeiros anos de vida. O estudo do funcionamento cerebral e do sistema nervoso, na área da Neurociência, ajuda a compreender porque a primeira infância (0-2 anos) e o período pré-escolar (3-6 anos) são etapas a priorizar na intervenção, se quisermos potenciar exponencialmente o desenvolvimento e a aprendizagem.

O nosso cérebro é neuroplástico, o que significa que ele se adapta constantemente ao meio no qual está inserido. Ou seja, se o meio em que ele está muda, o cérebro muda também. E isso ocorre porque o nosso cérebro é um órgão social, que, quanto mais se adapta ao seu contexto, melhores são as chances de sobrevivência. (Eigenmann, 2022, p. 27)

De acordo com Lobo Antunes (2018, p. 30) o cérebro em desenvolvimento é *plástico*, ou seja, capaz de reorganização de padrões e sistemas de conexões sinápticas com vista à readaptação do crescimento do organismo às novas capacidades intelectuais e comportamentais da criança. Pinheiro (2007, p:44) sublinha que “os neurónios em desenvolvimento apresentam uma maior capacidade de adaptabilidade do que as células já maduras, sendo que durante os períodos críticos de desenvolvimento, o cérebro apresenta uma plasticidade mais acentuada”. Graças à neuroplasticidade cerebral (esta capacidade que o cérebro tem de se adaptar ao mundo através da criação e recriação de uma complexa rede de conexões sinápticas), o desenvolvimento exponencial que acontece nos primeiros anos de vida processa-se então em ciclos cerebrais específicos, as *janelas de oportunidade*, que uma vez ativas e com os estímulos certos, sustentam uma aprendizagem ótima das competências. Este conhecimento neurofisiológico vem corroborar o que já sustentavam transversalmente vários grandes investigadores do desenvolvimento infantil que deixaram um legado de contributos estruturais na Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem como Piaget, Vigotski, Erikson, Freud, Bandura,

Bruner, Brazelton, Montessori, Gesell: Quando estas *janelas desenvolvimentais*³ se fecham são irrecuperáveis (uma competência pode na mesma ser trabalhada fora das janelas de oportunidade, mas dificilmente chegará ao mesmo nível de eficácia). Ou seja, de uma forma simples,

...podemos representar o cérebro como uma espécie de plasticina, cuja textura vai endurecendo gradualmente com o passar dos anos. Aquilo que não ficar estabelecido durante os primeiros anos do desenvolvimento em termos de linguagem, coordenação motora, pré-requisitos matemáticos, hábitos sociais, gestão emocional, etc., será cada vez mais difícil de adquirir à medida que o tempo for passando. (Desmurget, 2022, p: 55)

Em adição à plasticidade cerebral e aos ciclos de desenvolvimento, Mograbi (2015, p. 228), lembra que o neurocientista norte-americano MacLean apresentou em 1970 a teoria do *cérebro triuno*⁴, que definia uma divisão e desenvolvimento do cérebro humano em três camadas, seguindo a ordem de amadurecimento (cf. Anexo 3). Apoiando-nos nas definições de Dias (2015, pp. 64-69) e Eigenmann (2022, pp. 45-46) sobre as áreas do *cérebro triuno* destacamos que:

- a primeira área, o cérebro *reptiliano*, desenvolve-se ainda no útero e é responsável por reflexos e funções básicas de sobrevivência como a respiração, digestão, alimentação, choro e sono – é o sistema regulatório físico mais primitivo do nosso corpo;
- a segunda área cerebral que se desenvolve no ser humano é o chamado cérebro *límbico* (também chamado de cérebro mamífero), que começa a amadurecer após o nascimento até por volta dos 6 anos de idade. É a sede das emoções e só começa a amadurecer a partir do nascimento, porque é justamente aí que começam as interações sociais do bebé com os seus adultos cuidadores. A primeira habilidade que a criança desenvolve após o nascimento é a habilidade social e a área límbica será então formada pelas experiências sociais que a criança viverá em interação com outras pessoas, principalmente com os seus cuidadores primários durante os primeiros anos de vida. Esta segunda área já é um pouco mais complexa que a primeira porque começam a acontecer algumas avaliações quanto a sensações (perigo, segurança, prazer...) que dão origem às primeiras crenças (noções) sobre o

³ Consoante a teoria, também referidas como “períodos sensíveis”, “zonas de desenvolvimento”, “fases”...

⁴ *Triune brain*, também traduzido em alguma bibliografia como cérebro trino.

mundo. As primeiras duas áreas estão assim relacionadas com o nosso bem-estar mais básico: físico e emocional.

já a terceira área do cérebro, o neocórtex, só começa a amadurecer por volta dos 3 anos e é a parte do cérebro que nos diferencia de todas as outras espécies. Esta região representa 30% do cérebro e é responsável, entre outras funções, pela habilidade de inibição, de regulação emocional, de análise e de planeamento, entre muitas outras capacidades. Esta área do cérebro só está amadurecida na fase adulta (alguns autores acreditam que entre os 23 e os 25 anos de idade, mas alguns estudos defendem que o desenvolvimento só atinge o auge na casa dos 30).

Podemos a partir deste modelo e dos timings do amadurecimento das diferentes áreas compreender como o período pré escolar é fulcral no desenvolvimento social e emocional, porque, como reforça Valente (2020, p. 147), “...é durante a infância e através da nossa interação com o Mundo – comunicando e criando vínculos – que vamos formando as nossas crenças sobre nós, sobre aqueles que nos rodeiam e sobre o meio”. E são essas crenças que vão definir a programação dos padrões de como pensamos, sentimos e agimos ao longo da vida.

Tal como defendeu Montessori, a *mente absorvente* da criança em desenvolvimento é capaz de apreender e integrar o mundo de forma única e irrepetível:

A natureza parece ter determinado que a tarefa da adaptação apenas pode ser levada a cabo durante a infância. O adulto é capaz de observar um ambiente e memorizá-lo, mas a criança tem a capacidade de *absorver* o ambiente de forma inconsciente, passando essa interpretação do que a rodeia a fazer parte da sua psique. (...) Os psicólogos chamam *mnéme* a este tipo de memória, cujo objetivo é construir um comportamento que se adegue não só ao tempo e ao espaço em que a criança vive, mas também à mentalidade da sociedade onde está inserida. Os adultos debatem-se com sentimentos e preconceitos, que até podem rejeitar racionalmente, mas que nunca conseguem erradicar, na medida em que fazem parte da sua personalidade, estando-lhes de facto no sangue como diz o ditado. Desta forma, se desejarmos implementar mudanças numa geração, num país ou cultura, deveremos concentrar-nos na criança, que é onnipotente. (Montessori, 2022, pp. 45-46)

Em suma, destacamos a analogia do *Mapa da Vida* que Eigenmann utilizou numa sessão do ciclo de conferências “Quebrando ciclos” (2023): Durante os primeiros anos de vida,

absorvemos as informações do nosso meio ambiente e isso dá-nos um *mapa* de como o Mundo vai funcionar. Dependendo das nossas experiências e conexões, esse pode ser um mapa marcado de caminhos de acolhimento, de respeito, de carinho e de responsabilidade, ou pode ser um mapa com trilhas de negligência e violência. Neurologicamente falando, não vamos mudar de mapa ao longo da nossa vida. Este mapa não determina a nossa rota (cabe-nos descobrir quais os melhores e piores caminhos)... mas é essencial, porque determina para toda a vida – entre outros fatores – o campo de opções socioemocionais onde nos vamos mover.

6. Problemáticas transversais à infância contemporânea

Fatores de risco e promoção de aprendizagem socioemocional em idade pré-escolar

As emoções sempre existiram como parte integrante da vida humana. São determinantes para a qualidade de vida, já que nos ajudam a descobriremo-nos e a compreendermo-nos – a nós próprios e aos outros, desempenhando assim um papel importante nos nossos relacionamentos familiares e comunitários. (Queirós, 2021, p. 30)

Neste ponto propomo-nos a identificar alguns importantes fatores de risco e de promoção de aprendizagem socioemocional em idade pré-escolar. Cada um desses fatores seria conteúdo para vários trabalhos completos, mas é nossa intenção neste trabalho tocá-los, interligá-los de forma sistémica e *abrir caminhos de reflexão*, ao invés de os isolar e aprofundar para encontrar respostas concretas. Deste modo, optamos por abordar cada fator nos seus aspetos chave, de forma breve, mas ampla e contextualizada.

Para abordar fatores de risco e promoção de aprendizagem socioemocional em idade pré-escolar será necessário começar por perceber *o que é* uma emoção, que *função* tem, *o que fazer* com ela...e – ao assumirmos uma visão socioemocional – no que *a relação* pode impactá-la. Existem inúmeras teorias da emoção, estudadas e conceituadas na sua base de forma diversa, por exemplo, por autores ligados à Inteligência Emocional como Plutchik, Ekman, Tomkins, Izard, Damásio... Kenneth Strongman (responsável pelo departamento de psicologia da universidade de Canterbury na Nova Zelândia) apresentou em 1998 uma revisão de aproximadamente 150 teorias distintas no seu livro “A Psicologia da Emoção: uma perspetiva sobre as teorias da emoção”.

Damásio (2003), neurocientista português que há mais de 30 anos se dedica ao estudo do cérebro e das emoções humanas, explica que todos os organismos nascem com a

capacidade de regular a sua própria vida e de sobreviver, através de mecanismos automáticos (conjuntos complexos de respostas químicas e neurais que formam um padrão), que lhe permitem a regulação homeostática (capacidade do organismo de manter o meio interno em equilíbrio apesar das alterações do meio) – sem que seja necessária qualquer espécie de consciência, raciocínio ou decisão. Este *equipamento emocional automático* com que nascemos para regular a nossa vida está então primordialmente desenhado para garantir a nossa sobrevivência e bem-estar. Ainda segundo o autor, os mecanismos básicos das emoções são respostas inatas, determinadas biologicamente, embora a sua expressão e o seu significado possam ser modificados culturalmente (certas respostas estão inscritas no cérebro pela evolução, outras são aprendidas na experiência da vida). As respostas emocionais modificam temporariamente quer o estado do corpo, quer o estado das estruturas cerebrais (que cartografam o corpo e suportam pensamento).

Queirós (2021, p. 40), segue a linha de Damásio e completa que para uma classificação básica das emoções, convém fazer uso de três categorias, sem divisória estanque entre elas: emoções de fundo (como o cansaço e o entusiasmo, que conferem o nosso tom energético), emoções primárias (inatas e voltadas para assegurar a nossa sobrevivência e o bem-estar) e emoções secundárias ou sociais (experimentadas apenas *em relação*, como a simpatia, a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração, o espanto, a indignação e o desprezo). Só uma vez entendida e integrada a natureza das emoções (perceção emocional intrapessoal), estamos preparados para as reconhecermos nas outras pessoas (perceção emocional interpessoal).

É comum aos dois autores a ideia que **a tomada de decisão é um processo profundamente guiado pelas emoções porque, por motivos de sobrevivência, estamos programados para sentir primeiro e pensar depois.** Queirós (2021, p. 43) apoiada em Caruso e Salovey (2007) e Ekman (2012), compara mesmo a função das emoções primárias (alegria, tristeza, raiva, medo, calma) a um conjunto de códigos/sinais convencionais que temos de aprender a respeitar, como as bandeiras de sinalização do estado do mar, os avisos num painel de um carro, ou os sinais de trânsito:

...são sinais que nos alertam quanto a possíveis perigos ou coisas agradáveis.

Infelizmente a maioria dos pais não ensina explicitamente aos filhos a interpretar esses

sinais emocionais. Sem outra alternativa, temos de aprender sozinhos por tentativa e erro, o que implica bastante sofrimento. Para termos uma vida mais equilibrada e feliz, é necessário reduzir este número de episódios emocionais destrutivos e aumentar o número de episódios emocionais construtivos. Para isso ser possível, importa conhecer a história da emoção a fim de a poder compreender, isto é ser capaz de identificar a sua utilidade ou a influência negativa que pode assumir (dando origem aos desequilíbrios emocionais). (Queirós, 2021, p. 43)

Palha (2016, p. 19), destaca que a propensão para polarizar e categorizar as emoções em “boas” ou “más”, dá origem a um conjunto de crenças limitadoras e bloqueios emocionais, como “é feio sentir raiva”, ou “devo estar contente”. Apoiando-se em Greenberg (2010, cit. em Palha, 2016, pp. 20-21), sustenta que todas as emoções, das agradáveis às desagradáveis, “têm uma missão que, quando descodificada, adquire uma função vital: a de nos permitir uma melhor adaptação ao meio envolvente (logo, mais bem-estar)”. Por terem uma função específica, “basta que as consigamos descodificar no dia-a-dia, para aprender a geri-las a nosso favor. **Funcionam como uma bússola interna: dizem-nos onde estamos e para onde devemos ir**”.

São então as emoções que – através do que nos sinalizam –, nos preparam fisiologicamente para agir melhor e, conseqüentemente sobreviver. Ignorá-las, especialmente as mais dolorosas, condicionará até o bem-estar físico e as relações com os outros, afetando assim a nossa harmonia e bem-estar em geral no contexto onde nos inserimos, ou seja no Mundo.

As emoções funcionam como autênticas ondas que, literalmente, vão e vêm. Daí que o segredo seja aprender a apanhar a nossa onda, não desanimar quando o mar está bravo, permitir-se ficar assustado com a força da maré e respirar fundo quando temos que furar uma onda. Basicamente, reconhecê-las e regulá-las (quando intensas) em prol do nosso bem-estar. (Palha, 2016, p. 23)

Esta ideia de Palha (2016) da ênfase na literacia, monitorização, reconhecimento e aceitação das emoções para o bom desenvolvimento socioemocional e para a conseqüente aquisição de ferramentas de autorregulação e autoestima, é partilhada por Eigenmann (2022, pp 114-133) que destaca a urgência do acolhimento respeitoso das manifestações emocionais das crianças pelos adultos – para co-construir as bases de um léxico emocional, que possa ajudar a (re)organizar e traduzir a informação emocional e

expressá-la, comunicando. **Esta ideia relacional de aprendizagem emocional em conexão é central neste trabalho.**

Em suma, uma emoção é um impulso bioquímico inato que busca a homeostase do organismo. O que não é inato é a cultura e a socialização, que no seu processo impelem à criação – sobretudo durante a infância – de categorizações (e portanto a um conjunto de crenças) sobre o que se sente, que podem dar origem à integração saudável e autorregulação (competências socioemocionais cf. ponto 0), ou a bloqueios mentais sobre a emoção – conforme as suas figuras de referência apoiarem ou não de forma acolhedora as necessidades e manifestações socioemocionais. Como destaca Dias (2021), não podemos escolher as nossas emoções, o que faz delas *amorais*. O que é dotado de moralidade são as ações que escolhemos, perante as referidas emoções e isso traz-nos ao conceito de Aprendizagem Socioemocional, como forma de, – *em relação* –, ...nos tornarmos mais humanos, estarmos melhor nas relações e estarmos mais à vontade com as emoções, naturalizando-as e trabalhando em nós a forma como lidamos com elas.

Neste seguimento, importa então perceber o que se pode esperar/apoiar, priorizar e potenciar ao nível da aprendizagem socioemocional no período pré-escolar. Céspedes (2014, p.73) destaca neste âmbito cinco principais metas:

- Adquirir e fortalecer a **confiança básica**, aprender a confiar. A confiança básica (conceito de Sue Gerhardt, 2017, partindo da Teoria da Vinculação de Bowlby) é a capacidade de acreditar no próximo, de ter fé na relação com os outros, de ter a certeza que vão amá-la e protegê-la. É uma consequência natural do investimento num processo de apego e de criação de vínculos realizado com sucesso. Deste modo, o dever dos pais e dos adultos significativos é cultivar diariamente esses vínculos e dar à criança os “*alimentos socioemocionais*” que são indispensáveis para que aprenda a confiar;
- **Iniciar gradualmente a capacidade de autorregulação emocional**. Na fase pré-escolar, a criança é facilmente dominada pelas emoções (como sustentado no ponto 5), que surgem visíveis sob a forma de comportamentos, entre os quais o mais clássico e o mais habitual, a chamada birra: intensa expressão comportamental de raiva ou de medo que varia de intensidade de criança para criança, indo desde o choro

até a autoagressão violenta ou à agressão do adulto que participa na situação que desencadeou esse comportamento. Ajudando a criança, através da correção, estaremos a promover as suas ferramentas de se autorregular;

- **Adquirir gradualmente hábitos de vida saudável e normas básicas** que lhe permitam integrar-se enquanto ser social em interação com outros;
- **Fortalecer as capacidades básicas cognitivas, essencialmente a linguagem verbal**, que começará lentamente a desenvolver-se como ferramenta eficaz de mediação socioemocional.
- **Começar a demonstrar maior autonomia**. O fortalecimento gradual dos laços de vinculação vai dando à criança segurança para viver experiências sociais que lhe exigem uma certa independência, criando os alicerces da sua auto-estima;

6.1. Alguns fatores de risco da aprendizagem socioemocional⁵

6.1.1 A negligência emocional

Quando a criança começa a tentar desenvolver as suas emoções, procurando expressar o que sente, mesmo que inicialmente de forma mais indireta e pouco concertada, como sociedade temos tendência a tentar de imediato fazê-la parar – procuramos distraí-la, afirmamos que não tem motivos para estar assim, censuramos, ralhamos, silenciemos.

Nas sociedades ocidentais, as emoções tendem a ser vistas como um problema, quase como uma vergonha. Não só para os homens, que *obviamente* “não choram”, mas também para as mulheres, convidadas constantemente a reprimir ou disfarçar aquilo que sentem. Sentir *demais* é sinónimo de histeria ou descontrolo e sentir de menos é sinónimo de egoísmo e de frieza – embora este segundo estado seja mais bem visto do que o primeiro, pois reforça a *performance*: “é um(a) excelente líder, não cede a pressões!”. Mas a verdade é que pouco se fala do desastre que é viver silenciando as emoções, e muito menos do perigo que isso representa. (Palha, 2016, p. 19)

Desta forma, roubamos-lhe a oportunidade de desenvolver a sua inteligência emocional. Tal como refere Correia (2022, p. 55), “impedir uma criança de chorar, de estar triste ou zangada, de sentir medo ou saudades, é o equivalente a prendermos as suas pernas

⁵, A escolha dos fatores de risco a explorar teve como ponto de partida e inspiração a comunicação do Dr. Daniel Becker, pediatra brasileiro, na sua conferência “7 pecados capitais contra a infância” (2015)

quando está a tentar dar os primeiros passos: as competências que não são treinadas não se desenvolvem”.

Basta uma rápida pesquisa para observar que se multiplicam as notícias que se referem à ansiedade como o problema do século (cf. Anexo 4). A questão da saúde mental ganhou destaque com a Pandemia Covid19 e os seus efeitos, mas a sua típica relegação para segundo plano denota-se, por exemplo, no facto que, segundo informação do site da Pordata (a mais recente datada de 2017), a depressão e a ansiedade figuram entre as três causas de topo que mais perturbam a saúde dos portugueses. Rafael Santandreu, psicólogo e professor universitário espanhol especializado em saúde mental, liga a ansiedade e outras perturbações de padrões similares a uma origem de base emocional (2022, pp.15-16):

Os ataques de ansiedade, desequilíbrio emocional ou como quer que lhes queiramos chamar, são um estado de vulnerabilidade em que perdemos o equilíbrio das emoções, em que as emoções cedem ao caos. (...) Estes ataques de pânico são mais comuns do que se crê. Entre psicólogos, costumamos referir-nos a eles com diferentes rótulos, tais como “transtorno de ataques de ansiedade”, “transtorno obsessivo-compulsivo”, “depressão”, etc. mas, na realidade, todos se referem a um único fenómeno: as emoções desconfortáveis tornam-se de tal forma avassaladoras que nos tomam por completo, ao ponto de sermos incapazes de as contrariar. (...) Durante estes ataques, perante uma ameaça percebida, as emoções, que sentimos de forma circular e exacerbada por entrarmos em modo de sobrevivência, vão se retroalimentando, acabam por nos dominar por completo, arrastando-nos pelo sofrimento emocional até que o próprio ataque se dê por satisfeito e desapareça da mesma forma que apareceu, deixando pelo caminho uma pessoa incapacitada, desorientada e assustada. Até ao próximo episódio.

Santandreu (2022, p. 23) refere-se à investigação na área dos transtornos emocionais como “...apaixonante e ainda cheia de mistérios”. Para o autor isto deve-se ao facto de, desde o início dos tempos, este tipo de perturbações terem sido confundidas com “...patologias orgânicas de difícil tratamento e, por vezes, de terrível prognóstico também. O erro é compreensível porque, muitas vezes parece mesmo que se trata de um problema de origem orgânica”. Ainda o autor (2022, p. 34), apoiado nas pesquisas pioneiras da médica australiana Claire Weekes (1930) e em anos da sua própria prática, preconiza que

“a solução para os transtornos emocionais pode ser resumida numa única frase: deixar de temer a emoção e acolhê-la”.

Como temos vindo a sustentar ao longo deste trabalho, somos seres sociais *programados* para nos conectarmos e a forma como aprendemos a temer ou a naturalizar as nossas emoções está fortemente relacionada com a forma como estas são (ou não) acolhidas pelas nossas figuras de vinculação primárias/ adultos cuidadores. Ou seja (conforme iniciado no ponto 5), aquando do seu desenvolvimento fundamental, se a criança for silenciada, admoestada, ou envergonhada durante a sua expressão emocional, ela irá aprender a mascarar e a internalizar o que sente, por formar a crença que não é aceite ou válido socio afetivamente. Segundo Maté (2003, p. 19), a *repressão* - dissociar as emoções da consciência relegá-las para o inconsciente – dá origem a traumas e gatilhos emocionais, “desorganiza e confunde as nossas defesas fisiológicas, fazendo com que (...) não funcionem, tornando-se destruidoras em vez de protetoras da saúde”. Por outro lado, se a criança for acolhida e respeitada na sua expressão emocional, irá aprender a sentir as suas emoções de forma integrada, de forma a desenhar os seus limites: reconhecendo-as e regulando-as, respeitando os seus próprios limites físicos, mentais e emocionais.

A nível fisiológico é possível observar um interessante paralelismo entre os mecanismos dos ataques de ansiedade descritos por Santandreu e a desregulação por sobrecarga emocional que acontece com a criança nos chamados episódios de “birra”, ou como designa Correia (2022, p. 109) “expressão intensa de necessidades” (EIN). Nessa mesma linha, Siegel e Bryson (2015) partem do modelo de cérebro triuno já abordado no ponto 5. e apresentam a analogia do Cérebro Total ou Cérebro Mão (cf. Anexo 5), segundo a qual, perante uma ameaça percebida a parte inferior do cérebro (áreas reptiliana e límbica) ativa o sistema nervoso simpático, ficando em estado *reativo*, e bloqueia o acesso à parte superior do cérebro (córtex pré-frontal), impedindo um estado *recetivo*:

Como não podemos estar em simultâneo num estado reativo e num estado recetivo, a reatividade da parte inferior do cérebro impõe-se, por se tratar de um mecanismo de sobrevivência. Nesta situação, será conveniente apelar à parte mais sofisticada do cérebro da criança, a superior, e permitir que ela ajude a refrear a parte inferior, mais reativa. Ao demonstrarmos respeito pela criança, transmitindo-lhe muita empatia e mantendo-nos abertos a discussões de colaboração e reflexão, comunicamos “sem ameaça”, pelo que

o cérebro reptiliano pode desligar a sua reatividade. Ao fazê-lo, ativamos os circuitos da parte superior do cérebro, nomeadamente, o córtex pré-frontal, que é de extrema importância e responsável pela tomada de decisões tranquilas, pelo controlo das emoções e dos impulsos, através da ativação do sistema nervoso parassimpático. É deste modo que passamos da reatividade à reatividade - competência que pretendemos ensinar aos nossos filhos”. (Siegel e Bryson, 2015, p. 78)

O paralelismo reside então na “resposta de estimulação” (Perry, 2021, pág. 82), também conhecida como “sequestro da amígdala” (LeDoux, 1993, cit. em Goleman, 1995) ou seja, na ativação do modo neurológico de *sobrevivência* (luta e fuga⁶) como reação elementar ao stress perante uma ameaça percebida – emergindo tanto em episódios de ansiedade como de sobrecarga emocional (EIN). A teoria Polivagal de Porges (1994, cit. em Porges, 2020, pág. 1), também corrobora o referido paralelismo, com a explicação neurofisiológica de como o corpo e o cérebro se interrelacionam com o contexto social na desregulação/regulação emocional – bem como nas respetivas formas de regulação -, o que nos pode sugerir que **um trabalho de intervenção comunitária que aposte no acolhimento e validação das emoções, na correção emocional e nas ferramentas de aprendizagem socioemocional pode ser um apoio fundamental na prevenção e melhoria do coping face aos desequilíbrios emocionais ao longo da vida**, sendo portanto uma chave fundamental de prevenção primária em saúde mental:

As sequelas da negligência emocional permanecem com o passar do tempo. As pessoas tendem a apresentar maiores dificuldades de adaptação ao mundo que as rodeia, dado que sem conhecerem a sua esfera emocional/mundo interior, não conseguem fazer uma leitura ajustada da realidade e responder-lhe da melhor maneira. Além disso, nunca se sentem verdadeiramente ligadas, amadas ou importantes, não retirando assim grande prazer das relações... Têm então maior probabilidade de desenvolver quadros ansiosos ou depressivos e serão menos capazes de regular o que experienciam, surgindo maior descontrolo e/ou compulsões. (Correia, 2022, p. 53)

Segundo Eigenmann (2022, p. 139), a negligência emocional manifesta-se então quando desconsideramos e não acolhemos as emoções e sentimentos da criança: “Se ela chora e nós não a acolhemos. Se ela manifesta raiva e nós só a repreendemos. Se ela se mostra

⁶ Termo cunhado em 1915 pelo investigador Walter B. Cannon, pioneiro na investigação sobre o stress. Usou a expressão para descrever a resposta aguda ao stress face a uma ameaça percebida e as mudanças fisiológicas que acompanham.

ciumenta e nós a constrangemos”. Em suma: quando penalizamos uma criança por manifestar as suas emoções e não a acolhemos, deixamo-la – sozinha e sem ferramentas – navegar por esses sentimentos, sem apoio emocional. Nesse estado de negligência emocional, a criança aprende que quando ela manifesta o que sente, isso traz consequências negativas e põe em risco o apego dela aos seus adultos cuidadores – por isso a sua base primordial de afectos e a sua própria sobrevivência.

O estudo Adverse Childhood Experience (ACE) foi publicado em 1998. Os autores, liderados pelo investigador Vincent Felitti, criaram um questionário simples de dez itens sobre as adversidades mais significativas que podem ocorrer durante os primeiros 18 anos de vida (cf. anexo 5), descobrindo posteriormente uma forte correlação entre esses itens e o risco de “...suicídio, problemas de saúde mental, utilização e dependência de substâncias e uma série de outros problemas de saúde ao longo da vida” (Perry, 2021, p. 104). O quarto item refere-se à negligência emocional.

6.1.2 A terciarização da infância

Aos pais é pedida uma intensa atividade de resposta a tarefas múltiplas (*multitasking*), distribuída entre o emprego, a progressão na carreira, a remuneração mensal e, ao mesmo tempo, as exigentes tarefas da parentalidade, sendo que muitos adultos também sentem a falta de tempo para si mesmos enquanto pessoas, perdendo referências de bem-estar e qualidade de vida. (Strecht, 2018, p. 21)

Segundo dados do Eurostat para o Relatório sobre o Estado da Educação (Conselho Nacional da Educação, 2022, p. 49), em 2021 Portugal registou o maior número médio de horas semanais de frequência em estruturas formais de cuidados para a primeira infância de crianças dos 3 anos até a idade de ingresso na escolaridade obrigatória (39,2 horas), estando acima da União Europeia²⁷ (+13,6 horas) e da Roménia (+28,8h) (cf. Anexo 6). Este valor médio traduz-se no equivalente à jornada de trabalho diária de um adulto, mas sabemos por observação direta que há crianças que passam diariamente 10 a 12h numa instituição. Este *outsourcing* do tempo infantil, a chamada escola a tempo inteiro, foi-se insurgindo como resposta social ao tipo de dinâmica familiar pós-moderna capitalista já explorada no ponto 3. Como destaca Strecht (2018, p. 61), perante a falta de tempo “...ditada por compromissos profissionais, muitos pais começam a incluir na escolha de um estabelecimento de ensino a possibilidade concreta de este se encontrar

aberto durante os 12 meses do ano, mesmo que em atividades não-letivas”. Levanta-se então a urgência da reflexão sobre qual é a principal função da escola: a pedagógica, de ensino-aprendizagem, ou a assistencialista social, de alimentar e ocupar os filhos *enquanto aguardam pelos pais*.

Mas afinal a quem serve a escola a tempo inteiro? Às crianças? Aos pais? Ou à cada vez maior máquina de *robôs* em que nos estamos a tornar! Porque será que sentimos o tempo a correr... será o tempo ou seremos nós? Os filhos são as grandes vítimas deste tipo de sociedade totalmente centrada nos horários sobrecarregadíssimos dos pais. Nem as famílias estão felizes, nem as crianças, nem os educadores. (Pais, 2023)

É sabido e destacado que a escola tem um papel fundamental de socialização. Mas em nome da importância da socialização escolar, não estará – nas longas horas passadas na escola e trabalho – a falhar a socialização intra familiar e inter familiar na comunidade? O pediatra Daniel Becker, na sua coluna do jornal Globo (18/12/2022) sublinha a importância do resgate do tempo de convívio familiar:

Não há brinquedo, não há creche *ultratop* integral, ou escola bilingue multisserviços permanentes, babysitter mágica, equipe multidisciplinar com motorista folguista, clube, centro de estudos, ou ATL com idas à praia, que sequer chegue perto do valor de um dia de convívio, de uma hora juntos num parque, de uma refeição em família, de um jogo de tabuleiro, de se aconchegar no colo da mãe e do pai e adormecer em paz. Nesta pressa de produção e consumo, sobrecarregada de horas de trabalho, os pais confiam a tarefa de educar a terceiros e perdem o que é mais precioso, *tempo com os filhos*. A interação é o que dá a intimidade, a capacidade de estar junto, o amor, a sensação de cuidar, o conhecimento profundo e o ser casa.

Kunsch (2014, p. 111) refere que ao deixar a criança frequentemente “institucionalizada”, isto é, frequentando alguma instituição especializada, onde está envolvida em atividades dirigidas por outro adulto, reduz-se o tempo de brincar livre: “Ela passa a fazer principalmente o que deve fazer. Assim, são reduzidos o agir com espontaneidade e o criar livremente. Ao depararem-se com momentos livres, podem ter dificuldade em escolher o que fazer”.

Também Carlos Neto (2016) reforça que a ideia de que a escola a tempo inteiro é profundamente nociva para a sociedade pelas suas consequências e inibitórias dos laços relacionais familiares e comunitários mais alargados:

[As crianças] têm de ter outras experiências, mais tempo de conexão com os pais, mais tempo informal. Hoje, a escola está completamente formatada e formalizada para *guardar* as crianças, durante o tempo infindável que se considera necessário para os adultos produzirem. O tempo a partir das 15h devia ser para a criança, devia ser tempo livre e não continuidade do tempo escolar. Não devemos ter escolas paralelas em cima da escola normal! Há que criar um equilíbrio nas políticas públicas no sentido de harmonizar o tempo de trabalho e o tempo passado em família.

6.1.3 A intoxicação e a medicalização da infância

Nós vivemos um tempo à pressa, vivemos desligados do mundo, o que significa que vivemos dificuldades de relação. (...) Podemos dizer que as plataformas digitais, que nos distanciaram na relação entre os corpos, têm as suas consequências: todos conectados mas de algum modo cada vez mais em solidão. Os lugares e tempos virtuais não substituem os lugares e tempos reais! É uma existência desnaturalizada, física e relacionalmente. Vivemos com uma certa *divisão plastificada*, uma espécie de fuga do corpo para um outro mundo diferente: uma visão cartesiana de *corpo para um lado, cérebro para o outro*. (Carlos Neto, 2023)

Este *mundo à pressa* referido por Neto traz-nos a necessidade constante de procurar atalhos, para que tudo seja feito dentro de pequenas janelas temporais. Desde a troca da alimentação tradicional de produtos frescos por congelados e processados (extremamente aditivos e que propiciam doenças como obesidade e diabetes), ao sedentarismo, à extinção de todas as distâncias espaciais com a internet e os ecrãs media, vivemos desde a mais tenra infância, expostos a uma tempestuosa hiperestimulação sensorial que nos ocupa os sentidos – e paradoxalmente nos destitui de sentido.

Estamos a falar, em termos médios diários, de quase 3 horas entre as crianças de 2 e 4 anos e mais de 7 horas entre os adolescentes. Horas passadas a consumir, sobretudo, fluxos audiovisuais, a jogar videojogos, e para os mais crescidos, expor-se e a conversar nas redes sociais através de *lol, like, tweet, yolo, post* e *selfies*. Horas alienantes e áridas, desprovidas de fertilidade em termos de desenvolvimento. Horas aniquiladores que não poderão ser recuperadas uma vez encerrados os grandes períodos de plasticidade cerebral próprios da infância e da adolescência. (...) Assim ressurgiu a obra de Aldous Huxley, que há quase 80 anos já previa “a ditadura perfeita. Uma prisão sem muros, Da qual os prisioneiros não pensariam em fugir. um sistema de escravatura, no qual, graças

ao consumo e entretenimento, os escravos amariam a sua servidão”. (Desmurget, 2022, pp. 86 e 106)

Desmurget (2022, p.162) salienta que quanto mais tempo as crianças e os pais passam diante dos ecrãs, mais a extensão e a riqueza das suas relações mútuas diminui, uma vez que “ninguém gosta de sentir que é menos importante e digno de atenção aos olhos dos entes queridos do que um ecrã”. Becker, no jornal Globo (18/12/2022) reforça com a ilustrativa expressão “a convivência, em vez de olho no olho, vira canto de olho”.

Para agravar este ambiente de toxicidade física e socioemocional em que nos movemos, Becker (2015) expõe que perante os problemas e disfunções advindas da hiperestimulação, cada vez mais se opta pelo atalho da medicalização dos sintomas, em vez da busca e neutralização das causas – porque é mais fácil, cómodo e rápido: importamos de algum modo a ideia de que perante esta toxicidade nos hábitos e comportamentos, *não há nada que não se resolva com um comprimido ou uma terapia*. Deste modo, podemos observar cada vez mais crianças medicadas para perturbações socioemocionais (que se manifestam através do comportamento) e corremos para esse tipo de resolução antes mesmo de olharmos para o que é mais básico, natural e primordial: o nosso cérebro hiperestimulado “... precisa de temperança sensorial, relação humana, atividade física, sono e uma dieta física e cognitiva favorável” (Desmurget, 2022, p. 293).

Uma das revoluções atualmente mais necessárias na área psicossocial é justamente a do ser humano usar dedicar mais tempo a si mesmo e aos outros, a relação íntima com tudo aquilo que profundamente sente e pensa, a valorização da presença e comunicação com todos aqueles que lhe são próximos e de quem depende. Lutar contra a pressa, o consumismo desenfreado e aditivo, ativação continuada de zonas cerebrais de prazer imediato, mas... de esvaziamento futuro. (Strecht, 2018, p. 185)

6.1.4 O confinamento e a distração permanente

Exagera-se o mote de que as cidades são um “local muito perigoso”: se as crianças forem ensinadas e se houver um mínimo de vigilância, regras e, principalmente, um bom planeamento urbano, arquitetura paisagística, separação de trânsito, peões e espaços lúdicos, existência amiúde de parques de recreio (não apenas infantis, mas para todas as idades, fomentando até a comunhão intergeracional) e outras medidas que tornem a

cidade um local agradável, fluido, prático, eficiente e bonito para se viver, o risco é inferior ao de viver numa aldeia. (Cordeiro, 2019, p. 107)

Partindo de Becker (2015) e no seguimento da *hiperestimulação* abordada no ponto anterior, podemos perceber que as crianças retêm diariamente uma energia absolutamente explosiva para gastar no exterior. Mas a vida urbana não permite essa liberdade: por motivos contextuais, as pessoas têm cada vez mais renitência e insegurança em deixar sair a criança para o espaço exterior autonomamente. Como consequência, fica confinada a espaços muito limitados e, desse modo, tem de ser permanentemente distraída para não *explodir* (e não perturbar toda a família). Ao alimentar este tipo de distração permanente e esta abstração compulsiva (que podemos observar facilmente em espaços públicos, sempre que são dados ecrãs a crianças para as colocar no *modo silencioso*), estamos a impedir que estas tenham oportunidade de se deparar com a realidade que as rodeia, sobretudo com necessários momentos de vazio, frustração e aborrecimento – berços da criatividade e da imaginação. Estaremos então a amputar a criança desses skills, a par com a sua aprendizagem socioemocional mais elementar de autorregulação.

6.1.5 A mercantilização da infância: o consumismo infantil

Diante do excesso de bens, atividades e orientações que invadem o universo infantil a criança não consegue relacionar-se com as coisas de modo a se satisfazer; tampouco consegue encontrar o seu próprio ritmo, gosto e interesse pessoal pelo mundo, ficando difícil para ela assumir a sua própria vida, achá-la interessante, e ainda desenvolver autonomia. (Kunsch, 2014, p. 101)

Segundo a autora citada, vivemos na era das informações fragmentadas, dos desencontros das pessoas, de um distanciamento de si mesmo e até da ausência de projetos concretos de vida. A vida pós moderna acaba voltada para o consumo. Ao tentar acompanhar o ritmo de mudanças, as exigências do mercado profissional, as tendências da moda e padrões de beleza, as pessoas ficam constantemente insatisfeitas. Com isso, alimenta-se a necessidade de consumir sempre mais, isto é, querer ter sempre e querer ser sempre mais: “Mudar de identidade, descartar o passado e procurar novos começos, lutando para renascer – tudo isso é estimulado por essa cultura [consumista] como um

dever disfarçado de privilégio” (Bauman, 2003, p. 128). Atualmente, nem as crianças escapam disso. Por causa do efeito da dessensibilização progressiva, “muitas estão constantemente insatisfeitas com o que têm”. (Kunsch 2014, p. 106)

Segundo Juliet Schor (2009, p. 61 cit. em Kunsch, 2014, p. 107), “é possível que a realidade seja cada vez mais tediosa para quem está constantemente exposto a hiperestímulos do mundo da cultura comercial infantil”. Linn (2006, p. 94) atribui à televisão e à utilização de ecrãs digitais no geral uma certa responsabilidade pelos déficits que a expansão da criatividade pode sofrer, por já entregar os conteúdos prontos.

A exposição desde a infância a conteúdos como a publicidade permite a criação de ligações artificiais no cérebro, dentro das reconstituições da memória, entre uma determinada marca e vários atributos emocionais positivos. Ligações que, uma vez estabelecidas, enviam fortemente as nossas perceções, representações, decisões e ações ao longo da vida. (Desmurget, 2022, p. 235)

6.1.6 A capitalização precoce do tempo

É evidente, do ponto de vista histórico e cultural, que atualmente as crianças estão vivendo e sendo pressionadas a ter experiências típicas do mundo adulto; ou ainda – e isso soa como um grande eufemismo – que estão sendo “preparadas” para a vida adulta. Essa “adultização” parece levar a uma ressignificação das representações sociais acerca do conceito de infância. Estamos cada vez mais buscando antecipar nas crianças conteúdos que eram pertinentes a fases posteriores da vida. (Kunsch, 2014, p. 103)

Essa antecipação caminha conjuntamente com a aceleração do ritmo de vida das crianças. No entanto, a infância não existe em prol da fase adulta... Não é uma preparação para ser pessoa, mas sim uma fase de ser pessoa, por si só. Neste sentido, David Elkind (2004, p.46) alerta sobre os riscos de extinção do conceito de infância na sociedade atual.

A ideia do “quanto mais cedo, melhor” é bastante forte e decisiva na escolha das agendas das crianças. A questão é se existe uma real necessidade de estimular essa antecipação. Elkind alerta para o fato de que há poucas evidências de vantagens permanentes entre aquelas crianças que foram estimuladas já desde muito cedo a desempenharem habilidades específicas. Nessa tentativa de oferecer às crianças oportunidades para um *futuro de excelência e de sucesso*, cultivando competências específicas que a possam beneficiar do ponto de vista competitivo, estamos a impedir que convivam entre si com

autonomia, de maneira cooperativa, construtiva e livre. De uma forma simples, ao estarem com as suas agendas sempre lotadas, deixam de brincar livremente. Segundo La Taille (2009, cit em Kunsch, 2014, p. 105), vivemos assim numa “cultura do tédio”:

...o ritmo acelerado e desorientado da vida, a busca incessante por satisfazer desejos supérfluos, o distanciamento de si próprio, a não permanência ou a pouca durabilidade de eventos e experiências, a fuga diante do enfrentamento do vazio da vida e uma inquietação ao não se ter nada para fazer. Vemos que está cada vez mais fácil encontrar crianças nessas condições, isto é, crianças sem o brilho no olhar, sem a alegria da infância, a vontade de explorar e a facilidade de se encantar pelas simplicidades da vida, como uma borboleta voando no jardim.

Habitadas a uma *sobre-estruturação* do tempo, à receção constante de instruções e indicações, e à gestão permanente de tempos, espaço, materiais e interações por parte do adulto, perante situações em que podem escolher livremente o que fazer, cada vez mais se observam crianças “apáticas, sem reação espontânea, à espera de uma orientação sobre o que fazer” (Kunsch, 2014, p. 105).

6.1.7 A entronização e a superproteção

A epidemia da criança *rei* ou *rainha*, que tiraniza por completo a vida dos pais (e de outros), é uma realidade que tem tanto de confrangedor como de assustador. As “crianças-tudo” são aquelas que desenvolvem um modelo constante de exigência e expectativa, que redundam quase sempre em insatisfação mútua. Pais exaustos, no final, depois de também terem dado “tudo” e sempre com a sensação de dever incumprido, de falha. (Strecht, 2018, p. 106)

Em conferência, o pediatra Daniel Becker (2015), refere que como os pais não convivem suficientemente com as crianças sentem *medo* delas, por isso em vez de lhes fixarem limites saudáveis, colocam-nas *num trono*. Tudo passa a girar em volta da criança, muitas vezes de forma acentuadamente permissiva, o que a leva a interiorizar cada vez mais que os pais não têm nenhuma autoridade (é ela quem decide os menus, os programas... se existirem problemas na escola, a culpa é toda da escola, *vamos lá falar*). Segundo o pediatra, quando uma criança se apercebe que os pais não têm autoridade e que esse é antes um papel dela, fica desnordeada e insegura, angustiada e ansiosa, pois não tem como gerir tamanha responsabilidade. O *não* e os limites são segurança e amor. Os *pais*

helicóptero (conceito de Ginott, 1969), *sobrevoando* e interpondo-se entre a criança e a vida; impedindo que ela desenvolva mecanismos de lidar com a dor, a dificuldade e a frustração, estarão a impedir o seu saudável desenvolvimento socioemocional.

Os pais apresentam cada vez mais o que se descreve como “distorção ideal do eu”, mesmo na relação precoce com os filhos e até na sobrevalorização destes. Sentem claramente que não podem falhar em nada e procuram respostas que os deixem seguros e tranquilos sobre algo que, por natureza, não é uma ciência exata: o crescimento emocional dos filhos. Ser pai ou mãe, assumir funções parentais, tal como ser filho (...) decorre no plano das relações humanas, com todas as variáveis, imprevisibilidades e incompletudes que lhe são características. (Strecht, 2018, p. 153)

De igual modo, para os filhos passa precocemente esta ideia de infabilidade e perfeição: ele ou ela tem de ser sempre o/ a melhor. Seja qual for a concepção de *melhor* na imagem projetada por cada progenitor. Nesse sentido Kunsch (2014, p. 105), reforça que

a superproteção e a tutela permanente de um adulto é certamente um limitador da liberdade e do desenvolvimento da autonomia das crianças, pois elas apenas obedecem ao que lhes é pedido. A presença constante de um adulto e suas interferências excessivas na vida das crianças, além das agendas lotadas e do uso excessivo de equipamentos eletrónicos, têm contribuído para a vivência de tédio entre as crianças. Tal afirmação justifica-se pelo cerceamento da sua autonomia e espontaneidade, posicionando-se elas passivamente diante da vida, além de se distanciarem fisicamente do próprio corpo e das outras pessoas, pois estão conectadas demais a um mundo virtual. A criança deixa de atribuir sentidos à própria vida. E uma vida vazia é palco para o tédio.

Será então fundamental para as crianças terem a presença de adultos como apoio e suporte, para se desenvolverem com segurança, mas não como *treinadores* que lhe enunciem a todo o instante o que devem fazer ou, ainda pior, que façam tudo por elas:

Atenção: hiper proteção não é proteção. Esses pais que fazem um ninho claustrofóbico relativamente aos filhos geralmente não lhes dão nem mais tempo, nem mais calma. Agarram-nos, apertam-nos, parece que nesses escassos minutos querem derramar todo o amor que lhes têm – e disso não tenho dúvidas –, mas sem duas coisas essenciais: o tempo e a calma. Tempo. Calma. (Cordeiro, 2019, p. 78)

Strecht (2018, p. 157) preconiza que viver com a expectativa de um mundo (sobre)protegido, sem falha, pleno de perfeição, em que o conteúdo é à nossa medida “...é a base mais fácil para desde cedo, na infância ainda, se ir desenvolvendo uma

estrutura emocional com muito baixa ou nula tolerância à frustração”. Do ponto de vista social, esta é uma das características mais facilmente observável em modelos de relação atuais.

6.2. Principais fatores promotores da aprendizagem socioemocional

Na sua obra, Young, Klosco e Weishaar (2008) preconizam *cinco necessidades emocionais básicas do ser humano*, que inspiraram a escolha dos fatores explorados em cada subponto:

- **Aceitação e conexão:** as crianças precisam sentir que são aceites, importantes e acolhidas afetivamente. Os seus pedidos de ajuda necessitam de ser atendidos. Carecem de ser protegidas e confortadas quando se sentem vulneráveis ou assustadas.
- **Liberdade de expressão e necessidade de validação:** as crianças precisam sentir que têm liberdade para expressar a sua opinião e pedir pelo que necessitam emocionalmente – sendo vistas e escutadas.
- **Limites realistas:** as crianças precisam de aprender limites, regras e acordos. Isso implica ensinar de maneira firme, afetuosa e compreensiva a respeitar as emoções, necessidades e o espaço, de si mesmo e das outras pessoas.
- **Autonomia e competência:** as crianças precisam de conhecer as suas habilidades e competências (sentido de identidade) para alcançarem realizações e conquistas. Para isso, precisam que os caminhos lhes sejam mostrados e que sejam motivadas a arriscar, com apoio e suporte apropriados.
- **Espontaneidade e lazer:** as crianças precisam de momentos de lazer, descontração, felicidade e autoexpressão. Os cuidados com a saúde e com os relacionamentos interpessoais também devem ser respeitados. Devem ter tempo e espaço para desfrutar de sensações agradáveis e aproveitar os momentos leves da vida.

6.2.1 A relação

Nascemos para formar vínculos, os nossos cérebros estão fisicamente conectados para se desenvolverem na relação com os outros, relação essa que é realizada através de comunicação emocional, ainda antes de começarmos a falar. (Allan Schore, cit. em Pereira 2021, p 44)

Como temos vindo a fundamentar ao longo do trabalho, a relação é o agente protagonista na educação para as emoções. No entanto, como refere Correia (2022, p. 61), uma das

áreas onde tendemos a ter crenças sociais mais rígidas que comandam inconscientemente a forma como vemos a realidade e reagimos a ela é a área da parentalidade. Uma dessas crenças é a de que a educação está acima da relação (o clássico “*de pequenino se torce o pepino*”), visão enviesada do processo educativo. Esse padrão de colocar a educação acima da relação perpetua-se entre gerações e cria-nos internamente a necessidade hierarquizada de “...corrigir comportamentos, *consertar* a criança, de exibirmos socialmente como a controlamos – em vez de nos convidar explorar o poder que a ligação dada pela vinculação tem na construção e no desenvolvimento das nossas crianças, assim como na nossa reconstrução” (Correia, 2022, p. 67). Deste modo, construir uma relação que sirva de base à educação é um dos maiores desafios da parentalidade – o desafio de fazer crescer enquanto também crescemos.

É certo que colocando a ênfase no travão de comportamentos indesejáveis (através da repressão e do silenciamento), podemos observar rápidas mudanças na criança, como a supressão do comportamento. Mas essa supressão pode apenas representar um *desamparo aprendido* (conceito de Seligman & Maier, 1967, com base em Pavlov, 1930, cit. em Hunziker et al., 2016) e acarretar consequências emocionais nefastas (conforme explorado no ponto 6.1.1). As dimensões socioemocionais que estão a ser construídas na criança – empatia, escuta ativa, inteligência emocional, autocontrole, autorregulação – precisam de ser apoiadas (não existe regulação sem correção) e necessitam de tempo para se enraizarem e darem frutos. Correia (2022, p. 69) acredita que quando o foco está na relação, “...a criança irá ajustar gradualmente o seu comportamento por perceber essa necessidade. Trata-se de um processo intrínseco, que se desenvolve em paralelo com a sua maturidade cognitiva emocional, e por isso com um ritmo próprio”. Como reforça Lelia Schott (cit. em Eigenmann, 2022, p. 97) “...a meta é que a criança se sinta acolhida, até que compreenda. E que não sinta medo, até que coopere”.

O que torna então a conexão entre pais e filhos vitalícia é a relação, sobretudo se assentar numa vinculação segura. As ordens e reprimendas morais perdem-se com o tempo, já a necessidade de dialogar, refletir em conjunto, expressar emoções e vê-las validadas, de receber e dar afeto, de partilhar, mantém-se eternamente. “Assim sendo, é natural que dinâmicas baseadas na educação se vão desvanecendo, enquanto aquelas que se alimentam da relação perdurem e se fortaleçam” (Correia, 2022, p. 70).

Partindo do explorado no ponto 2, podemos compreender que **para ter a disponibilidade emocional para este enfoque na relação intrafamiliar, os próprios adultos necessitam de integração comunitária numa rede de laços interfamiliares**. Num mundo em que a relação é progressivamente substituída pela conectividade, a questão que se põe é: serão iguais para aprendizagem socioemocional? Não são. **A luta contra a solidão individual e social é um dos maiores desígnios dos tempos de hoje**.

Estar ligado aos outros é muito mais do que uma noção teórica bem caracterizada por diferentes autores da área da saúde mental. É uma evidente necessidade humana de que depende o equilíbrio e o bem-estar de cada um e de todas as sociedades. Ou, melhor ainda, um facto claramente observável em todos os seres vivos existentes à face da Terra. Não haverá evolução possível de seres vivos de determinada espécie se não existir uma sólida dependência estável e continuada entre os seus elementos, mas ainda entre estes e o Mundo que os envolve. (Strecht, 2018, p. 151)

Para Agulhas & Fonseca (2021, p. 191-193), o apoio social é uma das funções mais importantes das relações de proximidade, tem uma função de ajuda e normalmente distingue-se em quatro comportamentos: emocional, instrumental, informativo e de reconhecimento.

No apoio emocional são utilizadas ferramentas de escuta ativa, de empatia, transmissão de confiança e carinho, normalmente envolvendo conforto físico, como abraços ou toques reconfortantes. O apoio instrumental pode incluir a aceitação de uma responsabilidade de outrem, para que o sujeito consiga lidar com um problema ou dificuldade (neste âmbito há quem identifique também o apoio cognitivo, como acontece quando se ajuda alguém a procurar soluções para um problema, em vez de apenas aconselhar na forma de resolver). No apoio informativo são utilizados os conhecidos *conselhos de amigo*, conhecimentos/ informações que possam ajudar alguém nos passos seguintes. O apoio de reconhecimento ou de estima é evidenciado através de expressões de confiança ou encorajamento, podendo ajudar a pessoa em questão a descobrir potencialidades esquecidas, ou a otimizar a sua autoavaliação e autoestima. Segundo Perry (2021, pp. 207-208), **quando estamos ligados por elos comunitários temos “amortecedores embutidos para enfrentar qualquer stress ou desafio por que passemos”**. Mas nem toda a gente tem amigos ou sente que pertence, parece haver cada vez menos pessoas ativas na promoção desses elos. O que é preocupante, sabendo que há uma relação direta entre

o isolamento social duma pessoa e o risco que corre de desenvolver problemas de saúde física e mental.

Olá, António, há tanto tempo que não te via. Pois é. Temos de nos ver. Olha! Queres vir lá casa jantar no... Oh, diabo, arrancou com o carro e já não me ouviu... e ele nem sabe onde é que eu moro... Paciência, fica para a próxima... Também agora, com o trabalho, os miúdos e o cansaço, mais vale ver a TV, ou distrair-me na internet, deixar-me adormecer no sofá... Só o trabalhão que ia dar fazer um jantar para o António... (Cordeiro, 2019, p. 104)

Ainda à luz de Perry (2021, p. 256), “...**não nos deve preocupar apenas a pobreza económica. O isolamento e a solidão são uma epidemia. É alarmante a pobreza dos relacionamentos na sociedade pós-moderna, pois resulta numa forma de fome social e emocional**”. Ainda segundo o autor (2021, p. 259), “como o tecido social transgeracional da nossa sociedade está a esfiapar-se”, muitas pessoas sentem-se vazias e procuram ligação, sentimento de pertença, e procuram-na de formas realmente prejudiciais à saúde (por exemplo virtualmente, ou associando-se a grupos ligados ao crime, ou a vícios...). Nesse sentido torna-se urgente resgatar a primazia da ligação humana comunitária, o conceito Maori de *whanaungatanga*⁷.

6.2.2 O amor incondicional

As crianças nunca devem ter de esforçar-se ou trabalhar pelo nosso amor, elas devem descansar nele. (Gordon Neufeld, cit. em Eigenmann, 2022, p. 133)

Quando o acesso ao amor depende de um determinado tipo de comportamento, quando são os atos da criança que determinam se esta merece ou não continuar a ser amada e existem condições que têm de ser cumpridas para o receber, é um amor condicional.

Amaremos incondicionalmente os nossos filhos? Ou as mensagens que transmitimos são “amo-te, se fazes aquilo que eu quero que faças”. “Gosto de ti, quando és o que eu quero que sejas”. Ou ainda: “Se não fores perfeito, talvez já não te queira tanto assim”. Muitas vezes as crianças simplesmente não sabem o quanto são amadas. E a verdade é que, se não o mostrarmos, elas não o verão. (Valente, 2014, pp. 70-71)

⁷ a palavra refere-se a relacionamentos recíprocos, parentesco e um sentido de ligação, de pertença na cultura e na comunidade.

À luz de Correia (2022, p. 65), uma das estratégias comumente utilizada que contribui para a construção desta crença de que o amor e a aceitação/valorização podem desaparecer, é o “tratamento do silêncio”. Perante um comportamento considerado pouco ajustado, o adulto deixa de responder à criança, mesmo que esta o procure, existindo apenas silêncio e indiferença da sua parte. Com base nesta estratégia, a criança passa a viver numa espécie de corda bamba em que sente que a qualquer momento, bastando um ato visto pelo adulto como menos adequado, pode perder o seu amor. Aos olhos do adulto, o que se está a retirar são apenas a comunicação e o acesso; contudo, para a criança, a comunicação e o acesso fazem parte do vínculo, logo é a relação, o apego e consequentemente o amor que sente desaparecerem nesses momentos. Sendo que enquanto criança a sua própria sobrevivência depende desse elo.

Esta sensação de condicionalidade coloca em risco a *vinculação segura*, “a relação emocional profunda e duradoura que liga uma pessoa a outra no tempo e no espaço e cria a base de segurança essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem” (conceito de Bowlby, 1969, & Ainsworth, 1973; cit. in Silva, 2014). Gerhardt (2017, p. 45) parte do trabalho de Bowlby & Ainsworth e destaca que a pessoa emocionalmente segura tem essa crença, uma *confiança básica* em ser vista e ouvida, o que facilita a sua regulação. Só essa confiança nos outros, esse apego criado pela repetição consistente do ciclo “pedido de ajuda/amparo”, lhe permite aprender a esperar e a pensar, em vez de agir impulsivamente.

Negar o colo, o abraço, o reconforto que a criança necessita quando se sente mais desorganizada e com dificuldade em autorregular-se (ajustar o seu nível emocional à situação), independentemente se foi a causadora da situação que conduziu a esse ponto, também são formas de *retirar o amor*. Crianças que aprendem que o amor é condicional vivem com grande medo de o perder (por parte das figuras de vinculação e dos outros em geral ao longo da vida). Na tentativa de o assegurarem, dissociam-se da sua autenticidade emocional e entram em estratégias pouco saudáveis para si e para as relações, como por exemplo a busca de perfeição.

É esta necessidade de dar provas de que se merece esse amor, assente no medo de o perder, que está por detrás dos comportamentos de excesso de zelo dirigidos aos outros.

A única forma de prevenir o medo de perder o amor é torná-lo central e incondicional, acolhendo-a e permitindo que saiba sempre que se distingue do seu comportamento.

Segundo Eigenmann (2022, pp. 127-129) “a inteligência emocional vem de um acolhimento consistente”: A vinculação segura é, neste sentido, um fator-chave para o desenvolvimento da resiliência. Para que uma criança desenvolva resiliência ela precisa primeiramente ter a certeza de que na relação com o adulto cuidador ela é vista, é escutada e que esse adulto cuidador se importa e a acolhe, socorrendo-a sempre que pode do desconforto que ela está a sentir. Quando os adultos cuidadores atendem às necessidades das crianças de forma consistente (corregulação), elas associam aos poucos que logo depois do desconforto vem o acolhimento e o bem-estar. A criança vai internalizando esse processo e tornando-o seu também, até chegar ao ponto de conseguir fazer isso por si só (autorregulação). Como temos vindo a fundamentar, os alicerces da inteligência emocional estão na relação: “O amor importa. E temos a ciência para provar isso”. Gerhardt (2017, p. 25).

Mimar uma criança é dar o que ela deseja em vez do que ela necessita, é fazer por ela o que ela já pode fazer. O amor não mima. Quanto mais puder deixar claro para uma criança que a ama, mais empoderada e confiante ela irá encarar o Mundo. (Piangers, s/d)

6.2.3 A parentalidade consciente

Uma educação *respeitosa* tem como base desenvolver uma relação de respeito, e não de obediência, dos adultos com as suas crianças. A obediência existe quando há submissão. O respeito existe quando há confiança. A espécie humana é programada para se conectar, pois o nosso cérebro é um órgão social. Humanos garantem a sobrevivência da espécie graças à habilidade social de pertencer, de amar e de se conectar. Afinal, a conexão faz os humanos juntarem-se em grupos, pois a chance de sobrevivência é maior. (Eigenmann, 2022, p. 62)

À luz de Dias (2015, pp. 32-40), de uma forma simples, podemos distinguir quatro tipos principais de educação/estilos parentais: o estilo autoritário (que se serve do medo e imposição para obter obediência), o permissivo (em que tudo é permitido por receio de frustrar a criança), o negligente (a alienação parental, o demitir-se de funções, desistir e deixar para terceiros) e o modelo do equilíbrio da parentalidade positiva (também conhecido como estilo assertivo, autoritativo, respeitoso ou democrático). O modelo da parentalidade positiva é uma filosofia que promove a relação entre pais e filhos com base no respeito mútuo e, porque esse respeito mútuo existe, a educação da criança é feita de

forma altamente construtiva: com firmeza e também muita empatia e generosidade. Distancia-se então da educação da “velha guarda” porque não humilha nem recorre a qualquer tipo de violência, buscando uma forma de relacionamento digno, com base no respeito, em que criança é reconhecida como indivíduo inteiro, capaz, com direitos. Pais e filhos não estão nunca em igualdade de papéis na sua relação, mas encontram-se num plano de horizontalidade ao nível dos direitos humanos, que se opõe à *verticalidade adultista* tradicional. Como temos vindo a fundamentar, só com base nesse plano de confiança e respeito – em que é incentivada a pensar, a escutar-se ia escutar os outros porque ela própria é escutada – uma criança pode desenvolver uma inteligência emocional e uma auto-estima equilibradas.

Algumas pessoas questionam dizendo que o mundo é feito de regras que as crianças precisam aprender, desde pequenas, a *obedecer para se adaptarem ao mundo*. A isso eu respondo: criemos antes crianças com senso de responsabilidade, para que estas saibam quais regras respeitarem e contra quais regras se oporem. (Eigenmann, 2022, p. 66)

Ainda segundo a autora, de um ponto de vista *adultista*, existe uma crença social que a criança tem de ser obrigada e forçada a cumprir as regras, senão quando crescer não vai respeitar. De um ponto de vista respeitoso, acreditamos que há que respeitar a criança, para que esta sinta na pele o que é respeito e consiga multiplicá-lo, reconhecendo o seu valor e importância. Ou seja, respeitar é como aprender uma língua: se não a conhecem, não a escutam, não estão imersos nela...como a irão falar?

De notar, que por vezes, os princípios da educação positiva são confundidos com a permissividade, ou a sua postura adversa à violência induz empiricamente à ideia de falta de limites. Isto pode dever-se ao uso do vocábulo “*positiva*” – que tem as suas origens na emergência da corrente positiva da psicologia –, mas é muitas vezes percebido ou conotado como um juízo de valor sobre as práticas educacionais (para todo o positivo há um negativo), ou mesmo com a ausência do “não” e da frustração natural (inerente e fundamental) no desenvolvimento e aprendizagem. Não é disso que se trata, até porque a permissividade implica deixar a própria condução educativa na mão da criança, responsabilizando-a por si própria e ficando conseqüentemente assoberbada por isso. Numa educação respeitosa acreditamos antes que os limites e o respeito se ensinam por *modelagem* (Bandura, 1986, cit. em Nabavi, 2012), respeitando os limites da criança e

criando uma relação saudável e afetuosa, porque educar não é treinar nem amestrar, mas sim liderar:

Antes de mais, um líder tem a capacidade de fazer com que outros o sigam. E alguém só segue alguém pelo seu exemplo. (...) Um líder tem uma visão muito clara do que quer alcançar e do que precisa de fazer para lá chegar, inspirando os outros e transmitindo lhes essa visão – com disciplina e paixão! (...) Disciplina é incorretamente confundida com castigo, mas deriva do latim “*discipulus*” (aquele que aprende, que segue, *seguidor da verdade*). Os pais devem ser os primeiros e os mais influentes disciplinadores, ou seja, os melhores *mestres* ou *líderes da criança*. (Valente, 2014, pp. 19-20)

Este modelo de educação respeitosa, apoia-se em quatro pilares fundamentais que temos vindo a abordar ao longo desta fundamentação: a ciência do desenvolvimento humano, a teoria da vinculação e do apego, a inteligência emocional e o desenho original do ser humano (que nasce com um potencial infinito e vai-se moldando em profunda relação com o outro e o meio, cf. Gutman, 2016).

Falamos portanto de educação como liderança democrática: Visão clara, respeito mútuo, regras bem estabelecidas, liberdade com responsabilidade, espaço para todos exercerem os seus poderes e os seus talentos. Hoje exigimos cidadania, democracia! E todos os pais já perceberam que os métodos autoritários deixaram de funcionar com estas crianças do século XXI que, tal como nós, reclamam democracia. (Valente, 2014, p. 21)

Tal como uma certa polarização/juízo de valor que podem ser sugeridos pelo termo educação “positiva”, o conceito educação “democrática” também pode assustar alguns pais. Nesse sentido, Valente (2014, pp. 14-15) reforça que numa família democrática,

...embora a opinião de todos seja tomada em conta, quando chega a altura de ser tomada uma decisão, a última palavra cabe sempre aos adultos responsáveis. Deste modo orienta, reforça regras, exercita autoridade (e não autoritarismo) quando necessário, mas também partilha responsabilidades, sempre numa relação baseada nos princípios da colaboração, da firmeza, da dignidade e do respeito entre pais e filhos.

Nesta mesma linha positiva, respeitosa e democrática, Duncan et al. (2009), referem-se a uma **parentalidade consciente**, dotada da presença, do respeito e da intencionalidade pedagógica/emocional necessárias ao processo educativo (que por vezes não se observam parentalidade, quando esta parte apenas do instinto e intuição, ficando assente na repetição inconsciente de ciclos). Para este trabalho adotamos esta denominação do

tipo de relação procurada, tendo muito presente que cada ser humano, como cada família e comunidade é único e irrepetível, por isso a forma de com ele trabalhar só pode apoiar-se numa observação e escuta cuidada, intencional – consciente. Na intervenção com famílias muitas vezes são pedidos métodos e técnicas – receitas – para ensinar x ou conseguir y (crescemos a receber instruções então procuramos instruções).

Acreditamos que não existem métodos e técnicas, receitas que sirvam a todos... apenas existe algo comum: a relação e a busca consciente, partilhada, reflexiva e crítica de caminhos.

Do ponto de vista socioemocional, uma parentalidade consciente procura então incentivar a busca da autonomia emocional, através da correção, em vez de incentivar a (co)dependência ou acreditar na independência. Esta correção não é a procura de acalmar a criança ou deixá-la sozinha para que se regule, mas sim mostrar-se presente (disponibilidade emocional), validar e acolher as emoções da criança como necessidades básicas, permitindo que continue honesta emocionalmente, que viva a emoções e as processe – comunicando-lhe através da conexão incondicional que tem a liberdade para ser autêntica e é amada tal como é.

Nomear as emoções, certificar-se que a criança tem voz na relação e investigar que comunicação/necessidade não atendida está por trás de cada comportamento, são premissas básicas, sabendo que em idade pré-escolar só a correção e a co-construção de um léxico emocional vão permitir o desenvolvimento otimizado da capacidade de conhecer as próprias emoções, bem como de as reconhecer nos outros - empatia.

Segundo a bióloga e neurocientista Fukamati (2016), nascemos para nos conectar e a imitação é a base da empatia (através dos *neurónios espelho*). A empatia é inata e pode ser *treinada*, ajudando-nos a ter relações mais profundas e significativas com as pessoas ao nosso redor, além de potenciar a criatividade, a inovação e o pensamento sistémico apurado (olhando sob diversos pontos de vista). Num mundo cada vez mais globalizado, a autora defende que a empatia é o ponto nevrálgico central que ativa a resolução de todos os outros em cadeia, pois mudar as relações e reforçar os laços entre as pessoas produz mudanças sistémicas. **Consideramos assim neste trabalho como prioritário o**

plantar de sementes de empatia, através dos laços humanos socioemocionais, para a transformação social.

6.2.4 O brincar

Brincar desenvolve os músculos e as habilidades sociais, fertiliza a atividade cerebral, aprofunda e regula emoções, faz-nos perder a noção do tempo, proporciona um estado de equilíbrio, ajuda a lidar com as dificuldades, aumenta a expansividade e favorece as conexões entre as pessoas. Ao brincar ativamos o lado direito do cérebro, que está ligado à criatividade, à emoção, à imaginação, à intuição e à subjetividade. (Brown, 2017, cit em Neto, 2023, p. 15)

As crianças investigam com curiosidade e entusiasmo o mundo que as rodeia através do ato de brincar, imprescindível para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Muito haveria a explorar sobre a importância do brincar como prática ancestral, natural e espontânea da infância. Contudo – e apesar das evidências e estudos científicos – a sociedade atual, focada em resultados, torna-se cada vez mais uma ameaça aos tempos/ espaços de brincadeira livre e à qualidade do brincar. Neto (2022, p. 18) alerta que esta é a era das crianças prisioneiras, que “...não brincam, já deixaram de brincar ou já não sabem brincar, porque têm o tempo todo organizado, passado na escola, em casa ou no carro, a preparar-se para um futuro incerto que não tem em conta o seu presente”. Restringidas no espaço e no tempo, as brincadeiras acabam por ser ainda limitadas pelo excesso ruidoso dos materiais de brinquedo (que por vezes “brincam sozinhos” e deixam escasso lugar à imaginação), bem como pela excessiva orientação do adulto (“com isto brinca-se *assim*, não sabes brincar?”). De relevar a ideia de que “o imaginário infantil é um factor de conhecimento, e não uma incapacidade, uma marca de imaturidade ou um erro. (...) é importante firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças” (Sarmiento, 2003, p. 16).

Neste sentido, o contato com o exterior, com a Natureza, torna-se cada vez mais importante, pois permite estender e diversificar os meios de exploração e de brincadeira da criança. Vasconcelos (em Fundação Aga Khan, 2022) defende que a criança tem de ser livre para testar o seu corpo, testar os seus limites, brincar sozinha, brincar em cooperação, confrontar-se com a diversidade de interações (que lhe irão oferecer recursos de tolerância e pró-socialidade) e ir sempre para além de si própria, o que lhe

trará índices de autoestima que são fundamentais. O risco e o choque são fundamentais para o desenvolvimento. Há que entendê-lo e ter o cuidado de proporcionar estes momentos, estes espaços, estas experiências, até porque o risco e a tentativa e erro são o desafio que vai fazer avançar.

Brincar tem um papel fundamental na constituição social da infância da criança: é a linguagem permanente que faz a mediação corporal da criança com o mundo, com as coisas e consigo mesma. É também condição necessária para o reconhecimento do real, através da imaginação. E o processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade, através de uma transposição não literal, inclusive como elemento de resistência face às situações mais dolorosas da existência. (Sarmento, 2004, p. 16)

Esta liberdade no espaço e tempo de ser criança como intervenção preventiva e de promoção da saúde mental infantil também é sublinhada por Hanscom (2022, pp. 66-67), uma vez que “...o tempo expande-se quando [as crianças] mergulham em brincadeira profunda. As oportunidades para interações sociais avançadas e resolução de problemas são infinitas. Por isso, é imperativo que dêmos às crianças mais oportunidades de brincadeira autónoma e ao ar livre”.

Becker (2015), destaca as vantagens de *saltar os muros dos condomínios* e abraçar a cidade, ocupando os espaços públicos, com brincadeiras, amor, afeto e convívio. O autor incita ainda a **organização e a participação da sociedade civil, na reivindicação de políticas públicas que facilitem o contacto com o espaço público e a Natureza desde a infância**, pois só levando as crianças para a Natureza vamos favorecer que se enraízem nela, a amem e protejam. *Porque só defendemos o que amamos.*

Para cada vez mais meninos e meninas de hoje, faz falta um contato regular com a noção temporal que a própria natureza confere. A possibilidade de brincar regularmente num parque, quando as árvores emprestam sombra no verão e se despem no inverno, ter uma definição possível da linha de horizonte em que o céu e a terra se tocam no meio da cidade, poder respirar ar fresco de manhã quando se sai de casa, ou cuidar dum jardim como parte integrante de si, são exemplos concretos que infelizmente se tornaram vivências de exceção. (Strecht, 2018, p. 35)

De acordo com Neto (2022, p. 34), cerca de 70% das crianças portuguesas passam menos tempo ao ar livre do que os 60 a 120 minutos que o Alto Comissariado das Nações

Unidas para os Direitos Humanos recomenda para os reclusos nas prisões. Nos últimos 20 anos, as crianças perderam em média 8 horas de brincadeira livre por semana...

Mesmo assim, a ditadura das tecnologias emerge com extrema facilidade nas horas recreativas e torna dependentes crianças, adolescentes e adultos, cujas vidas passam a ser organizadas em perfeita adição de um pequeno ecrã de informação e conteúdos. Muitos aumentam assim o seu isolamento individual e social e, num tempo que os domina e ultrapassa, desligam-se com imensa facilidade do verdadeiro tempo natural e biológico que os rodeia e onde se movem. Strecht (2018, p. 40)

Ao nível socioemocional, valorizar, observar (e participar) no brincar da criança é acima de tudo compreendê-lo como insubstituível ferramenta de comunicação. Quando a criança brinca connosco, “está a mostrar-se, a abrir-se, e a permitir que naveguemos por aquilo que lhe é mais íntimo. A partilha deste momento, enquanto forma de conhecimento e de ligação, é o equivalente a uma conversa profunda na idade adulta” (Correia, 2022, p. 139).

[Do ponto de vista socioafetivo] brincar exige muita entrega/ intimidade e preenche-se de sentido(s), quando nos deixamos conduzir pelo mundo da criança. A brincadeira é uma necessidade básica da criança e quando conseguimos entregar-nos completamente, não fugindo, não mexendo no telefone, sem limpar aquela coisa que está suja, sem desconcentrar, sem mecanismo algum de fuga – em atenção plena e escuta ativa –, o que a criança sente é “eu sou a pessoa mais importante na vida deste adulto!” (Eigenmann, 2022, p. 105)

6.2.5 O tempo de atenção plena

Para chegar às crianças, somos desafiados a desenvolver algumas competências importantes, como coragem, vulnerabilidade, criatividade, disponibilidade e paciência. Coragem para nos tornarmos vulneráveis e aceitarmos que temos de descobrir as regras de brincadeiras que não nos passavam pela cabeça (como falar com objetos inanimados ou ir à caça de besouros em florestas mágicas), para sermos ridículos e regularmos no chão fazermos vozes absurdas ou caras estranhas. E precisamos absolutamente de disponibilidade para criar um espaço de interesses comuns. No fundo, somos desafiados a deixar o nosso mundo, a ter disponibilidade para estar com outra pessoa. Não seria esta uma estratégia interessante a usar na forma como nos relacionamos entre adultos? (Palha, 2019, p. 190)

No seu livro “As cinco linguagens do amor da criança” (1997, pp. 77-78), Chapman & Campbell referem-se ao **tempo de qualidade como o “presente da presença”**, momentos de atenção plena, concentrada e exclusiva que criam conexão íntima e “enchem o tanque emocional”. Ainda segundo os autores (1997, p. 79), **criar conscientemente esses momentos conexão é essencial** “...num tempo em que as crianças são mais e mais influenciadas por agentes externos ao ambiente familiar e, por isso, precisam da influência fortalecedora da atenção plena, do tempo pessoal com os seus pais”, que as ancore e enraíze numa vinculação segura.

Será possível ter uma visão da sociedade que incorpore as conquistas da civilização moderna e ao mesmo tempo ainda honra a essência da natureza humana? Acho que a resposta é sim. Sei que a resposta é sim. Não é que espere vê-lo no tempo da minha vida. (Maté, 2022, p. 27)

Como é lógico, na sociedade atual, **a criação destes momentos demanda um real esforço de gestão (temporal, pessoal, emocional...) por parte dos adultos, mas trata-se dum investimento na relação**, sem o qual dificilmente se criarão elos profundos, o que, como temos vindo a fundamentar, afetará o desenvolvimento e aprendizagem socioemocional:

Vejo cada vez mais os pais a delegarem a criação dos filhos no telemóvel ou no tablet. Os filhos são deixados entregues aos seus recursos metafóricos, enquanto os pais são distraídos pelos seus recursos literais. (...) Julgo que este é um grande problema na nossa sociedade distraída, não somos muito bons a estar verdadeiramente presentes. O cérebro da criança está a tentar compreender o mundo e, como somos criaturas sociais, uma parte crucial é construir um sentido de pertença: *sou importante, faço parte do clã*. Isto advém de receber sinais específicos de “tu és importante”, principalmente das figuras primárias. E requer dar atenção. Não atenção parcial, mas atenção plena. *Estou a ver-te. Estou a ouvir-te. Estou mesmo aqui, contigo*. (Perry, 2021, p. 166)

Compreendemos então que um tipo de interação ocasional, parcial, distante ou desinteressada não constrói a base para uma autoestima saudável, nem para a capacidade de ser empático e carinhoso. Pelo contrário, produz a base para uma pessoa emocionalmente faminta e carente que desejará pertencer, mas não terá capacidade neurobiológica de encontrar realmente o que precisa. **A autoestima e a empatia dependem então da natureza, qualidade e frequência de interações de afeto que a criança vivencia**. A teoria de desenvolvimento Psicossocial de Erikson (1976, cit. em

Correia 2022, pp. 104-105), salienta que em idade pré-escolar (*estágio de iniciativa vs. culpa*) a criança está especialmente sensível ao feedback do adulto sobre o que este vê na sua essência: "...perante sinais compreendidos como rejeição, a criança direciona para si a culpa de não ser aceite, como se não fosse suficientemente interessante, capaz de cativar ou até merecedora de amor".

Nos tempos atuais, a maior parte dos processos conscientes, tanto em adultos como já em crianças e jovens, estão excessivamente preenchidos por o que se pode designar de "lixo psíquico", uma verdadeira coleção desinteressada e desinteressante de banalidades sobre os quais não sobrarão grande narrativa útil. (Strecht, 2018, p. 167)

Na sua comunicação sobre tempo de qualidade com as crianças, Landsbergiene (2016) fala sobre **criar memórias afetivas que durem a vida inteira, em vez de expectativas**. A autora refere que num dia rotineiro temos apenas cerca de 12 minutos para dedicar a este tempo de qualidade com a criança, o desafio será transformá-los em atenção plena, **experiências de amor incondicional e candidatos às melhores memórias**. Neste sentido, Palha (2019, p. 203) destaca que "independentemente do destino, é o caminho que faz a viagem". O fator mais importante no tempo de qualidade não é o acontecimento em si, mas o fato de o termos reservado, de estarmos nele, em partilha e comunhão. Uma relação não se faz de amor... O amor é que se faz da relação que escolhemos todos os dias nutrir:

A criança busca a sua atenção e a sua aprovação. Reserve tempo com ela, um para um, só a divertir-se. Preocupe-se apenas em estar de forma plena. Ser pai ou mãe não implica passar toda a sua vida apenas a disciplinar, a ensinar. Estar com a criança provoca um impacto de modelagem positivo infinitamente maior do que qualquer castigo que lhe possa dar pelo seu comportamento. Dialogue e partilhe com ela sobre emoções. Isso vai ajudá-la a conhecê-las e exprimi-las adequadamente. (Valente, 2014, p. 21)

Importa destacar ainda que do ponto de vista socioemocional, **o tempo de qualidade e atenção plena é importante não só para a criança, mas também para os adultos**, nas várias dimensões da sua interação (intra e inter familiar) – e até na requisição do seu próprio tempo, como forma de autocuidado:

A gestão do tempo para poder satisfazer o registo multifacetado a que obriga a realidade contemporânea tornou-se de uma grande complexidade, exigindo um reforço emocional significativo. Para terem disponibilidade emocional e atenção plena a oferecer aos filhos,

os próprios pais precisam de ser reconfortados com um pouco de tempo de qualidade para si próprios.” (Strecht, 2018, p. 102)

7. Todo o Tempo do Mundo

O Tempo de Qualidade em Família(s) como alicerce da aprendizagem socioemocional

Partida. Chegada. De onde? Para onde? Muito, pouco? Perder ou ganhar tempo? Respeitar ou controlar a passagem do tempo? Dono ou escravo? Viver apressadamente. Fazer a apologia do ócio. Elogiar a lentidão. Ser rápido e multifacetado. Responder... a tempo. Pensar com calma. Ou, como se pode ler num brasão de armas de Cosme de Médici, primeiro da célebre dinastia renascentista de Florença, onde uma tartaruga era pintada com uma vela aberta por cima da sua carapaça: “*Festina Lente*” (Apressa-te lentamente).
Strecht (2018, p. 182)

O conceito central deste trabalho é a *relação*⁸, como agente protagonista da educação para as emoções em idade pré-escolar. Como pudemos compreender ao longo do enquadramento teórico, ao considerarmos a dimensão emocional do ser humano como indissociável da sua dimensão social, a relação assume sempre uma importância primordial e basilar na aprendizagem socioemocional, sobretudo durante o período da infância.

A *relação* é feita de elos, laços, conexão, de investimento: de tempo. O mesmo tempo que atravessa transversalmente todos os fatores de risco e promotores de aprendizagem socioemocional explorados no ponto 6. Não se trata de um tempo qualquer, mas um tempo de presença e pertença, que crie vínculos e memórias afetivas – um tempo de qualidade em família(s). Falamos em família(s), também no plural, tendo em conta o universo cada vez mais diverso de famílias, e porque acreditamos que além de tempo de qualidade entre pais e filhos (intrafamiliar), o tempo de qualidade entre famílias (interfamiliar), que contemple todos os tipos de interações e laços (adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto) é o que irá assegurar a criação e reforço dos elos comunitários e contribuir, num movimento de dentro para fora, para a aprendizagem socioemocional e para o enriquecimento progressivo do tecido social transgeracional.

⁸ Dependência, ligação, vínculo ou enlace entre pessoas.

"relação", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/rela%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 30-03-2023].

De acordo com Pereira (2023, p. 27-30) e conforme abordado no ponto 3, temos vindo desde a revolução industrial (séc. XVII) a condicionar o nosso conceito de tempo, centrando-o nas ideias de produção e lucro. Isto trouxe uma crescente necessidade de velocidade sob a crença de que – tal como declarou Benjamim Franklin (1706-1790 cit. em Coelho, 2020) “*tempo é dinheiro*”. Entre o fim da década de 1950 e o fim da década de 1970 aumentamos ainda mais a nossa velocidade devido à Revolução Digital. Em 1990, surge a Internet tal como a conhecemos nos dias de hoje e deixou de haver uma barreira espacial entre contextos:

Surgiu um novo mundo. Informação, compras, interações, negócios e outras necessidades diárias ganharam grande espaço neste mundo virtual. As distâncias geográficas estão agora diminuídas e as pessoas continuam a manter contactos entre si independentemente do local onde estejam fisicamente. Passamos a estar totalmente disponíveis. Estamos na era da Internet, e, não tenhamos ilusões, vamos ainda acelerar muito mais: vivemos tempos em que a vida é rápida. Corremos para não ficar atrás dos outros. Trabalhamos mais que os outros, para nos destacarmos. Estamos ligados a várias coisas e ao mesmo tempo, pois é impensável ficar para trás. Competimos uns com os outros para estarmos ocupados, achando que isso faz de nós pessoas mais importantes. Será que é mesmo assim? (Pereira, 2023, p. 28)

Cunha e Kuhn (2016, pp. 681-682) destacam que “para perceber as representações sobre o tempo na cultura ocidental, é interessante retornar aos primórdios de forma a identificar as representações estruturantes ao longo da história”, lembrando que os gregos antigos usaram os mitos para dar entendimento ao tempo: *Chronos* (o implacável tempo cronológico, sequencial, linear e mensurável, que tudo vence e devora), *Kairós* (um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece, um tempo existencial, uma oportunidade) e *Aeon* (um tempo sagrado e eterno, sem medida precisa: o tempo da criatividade, onde as horas não passam cronologicamente, a intensidade da vida humana). Duas grandes representações emergem:

De um lado temos o tempo cronometrado como construção racional, modelar, planeado, sistematizado, meramente quantificado; do outro, o tempo como manifestação natural, experiencial, ecológica, fenomenológica, situando-se aqui o tempo da criança e a sua imaginação. Temos uma dialética entre o tempo dos relógios, da racionalidade moderna, da cultura versus um tempo da fruição, natural, do cosmos que a criança tem e traz em

si. O Tempo do Mundo e do “relógio cósmico” é um tempo sem tempo: um tempo da imaginação que nos impossibilita de dar respostas padronizadas e uniformes pela contagem e aferição do tempo cronológico. (Cunha e Kuhn, 2016, pp. 681)

Podemos então perceber uma dicotomia complementar entre o mundo racionalizado/ exteriorizado do Chronos (*mundo pensado*) e o mundo experienciado/ interiorizado do Kairós ou Aeon (*mundo vivido*). O tempo é um conceito objetivo, materializado nos números, mas também subjetivo, afetivo e não corre da mesma maneira para todos – mesmo em cada ser humano, revela especificidades. “O mundo vivido é o primeiro, é contemplativo, fenomenológico, surgido antes da ciência, ainda que tenha sido aprisionado por esta” (Kuhn, Cunha & Costa, 2015, p. 404).

Segundo Strecht (2018, p. 181) o tempo do adulto não é igual ao da criança, que está no início do caminho de construção da sua noção temporal. Aliás, sustenta que construímos esta noção ao longo da vida, sendo que a ideia do tempo não é a mesma ao longo de todas as fases de desenvolvimento humano: “Nos primeiros anos de vida, e quase sempre até à idade adolescente, o tempo vivido na infância corre de forma mais lenta: tudo parece esfumar-se numa continuidade mais difusa e muito distante da noção consciente de um princípio, meio e fim”. Ainda o autor cita o célebre físico britânico Stephen Hawking, que comparava o fluir do tempo a um rio – há momentos em que o caudal flui rapidamente, outros em que quase estagna, e é essa noção que permite viajar através dele.

Do ponto de vista do desenvolvimento socioemocional, falamos então de associar ao tempo uma noção de ritmo, previsível mas flexível, de modo a oferecer segurança e a ter um efeito regulador: Perry (2021, pp. 197-199), destaca a importância da regulação rítmica para o cérebro em desregulação emocional, bem como o seu efeito terapêutico. Nesse seguimento, o autor também sublinha a centralidade de **dedicar mais tempo a atividades expressivas, que podem ser o alicerce da aprendizagem socioemocional**, graças aos seus elementos reguladores e relacionais, como a música, o desporto e a arte: “a atividade padronizada, repetitiva e rítmica faz com que as redes regulatórias centrais hiperativas e excessivamente reativas voltem a estar em equilíbrio”. (Perry, 2021, p. 227) De fato somos gerados em ritmo, nascemos em ritmo e a ele procuramos voltar quando necessitamos de regulação.

Em sintonia com esta ideia de equilíbrio rítmico, Cordeiro revisita a busca da homeostase abordada no ponto 6, procurando balancear sempre momentos *adrenalínicos* com

momentos *endorfinicos*: "...ao polo adrenalínico de cumprir os prazos, empreendedorismo, ação, "avançar", há que contrapor um polo endorfinico, de calma, descanso, regressão e lazer, caso contrário entraremos em sobrecarga" (Cordeiro, 2019, p. 219). É interessante vislumbrar nos momentos adrenalínicos o *Chronos*, que nos pressiona, desgasta e consome, e nos momentos endorfinicos o *Kairós e Aeon*, que nos recarregam e preenchem. Ainda Cordeiro (2019, p. 59), defende que este equilíbrio é possível, mesmo na sociedade atual, pela via simples de estabelecer prioridades, ou seja, "...aceitar ou não o que vem "de fora", naquilo que podemos decidir, com base no que vem "de dentro", ainda que isso possa chocar com o nosso desejo de "fazer tudo, ter tudo, já, agora de imediato e sem custos nem perdas".

Sobre a **importância das prioridades na gestão do tempo, do desacelerar e da pausa**, Strecht (2018, p. 16) sublinha que

Torna-se cada vez mais necessário evitar que O Tempo controle cada indivíduo e se imponha de forma agreste e ditatorial. Para tal, cada um deve ser capaz de não se deixar manipular pela ideia predominante do tempo tecnológico e fazer um esforço para viver bastante mais próximo do seu tempo biológico e natural. essa Mensagem deve ser transmitida aos filhos através de pequenos gestos diários, de modos de vida e relação que é pouco e pouco possam ir interiorizando como rotinas verdadeiramente assumidas, mesmo sendo atualmente inconveniente.

Modelar novos ritmos e desenvolver novos padrões de vida implica então uma noção mais consciente e integrada do tempo, bem como capacidade de reflexão crítica: "...poder ser agente ativo do que se quer fazer, quando e com que objetivo. Saber parar, organizar, construir uma rotina com uma boa alternância de velocidade, resposta e eficácia com a possibilidade regular de desaceleração, pausa, tranquilidade e harmonia" (Strecht, 2018, p. 40) é algo que a cada vez mais pais e filhos vão ser chamados a aprender.

Torna-se então fácil compreender que na sociedade contemporânea tempo seja (nada mais do que...) dinheiro. Assim, qualquer pausa promotora de reflexão e de contramovimento humanizado ao sistema, em vez de natural e saudável, soa antes a mero desinteresse, laxismo, falha ou até luxo e esbanjamento. **Oprimidos pela dedicação ao Chronos, cada vez mais passamos pela vida alheios, em piloto automático:**

O tempo médio diário de relação exclusiva entre uma mãe ou pai com o seu filho é de 37 minutos. 1/3 dos casais já se encontra separado aos 6 anos do filho mais velho. O maior desafio da atualidade é conseguir estar atento a todas as vicissitudes do tempo e ser

capaz de prosseguir, recalibrando o foco e não ficando refém do que a atual tirania da sua contagem parece querer determinar”. (Strecht, 2018, pp. 27-28)

Chegando a uma noção mais consciente e integrada do cariz multidimensional do tempo, bem como exercitando a capacidade de reflexão crítica, fica mais claro que embora por vezes nos pareça ínfimo o tempo que podemos dedicar a uma relação, num minuto de qualidade pode caber um *Todo o Tempo do Mundo* socioemocional. **É na investigação sobre estes momentos afetivos/endorfínicos, de Kairós ou Aeon (mundo vivido) que nos iremos focar neste projeto, tentando perceber do que são feitos e como são sentidos. Observando-os inseridos no Chronos que os contextualiza.** É relevante lembrar, de acordo com Valente (2014 p. 34), que quando discutimos a educação e a falta de tempo dos pais trabalhadores, há como um “...afirmar-se que não importa tanto a quantidade de tempo dedicado às crianças, mas sim a qualidade desse tempo... Contudo, sem o mínimo de quantidade de investimento não podemos esperar os resultados relacionais que tanto desejamos”. Educar é amor, ritmo regulador, consistência. **Acreditamos que é preciso apostar na criação consciente de oportunidades relacionais que gerem memórias afetivas, pois é nossa convicção que as memórias afetivas são a matéria de que se fazem os laços humanos:**

Ganhar tempo (em quantidade) e viver bem o tempo disponível (em qualidade) na sociedade atual implica cada vez mais a necessidade constante de desimpedir o espaço (sobre)preenchido dos estímulos e exigências que constantemente são pedidas ao cérebro. Fugir ao excesso de ruído que toma lugares de forma absolutamente desnecessária. (...) No final de cada dia é importante que cada qual possa conseguir um espaço de necessidade reflexiva, em que tranquilamente possa assumir a urgência de ter mais tempo para tocar e ser tocado, amar e ser amado, usufruir o reconforto do silêncio e da luz, dando sentido e beleza à vida enquanto bem individual, mas também coletivo. Este desígnio pode evocar um luxo. Talvez. mas ao invés do expectável noutros exemplos banais, este pede muito pouco em troca. apenas espera uma mudança de atitude sobre o ser humano e as suas múltiplas ligações ao mundo: a necessidade da construção do próprio pela presença do outro. (Strecht, 2018, pp. 185/ 189)

PARTE II – INVESTIGAÇÃO

8. Enquadramento metodológico

8.1 Roteiro metodológico da investigação

O presente trabalho reflete sobre a centralidade da relação, como agente protagonista na educação para as emoções, em crianças de idade pré-escolar. Tal como explorado ao longo do enquadramento teórico, os laços relacionais – elos de conexão entre pessoas – são um conceito sistémico e profundamente comunitário, assente num investimento de *Tempo*. Falamos de Tempo de Qualidade, que consideramos, nos moldes antes fundamentados (cf. ponto 7. e na linha de Strecht, 2018; Pereira, 2023; Cunha e Kuhn, 2016; Cordeiro, 2019), como um tempo promotor da Aprendizagem Socioemocional.

Interessou portanto, logo à partida, nesta investigação procurar conhecer as representações de Tempo de Qualidade em Família⁹ (TQF) por parte de uma comunidade educativa (pais, crianças e agentes educativos), na perspetiva de as poder relacionar com fatores de risco e fatores promotores da aprendizagem socioemocional da criança em idade pré-escolar.

Para tal tornou-se necessário conhecer a comunidade com a qual pretendemos trabalhar (comunidade educativa da sala de pré-escolar da Escola do Bairro S. João de Deus do Porto) de uma forma aprofundada e contextualizada, num estudo predominantemente qualitativo, motor que nos levou ao método do estudo de caso de base etnográfica:

Os estudos de caso em educação permitem perspetivar de forma holística unidades organizacionais e, no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de acção, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam. (Sarmiento, 2011, pp. 2-3)

A necessidade de recorrer a um estudo de caso surgiu do desejo de compreender fenómenos sociais complexos, permitindo uma investigação que preservasse as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real, tais como, representações individuais ou processos organizacionais. E, ao mesmo tempo, permitindo

⁹ Com base na fundamentação teórica, apercebemo-nos que *Tempo de Qualidade em Famílias* (TQF), no plural, seria uma melhor formulação, atendendo precisamente à ideia *intra e inter* familiar que o tempo de qualidade implica, como elemento sistémico, na promoção da aprendizagem socioemocional.

extrair relações entre variáveis e verificar hipóteses através da análise completa que produz. À luz de Reis (2022, p. 116), um estudo de caso é aquele que

...apresenta evidências suficientes para que o leitor possa fazer um julgamento independente em relação ao mérito da análise. As evidências devem ser apresentadas com base em dados de sustentação e nunca devem ser enunciadas de forma tendenciosa. Aqui a seletividade é importante, ao limitar o trabalho às evidências mais críticas e não ter necessidade de apresentação de muitas informações de apoio secundárias.

Assim sendo, numa primeira fase conceptual identificou-se e formulou-se o problema, pesquisou-se e recolheu-se bibliografia, escolheu-se o contexto e os sujeitos de investigação, definindo a problemática e a questão de partida:

Quais os efeitos das representações de uma comunidade educativa sobre TQF na aprendizagem socioemocional da criança em idade pré-escolar?

O contexto escolhido para esta investigação adveio de uma longa relação prévia de prática pedagógica na escola em questão, em regime de voluntariado, e do interesse pela especificidade social do Bairro S. João de Deus, bem como do momento único de reconstrução que atravessa¹⁰. Resultou também e sobretudo duma profunda implicação afetiva e vontade intensa de procurar e lançar novos alicerces socioemocionais que façam o bairro novo florescer para um tipo de realidade que, ao renovar-se, lance pontes para o entorno, que sejam usadas de dentro para fora e de fora para dentro, em vez de lhe erigir novos muros, semelhantes aos antigos. No que diz respeito diversidade da unidade de estudo, consideramos à partida interessante a heterogeneidade das vinte famílias do grupo pré-escolar (desde as características etárias que variam entre os 21 aos 45 anos de idade, à escolaridade que varia entre o 1º ciclo e doutoramento, bem como à situação profissional/profissão, que varia desde situações de desemprego à execução de profissões em cargos bem remunerados), a par com o facto de a grande maioria delas não habitar dentro do bairro (áreas circundantes), características que a nosso ver as potenciam do ponto de vista comunitário em possibilidades de dinamismo, interculturalidade e movimento. Já no que concerne ao tamanho da amostra, acreditamos ser adequado para o que se procura estudar, de um ponto de vista qualitativo, sabendo que num estudo de

¹⁰ O bairro foi recentemente requalificado, cf. trabalho etnográfico do ponto 9.

caso importa conhecer uma realidade específica e não buscar dados de amostragem, passíveis de generalização.

A pesquisa qualitativa leva em conta que há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos de investigação que não pode ser traduzida em números e não requer a utilização de métodos estatísticos. Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. O processo e o seu significado são os focos principais de abordagem. Nestas pesquisas há uma predominância de análises mais descritivas, oferecendo uma melhor visão e compreensão do problema. (Reis, 2022, p. 78)

Não podemos deixar de abordar neste ponto a questão ética da implicação, dada a ligação forte que existe entre a investigadora, a problemática e o contexto. Sabemos à partida que esta implicação comporta vantagens e desvantagens, porque se por um lado confere ao investigador um lugar de observação e escuta privilegiado, único e irrepetível, por outro não podemos deixar de ter em conta os momentos em que relação com o observado pode dificultar o acesso a pontos de vista e de reflexão isentos. Todavia, acreditamos que num trabalho sobre a centralidade da relação na aprendizagem, a plena isenção do investigador (mesmo que existisse) não caberia. À luz de Rodríguez et al. (1999 cit. em Meirinhos & Osório, 2010, p. 61),

“...o observador participante pode aproximar-se num sentido mais profundo e fundamental às pessoas e comunidades estudadas e aos problemas que as preocupam. Esta aproximação que situa o investigador no papel dos participantes, permite obter perceções da realidade estudada que dificilmente se poderiam conseguir sem se implicar de maneira efetiva”.

Fragoso (2004 cit. em Meirinhos & Osório, 2010, p. 61) também sublinha vantagens da implicação do investigador, como uma maior aproximação à realidade dos dados, melhor compreensão das motivações das pessoas e maior facilidade na interpretação das variáveis do contexto de estudo. Para isto é necessária uma atitude de vigilância epistemológica constante, um descentramento daquilo que já sabemos sobre as coisas e as pessoas, uma postura de nos deixarmos surpreender pela investigação. E sobretudo um desenho metodológico rigoroso - estratégia sólida que permita a aprendizagem de desempenhar duplo papel de investigador e participante.

À fase conceptual seguiu-se uma de reflexão metodológica, optando então pelo estudo de caso de base etnográfica, definindo as variáveis do estudo – Tempo de Qualidade em

Família(s) e Aprendizagem Socioemocional – e escolhendo as técnicas de recolha de dados. Propusemo-nos à partida a realizar essa recolha através de técnicas e perspetivas diversificadas, com vista à posterior triangulação dos dados, que facilitasse uma visão mais aprofundada e multidimensional da realidade. Os procedimentos de recolha de informação escolhidos, implementados pela ordem descrita foram:

- A realização de uma entrevista exploratória à equipa de psicólogas do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) do agrupamento de escolas António Nobre, para procurar perceber o tipo de intervenção realizada atualmente com as crianças do nível pré-escolar;
- A recolha por escrito, em contexto de sala de aula, de representações de TQF dos colegas do Mestrado em Intervenção Comunitária da ESEPF, que inspirou a criação dos instrumentos de recolha de dados utilizados no terreno;
- A revisão de literatura e análise de fontes documentais da Câmara do Porto sobre a história e a reconstrução do Bairro S. João de Deus – *“Para o estudo de caso, a utilização de documentos pretende valorizar as evidências oriundas de outras fontes. No entanto o investigador tem de ter sempre presente que os documentos são escritos com um objetivo específico e para um determinado público”*. (Reis, 2022, p. 90).
- A observação etnográfica (através de notas de campo e curtas reflexões) realizada entre fevereiro e junho de 2023, no bairro e na escola, no contexto da qual o investigador, ao mesmo tempo que observa, interage com aqueles que estão a ser observados. Isto propicia a que o mesmo se aperceba da realidade e a possa analisar do ponto de vista de alguém que se torna conhecedor do estudo de caso. *“Ao examinar o grupo, ele faz uma observação global, que só pode ser praticada por aqueles que procuram viver a experiência dos grupos que estudam, de forma a chegar a uma visão interna da vida”* (Reis, 2022, p. 89);
- A realização de entrevistas breves, em formato escrito ou gravado (conforme foi mais pertinente com cada entrevistado), que consistiram na obtenção de informações dos participantes relativas a questões e objetivos da investigação. Neste estudo optámos por realizar três momentos de mini entrevista, abordando (cf. guiões em Apêndice 1):
 - 1. As representações de TQF e a satisfação pessoal com o mesmo, indicando estratégias e obstáculos à sua existência;

- 2. Uma recolha de memórias significativas dos participantes;
- 3. Um breve exercício de expressão emocional, em que os mesmos refletiram sobre o que gostariam de ter escutado mais ao crescer.

Estas três entrevistas breves tiveram como intuito recolher dados de diferentes grupos da comunidade educativa (famílias e agentes educativos) e buscaram uma recolha (re)incidente sobre os mesmos elementos de interesse ao projeto (tempo, laços, emoções), mas em momentos e formatos diferentes, no interesse já antes abordado de os comparar e triangular entre si, buscando uma maior dimensionalidade e riqueza qualitativa. *“As entrevistas permitem que o investigador estabeleça uma relação com o entrevistado de forma a ter acesso a informações relevantes para a investigação, o que vai permitir a descrição qualitativa dos fenómenos”* (Reis, 2022, p. 91);

- As entrevistas foram complementadas com a dinamização de dois grupos de discussão focalizada – “...um espaço de discussão e troca de experiências em volta de determinada temática que estimula a reflexão e o debate, permitindo que os temas abordados sejam mais problematizados do que numa situação de entrevista individual” (Backes et al., 2011, p. 439) – e de *photo voice* – que “...promove a interação dos sujeitos, o desenvolvimento de habilidades comunicativas, desenvolvimento de competências sociais e do convívio em grupo, da mesma forma que uma relação colaborativa mais estreita entre o investigador e o participante” (Meirinho, 2015, cit. em Ulhôa et al., 2021, p. 64) com pequenos grupos de até dez crianças reunidas para avaliar e refletir sobre conceitos, identificando problemáticas, sempre ajustados ao momento de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar;

Na fase empírica, após um pré-teste dos instrumentos, foi então realizada a recolha de dados. Perante alguma dificuldade em recolher elementos sobre a História do bairro, junto à Câmara Municipal do Porto, (um dos primeiros passos planeados), procuramos reconstituí-la pelos olhos, vozes e pela mão dos moradores. No decurso dessa tentativa, surgiu um livro (Cepeda et al., 2018), pela mão de uma moradora, que ofereceu as peças que faltavam. Esse foi um momento chave da investigação, os dias em que fomos pelo bairro com equipas de crianças, agentes educativos e pais, bater às portas e pedir aos moradores para partilharem uma memória do bairro. De uma forma simples, sem mais questões. Sem esperar, o ato de nos colocarmos nessa posição de escuta, foi o mote

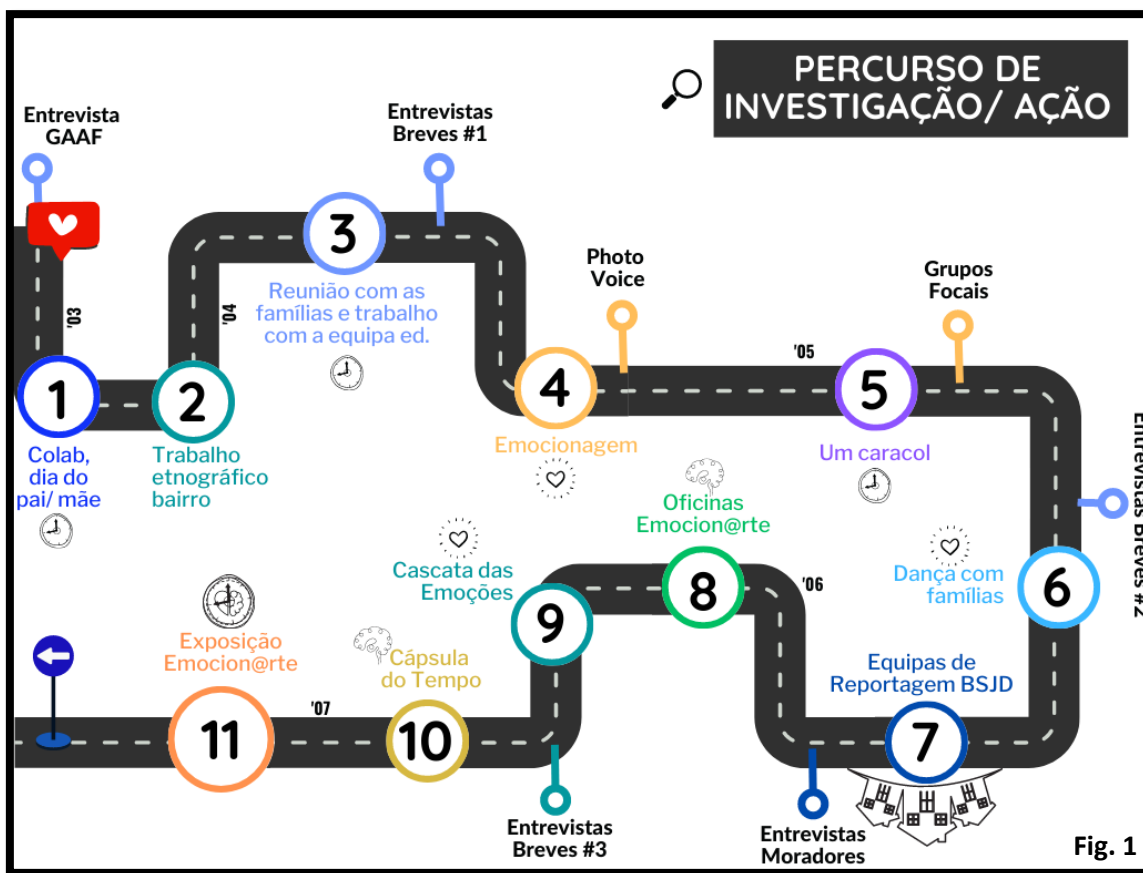
para diálogos preciosos de reconstituição etnográfica (cf. resultados que iremos apresentar no ponto 9).

A sistematização e tratamento dos restantes dados foi realizada através de uma categorização reflexiva, usando a técnica de análise temática. A versatilidade da análise temática foi de todo o interesse nesta investigação predominantemente qualitativa, adaptando-se na perfeição à análise de dados de um estudo de caso, de entrevistas, notas de campo e grupos focalizados de discussão. Trata-se duma técnica de categorização, cuja ideia principal “...*não é alcançar acurácia, mas imersão e profundo engajamento com os dados*” (Clarke, 2017, cit. em Souza, 2019, p. 53).

Braun, Clarke, Hayfield & Terry (cit. em Cortesão, 2020, p. 66), destacam que a análise temática se mostra capaz de articular com as “*três principais linhas de abordagem e pesquisa qualitativa: a codificação e análise de dados indutivos vs. dedutivos ou orientados por teorias, uma orientação experimental vs. crítica aos dados e uma perspectiva teórica essencialista vs. construtivista*”. Isto significa poder condensar as vantagens de relacionar de forma antepensada, e ao mesmo tempo liderada pelos dados, um conjunto de informação relevante para a investigação segundo a sua ótica única, oferecendo ao leitor uma viagem pelos dados, que é guiada, mas plena de recantos reflexivos (o que lhe confere a liberdade de os experimentar também pela sua lente). Assim, o resultado final de uma análise temática evidencia “...as constelações mais salientes de significados presentes no conjunto de dados. Estas constelações incluem dimensões afetivas, cognitivas e simbólicas. Neste sentido, uma análise temática pode conseguir revelar os sentidos latentes e os sentidos manifestos sobre uma questão” (Joffe, 2012, cit. em Cortesão, 2020, p. 69).

Para terminar – e sublinhando o cariz qualitativo que motivou a escolha do método de Estudo de Caso para esta investigação – destacamos a ideia de que a aprendizagem socioemocional da criança (tal como a parentalidade e os laços comunitários mais alargados) **é fruto da construção de um relacionamento, não é um método nem uma técnica**. Tentamos então manter o foco desta investigação primordialmente na conexão, na observação e reflexão sobre as necessidades que *habitam* por trás dos comportamentos – e sobretudo numa escuta presente e ativa que nos levou ao ponto que se segue.

8.2.0 Projeto-piloto e o contributo da Investigação/ Acção



Simões (1990, p. 47) refere que “...na maior parte dos casos, a Investigação/ Ação assumirá a forma de Estudo de Caso”. Neste Estudo de Caso, considerando a Investigação/ Ação como um “...conjunto de procedimentos com a finalidade de dar resposta a uma problemática real e específica vivida/sentida pelo investigador/profissional, colocando-se em ação os resultados da investigação no sentido de melhorar a prática” (Merriam, 1988, cit. em Bogdan & Biklen, 1994, p. 89) – num sistema cíclico, reflexivo e crítico, do qual o grupo-alvo está a par e em que se envolve ativamente – optamos por mobilizar as suas mais-valias, especialmente a sua nota construtivista da busca pela “...melhoria da ação educativa, implicando os protagonistas no processo de mudança, para se conseguir uma transformação/formação dos atores” (Cortesão & Jesus, 2023, p. 345). Deste modo, numa postura que procurou sobretudo pôr-se à *escuta* do currículo emergente (atentando numa lógica de diferenciação pedagógica), foi pela mão da Investigação-Ação que o quadro teórico e metodológico deste trabalho se foi moldando ao longo do percurso aos resultados da própria ação, (inter)afetando-se de modo orgânico e sistémico: enquanto a reflexão sobre a prática conduziu o curso da investigação, a reflexão sobre os dados da

investigação conduziu o curso da própria intervenção (cf. esquematizado de forma cronológica acima na Fig. 1).

Procuramos desta forma trazer para o terreno uma forma de implementação das *comunidades de aprendizagem* estudadas no ponto 1. Neste sentido, partindo da experiência prévia nas dinâmicas de prática pedagógica em educação-de-infância, usamos a Investigação-Ação na Intervenção Comunitária deste projeto, pelo seu cariz **promotor de cidadania e participação** (cf. explorado no ponto 1), sabendo que “... ao estarmos integrados no processo e, ao mesmo tempo, ao criar distância para o questionar, refletir, analisar no confronto com outras experiências, participamos e assumimos uma posição política, de cidadania, em que colaborativamente promovemos a própria participação”. (Marques e Sarmento, 2007, p. 88).

Criamos então um Projeto-piloto, colaborativamente em meio escolar, no âmbito do qual implementámos diversas iniciativas voltadas para todos os vértices da comunidade educativa (crianças, agentes educativos, família, comunidade alargada), tanto de forma especificamente voltada para cada um, como de forma sistémica, procurando articulá-los e interligá-los. Este Projeto-piloto, além de ter sido elemento fundamental na investigação (servindo de base e fio condutor para todas as formas de recolha de dados), foi uma importante aplicação prática que visou operacionalizar no terreno os objetivos traçados para este trabalho, bem como serviu de primeira experiência para a Proposta Final de Intervenção Comunitária (cf. irá ser apresentada ponto 11), ajudando a ajustá-la e a aferir a sua possível eficácia. Na impossibilidade de explorar a fundo cada pequeno projeto explorado, mas no interesse de sustentar tanto a exposição e análise dos dados, como a proposta de intervenção comunitária subsequente, fazemos em seguida uma abordagem sumativa (e cronologicamente ordenada) às **principais iniciativas realizadas no âmbito do Projeto-piloto:**

	Iniciativa	Descrição	Objetivos	Para quem?
1	Colaborações no Dia do Pai/ Dia da Mãe	Preparação de caminhos e construção de uma “fita de chaves para um super pai”, em que as crianças prenderam chaves ilustradas com o que fazia do seu pai especial/ de uma bolsa “saco-cama” para guardar os	- Facilitar uma primeira abordagem ao mundo emocional das crianças e famílias; - Estimular a criação de elos, observando e escutando	Crianças e Famílias

		<p>telemóveis das mães quando for altura de brincar.</p> <p>Desafio ao pai e à mãe de fazerem um trabalho “Eu & o Meu Pai”/ “Eu & a Minha Mãe”, com as suas crianças, que ilustre a relação única de ambos.</p> <p>Organização de duas exposições com os trabalhos.</p>	necessidades e interesses	
2	Trabalho etnográfico no bairro	<p>Visitas ao bairro para observar/ conhecer e interagir com as pessoas, em diferentes dias (e alturas do dia).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover uma primeira abordagem aos moradores do bairro; - Favorecer o conhecimento e a compreensão dos <i>modos de vida</i> do bairro. 	Comunidade alargada
3a	Reunião com as famílias/	<p>Reunião com as famílias para dar a conhecer o projeto e explicar o seu cariz, ideias e objetivos principais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar o envolvimento e a participação das famílias. 	Famílias
3b	Trabalho com a equipa educativa	<p>Na preparação das sessões Emocionagem (“Uma viagem pelas Emoções”),</p> <p>Realização de um conjunto de reuniões com a equipa educativa para dar a conhecer o projeto e explicar o seu cariz, ideias e objetivos principais. Abordagem à literacia emocional e trabalho de reflexão conjunta sobre as práticas e o impacto na aprendizagem socioemocional da criança.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o envolvimento e a participação das famílias. - Promover a melhoria da prática pedagógica através da reflexão. 	Equipa Educativa
4	Emocionagem	<p>“Uma viagem pelas Emoções”</p> <p>Projeto de literacia emocional para o grupo de crianças, realizado em 12 sessões semanais, abordando e explorando as cinco emoções básicas (cf. planeamento próprio e registos no Livro Memória do projeto).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar o contacto com o seu mundo emocional e o dos outros; - Favorecer a aquisição de léxico emocional básico e a mobilização de estratégias de coping. 	Crianças

5	Um caracol	<p>Na sequência do projeto Emocionagem, Hora do conto, realizada em 6 sessões semanais, da “História de um caracol que descobriu a importância da lentidão”, de Luís Sepúlveda (2014), seguida por grupos de discussão reflexiva, apoiados pela metodologia da Filosofia para Crianças.</p> <p>Elaboração de um livro registo-final da história.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a reflexão em comunidade de aprendizagem; - Estimular o pensamento crítico em torno do tema do Tempo; - Incentivar a participação e o gosto em partilhar o seu ponto de vista. 	Crianças em transição para o 1º ciclo
6	Dança com as famílias	<p>Na sequência do projeto Emocionagem, Exploração de sessões de dança com a participação das famílias e abertas a toda a comunidade escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover momentos divertidos de criação e reforço de laços; - Incentivar a expressão emocional através da Música. 	Crianças Famílias Agentes Educativos Outras turmas da comunidade escolar
7	Equipas de Reportagem BSJD	<p>Criação de pequenas equipas de reportagem (cerca de 8 elementos, contendo crianças, famílias e agentes educativos) para se deslocarem pelo Bairro a recolher, porta a porta, memórias partilhadas pelos seus moradores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer a partilha emocional; - Propiciar momentos de pertença que combatam o isolamento e a solidão; - Fomentar a escuta ativa, a empatia e o interesse pelo outro; 	Crianças Famílias Agentes Educativos Comunidade alargada
8	Oficinas Emocion@rte	<p>Preparação de oficinas artísticas e realização de encontros para ilustrar/recriar memórias de outras pessoas, partilhadas por toda a comunidade educativa. Realização de momentos separados de exploração artística – dedicados só a famílias, só a crianças e só a agentes educativos (cf. Livro Memória Emocion@rte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar momentos de convívio e cooperação entre as famílias, (sem a distração de tomar conta das crianças). - Estimular a expressão emocional pela Arte; - Propiciar um contacto empático com a história do 	Famílias Crianças Agentes Educativos

			outro e oferecer de si para a recriar.	
9	Cascata das Emoções	<p>No seguimento do Projeto Emocionagem, construção de uma cascata de S. João (conforme tradição cultural antiga do Bairro a que os moradores evidenciaram dar muito valor), usando as criações em barro das crianças alusivas às emoções. Ligação entre a simbologia da cascata de água e do fluir das emoções, que são energia em movimento.</p> <p>Colaboração com quadras de S. João de toda a comunidade educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a continuidade de tradições culturais queridas à comunidade do bairro; - Estimular a criação e reforço de laços, sentindo pertença por contribuir para algo comum. - Dinamizar a troca comunitária. 	Comunidade educativa
10	Cápsula do Tempo	<p>No seguimento das sessões Emocionagem e Emocion@rte, Construção com as dez crianças finalistas do grupo de uma Cápsula do Tempo: caixa com objetos, recordações e elementos da sua escolha sobre as vivências no jardim-de-infância, que irá ser visitada e selada numa cerimónia com as suas famílias, tendo como data de abertura o dia em que cada criança fizer 18 anos, <i>para que viaje no tempo, nas emoções e nas memórias.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar emocionalmente o momento de transição vivenciado pelas crianças finalistas do pré-escolar; - Proporcionar o contacto com memórias afetivas que ativem laços de amor, de empatia e de pertença. 	Crianças em transição para o 1º ciclo
11	Exposição Emocion@rte	<p>Realização de uma exposição interativa aberta a toda a comunidade, com o resultado das vivências do Projeto-Piloto, co-construídas e participadas por todos. Na exposição os participantes puderam descobrir de quem eram as memórias que recriaram e quem recriou as suas, interagindo e oferecendo o seu trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar a mobilização de todos os vértices comunitários num propósito comum; - Favorecer a criação/ reforço dos laços, a pertença e a expressão emocional. 	Toda a comunidade educativa

9. Havia um bairro bonito

(das histórias que moram em nós:
trabalho etnográfico no BSJD)

Havia um Bairro bonito, havia
Na Areosa dos nossos Tempos, era alegria
Havia um Bairro bonito, havia...
O que foi que se passou? Foi a heroína
Ruína por toda a parte, minha família
Havia um Bairro bonito, havia...
Antes passava-se o tempo com alegria e prazer
A malta aqui era unida, hoje nem de si quer saber
Cada qual olha por si, aconteça o que acontecer
Nas desgraças que há na vida, não há ninguém para socorrer.
(Jojó Navarro em Pedro Neves, 2016)

O Bairro S. João de Deus em Campanhã ficou em tempos conhecido pelos portuenses como *Tarrafal*, caminho sem volta: o maior hipermercado de droga da zona do Porto. Não é fácil renascer de semelhante categorização, tal como não foi tarefa simples reunir informação para análise documental sobre o Bairro S. João de Deus. A Câmara remete para a Divisão Municipal do Arquivo Histórico, que remete para o repositório online (que contém algumas plantas, artigos de jornal antigos e pouco mais). Sobre o encadeamento da história deste espaço comunitário tornou-se então ainda mais relevante e interessante escutá-la da boca (e das mãos) dos seus moradores.

Numa das primeiras entrevistas realizadas, a MOR^{a5}, (que habita no bairro desde os seus três anos de idade e ganha a vida a recolher/vender materiais da demolição do bairro), não pensou duas vezes em facultar-nos um livro (Cepeda et al., 2018), oferecido por um arquiteto que um dia também a entrevistou. Foi com a ajuda desse livro, das memórias da MOR^{a5} e de outros moradores, que construímos este breve retrato da história do bairro, que é tanto uma narrativa de busca de soluções para habitação social como uma resenha de violência, exercida sobre o espaço e as pessoas que o habitam. *“Ou, antes, uma história de como a habitação se converteu tanto numa arma política de moralização e disciplina, como num dispositivo de controlo e de segregação”*. (Cepeda et al., 2018, p. 9)

- O que havia aqui de melhor no bairro... era a cidadania dada em si. Que já não há em lado nenhum. Porque desuniram as pessoas. Famílias foram desunidas, hoje já mal se veem. Aqui, se havia alguém com fome aparecia logo aquele que lhe enchia a barriga! A

cidadania na prática, não era a cidadania da letra, percebe? O português não sabe o que é a cidadania. [É ou não é?] A cidadania dava-se aqui! – MOR^a5 (Entrevista #4)

Segundo informação online do Arquivo Municipal do Porto, a 28 de maio de 1941 foi lançada a primeira pedra do Bairro de Habitações Populares de Rebordões, o nome original do bairro. O empreendimento procurava solucionar o problema da habitação das classes carenciadas e da insalubridade das *ilhas*, cada vez mais espalhadas pelo Porto (Alves, 2011, p. 45). Segundo gestão do Estado Novo, numa lógica de *Português Suave*, as poucas casas que compunham o bairro eram atribuídas como recompensa aos trabalhadores mais hábeis e mais assíduos da zona. A opção por casas térreas em banda, em vez de blocos habitacionais verticais, espelhava uma preocupação em não favorecer ajuntamentos de pessoas em sítios semiprivados, impossíveis de vigiar. Nos espaços públicos havia vigilantes de bairro que se encarregavam de fazer/ divulgar fichas de moradores e expulsavam quem não cumprisse as regras de moral e bons costumes:

A entrega das casas nos bairros camarários era concedida a título precário e assente no cumprimento absoluto do Regulamento Municipal. O artigo 10º do regulamento *Abel Monteiro* sintetizava o seu objetivo: os ocupantes das habitações podem ser desalojados sempre que se tornem indignos do direito concedido”. (Cepeda et al., 2018, p. 41)

No entanto, segundo Brás (2020, p. 353), perante o fervilhar do aumento populacional e industrial, em 1956 – e na linha dos “aglomerados de casas para famílias pobres” –, foram inaugurados oito blocos de habitação coletiva junto ao bairro de Rebordões, o bairro S. João de Deus. Esse momento marcou uma inversão nas políticas de habitação do Estado Novo. A aposta da localização da habitação social em zonas periféricas, fez dos bairros unidades essenciais de urbanização da cidade, permitindo descompactar um centro urbano fortemente densificado e libertando o centro da cidade como área nobre e de serviços. Ao mesmo tempo, “...deslocou, controlando, as populações mais desfavorecidas para zonas marginais e invisíveis” (Cepeda et al., 2018, p. 31).

Com o aumento populacional, em 1960, foi construída a Escola Básica de S. João de Deus (EB1/JI), na altura Escola Básica Integrada com 1º e 2º ciclo. De acordo com Alves (2011, p. 45), entre 1965 e 1968, no âmbito do Plano de Melhoramentos para a Cidade do Porto, foram acrescentados ainda mais seis blocos habitacionais, destinados a pessoas oriundas de ilhas e a população de etnia cigana que vivia numa área de descampado, necessária

para a construção da Avenida Fernão Magalhães. Os novos blocos ocupavam a parte superior do terreno camarário, mas sem criar novos arruamentos de acesso. Seguiam, aliás, a tendência de dispersão no terreno, criando zonas vazias indiferenciadas e sem qualquer tratamento específico: *“O espaço entre blocos é a expressão da permanente ausência indiferença do Estado, figuração do vazio imenso entre Estado e indivíduos e dos indivíduos entre eles: um espaço social reduzido à violência da pura sobrevivência”* (Cepeda et al., 2018, p. 54) .

A revolução de abril de 1974 trouxe a revogação do Regulamento Municipal e a passagem do poder para comissões de moradores. Brás (2020, p. 355) destaca que “mesmo antes da revolução de 1974 o bairro já era conhecido por ser antirregime” e com o fim da ditadura houve nele uma mobilização excecional, nascendo um novo sentimento de luta, de reivindicação por melhores condições de vida, o que propiciou o início do Movimento dos Bairros Camarários, nascido em S. João de Deus. Para os moradores, não se tratava simplesmente de celebrar o fim da ditadura, mas de um momento de expectativa/esperança relativamente ao futuro: o fim de uma estrutura repressiva que era presença constante nos bairros camarários.

Mas com o crescimento desmedido de pessoas e a busca incessante de melhores condições (a vontade da casa própria como símbolo e expressão dos desejos da ascensão social no quadro de uma economia de mercado e de consumo acelerado), os sinais de revolta multiplicaram-se, especialmente em S. João de Deus, um bairro fim de linha, para onde iam todos aqueles que não podiam estar noutra lugar. No Tarrafal, o *bloco dos condenados* era a última instância antes da camioneta, conhecida de todos, transportar as mobílias para o canil.

Os moradores que tinham casas, começaram então a ampliá-las através de aumentos e apropriação ilegal. Os que não tinham, criaram zonas de barracas. Isto deu origem a novos problemas e perigos iminentes como fogos devastadores, recordados pela MOR^{a7}, que habitou no bairro durante a sua infância: *“Eu lembro-me que às vezes tínhamos todos que deitar a fugir, a correr imenso, porque vinham os fogos que engoliam as casas todas. Pegavam de umas para as outras. Ainda hoje eu tenho medo de fogo”* (MOR^{a7}, entrevista #5).

Ao longo dos anos 80 as comissões de moradores foram-se desmobilizando, remetendo-se para atividades de carácter cultural e de apoio social. O elevado afluxo de emigrantes e retornados levou a que, na década de 90, se construísse outra cidade em torno dos blocos de habitação. A *Vila Miséria*, que chegou a acolher cerca de 1500 habitantes, era um sinal evidente da gravíssima carência de habitação, acentuando os problemas sociais e económicos já existentes nos bairros, consequência do desemprego e da desindustrialização que afetaram particularmente o concelho do Porto. (Cepeda et al., 2018, p. 46)

Ainda segundo os mesmos autores, em 1982 a Obra Diocesana de Promoção Social construiu um Centro Social com vista a desenvolver um plano integrado de apoio. Mas as intervenções fragmentadas, de carácter assistencialista, não eram resposta suficiente para o crescimento exponencial do bairro. Fernandes e Mata (2015, p. 10) destacam que a partir da década de 80 ocorreu uma forte desindustrialização, que converteu os bairros sociais em zonas de forte desemprego e, (na resposta ao empobrecimento), de crescimento de economias informais. Uma delas seria a dos mercados de rua de drogas ilegais, que depressa atrairiam a atenção da comunicação social: “Nascem então no discurso mediático os *bairros das drogas*, que estarão no centro de uma nova imagem: de espaços de pobreza que já eram (...) constrói-se em seu torno todo um novo imaginário de perigosidade - estes bairros ou se habitam ou se evitam”.

Ainda assim, atendendo ao crescimento populacional, entre 1985 e 1989 foram instalados em S. João de Deus parques infantis, um campo de jogos e um pequeno centro recreativo e desportivo “**Os Unidos ao Porto**”, que os moradores entrevistados recordam como o elemento comunitário estruturante:

- Havia aqui o clube desportivo, os Unidos... que angariava muita *canalhada* para o basquete, futebol e outros, o pavilhão trazia-nos muita juventude, movimento e vida. Basta pensar no nome. Tanto é que quando começaram aqui as obras no bairro, o vereador na altura, falou-se em fazerem outra vez ali um pavilhão. Mas eles na Câmara deram como resposta que inscritas neste bairro só estavam duas crianças. – MOR1 (entrevista #1)

Entre 1990 e 1999, no âmbito do Programa de Luta Contra a Pobreza (PLCP) acrescentou-se mais um conjunto de doze blocos (Alves, 2011, p. 49), que seguiam os padrões anteriores, mas procuravam segundo a autarquia redesenhar uma estrutura urbana capaz

de romper com o isolamento do bairro. Esta nova proposta voltava a reconhecer a necessidade de abrir o bairro, cada vez mais isolado.

A proposta dava conta do clima de desordem social e de grande insegurança entre moradores e pugnava por uma intervenção que fosse uma ação integrada de promoção social. O cenário era de absoluta degradação, inclusivamente nos edifícios que tinham sido construídos apenas três anos antes. O tráfico de droga atingia proporções alarmantes. (...) A estigmatização e o isolamento das comunidades, em particular da cigana, o desemprego e a exclusão, agravados pelo estigma de serem do bairro, foram condições suficientes para que se implantasse uma extensa rede de tráfico e consumo de droga. No final da década de 1990, S. João de Deus estava transformado num cenário de guerra. (...) O lugar era um território à margem de qualquer quadro legal e de qualquer sociabilidade: verdadeiro estado de exceção. (Cepeda et al., 2018, p. 51)

- No meu primeiro dia de trabalho no bairro, no ano 1999, atiraram com um ferro elétrico de passar a roupa pela janela de um dos blocos e gritaram “aí vai aço!”. Aquilo caiu-me mesmo à frente, podia-me ter acertado. Claro, partiu-se tudo e eu, em vez de fugir peguei na peça grande e usei-a para fazer um barco com as crianças... – ED1 (entrevista #1)

Em 2001 com o regresso das forças políticas de direita à Câmara Municipal do Porto, foi reafirmada a vontade de cumprir a promessa que tinha agitado o debate eleitoral: a demolição de S. João de Deus. Entre 2003 e 2008, no âmbito das iniciativas comunitárias Urban II, que previam – ironicamente –, a requalificação física e social dos bairros e zonas degradadas, a Câmara Municipal levou a cabo o plano de *reconversão* do bairro S. João de Deus. “Uma designação eufemística que significou, desde logo, a demolição dos 28 blocos de habitação coletiva, mesmo aqueles construídos havia pouco mais de 10 anos, revertendo o conjunto à sua forma original dos anos 40”. (Cepeda et al., 2018, pp. 51-52). À violência da iniciativa, somou-se a violência dos processos de despejo e realojamento, realizados em poucos dias e com avisos de notificação curtos, que interromperam o ano letivo em curso e criaram situações de desestabilização social difíceis de gerir.

A informação que a escola tinha era pelos meios de comunicação social. Não fomos informados acerca do plano de reconversão do bairro. Nós fomos vendo os blocos a serem demolidos, e propagava-se da boca em boca que a escola ia fechar. E esse boato propagou-se e muitos dos pais não matricularam os filhos nesta escola. Nós sentíamos

que os alunos gostavam da escola, muitos dos que saíram estão em situação de abandono e absentismo. PROF1 (cit. em Alves, 2011, p. 56)

O argumento clássico para a demolição era que para *grandes males grandes remédios*. Esta opção foi justificada pela existência de “habitação de baixa qualidade, que exigia elevados custos de requalificação; de um desenho urbano desqualificado que reforçava o seu isolamento face à envolvente; e de uma elevada dimensão dos problemas de criminalidade e de tráfico e consumo de droga” (Alves, 2011, p. 52). Em 2009, no editorial da revista municipal Porto Sempre, Rui Rio não podia ser mais claro ao afirmar que a demolição do último bloco de S. João de Deus permitia acabar com a maior chaga social que, durante anos, existiu em Portugal.

- As pessoas daqui não podiam dizer que eram daqui senão nem emprego lhes davam. Diziam a morada de outra pessoa ou diziam que eram da Areosa, em vez de mencionar o nome deste Bairro. Nem táxis entravam aqui, nem entregadores de pizza. Porque ao entrar eram assaltados ou apanhavam. (...) Infelizmente isso torna-se a imagem do bairro embora não seja a sua totalidade. (...) Aqui saiu do controlo e pagavam todos por igual. (...) Lá está, porque o que era tão bom, a gente guardava aqui para nós, entre nós, era nosso. O que era mau, era o que as pessoas levavam para contar. – MOR1 (entrevista #1)

Na verdade, a estratégia de *dissolver* o bairro não fez mais do que deslocar as pessoas, transferindo os problemas existentes de um lugar para o outro, de um bairro para outros bairros, conforme sublinha o MOR1 (entrevista #1): *“Deitar tudo abaixo não adiantou para deitar o estigma também. As pessoas que faziam coisas más andam por aí na mesma, no Cerco, na Pasteleira e outros. Fomos todos separados... e isto é o que resta. É muita pena”*.

Deste modo, a demolição do bairro foi sentida por muitos moradores mais como um movimento de regressão do que de progressão. Destruir não fez mais do que diluir e converter (à força) esse espaço vazio num imenso silêncio.

As ruas sem saída acolhem ruínas e despojos de blocos, que são também a expressão de um Estado Social impotente no quadro da afirmação de um neoliberalismo onde não há sociedade, apenas indivíduos. (...) A boa política deverá ser tanto de habitação como de coabitação, isto é, oferecer tanto direito ao espaço próprio como direito ao espaço que está entre os homens. (Cepeda et al., 2018, p. 55)

- Depois o bairro foi demolido e reconstruído... depois começou outra vida de silêncio. Uma coisa que eu acho é que o bairro ficou muito fechado. Os espaços, as pessoas, não sei o que se passa. Não sei, não dá para entender. Fecharam-se! Eu tenho tempo, sou reformado, uma pessoa anda aqui na rua para cima e para baixo, não vejo ninguém... já não sobem e descem, as pessoas entram em casa e acabou. Desde que acabaram as obras, as pessoas meteram-se no seu quadrado. Antigamente as construções eram diferentes! As pessoas tinham as partes de trás das casas todas ocupadas com aumentos. Eram ilegais, mas ao menos elas vinham mais para a rua. Agora como o espaço para trás das casas está vago com os pequenos jardins individuais, as pessoas ficam lá cada uma no seu canto e não se chateiam muito, não se conversa muito agora. Menina, se cada um tiver o seu jardim, ninguém se encontra no jardim. Nem há convívio! E olhe, já se deu o caso de pessoas aqui que foram para o hospital e as outras pessoas nem souberam. Veja você bem, aqui mesmo nesta rua. É por isso que eu digo, já não há aquela ajuda de “vai ali bater à porta para saber da pessoa”. Não há nada. A pessoa acabou-se, acabou. E ninguém sabe, porque ninguém viu. MOR1 (entrevista #1)

Entre 2018 e o ano que decorre, as obras decorreram repetindo o modelo de moradias do bairro original, conferindo às casas maiores áreas internas, cada qual com o seu espaço de jardim nas traseiras, procurando um design contemporâneo. Este desenho parece demonstrar tanta vontade de refazer a história como de a esquecer, nos seus erros e nos seus traumas. Mas os moradores mostram saudades de sentir o seu bairro-casa e a sua casa-bairro:

Eu gostava muito das casas antigas. As casas antigas tinham vistas maravilhosas. Eu não era aqui, eu morava na rua 5, na casa do meio, mas agora puseram-me aqui e sem janelas. Que eu goste muito da casa, não gosto. Mas agora tenho que estar, tenho que estar aqui. Eu quando vou à Areosa aos supermercados e me dizem assim “você já anda aqui, Quina?” eu respondo assim, “sim mas já vou para os caixotes ao alto” (risos). Porque estas casas tinham todas telhado, como as casas. Agora não, é tela. É liso, como um caixote. Por fora, pronto, não está tão preenchido pode-se chamar bonito conforme o gosto... Mas por dentro eu gostava das janelas... que era para ver os meninos da escola felizes, a entrar na camioneta sempre que vão passear. – MOR^a3 (entrevista #2)

O espaço público também foi intervencionado, através da melhoria dos arruamentos, colocação de mobiliário público e arborização. Foi também requalificada uma praceta com alguns elementos de parque infantil.

Por exemplo aquele parque ali, eu não sei então por que fizeram aquilo ali. Para que é aquilo que está ali? Aquele não é nada, se dizem que não há crianças e se não querem chamá-las! Nem para a escola aquilo dá jeito. Já agora podiam antes pôr ali aqueles aparelhos de ginástica que são bons para nós mais velhos. Mas nem isso puseram. – MOR1 (entrevista #1)

Foi muito interessante que ao ir simplesmente questionar os moradores sobre uma memória do bairro, estes abriram-se de imediato à expressão das suas necessidades, através da comparação passado/ presente. Cada um expressou memórias relacionadas com o que mais precisa no momento. O tema transversal que emergiu em todas as entrevistas foi a *solidão* (como fragmentação, estigmatização, fechamento, isolamento comunitário). A par com uma notável *fome* socioemocional/relacional (cf. abordado no ponto 6.2.1):

- Dá-me a impressão que ainda deve haver ainda várias casas de vago... Uma ali, outra... ah, ainda há muita casa aí de vago noutras ruas. Mas até é difícil de saber, se ninguém vem cá para fora não sabemos deles. – P13 (entrevista #1)

- Por acaso ainda não está montada a cascata, mas eu faço uma todos os anos. Eu mantenho a tradição. Mas agora aqui dentro de casa, pronto atrás, se eu não sei se na rua se pode. Eu este ano vou pôr dentro mas assim de frente para a rua, acolá. Olhe que até tem uma quedazinha de água! E se as pessoas quiserem ver melhor é só dizerem-me e eu deixo, mas se não me disserem nada, eu não sei. – MOR1 (entrevista #1)

- Eu não percebo isto, esta escola em tempos teve muito má fama, não é? Mas de há vários anos para cá isso mudou e a escola está a crescer, mudou! Vê-se aqui pessoal que não tem nada a ver com bairros e eles não têm medo de deixar aqui os filhos. Até tem metro. Por que não se aproveita mais isso? Eu não sei. Isso. Era bom! Mas... não estou a ver. Há aqui pessoas muito antigas e os novos têm outra vida. Ninguém está agora para se meter nisto, e é assim mesmo, a pessoa tem que compreender, não é? – MOR2 (entrevista #1)

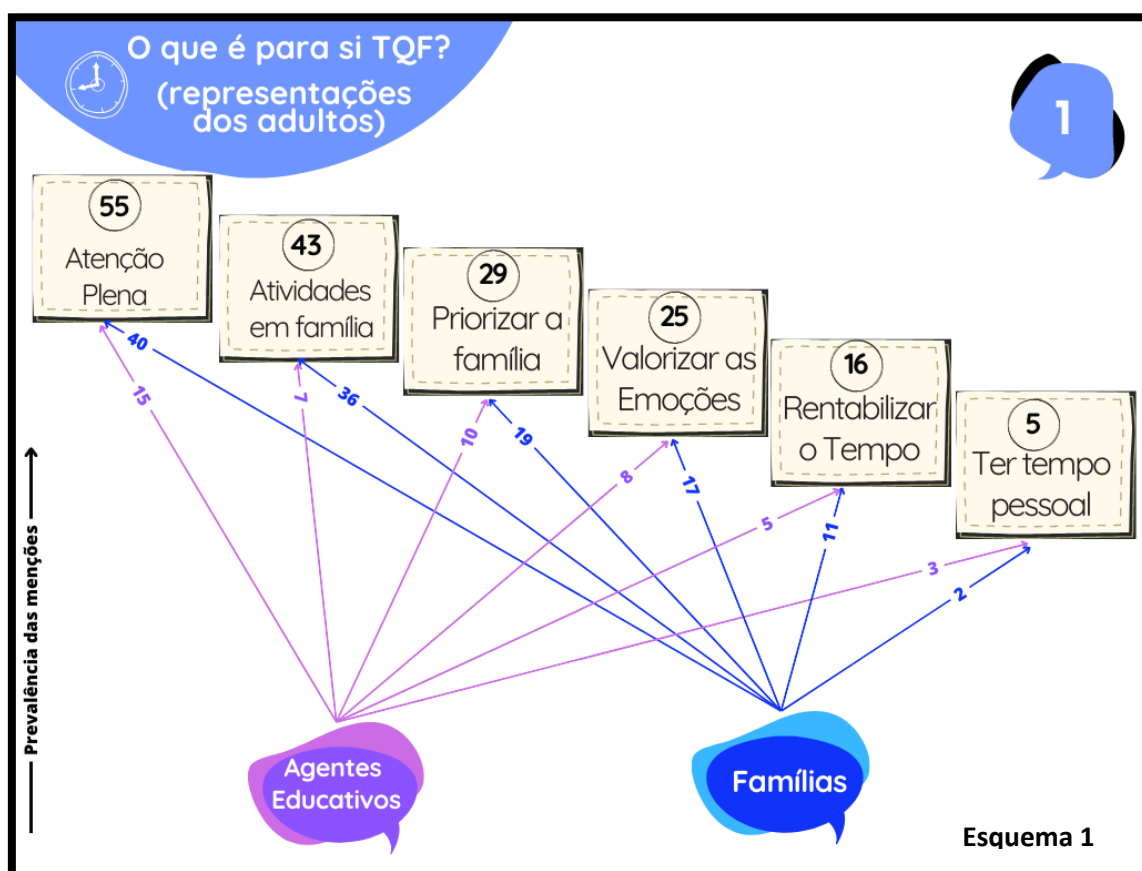
Conforme explorado ao longo do enquadramento teórico deste trabalho, só a pertença cura o abandono e a fragmentação. A comunidade do Bairro S. João de Deus precisa de iniciativas e meios para resgatar e reforçar os seus laços comunitários... Para se **reunir** e renascer. Através da Intervenção Comunitária como pensada e sustentada no ponto 1., podemos ajudar a que renasça como bairro educador, mais amigo das famílias e da

criança, oriundos ou não do bairro, mas que fazem parte da sua comunidade educativa, bem como dos seus moradores: com espaços e tempos à medida de todos, potenciando as boas memórias e transformando as negativas em aprendizagem e futuro.

10. Representações sobre Tempo de Qualidade em Família(s)

Descrição e Análise Temática dos dados

10.1 - Representações dos adultos sobre Tempo de Qualidade em Família(s)



Iniciando a análise pelas representações dos adultos sobre TQF, importa lembrar que os dados em questão foram recolhidos do primeiro grupo de Entrevistas Breves (cf. Apêndice 1). Todos os temas no esquema acima emergiram da categorização do conteúdo das referidas entrevistas, sendo que cada seta representa o número de menções a determinado tema por parte dos grupos de adultos (agentes educativos e famílias). Optamos por destacar e analisar menções no discurso, em vez de contabilizar opiniões totais dos participantes, na procura de evidenciar as representações e a sua prevalência nos grupos, mais que as idiosincrasias individuais.

No que concerne às representações dos adultos sobre TQF, podemos constatar desde logo as múltiplas referências (43 menções) à realização de **Atividades em Família – brincar** (12 menções), **realizar atividades específicas** (27 menções), como “passeios” (M17), “contar histórias” (M20), “ver cinema em casa” (PROF2), ou ainda a preocupação de associar a qualidade do tempo à escolha de **atividades com um intuito pedagógico**: “...é fazer atividades que resultem em algo que acrescente conhecimento para a criança, ou melhoria das suas capacidades sociais e no desempenho da tarefa de saber cumprir com as instruções fornecidas” (P7).

Apesar de um foco grande ainda ser dado pelos adultos às atividades em si para definir TQF, o maior número de menções está na questão da **Atenção Plena** (55 menções) (explorada nos pontos 6.2.5 e 7). Este é um sinal de que parte considerável dos adultos parece reconhecer que a atenção colocada num tempo em comum, independentemente da atividade realizada, ajuda a revesti-lo de qualidade, tornando-o especial e diferente do meramente cronológico: “...é um tempo de dedicação integral, tempo passado com disponibilidade total, independentemente das atividades desenvolvidas. O melhor tempo de qualidade é o tempo sem tempo, sem horário, sem pressas” (P10). No âmbito da atenção plena, agentes educativos e pais destacam a importância da **conexão**: “É criar complicitades só nossas” (ED1), “...é a satisfação por sentir pertença” (AE1), “...significa estar com e para a família” (PROF2), “é o tempo das nossas leituras e de nos olharmos nos olhos e nos abraçarmos demoradamente” (M5). Os participantes adultos abordam também a centralidade do **diálogo**, associando-o muitas vezes aos momentos das **refeições**: “...é poder conversar e saber como correu o dia de cada um” (M19), “é conseguir fazer as refeições e conversar em conjunto sem pressas de cumprir os horários ou com a preocupação de horas de deitar” (M3). Ainda no campo da atenção plena, os adultos tocam ao de leve (5 menções) a questão da importância da **gestão dos ecrãs media** para manter o foco na relação: “...é preciso deixar o telemóvel mais tempo quieto, estar com a família sem tantos ecrãs” (PROF3), “é um tempo sem tecnologias, para nos ligarmos uns aos outros!” (M16).

Os dois grupos de adultos também apontam como definição de TQF, um tempo de **Priorizar a Família** (29 menções). Neste âmbito, parece-nos interessante observar que grande parte das menções recolhidas (10 menções) se referiu diretamente à **família nuclear** (em linha com o explorado no ponto 3.): “Uma coisa é certa, fins de semana

somos só nós os três e é só isso que nos interessa” (M11 e P11), “É passar tempo com a minha filha, os meus netos e com o meu marido” (AUX4). Dentro desta ideia de família nuclear, aflora a ideia prevalente que o TQF acontece com a participação de todos os seus elementos: “é um tempo atendendo àquela que é a vontade do núcleo familiar, porque só atendendo à vontade de todos conseguimos ser felizes juntos” (M7), havendo apenas uma única menção direta a tempo de um para um: “Nós valorizamos o tempo a três, mas também o tempo entre pai e filha, como andar de bicicleta e patins, e o tempo entre mãe e filha como sessões de penteados, maquilhagem e leitura” (P4). Esta ideia de conexão de um para um aparece mais reforçada (de forma indireta) nos discursos do tema anterior da Atenção Plena. Ocorreram quatro menções à importância da **família alargada**: “Procuro que o meu filho crie laços familiares, que goste de estar com a família maior. Não falhámos um almoço ou jantar de domingo na casa dos avós, junto com tios e com os primos” (M9). Um total semelhante de menções reportou-se à relevância de **conviver de forma interfamiliar**: “é conviver com outras famílias e partilhar amizade” (ED1), “e poder vivenciar momentos de prazer, alegria, também com amigos” (M12). Estes dados parecem sugerir que quando nos reportamos a TQF, as figuras mais representadas são as de elos nucleares, denotando uma certa e indesejável fragmentação comunitária (cf. explorado no ponto 2). Ainda no que respeita a priorizar a família, os participantes adultos indicaram (6 menções) prezar a **criação e partilha de memórias**: “TQF é contar histórias da família (ouvi-las vezes sem conta e extasiar-se como se fosse a primeira vez)” (ED1), “Tempo de qualidade em família são todos os momentos que conseguimos fazer algo que um dia mais tarde fique na memória de todos” (M13), “quero que o meu filho tenha memórias, que as guarde e partilhe com carinho” (P9). Foi esta associação da criação e partilha de memórias ao TQF, emergente dos grupos dos adultos, que (combinada com dados posteriormente recolhidos junto das crianças), deu o mote para o curso da investigação (cf. Apêndice 1) e também inspirou uma parte central da intervenção-piloto (cf. apresentada em 8.2).

A **Valorização das Emoções** (25 menções) também foi destacada nas representações dos adultos sobre TQF. Sobre este tema, alguns participantes mencionam que TQF está ligado a **emoções mais agradáveis** como alegria, divertir-se, e desfrutar (12 menções): “é quando rimos, e temos todos muita alegria” (AUX5), “é quando o ambiente é relaxado e divertido (as gargalhadas são essenciais)” (P4), “Poder desfrutar de tempo em atividades

feitas em conjunto, com o objetivo de ele estar feliz” (P9), “é fazer aquilo que nos dá prazer num determinado momento” (M145). Outra nuance de perspectiva tem uma menção à valorização das emoções voltada para a partilha de preocupações, que denota a **valorização da partilha emocional**: “é haver lugar para partilharmos preocupações” (AE1). De destacar, neste tema, não ter havido nenhuma referência mais direta à qualidade que pode residir no tempo de partilha emocional ligada a emoções além da alegria, independentemente de serem mais ou menos agradáveis de sentir/acolher (cf. pontos 6, 6.2.2 e 6.2.3). No entanto, notas dessa valorização emergiram de forma mais clara em fases posteriores da investigação.

Para os participantes adultos TQF é ainda o saber **Rentabilizar o Tempo** (16 menções), “é um tempo em que acho que a organização é fundamental, para que haja espaço para a vida familiar, social e profissional” (ED2), “Na minha opinião todos os pais e mães se se organizassem tinham espaço para as suas vidas profissionais e familiares, basta rentabilizarem o pouco tempo que têm com as crianças em atividades interativas para ajudar a fortalecerem os laços familiares e principalmente para o desenvolvimento da criança” (M20). Nesta perspectiva, é valorizada uma **organização/planeamento** (4 menções), que por um lado denotam uma intencionalidade educativa ligada à Parentalidade Consciente (cf. ponto 6.2.3), mas contrastam com outras menções, voltadas para a definição de TQF como revestida de **espontaneidade**: “momentos de qualidade são aqueles que são espontâneos, sem grandes planos, momentos como ter a oportunidade de ter uma folga a meio da semana e conseguir ir levar e buscar o filho à escola, aquela meia hora de caminho, onde falamos sobre como o dia vai correr e como correu, a felicidade dele de o ter ido levar e aquele abraço antes de entrar” (M16), “...é quando se pode vir à escola, assim surpresa, buscar o filho para almoçar e passear!” (CR16) – note-se aqui a consonância da valorização da espontaneidade entre mãe e filho, em momentos separados de entrevista. No âmbito da rentabilização do tempo, os participantes adultos especificam a **rentabilização dos tempos livres** (4 menções): “Um dia antes do fim de semana pesquiso, ou pensamos em conjunto onde podemos ir passear. Todos os fins de semana são diferentes” (M11 e P11), bem como a **rentabilização dos tempos de tarefas e rotinas** (5 menções): “...é incluí-los nas tarefas colaborativas do dia a dia, a diversão é uma questão de perspectiva e um simples colocar a mesa para jantar consegue transformar-se num jogo” (M20). O TQF foi ainda referido

pelos adultos como um tempo de **Entreajuda** (2 menções): “é poder passar um pouco de tempo a ajudar as crianças com trabalhos da escola, ou ajudar cada um deles com os problemas da vida ou dúvidas que têm” (M2).

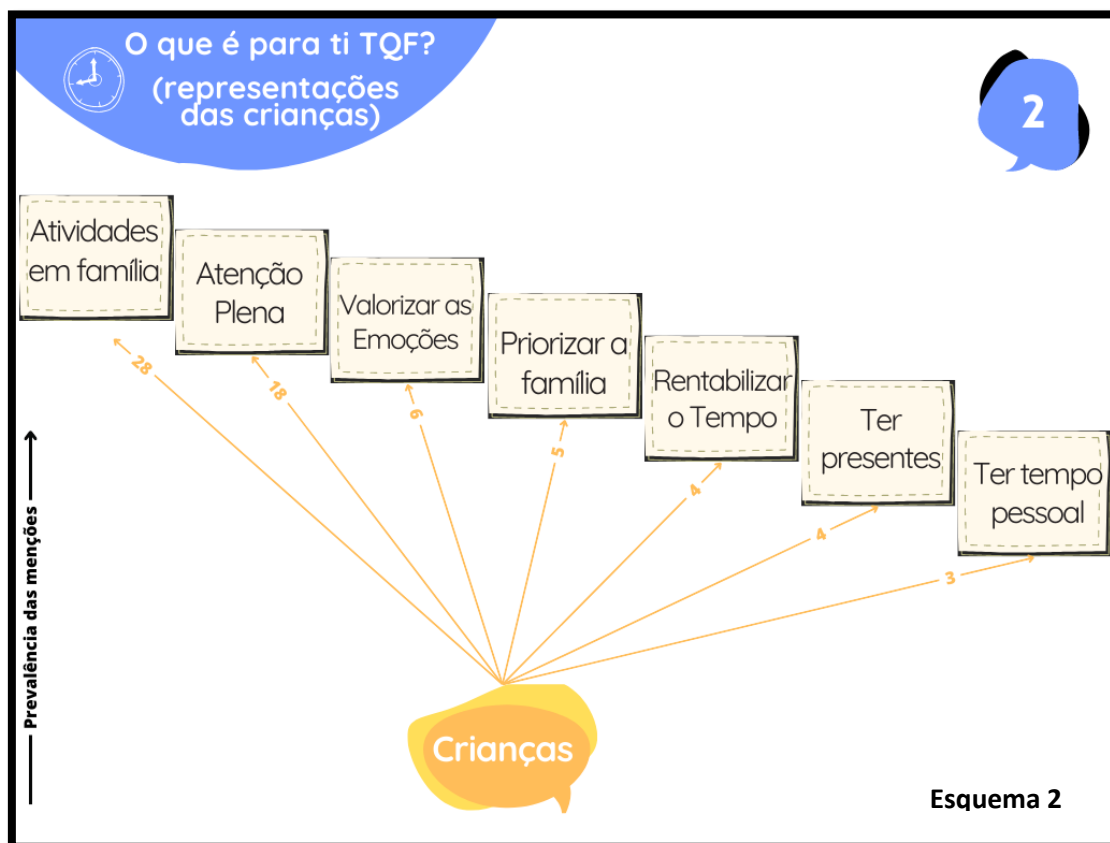
Nas representações dos adultos sobre TQF emergiram ainda menções à importância do **Tempo Pessoal** dentro da família (5 menções), nas vertentes de valorizar a **autonomia** pessoal – de adultos e crianças: “Por exemplo, podemos criar tempo de qualidade para tomada de decisões juntos, em família. A nossa filha deve saber que as suas decisões têm valor e nós as escutamos e consideramos” (P8), e da importância de **refletir** sobre o próprio Tempo: “...é sabermos a importância de criarmos prioridades e olharmos para este tema que nos acompanha a todo o momento de maneira mais adequada, aproveitando mais e melhor os momentos com os nossos filhos” (P16), “Ora o que é TQF... Eu não tinha pensado sobre isto... acho realmente importante tirar um tempo para pensar sobre isto! Para definirmos para nós próprios o que é e procurarmos mais. É preciso “tempo de qualidade para pensar famílias” para refletir, para sairmos do piloto automático!” (AE1).

Desta secção dos dados emergem questões interessantes como:

- ✓ A consciência da importância da atenção plena na *vivência significada* do TQF, acompanhada de alguma preocupação em planear e organizar o tempo (contemplando diversidade de atividades e uma vertente pedagógica) vs. o valor atribuído por outras menções à espontaneidade e fruição sem planos;
- ✓ O destaque atribuído ao tempo intrafamiliar (especialmente à família nuclear, e menos com à família alargada) e um menor destaque à relevância da convivência interfamiliar;
- ✓ Dentro da ideia de núcleo foi muito pouco mencionado o tempo de um-para-um. No entanto esta ideia de conexão de um-para-um aparece mais reforçada (de forma indireta) nos discursos do tema da Atenção Plena.
- ✓ A alusão à criação e partilha de memórias associada ao TQF.
- ✓ No âmbito da valorização das emoções, os adultos tenderam a definir TQF como um tempo de emoções agradáveis, havendo um número reduzido de menções à partilha de preocupações, ou outro tipo de emoção.

- ✓ As menções à importância do Tempo Pessoal dentro da família, nas vertentes de valorizar a autonomia de adultos e crianças e da importância de refletir sobre o próprio Tempo, no sentido de deixar o *piloto automático*.

10.2 – Representações das crianças sobre Tempo de Qualidade em Família(s)



Os dados sobre as representações das crianças sobre TQF foram recolhidos na sua maioria no primeiro Grupo Focal de Discussão com as dez crianças mais velhas do grupo (cf. guiões em anexo) e complementados com notas de campo sobre a intervenção, em que participaram todas as vinte crianças do grupo. Como a complexidade do conceito TQF é elevada para o abordar diretamente com crianças destas idades, teve de ser desconstruído para melhor compreensão, passando por várias sessões apoiadas pela exploração de uma história de Luís Sepúlveda “História de um caracol que descobriu a importância da lentidão” (2014) – começando pela indagação de o que é o Tempo, abordando as formas como o passamos em família, promovendo a reflexão sobre se podemos “ganhar”/ ou “perder” tempo (e como) e favorecendo a partilha de como é um tempo em família que apreciamos... A maioria das menções das crianças, como seria de esperar, referenciou-se diretamente às **atividades em família** (28 menções) como o

brincar (18 menções): “é fazer brincadeiras que nós queremos, a fingir” (CR20_NC’04), “é brincar com a nossa família” (CR5_NC’04). Tal como os grupos de adultos, as crianças também deram destaque a **atividades específicas** em família (10 menções) na caracterização de TQF: “é jogar jogos juntos” (CR9_NC’05), “ou também ler histórias” (CR12_NC’05), “também podemos passear” (CR19_NC’04), “fazer trabalhos com as mães na mesa” (CR5_NC’04).

Seguindo a tendência dos adultos, também as crianças apontam a importância da **atenção plena** (18 menções): “É ter-se tempo para se dar atenção às filhas” (CR3_FG1), “é estar atento para saber coisas que a família gosta” (CR9_NC’05). Neste campo, as crianças destacaram a **conexão** (5 menções): “É dar beijinhos e abraços e adormecer” (CR13_NC’04), “O tempo é uma coisa que existe para passar. Depressa ou devagar. Ele passa e os dias ficam a ser horas, primeiro uma depois outra, depois outra e outras. Um dia dura como uma noite, mas de noite como estamos a dormir parece que passa tudo muito depressa. O tempo é uma coisa que existe, para passar! Juntos!” (CR4_FG1), o **diálogo** (3 menções): “É combinar as coisas que vamos fazer, mas com os filhos” (CR10_NC’05), “É conversar e também fazer perguntas” (CR8_NC’04). De notar que ainda no tema da atenção plena, as crianças atribuíram maior destaque relativo que os grupos de adultos à gestão dos **ecrãs media** (6 menções): “Às vezes ficam cansados [os adultos] e dormem. Outros só olham para a televisão e telemóvel..” (CR16_FG1).

No âmbito da **Valorização das Emoções** (6 menções), as crianças referem-se de forma interessante ao cuidar, ao carinho e ao ser escutado e valorizado na partilha: “É quando dizemos coisas e acreditam em nós, não ficam logo chateados ou mandam-nos calar com isso” (CR10_FG1). As crianças mostram assim pistas de não associar TQF apenas a sentimentos mais agradáveis como prevaleceu nos grupos de adultos, mas sim mais à sua expressão e acolhimento.

Já no tema **Priorizar a Família**, as crianças referem-se sobretudo à família nuclear (3 menções), mas também mencionam a família alargada: “também quando as primas vêm à nossa casa” (CR7_NC’04) e o tempo interfamiliar: “Brincar muito com a sua família, com pais e avós e amigos. Amigos dos pais e dos filhos!” (CR9_NC’04).

O grupo das crianças evidencia uma preocupação com a autonomia, tanto no que diz respeito ao **Rentabilizar o Tempo** (4 menções): “Eu gosto de ajudar nas tarefas mas às vezes não me deixam, também só me mandam sempre arrumar as mesmas coisas”

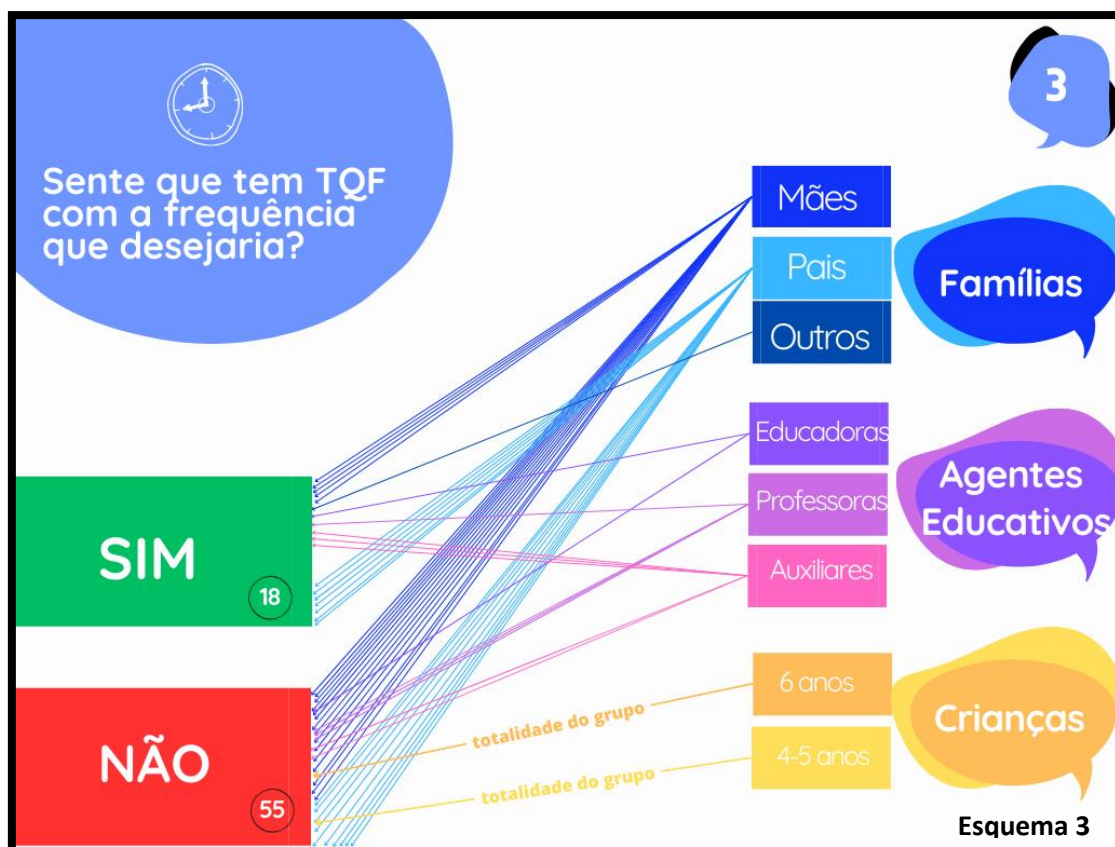
(CR10_FG1), como ao **Tempo Pessoal** (3 menções): “Quando *nos perguntam* a nossa opinião. É o que achamos sobre as coisas” (CR4_NC’04). Esta ideia remete-nos mais uma vez para o domínio da parentalidade consciente (abordada em 6.2.3) que também foi evocado nas representações dos grupos de adultos.

Um tema emergente neste grupo – que não figurou no dos adultos – foi definir TQF também como um tempo em que temos **Presentes** (4 menções): “Também é dar-se coisas. Pode ser brinquedos?” (CR6_NC’04), “Quando nós nos portarmos bem e todos estão contentes podemos ter uma prenda ou um brinquedo que queríamos ou assim, ou um jogo novo do FIFA” (CR9_NC’04). Este contributo parece-nos interessante de articular com o ponto 6.1.5 do trabalho.

Desta secção dos dados emergem questões interessantes como:

- ✓ A maioria das menções das crianças referenciou-se diretamente às atividades em família, com grande destaque no brincar e, seguindo a tendência dos adultos, aponta a importância da atenção, referindo-se especialmente a momentos de conexão e de diálogo;
- ✓ As crianças mostram pistas de não associar TQF apenas a sentimentos mais agradáveis, como prevaleceu nos grupos de adultos, mas sim mais à sua expressão e acolhimento;
- ✓ As crianças referem-se sobretudo à família nuclear, mas também mencionam a família alargada, expressando por vezes saudades de elementos mais afastados e amigos;
- ✓ Este grupo de crianças evidencia ligar a capacidade de autonomia ao TQF;
- ✓ O TQF também é representado pelas crianças como um tempo em que *se obtêm Presentes*.

10.3 – Satisfação dos grupos com o Tempo de Qualidade em Família(s)

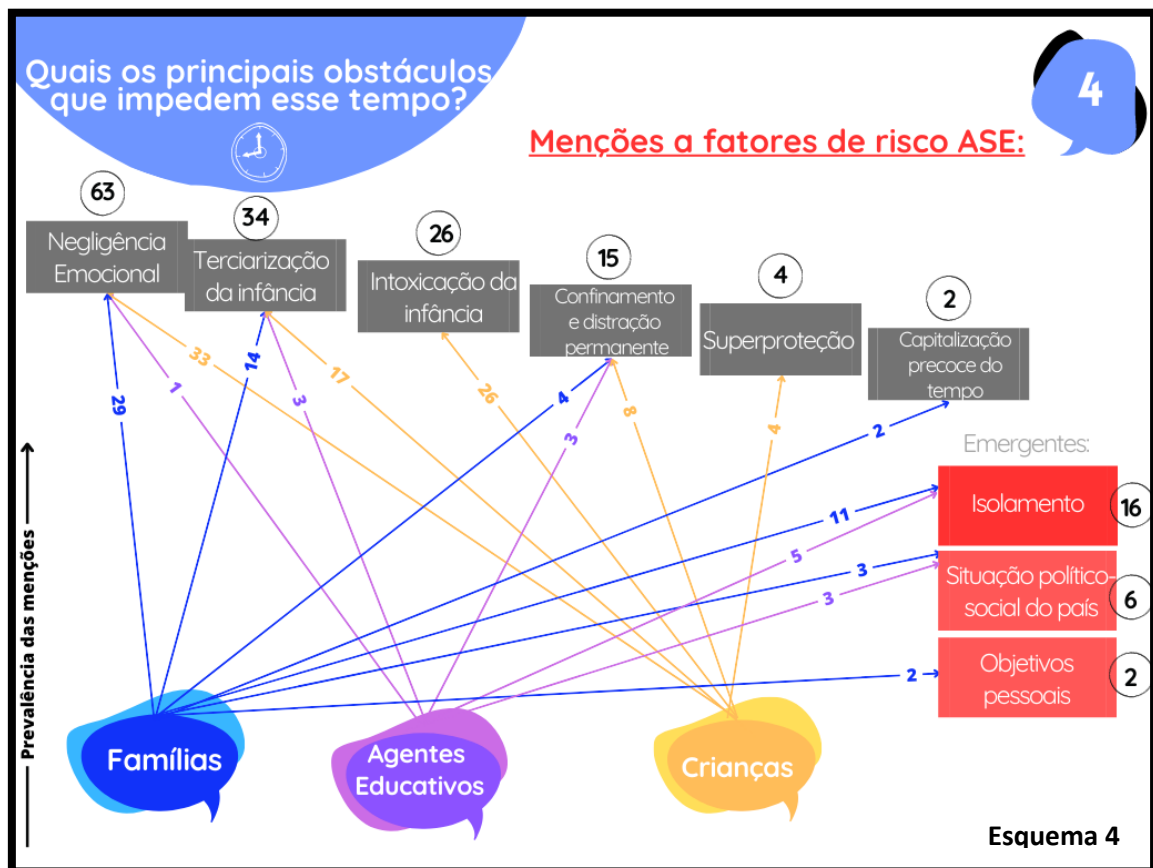


Durante a primeira Entrevista Breve, todos os grupos participantes foram questionados sobre o que sentiam em relação à frequência com que tinham Tempo de Qualidade em Família(s). Para as crianças, mais uma vez, esta questão foi desconstruída e abordada em diferentes alturas e atividades, para que pudessem participar. As dez crianças mais velhas trabalharam em grupos focais de discussão e acompanharam o restante grupo na exploração de histórias, de atividades durante a intervenção, diálogos em grande grupo e também individuais.

A grande maioria dos participantes (55 respostas) afirma não sentir ter TQF com a frequência que desejará, sendo que o grupo total das crianças se destaca como unânime nesta consideração, de forma reiterada e nas várias abordagens realizadas. Já um total de 18 participações adultos referem sentir-se satisfeitos com o TQF de que dispõem, (contendo esta resposta representantes de todos os subgrupos). De notar uma divisão equilibrada entre as participantes do grupo Agentes Educativos, que sendo de uma faixa etária superior à dos pais, estão em grande parte numa fase diferente de vida já com outro tipo de organização familiar.

Após recolhermos estes dados sobre a satisfação com o TQF, pareceu-nos importante indagar e voltar a atenção para os obstáculos ao TQF (questionados ao universo de participantes adultos não satisfeitos), bem como para as estratégias usadas pelos participantes adultos mais satisfeitos para garantir esse tempo. O grupo total de crianças, apesar de ter sido unânime na sua não satisfação com o TQF de que dispõe, foi desafiado a indicar obstáculos e possíveis estratégias (soluções), de modo a participar com representações nas duas temáticas, como iremos apresentar em seguida.

10.4 – Obstáculos TQF vs. Fatores de risco ASE em idade pré escolar



Neste ponto da investigação, procuramos fazer uma ligação das representações sobre os obstáculos que impedem o TQF (na ótica dos adultos menos satisfeitos com o seu TQF e das crianças) com os fatores de risco na Aprendizagem Socioemocional em idade pré-escolar (fundamentados no ponto 6.1). Os dados utilizados foram recolhidos da primeira Entrevista Breve aos adultos e do primeiro grupo focal de discussão com as dez crianças mais velhas, bem como notas de campo da investigação e da intervenção.

Destacamos à partida o fator da **Negligência Emocional** (explorado no ponto 6.1.1), mencionado entre os diferentes grupos 63 vezes. Neste âmbito, crianças e adultos referem-se a obstáculos ao TQF como a **exaustão** (13 menções): “Várias atividades a realizar para além do horário que tenho como docente. Final do dia com sintomas de exaustão” (PROF1), “Sem dúvida a correria do dia a dia que me deixa exausta (atividades diversas, cansaço do trabalho, ter que estar presente não só para as minhas filhas e marido, mas também a preocupação de estar presente na vida dos meus pais e avó)” (M3), “Os adultos, quando vêm do trabalho, eles às vezes ficam tão cansados e dormem” (CR16_NC’05). A exaustão foi, dentro do fator da negligência emocional, o único fator citado pelos agentes educativos. Já a **falta de paciência e a indisponibilidade emocional** (38 menções), preocupações e stress, foram referidos pelas famílias e crianças: “há vários dias em que sinto que a resposta às necessidades e à rotina tomam todo tempo, deixando pouco e disponibilidade para um tempo real qualidade” (M19), “Quando as pessoas vêm do trabalho elas já estão sem paciência para barulhos e elas não se estão a rir das brincadeiras” (CR_NC’05). Neste seguimento a questão da **sobrecarga** emerge nas famílias, com a nuance de se destacar em algumas famílias monoparentais: “O ser mãe solteira nem sempre ajuda, porque acaba por ser muitas tarefas e responsabilidades para uma pessoa só, ainda mais com 3 crianças. Às vezes o stress e o cansaço nem sempre permitem usufruir dos momentos” (M1). E no grupo das crianças surgem notas de alguma **ausência**: “Se eu tivesse um irmão como os gémeos o tempo passava mais rápido, porque estávamos sempre a brincar. Sozinho, não. É que sozinho o tempo às vezes demora muito a passar. Para eles passa mais rápido porque eles brincam sempre juntos...” (CR16_FG1), “Na sessão Emocionagem sobre o medo, estávamos a falar sobre estratégias de coping e alguém sugeriu que procurar um abraço seria uma boa ideia para se regular. O (CR7) ficou pensativo e retorquiu: e também, se não houver ninguém, olha. Abraçamos o nosso boneco” (M_NC’05).

No que diz respeito ao fator da **Terciarização da Infância** (abordado no ponto 6.1.2), mencionado 34 vezes, todos os grupos são unânimes no excesso de tempo que o **trabalho** consome, por vezes indo além das horas laborais estipuladas e obrigando a deixar as crianças de forma mais prolongada na escola, sendo obstáculo ao TQF: “Infelizmente trabalho por turnos e sem folgas fixas, nem sempre é fácil estarmos os 3 juntos a horas decentes e com a regularidade que gostaria” (P9), “Os adultos têm muito

pouco tempo. Porque eles trabalham muito e é mais raro terem tempo. Os adultos acham que o tempo passa todo muito rápido porque eles nunca têm tempo, têm tantas coisas para fazer e pensam que estão sempre atrasados para o trabalho, também” (CR16_FG1). Sobre o fator da **Intoxicação e Medicalização da Infância** (abordado no ponto 6.1.3), curiosamente não foi diretamente mencionado pelos adultos, mas foi tocado pelas crianças, de um modo bastante prevalente (26 menções). As crianças sinalizaram como obstáculos a **utilização dos ecrãs digitais** (telemóveis e tablets, televisão), que a família usava para se distrair: “Um dia o meu pai levou-me a casa da minha avó e ela estava a ver televisão e eu disse “ó avó, o que é que estás a fazer” e ela “a ver televisão” e eu disse “queres vir brincar comigo” e ela disse “não posso porque estou a fazer uma coisa muito importante no telemóvel!”. Brincar também é um bocado importante. É como o meu pai! Diz sempre que é só um bocadinho, só uma mensagem, mas nunca é! Demora sempre muito tempo” (CR9_GF1). De relevar que durante a primeira fase da intervenção, em abril, trabalhamos esta questão diretamente, o que certamente influenciou a capacidade de associarem a informação, mas de qualquer forma fizeram-no com autonomia. Houve ainda duas menções de crianças ao **fumar**, como obstáculo ao TQF: “O meu pai fuma e isso é perder tempo com os filhos, o médico já lhe disse” (CR18_FG1). Passando para o fator do **Confinamento e distração permanente** (trabalhado em 6.1.4), adultos e crianças tocam na questão da exigência temporal de todas as **rotinas e tarefas domésticas** (14 menções) como obstáculo: “Muito trabalho... tanto na profissão de docente como no trabalho doméstico” (PROF3), “A minha avó por exemplo, ela não tem um emprego, mas trabalha muito em casa dela e também vai muito às compras. Então não tem tempo nenhum para brincar connosco” (CR10_FG1). Há ainda uma menção à falta de atividades acessíveis para famílias, promovidas pelos municípios: “Eu acho que deveria haver mais atividades que partissem por exemplo dos municípios e que fossem em conta para incentivar o tempo em família e chamar mais as pessoas para fora de casa” (M16).

O fator **Superproteção** (abordado em 6.1.7) aparece referenciado pelas crianças (4 menções), ligado sobretudo à **vontade de ajudar, ser mais autónomo e explorar**, algumas vezes impedida pelos pais, na tentativa de proteger: “Eu gostava de ajudar, mas às vezes dizem que eu não sei fazer e vai brincar” (CR10_FG1), “quando estamos no parque eu gosto de ir para as pontes grandes, mas estão sempre a dizer olha cuidado que tu vais

cair” (CR17_NC’04). Já a **Capitalização Precoce do Tempo** é fator de preocupação para adultos (2 menções), na medida em que mostram reconhecer o **excesso de atividades pessoais** como obstáculo: “o excesso de atividades pessoais, profissionais, lúdicas ou outras fazem que o tempo se esgote, em particular o tempo de qualidade, que é sempre o primeiro a ceder” (P10). Nesta mesma linha, a categoria emergente dos **Objetivos Pessoais** (2 menções), destacou os mesmos como agentes dificultadores de TQF para os adultos: “Motivos profissionais e de progressão de estudos ocupam um tempo que poderia usar para usufruir mais da companhia da minha filha” (M5).

Ainda com foco nos grupos de adultos, destacamos mais duas categorias emergentes importantes: A **Situação político-social do País** (6 menções), como obstáculo crescente de TQF (tal como abordado no ponto 3): “O principal obstáculo que impede esse tempo é o estado de calamidade do nosso país no qual tenho que trabalhar 10 horas por dia para conseguir sustentar a casa e poder ter o mínimo de condições para o meu filho!” (P16) e questões alusivas a sentimentos de **Isolamento** (16 menções), referentes a **horários incompatíveis** com o resto da família: “temos todos horários diferentes...” (M17), com **morar longe da família mais alargada**: “Morar sozinha e longe de alguns elementos da família” (ED1), **os tempos de deslocação na cidade** que consomem horas diárias: numa cidade que por si só é muito agitada e andar nos transportes ou de carro, perde-se muito tempo por dia!” (M16), bem como mais uma vez a questão da **monoparentalidade**, reforçando o que foi referido no primeiro fator de risco enunciado e trazendo para primeiro plano a questão da importância dos laços comunitários abordada no ponto 2 deste trabalho.

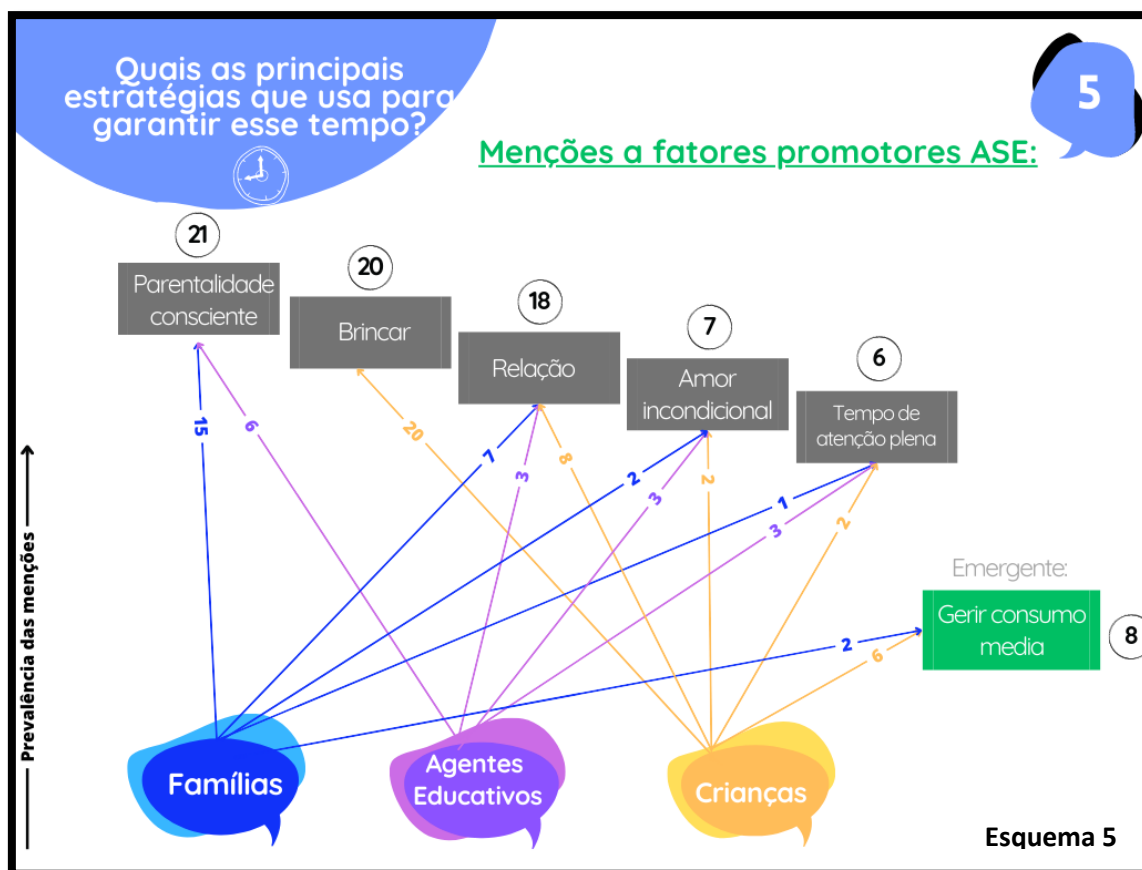
Desta secção dos dados emergem questões interessantes como:

- ✓ O destaque das menções que tocam o risco da Negligência Emocional, referindo obstáculos como a exaustão, sobrecarga de responsabilidades e consequente falta de paciência/indisponibilidade emocional. Tal como nos casos de famílias monoparentais, no grupo das crianças surgem notas de alguma ausência e solidão percebida. No seguimento, emerge o fator de risco da sensação de isolamento, destacado diretamente pelos adultos.
- ✓ Os grupos são unânimes no excesso de tempo que o trabalho consome obrigando a deixar as crianças de forma mais prolongada na escola e sendo obstáculo ao TQF.

Adultos e crianças também tocam na questão da exigência temporal de todas as rotinas e tarefas domésticas como obstáculo ao TQF, principalmente durante os dias laborais;

- ✓ As crianças tocam de forma prevalente a utilização dos ecrãs media como obstáculo à convivência atenta, à conexão e à partilha;
- ✓ O grupo das crianças volta a valorizar e a destacar a necessidade de autonomia num tempo de qualidade.
- ✓ Adultos referem o excesso de atividades pessoais, bem como objetivos pessoais como consumidores de tempo que têm de retirar ao TQF.
- ✓ Os adultos referem a situação político-social atual do País e as conseqüentes condições de vida como obstáculo crescente de TQF.

10.5 – Estratégias TQF vs. Fatores promotores ASE em idade pré escolar



Procuramos neste ponto fazer uma ligação das representações sobre os as estratégias que ajudam a garantir o TQF (na ótica dos adultos mais satisfeitos com o seu TQF e das crianças) com os fatores promotores na Aprendizagem Socioemocional em idade pré-

escolar (fundamentados no ponto 6.2). Tal como no ponto anterior, os dados utilizados foram recolhidos da primeira Entrevista Breve aos adultos e do primeiro grupo focal de discussão com as dez crianças mais velhas, bem como notas de campo da investigação e da intervenção.

Iniciando pelo fator promotor de Aprendizagem Socioemocional mais tocado pelas representações de estratégias favoráveis ao TQF, a **Parentalidade Consciente** (com 21 menções e conforme explorado no ponto 6.2.3), foi abordada na medida em que os grupos de adultos se referiram como estratégia à **rentabilização do tempo disponível**, como fins-de-semana, tempos livres e momentos de tarefas, o que alude a uma pressuposta intencionalidade em revestir esses tempos de significado, (ou resolvê-los para criar espaço para TQF), evidenciando uma consciência da importância que tem esse cuidado de organização no desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como no bem-estar da família: “a diversão é uma questão de perspectiva e um simples colocar a mesa para jantar consegue transformar-se num jogo. Preparamos refeições em conjunto, a (CR20) participa até no corte com a faca de alguns alimentos. Ir às compras e arrumar as compras nos lugares. Muitas vezes ainda tenho que trabalhar quando elas já estão comigo e por isso assiste muitas vezes ao meu trabalho e ajuda-me em algumas tarefas (por exemplo escolher a cor dos materiais que uso). Ter essa noção de a incluir, acho importante para nós” (M20). Já outros adultos mencionam a organização de um outro ponto de vista, não incluindo, mas separando, de modo a **resolver as tarefas** para se libertarem, no sentido de poderem ter mais TQF: “tentamos não ter tarefas domésticas pendentes, de modo a ter tempo para a família e não para a casa. Ao criar rotinas temos um tempo para as nossas tarefas e outro tempo diferenciado para estar com a família” (P5).

O **Brincar** (com 20 menções e cf. explorado no ponto 6.2.4) surge referido diretamente como estratégia-chave das crianças, que partilham mesmo alguns truques que utilizam para **aliciar os adultos mais renitentes** em embarcar na brincadeira livre: “Para o meu pai não ficar só ali deitado sem fazer nada, eu pego nos brinquedos do meu quarto e levo-os para cima do sofá, porque talvez se ele os vir ali queira brincar e assim nem tem de ir buscar! Assim eu brinco em cima do sofá e ele pode pegar num brinquedinho e juntar-se. Ele até pode escolher!” (CR16_FG1). As crianças também se referem ao tempo de **brincadeira em família fora de casa**: “Se os avós ficam em casa vai lá o neto e pergunta

se por acaso o avô quer jogar à bola com ele cá para fora na relva – e chuta mais devagar, não é? Porque é um avô. E porque se chutarmos a bola com muita força o tempo começa a ficar mais rápido e assim passa depressa” (CR14_FG1).

No que diz respeito à valorização da **Relação** (com 18 menções e cf. explorado em 6.2.1), adultos e crianças referem a **ajuda** como estratégia de TQF: “Tento sempre ajudar quando vejo que é preciso ou me pedem...é uma forma de me manter próxima” (AE1), “Damos tarefas à nossa filha para ela poder ajudar e fazermos juntos. Assim aprendemos juntos e ela responsabiliza-se por algumas coisas simples” (P8). No âmbito da relação, as crianças destacam ainda o valor de **passar** juntos: “gostamos de ir descobrir sítios novos com a família” (CR15_NC’04). As famílias salientam a importância de estratégias como **alimentar rotinas de afeto**, tais como a história e o carinho antes de dormir: “A estratégia acho que é arranjar sempre um tempo para rotinas especiais e afetuosas para a criança” (P1). Os agentes educativos sublinham a relevância de **conviver com a família alargada e os amigos** (AUX2).

Sobre referências que podem ser ligadas ao fator promotor **Amor Incondicional** (7 menções, cf. abordado em 6.2.2), os adultos falam de estratégias como **priorizar a família** sobre as outras esferas da vida, por exemplo optando por **trabalhar menos horas** ou a partir de casa. As crianças seguem a tendência, indicando soluções como **fazer menos coisas**: “Porque se às vezes ficarmos muito quietinhos ou fizermos menos coisas, o tempo aí passa mais devagar... Podiam experimentar e viam. Se eles parassem de fazer as coisas todas que estão a fazer o tempo já passava mais devagar um bocado” (CR16_FG1), ou ainda **“respirar para ter mais paciência”** (CR4_NC’05, mobilizando estratégias de regulação trabalhada nas sessões Emocionagem da intervenção).

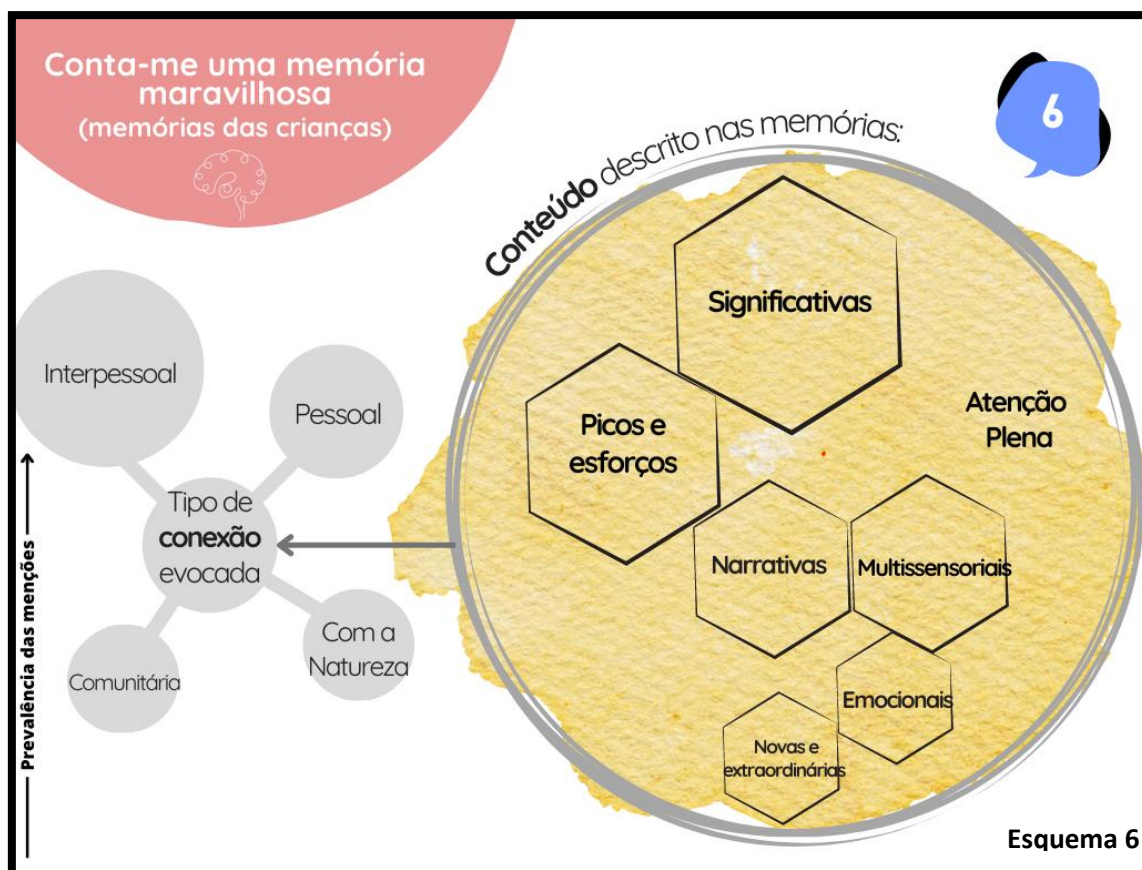
Em torno do fator promotor da **Atenção Plena** (cf. abordado em 6.2.5), muito valorizado nas descrições das representações de TQF (esquemas 1 e 2) e – talvez por já ter sido muito abordado - não ter sido repetido tão diretamente como estratégia, ainda assim teve 6 menções diretas, no sentido de destacar a importância de **estar presente**, bem como do **diálogo** e da **escuta ativa**: “acho importante escutar, todos e cada um, só assim podemos acompanhar o que cada um precisa da família” (P8), “os adultos até podiam conversar muito sobre histórias de quando eram pequenos!” (CR10_NC’04, sublinhando o mote para uma parte central da intervenção).

O fator promotor emergente **Gerir o Consumo Media** (neste trabalho abordamos, ao contrário, o risco do inverso, no ponto 6.1.3), voltou a aparecer destacado pelas crianças, possivelmente sensibilizadas para a questão pelo recente trabalho na intervenção: “Em vez de estarem sempre viciados viciados viciados em telemóvel, se talvez brincarem um bocadinho também se calhar podem gostar!” (CR16_FG1), mas, ao contrário do que aconteceu na fase das representações (esquema 1), teve desta vez reforço de 2 menções da parte dos adultos, que o indicaram paralelamente como estratégia de proteção ao TQF: “Prever pequenas atividades entre o tempo da saída da escola e a chegada à casa, sem se socorrer dos ecrãs... Jantar durante a semana na mesa de jantar, também é sem televisão. Às sextas-feiras por vezes a televisão é permitida” (P4).

Desta secção dos dados emergem questões interessantes como:

- ✓ Fator promotor ASE mais tocado pelas representações de estratégias favoráveis ao TQF foi a Parentalidade Consciente, através da preocupação e da intencionalidade da rentabilização do tempo disponível, aludindo à consciência da importância que tem esse cuidado e atenção no desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como no bem-estar da família;
- ✓ Enquanto algumas representações se referem ao cuidado de incluir a criança nas tarefas para que possa participar, outras pendem mais para a ideia de resolver as tarefas com celeridade para depois ganhar tempo livre e liberdade em família.
- ✓ O Brincar (também ao ar livre) surge referido diretamente como estratégia-chave das crianças, que partilham mesmo alguns truques que utilizam para aliciar os adultos mais renitentes em embarcar na brincadeira livre;
- ✓ O apostar na relação, criando dinâmicas de ajuda, alimentando rotinas de afeto e convivendo de forma intra e interfamiliar, bem como o amor incondicional, através do desacelerar, priorizar e respirar, também surgem nas representações de estratégias TQF;
- ✓ Mais uma vez se valorizou a importância de estar presente, bem como do diálogo e da escuta ativa no âmbito do fator promotor ASE atenção plena.
- ✓ O fator promotor emergente Gerir o Consumo Media voltou a ser sublinhado pelas crianças em forma de estratégia de proteção ao TQF e desta vez foi reforçado por algumas menções de adultos.

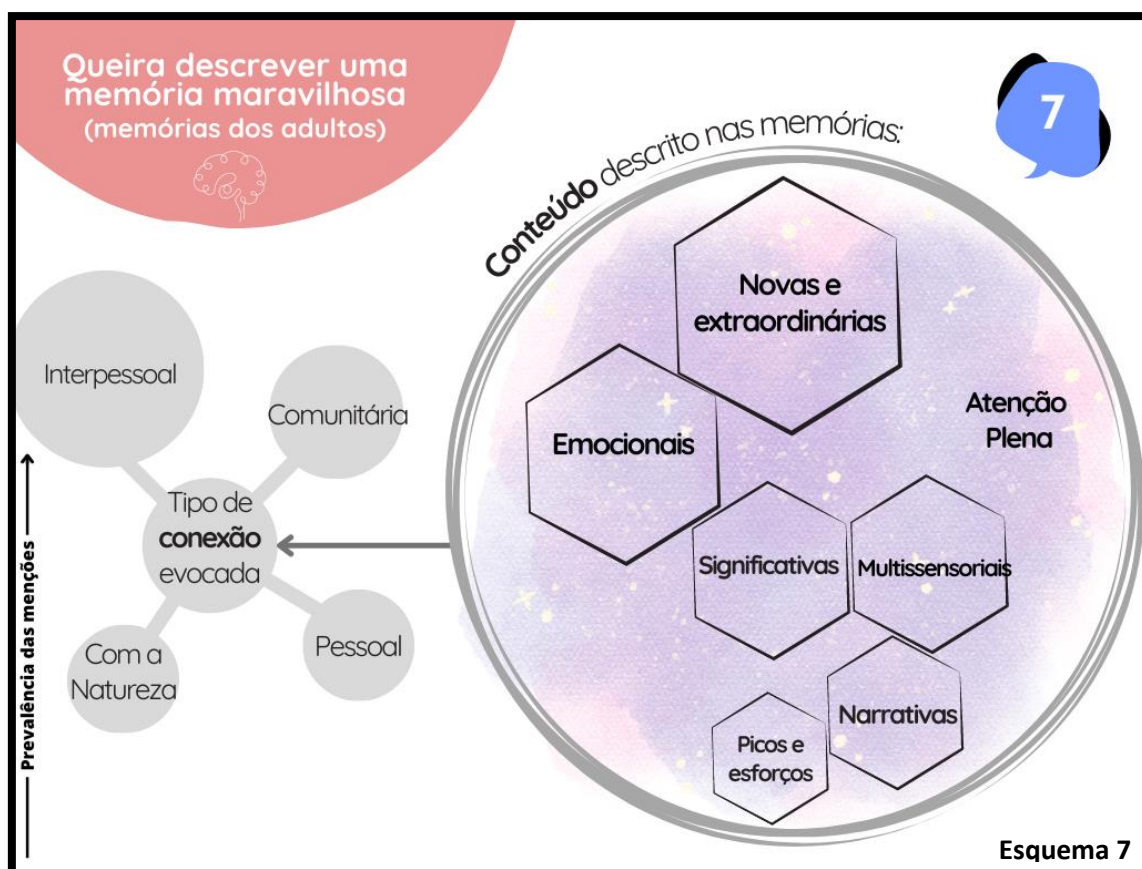
10.6 As Memórias como “matéria” de que se fazem os laços humanos



Os dados apresentados no Esquema 6 (sobre as memórias partilhadas pelas crianças), foram recolhidos durante a segunda sessão da Intervenção Emocionagem, utilizando a técnica do Photo Voice. O desafio da atividade nessa sessão seria escolher o momento mais maravilhoso das férias (delimitamos o período para facilitar a tarefa atendendo às idades) e trazer uma imagem que o representasse, para projetar no quadro interativo e apresentar ao grupo oralmente, junto com o motivo da escolha. A ideia era apenas dar o mote para iniciar a sessão sobre a Alegria, mas esta partilha acabou por abrir portas para outro tipo de exploração a nível de investigação, a das próprias memórias em si, quanto ao seu conteúdo e ao tipo de conexão evocada.

Optamos então por agarrar esta parte da investigação – como ponto que se tornou central nos caminhos da intervenção – por observarmos diretamente no terreno o seu potencial inspirador/conector nos laços humanos (“As crianças começaram a mostrar muito interesse pelo super poder de viajar na memória, delas e de outros” – M_NC’04) e pelo interesse científico que poderia trazer à investigação a ligação estreita das Memórias às variáveis em estudo (TQF e ASE).

No esquema podemos observar a prevalência do tipo de conteúdo, categorizado de acordo com Wiking (2019, p. 10), sendo que uma grande maioria das crianças se reportou a situações que de algum modo lhe foram **significativas**, por saírem fora da esfera do que costumam fazer em dias comuns: “Eu fui jogar bowling com a minha madrinha” (CR16_NC’04), outras deram destaque às suas conquistas, **picos e esforços**: “Eu saltei numas ondas sou corajoso. Fui à natação e aprendi” (CR17_NC’04), outras contaram pequenas **narrativas**: “Eu fiz uma cabana com os meus primos cá fora no jardim da casa da minha avó. Nós usamos os materiais do jardim e até salvamos um Caracol de morrer!” (CR4_NC’04), ou alusões **multissensoriais**: “Fomos ao rio com a mãe e o avô descalços, estava calor e a água estava gelada” (CR14_NC’04), mas também assuntos **emocionais**: “Eu fui à casa do meu pai e irmão, eu moro com a minha avó porque naquela casa não dá para eu caber” (CR18_NC’04), e a estreias, **novas e extraordinárias**: “Eu fui ver o estádio do Manchester City e do United!” (CR10_NC’04). De destacar que o tipo de conexão mais evocada nas memórias das crianças foi a interpessoal.



Já no que diz respeito aos grupos de adultos, para dar continuidade à investigação, as Memórias foram recolhidas, numa primeira fase, na 2ª Entrevista Breve às famílias e

agentes educativos (cf. Apêndice 1) e posteriormente por equipas de familiares/ crianças/ agentes educativos, porta a porta, junto de alguns moradores do bairro S. João de Deus. Do total dessas memórias, podemos observar as mudanças de incidência na cadeia dos conteúdos (comparando com o Esquema 6) – notando que o destaque passou a ser mais colocado em **momentos novos e extraordinários**, como a memória do nascimento de um filho ou neto (mencionada 18 vezes), mas também de uma viagem inesquecível, do dia em que conheceu alguém que lhe é querido, de cerimónias... Houve também um grande enfoque em experiências **emocionais**: “Um dia em que voltei a casa da minha bisavó onde tinha passado muitos anos da minha infância. Voltei no final da adolescência e estava doente, servia num lanche e a bebida era uma cevada que ela costumava fazer - o cheiro e o sabor foi algo que me levou de volta à infância. Uma recordação muito boa e aconchegante já na altura” (P3), em acontecimentos **significativos**: “Os passeios da escola. Eu nem dormia pensando no dia seguinte. A melhor parte era comprar o lanche para levar” (M4), mas também memórias **multissensoriais**: “Numa tarde de férias na ilha da Madeira, em pleno mês de dezembro, em visita à Fajã dos Padres. Um local que, na altura, era apenas acessível por mar ou por um elevador monta-cargas. Um tempo ameno, sem vento, um mar calmo, um sol a pôr-se, e um bife de atum de almoço já às 4 da tarde!... Um local que parecia e sentia como sendo isolado de tudo” (P5), pequenas ou grandes **narrativas**: “Eu brincava muito quando era pequena neste bairro, tenho 86 anos e sempre vivi aqui. Brincava com rapazinhos e raparigas como eu. Eram aqueles jogos de elástico e assim, mas aqui atrás da escola antes eram montes! Nós íamos para o monte e brincávamos lá na natureza, com tudo o que havia! A Natureza brincava connosco” (MOR3) e ainda lembranças alusivas a **picos e esforços**: “Quando em criança aprendi a nadar. Fiquei muito feliz pois já tentava há bastante tempo e de repente, lá estava eu, numa Lagoa no Gerês, sem pé! A nadar e a acenar para o meu pai!!! Foi maravilhoso!!! “ (M145). É também de notar que, tal como no grupo das crianças, o tipo de conexão mais evocada nas memórias dos adultos foi a interpessoal, seguida no entanto pela comunitária, a menos mencionada pelas crianças.

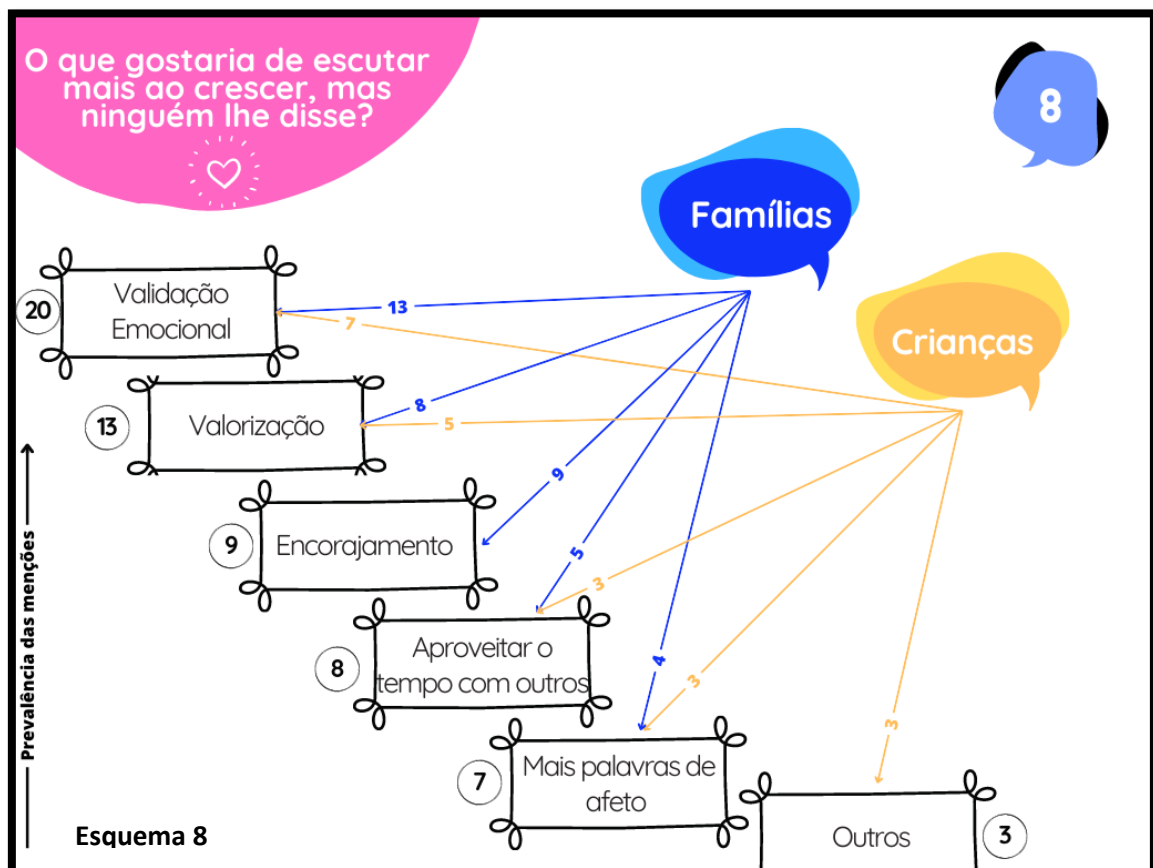
Desta secção dos dados emergem questões interessantes como:

- ✓ As crianças destacaram memórias significativas e também recordações de conquistas, picos e esforços que as reportam para um sentimento de orgulho em autonomia

conquistada. Também relatam memórias narrativas, evidenciando a sua memória sequencial. Os fatores da emoção e da multissensorialidade também se evidenciam, embora menos explicitamente, nas memórias das crianças, que relatam ainda breves memórias ligadas a estreias.

- ✓ Nos adultos o destaque foi colocado nas estreias, com um grande destaque para experiências emocionais. Os momentos significativos e multissensoriais também são tocados, seguidos de algumas menções a memórias mais narrativas e alusão a picos e esforços. Esta tendência foi inversa à do grupo de crianças.
- ✓ O tipo de conexão mais evocada nas memórias das crianças foi a interpessoal, tendência seguida pelos adultos. A conexão comunitária foi mais evocada por adultos e a menos diretamente mencionada pelas crianças.

10.7 Um olhar sobre necessidades e interesses emocionais de adultos e crianças



Após explorar as questões diretamente ligadas com o Tempo (apresentadas do Esquema 1 ao 5) e recolher as Memórias dos participantes (Esquema 6), realizamos ainda um pequeno exercício de expressão emocional, em que os adultos refletiram sobre o que

gostariam de ter escutado mais ao crescer, sendo que às crianças foi feita a mesma proposta (de forma adequada à idade), no intuito de conseguirmos um olhar sobre necessidades e interesses emocionais de adultos e crianças. Nesta parte da investigação participaram então as famílias (cf. Apêndice 1) e as crianças. As dez crianças mais velhas do grupo participaram em Grupo Focal de Discussão, sendo que as mesmas e as restantes participaram com os seus contributos ao longo das sessões de intervenção Emocionagem (utilizámos notas de campo sobre as sessões).

Em grande destaque, para crianças e adultos, surgiram referências de necessidades/interesses ligados à **Validação Emocional** (cuja importância foi explorada ao longo do ponto 6), com 20 menções. Neste âmbito, crianças e adultos mostram desejar que as suas emoções fossem mais vistas e acolhidas: “Gostava que me tivessem dito - a vida está cheia de surpresas boas e pessoas maravilhosas que passam por ti para te ensinar. Não te sintas só” (M10), “Não tenhas tantos medos, não exijas tanto de ti, não é preciso”(M19), “Tem coragem de demonstrar sentimentos: Não tenhas vergonha de ser quem és” (Av16), “Eu gostava que me dissessem que eu posso estar triste, que eu posso chorar”(CR16_NC’05), “Eu gostava que me dissessem vais ter uma irmã para brincar contigo” (CR11_NC’05), “Eu gostava de não ouvir sempre tu já és tão grande” (CR10_FG2), “...que o colo não é só para os bebés...” (CR4_FG2), “Que posso ter medo. Os adultos só não querem ver o nosso medo porque eles têm vergonha de ter também!” (CR10_NC’05), “Após a sessão Emocionagem, uma das crianças veio contar-me que ir para a hora da refeição o está a fazer sentir vontade de chorar, mas que está preocupado porque os adultos não vão gostar. Será que eu poderia ir lá explicar também aos adultos que todos temos direito a chorar porque é importante?” (M_NC’05).

Na mesma linha, crianças e adultos fazem várias referências a interesses/necessidades de **Valorização** (13 menções): “Gostava de ter ouvido - És uma boa pessoa, errar não faz mal. Tenho orgulho em ti” (M3), “Sinto-me privilegiada por seres minha filha. És amada, respeitada e admirada. Tens muito valor” (M12), “Gostava que me explicassem por que gostam de mim” (CR4_FG2), “Gostava que me avisassem mais das coisas” (CR16_FG2), “Gostava que a minha mãe me explicasse porque ainda me dá sempre o ursinho para eu dormir...” (CR12_FG2).

Um outro tema, do qual emergiram referências apenas no grupo dos adultos (9 menções), foi o interesse/ necessidade de ter escutado mais palavras de **Encorajamento** emocional

no seu processo de crescimento: “Tu consegues ser tudo o que quiseres, força, não desistas!” (M20). “Força. Vais ver que no fim os resultados vão recompensar tudo o que vais passar”(M13).

Adultos e crianças também gostariam de ter sido mais vezes lembrados do valor de **Aproveitar o Tempo** com os outros (8 menções): “Gostava que me tivessem dito - Aproveita mais o tempo com as pessoas que mais gostas, elas não duram para sempre” (P10), “Aproveita ao máximo, o tempo passa tão rápido, vamos brincar lá para fora?” (P20), “Gostava que me dissessem vamos dançar juntos” (CR15_FG2), “Eu queria ouvir vamos dar uma grande festa” (CR3_FG2), “Queria ouvir mais histórias verdadeiras” (CR9_FG2), “Na sessão Emocionagem sobre a tristeza, uma criança mostrou a sua emoção por estar afastada da prima que vivia longe. A educadora relatou que após a visita da prima e retorno dela a casa, a criança andou vários dias isolada e alterada emocionalmente” (M_NC’05).

Crianças e adultos expressaram vontade de escutar mais **Palavras de Afeto** (7 menções): “Gostaria de ter ouvido mais - amo-te” (). Achamos também interessante destacar uma nota de empatia dos adultos com as gerações anteriores, justificando que foram educadas de uma forma menos aberta à expressão emocional (como aliás aparece refletido no testemunho do avô (Av16), no tema da Validação Emocional) , mas reiteraram o interesse em fazer diferente com os seus filhos: “Era talvez - eu amo-te. Mas sei que eles deram o seu melhor para me mostrar. O meu avô dizia-me o que eu precisava!” (M1), “Os meus pais mostravam carinho dentro do que sabiam... mas não se dizia muito adoro-te ou amo-te” (P17), “Amo-te e adoro-te, com palavras. As gerações anteriores não tinham a mesma abertura ou facilidade de expressar os sentimentos verbalmente. Por isso eu faço questão de dizer muitas vezes às minhas filhas que as amo e adoro” (M3). “Eu gosto de ouvir daquelas palavras do amor” (CR4_FG2).

Na temática **Outros** surgiram duas menções de crianças, sobre necessidades e interesses que podem ser ligados à autonomia, mas também podem ser vistas como indícios ligados a fatores de risco ASE, tais como os explorados neste trabalho em 6.1.3, 6.1.4 e 6.1.5: “Na sessão Emocionagem sobre a alegria, ao desenhar dentro duma pequena panela os ingredientes necessários para *cozinhar* um momento de alegria, várias crianças disseram – eu vou pôr um telemóvel! Uma das crianças desenhou apenas um telemóvel na panela” (M_NC’04), “Eu gostava que me dissessem toma lá para sempre o tablet e o telemóvel.

Mas é só quando eu for grande...” (CR11_FG2), “Eu queria ouvir dos adultos – Podes ter sempre todos os brinquedos e jogos que tu quiseres” (CR18_FG2).

Desta secção dos dados emergem questões interessantes como:

- ✓ Em grande destaque, para crianças e adultos, surgiram referências de necessidades/interesses ligados à Validação Emocional.
- ✓ Na mesma linha, crianças e adultos fazem várias referências a interesses/necessidades de Valorização e Encorajamento.
- ✓ Adultos gostariam de ter sido mais vezes lembrados do valor de Aproveitar o Tempo, enquanto as crianças mostram gostar de ser desafiadas e incitadas a fazê-lo, com propostas em família.
- ✓ Crianças e adultos expressaram vontade de escutar mais Palavras de Afeto. Os adultos mostram empatia pelos seus pais, justificando que as gerações anteriores não foram educadas para dizer essas palavras, *mas expressaram o melhor que sabiam*.
- ✓ Surgiram duas menções de crianças que expressam vontade de ter acesso livre ao uso dos ecrãs media e à compra de brinquedos.

10.8 – Reflexão global sobre os resultados

Para refletirmos sobre os resultados obtidos, torna-se importante regressar à pergunta de partida:

Quais os efeitos das representações de uma comunidade educativa sobre Tempo de Qualidade em Família(s) na Aprendizagem Socioemocional da criança em idade pré-escolar?

Procurámos então com esta investigação conhecer *de que fios eram tecidas* estas representações de TQF pelos diferentes vértices comunitários envolvidos no processo educativo, para entender que tipo de influência poderiam ter na ASE em idade pré-escolar. Fizemo-lo recolhendo e analisando dados em três áreas de indicadores, todos interligados, respeitantes à *relação* e à ASE: o Tempo, as Memórias e as Emoções, sobre os quais passaremos agora a refletir.

O Tempo

De que fios são tecidas estas representações de TQF? Os participantes dos diferentes grupos evidenciam consciência do cariz diferenciado do TQF e da sua importância para a ASE da criança e a família? Os participantes mostram-se satisfeitos com o TQF de que sentem dispor?

Os dados recolhidos, apesar de colocarem bastante ênfase nas atividades em si para definir TQF – talvez como forma de o tentarem enquadrar e descrever, reportando-se a exemplos da sua experiência e memórias –; e apesar de também se denotar alguma preocupação inerente que esses tempos sejam algo estruturados e pedagógicos, em oposição ao brincar livre (explorado no ponto 6.2.4) (o que pode remeter-nos à ideia de que é importante para os adultos *ensinar sempre algo nas entrelinhas*), o destaque dado pelos participantes à Atenção Plena (cf. estudada nos pontos 6.2.5 e 7) parece-nos um forte indicador de que mostram reconhecer que a atenção (e disponibilidade emocional) colocada num momento em comum, independentemente da atividade realizada, ajuda a revesti-lo de qualidade, tornando-o *especial*, emocionalmente significativo e diferente do tempo meramente cronológico.

Referindo-se à Rentabilização do Tempo (na linha do explorado no ponto 7), os participantes parecem cientes da importância que o TQF desempenha nos laços relacionais, no desenvolvimento e na aprendizagem, tanto para a criança como para o bem-estar da família. De relevar aqui (e em contraste à ideia prevalente de planeamento/ organização mais associada ao TQF), com incidência mais reduzida mas ainda assim significativa, uma pequena valorização direta da espontaneidade e fruição sem planos no TQF, que nos aponta o cariz quase mágico de liberdade atribuído ao tempo, os tais *Kairós e Aeon* de cariz endorfinico de nos falam Kuhn, Cunha & Costa (2015, p. 404) e Cordeiro (2019, p. 219, referidos no ponto 7), que emergem quando a dimensão cronológica não nos restringe. É aliás apoiada nesse *estrangulamento do Chronos*, que a maioria dos participantes afirma não estar satisfeito com o TQF de que sente dispor.

Quer de forma mais estruturada ou espontânea, parece-nos de realçar o destaque atribuído pelos adultos ao tempo intrafamiliar (especialmente à família nuclear, e menos à família alargada, em linha com o explorado no ponto 3), observando-se também um menor destaque à importância da convivência interfamiliar. Estes dados parecem sugerir

que quando se reportam a TQF, as figuras mais representadas por estes adultos são as de elos nucleares, podendo denotar uma certa e indesejável fragmentação comunitária (cf. explorado no ponto 2). Sabemos à luz do estudado, que esta fragmentação colide com a construção do sentimento de comunidade (perceção da pertença), diminuindo o suporte social (Ornelas, 2008). As crianças também se referem nas suas representações sobretudo à família nuclear, mas mencionam bastante mais a família alargada, expressando por vezes *saudades* de elementos mais afastados e amigos com quem têm pouca oportunidade conviver.

Paradoxalmente dentro desta ideia de núcleo, foi pouco mencionado o tempo de um-para-um, aludindo à ideia que o TQF se caracteriza nas representações vigentes pela participação simultânea de todos no núcleo. No entanto, esta ideia de conexão de um-para-um aparece mais reforçada (de forma latente) nos discursos do tema da Atenção Plena. Esta dicotomia entre a consciência da importância de *ser e estar em pleno* vs. a fragmentação (do Mundo percebido, Comunitária e Individual) observável nas representações ao longo dos dados, parece-nos muito interessante de discutir:

Um ser humano é parte de um todo... mas ele experiencia-se, com os seus pensamentos e emoções, como separado do resto. Este delírio é como uma prisão para nós, restringe-nos aos nossos desejos pessoais e a partilhar afeto apenas com poucas pessoas próximas de nós. A nossa tarefa deve ser libertarmo-nos dessa prisão, ampliando infinitamente o nosso círculo compassivo e abarcando todas as criaturas vivas – e o inteiro do Mundo, na sua diversidade. (Einstein cit. em Szalavitz & Perry, 2010, p.1)

Fazemos uma segmentação excessiva do mundo para o catalogar e organizar. Cada vez compartimentamos mais a realidade, para tratar de um assunto de cada vez (ou de muitos ao mesmo tempo?), esquecendo-nos que o mundo é sistémico. Como sustentamos neste trabalho, a nossa biologia está traçada para vivermos em relação, em clã, em tribo. No entanto, cada vez damos mais passos em direção à apologia da individualidade (família nuclear, *eu primeiro*, um ecrã com o mundo à minha medida, etc.)... mas por natureza não somos uma ilha, somos em partilha!

É impossível olhar para a escola sem olhar para as famílias e a comunidade envolvente, tal como é impossível olhar as famílias sem a escola e a comunidade envolvente – (e será logicamente impossível olhar para a comunidade envolvente se esta não estiver a envolver *nada*)... porque todos estes vértices são comunidade. Mas ter consciência disso, só, não

chega. É necessário procurar de forma crítica e participativa soluções no sentido de parar de seccionar e fragmentar a realidade, sob pena de nos perdermos como um todo e sempre nos sentirmos incompletos (cf. explorado no ponto 2). É urgente investir na relação, no TQF, na ASE e nos laços, no capital social, *no que faz de nós humanos*:

O meu maior medo não é que os robôs dominem o mundo... não gasto energia com essa luta. O meu maior medo é que nos tornemos robôs. E a minha luta será sempre no resgate de todo aquilo que nos torna humanos. (Piangers, 2016)

Os participantes revelam mobilizar estratégias para promover o TQF? Como nutrem essas pontes? Quais os obstáculos que destacam à sua obtenção? Como se relacionam estas representações comunitárias de estratégias e obstáculos com os fatores de risco e promotores ASE estudados neste projeto?

Os participantes reportam-se a estratégias para promover o TQF, primordialmente através da preocupação/ intencionalidade da Rentabilização do Tempo disponível, conteúdo ligado a uma Parentalidade Consciente (cf. abordada no ponto 6.2.3), o que parece reiterar a consciência da importância que tem esse cuidado e atenção no desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como no bem-estar da família. A aposta na relação, criando dinâmicas de ajuda (suporte social), alimentando rotinas de afeto (vínculo), e convivendo de forma intra e interfamiliar, bem como o amor incondicional, através do desacelerar, priorizar e *respirar*, são apontados como forma de *nutrir essas pontes* de TQF. Mais uma vez se sublinhou de forma global a importância de ser e estar presente, bem como do diálogo e da escuta ativa no âmbito do fator promotor ASE Atenção Plena. O Brincar (e também ao ar livre) surge referido diretamente como estratégia-chave das crianças, sublinhando também estas, em conjunto com os adultos, a importância da Gestão do Consumo de ecrãs Media (reportando ao ponto 6.1.4 e 6.1.5).

De salientar que enquanto algumas representações de adultos se referem ao cuidado de incluir a criança nas tarefas para que possa participar, outras pendem mais para a ideia de resolver as tarefas com celeridade (não incluindo as crianças), para depois ganhar tempo livre e liberdade em família. Esta última estratégia foi mencionada pelas crianças em mais que um grupo de dados, como obstáculo à sua autonomia, levantando a questão da importância construtivista da participação ativa da criança para sua ASE:

De acordo com Tomás (2007), a participação reforça a valorização pessoal e social dos indivíduos, pois faz com que estes se sintam parte do processo e as crianças caracterizam muito bem este aspeto dizendo que participação “É entrar em alguma coisa, num projeto”, é “Estar em algum sítio/fazer parte de algo”. Além disso, Hart (1992) corrobora com a ideia das crianças de que participação também significa cooperação, uma vez que atribui à participação o poder de desenvolver jovens socialmente mais responsáveis e cooperativos e o torna num adulto psicologicamente saudável. (Pacheco, 2022, p. 58)

No que diz respeito a representações sobre obstáculos, todos os grupos foram unânimes no excesso de tempo que o trabalho consome, obrigando a deixar as crianças de forma mais prolongada na escola, o que lhes *sequestra* oportunidades de TQF. Adultos e crianças também tocam na questão da exigência temporal de todas as rotinas e tarefas domésticas como obstáculo ao TQF, principalmente durante os dias laborais. Sobre esta questão o grupo das crianças reitera a necessidade de autonomia e participação num tempo de qualidade.

Mas o foco central neste tema foi para as menções que tocam o risco da Negligência Emocional (como explorada em 6.1.1), referindo barreiras como a exaustão, a sobrecarga de responsabilidades e a consequente falta de paciência/indisponibilidade emocional. Tal como nos casos de famílias monoparentais, no grupo das crianças surgem notas de alguma ausência e solidão percebida. Neste seguimento, destacamos também as categorias emergentes ligadas a risco – o sentimento de Isolamento (que reitera e dá continuidade às representações das crianças sobre solidão percebida, sabendo que, ao contrário, o sentimento de comunidade dilui e é protetor dos sentimentos de isolamento, solidão e alienação dos indivíduos na comunidade (Ornelas, 2008 e Lima, 2018) – e a categoria da Situação Político-Social do País, ambas categorias consentâneas com o aspeto da fragmentação comunitária refletido acima e que apesar de não terem sido elencadas como fatores, apareceram profundamente ligadas à nossa fundamentação teórica (respetivamente nos pontos 2 e 3).

A nível global os dados parecem mostrar um claro paralelismo entre as representações da comunidade educativa e os fatores estudados, tanto os de risco como os promotores, tendo sido simples conectá-los e reconhecer nas notas do discurso alusão a todos os fatores. Através da análise individual a cada fator (realizada em cada ponto da análise temática) pudemos aperceber-nos dos efeitos/ influência que as representações têm na

ASE (de cariz protetor ou ameaçador) e assim sinalizar de forma mais eficaz um conjunto de necessidades e interesses a ter em conta na intervenção.

As Memórias

Que tipo de memórias mobiliza cada agente no processo de pensar o TQF?

As memórias são as pedras angulares da nossa identidade. São a cola que nos permite compreender e evidenciar a mesma pessoa ao longo do tempo. São o nosso superpoder que nos possibilita viajar no tempo e nos liberta das limitações do momento presente. Elas moldam quem somos e como agimos. Influenciam a nossa disposição e ajudam-nos a formar sonhos para o futuro. A partilha das memórias inspira-nos, revitaliza-nos e conecta-nos! (Wiking, 2019, p. 8)

Fomos abordando a importância da criação de memórias afetivas ao longo do trabalho (principalmente nos pontos 6.2.5 e 7), mas a recolha e análise das memórias dos participantes tornou-se particularmente interessante nesta investigação, quando à luz de Perry (2021) e Schafer (1992), percebemos que de uma forma inconsciente, as memórias que espontaneamente evocamos num determinado contexto de tempo/ espaço têm uma ligação intrínseca com as nossas necessidades e interesses mais prementes. Isso foi notório no terreno, sendo que na posição privilegiada de observador participante, tivemos acesso privilegiado a inúmeros dados contextuais que nos permitiram ler um pouco além do que aquilo que está em primeiro plano. Foi o caso, por exemplo, das entrevistas aos moradores do Bairro S. João de Deus, (cf. trabalho etnográfico do ponto 9), em que o simples pedido da partilha de uma memória sobre o bairro, abriu um caminho de partilha espontânea de necessidades, através da comparação do passado com o presente, e de onde emergiram as já referidas notas de solidão:

A solidão é um sentimento subjetivo de que nos faltam as conexões socioemocionais de que precisamos. Podemos senti-la como estarmos ostracizados, abandonados, ou cortados das pessoas com quem pertencemos - mesmo que estejamos rodeados de outras pessoas. O que nos falta quando nos sentimos sós é o sentimento de pertença, de proximidade, de confiança e o afeto de amigos genuínos, pessoas amadas e comunidade. (Murthy, 2020, p. 8)

Também assim surgiu a consequente fome socioemocional/relacional (cf. Perry, 2021, abordada no ponto 6.2.1) e a expressão da saudade da sua casa-bairro e do seu bairro-

casa: “... porque estar em casa é ser conhecido. É ser amado por quem se é. É compartilhar um sentimento de terreno comum, interesses, buscas e valores comuns com outras pessoas que realmente se importam consigo” (Murthy, 2020, p. xxii).

As memórias das crianças foram diferentes, curtas leves e concisas. Sabemos que estão nas fases iniciais desenvolvimento da memória sequencial e episódica e que “...aprendemos factos sobre o mundo antes de nos podermos recordar das nossas experiências no mundo” (Tulving, cit. em Wiking, 2019, p. 21). Ainda assim as crianças destacaram memórias significativas e também recordações de conquistas, picos e esforços que nos podem remeter para um sentimento de orgulho em autonomia conquistada, o que curiosamente se articula com as preocupações expressadas com a sua autonomia e participação, ligadas ao TQF e refletidas no ponto anterior.

Já nos adultos o destaque foi colocado nas estreias, com uma grande prevalência para experiências emocionais. Isto pode ser interpretado sob o prisma da alusão a uma vontade de autorrealização, saída do aprisionamento do Chronos e valorização emocional. A esta luz de interpretação das necessidades implícitas, torna-se ainda mais interessante observar que o tipo de conexão mais evocada nas memórias das crianças foi a interpessoal, tendência seguida pelos adultos. Já a conexão comunitária foi mais evocada por adultos e a menos diretamente mencionada pelas crianças.

As Emoções

Que tipo de sentimentos parecem estar envolvidos no processo de pensar o TQF?

Em grande realce, para crianças e adultos, surgiram referências de necessidades/interesses ligados à Validação Emocional, consentânea com a identificada nos adultos no ponto anterior. Na mesma linha, crianças e adultos fazem várias referências a interesses/necessidades de Valorização e Encorajamento. Os adultos referem que gostariam de ter sido mais vezes lembrados do valor de Aproveitar o Tempo, enquanto curiosamente as crianças também mostram gostar de ser desafiadas e incitadas a fazê-lo, com propostas em família. Estas nuances nas representações parecem realçar uma vontade/ busca de conexão e pertença. Tanto crianças como adultos, expressaram uma vontade clara de escutar mais Palavras de Afeto. Neste campo os adultos mostraram empatia pelos seus pais, referindo-se ao facto de que as gerações anteriores não foram educadas para

verbalizar essas palavras, *mas que expressaram o melhor que sabiam*. E afirmaram a consciência da importância de fazer diferente com os filhos, *para que se sintam gostados e não sós*, o que denota intencionalidade e reflexão. O mesmo interesse em refletir sobre as questões do tempo para o pensar e aproveitar melhor já expressado no bloco de dados sobre o tempo. Podemos ver esta vontade de refletir e aprender como um ingrediente fundamental para o sucesso de intervenções como a proposta por este projeto.

Outras emoções afloraram ao longo da investigação, como a abordada necessidade de pertença dos moradores, a revolta dos agentes educativos com a estigmatização sentida pela parte dos professores que recusaram repetidamente a colocação nas AECS, pela escola ser no bairro (NC'10'22), alguma solidão emocional percebida, nos discursos das crianças durante as sessões Emocionagem (e registada no seu livro memória), o medo, quando dentro do recreio conversávamos sobre resolução assertiva de problemas e cá fora alguém adulto estava a resolver os seus problemas com tiros, cujos cartuchos encontrámos na porta ao sair (NC'05). Mas também e sobretudo o amor e a empatia criada em torno da intervenção, a partilha emocional com satisfação... Tantas e tantas peças que nos levaram a confirmar a importância de trabalhar estes conteúdos com a comunidade como um todo.

Triangulação:

Tema emergente transversal: A busca por conexão e pertença

Os temas transversais que emergiram de alguma forma em todas as áreas da recolha de dados foram a solidão percebida (como fragmentação, estigmatização, fechamento, isolamento comunitário), a par com uma conseqüente e notável fome socioemocional/relacional. Também um reiterado desejo de conexão, validação/valorização emocional e uma necessidade crescente de autonomia/participação. **Se existe a consciência de que são importantes os laços humanos, se existe solidão percebida e vontade de pertencer, conectar-se e participar... O que falta? Apenas um *motor de arranque* que ponha estas necessidades/interesses em movimento, propiciando tempos, espaços para que aconteçam transformações. Acreditamos que esse motor pode ser a Intervenção Comunitária.**

Assim sendo, que tipo de resultados pudemos observar da intervenção-piloto?

- Resultados ao nível da participação – Como procedimento exploratório realizamos em 2022 uma entrevista ao Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) do agrupamento, onde foi abordada a fraca participação das famílias, bem como a impossibilidade de priorizar ações no pré-escolar por excesso de pedidos de acompanhamento nos outros níveis de ensino, quase sempre com lista de espera. Com o recurso da Intervenção Comunitária, a participação das famílias e comunidade envolvente foi muito elevada e o seu empenho/ contribuição nas iniciativas foi notável;
- Resultados a nível da mobilização cívica dos moradores – nos diferentes projetos, as pessoas do bairro uniram-se todas para ajudar (fazendo aflorar o espírito de vizinhança e tornando observável a *cultura de bairro*, onde todos aparecem para ajudar quem precisa);
- Resultados ao nível das dinâmicas em equipa – alguns problemas de comunicação e de articulação de práticas educativas na equipa foram melhorados no decurso do projeto, aperfeiçoando-se a clareza do direcionamento das práticas educativas e destacando os valores de cada um, a par com os comuns.
- Resultados nas crianças – foram observáveis algumas melhorias ao nível da literacia e expressão emocional, bem como, por consequência, no comportamento.
- Vários feedbacks de participantes partilhando a importância da intervenção nos seus caminhos pessoais, como por exemplo (AE1_NC'06) – “Obrigada, participar na recriação das memórias foi para mim uma terapia, um autocuidado. Acabou por tirar a atenção excessiva que estava a pôr nos problemas e colocá-la antes em criar algo de bom, em ligar-me aos outros, suas memórias e vidas. Foi muito bom para mim, sou grata!”

Retornando uma última vez à nossa questão de partida - **Quais os efeitos das representações de uma comunidade educativa sobre TQF na ASE da criança em idade pré-escolar?** – os dados recolhidos junto da comunidade investigada permitiram perceber que os efeitos das representações de TQF que moldam a ASE, neste contexto, são relacionais (ligados ao amor, à atenção plena, à conexão, à reflexão, à participação, mas também à solidão, necessidade de validação e valorização emocional), sistémicos (relacionados ao sentimento de pertença e capital social) e educacionais (ligados a crenças e práticas pedagógicas), quer de risco e de proteção, conscientes ou implícitos.

PARTE III – PROPOSTA FINAL DE INTERVENÇÃO

11 – (Re)unidos: Tudo está ligado a tudo

Necessitamos de uma maior consciência ecológica e de uma visão mais comunitária, mais fraterna, no sentido de percebermos que desde os primórdios da História, como espécie animal, só tivemos grande sucesso quando trabalhamos em grupo e como uma comunidade. **Tudo está ligado a tudo e nada está separado de nada.** (Carlos Neto, 2020, p. 48)

No seguimento do Projeto-piloto que foi apresentado no ponto 8.2, a nossa proposta final de Intervenção Comunitária para o Bairro S. João de Deus pretende adotar a mesma linha e objetivos, bem como continuar a apostar na abordagem sistémica que o caracterizou. A proposta seria prosseguir a ampliar o Projeto Piloto, aprofundando/multiplicando as suas iniciativas e criar, em parceria com a autarquia, um espaço-sede no bairro (uma sala na escola ou um outro espaço que possa ser cedido) – a “Casa dos Laços (Re)unidos”¹¹, que pudesse receber (ou de onde pudessem partir) os mais variados projetos, nascidos do mesmo princípio de escuta – objetivando sempre no **fortalecimento de cada vértice comunitário e no criar e reforçar dos laços humanos que sustentem redes de pertença, com vista à otimização da Aprendizagem Socioemocional.**

Pretende-se então o seguimento da criação e dinamização de um conjunto de ações e projetos que acompanhem os interesses e necessidades observados no terreno e que promovam uma contínua reflexão e melhoria das práticas educativas, com enfoque primordial na criança. Esses projetos na área da ASE – de mãos dadas com todas as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação de Infância (DEB/ ME, 2016), poderiam ser dinamizados por educadores, professores, ou alunos do ensino superior na área da educação (supervisionados, como parte da sua formação).

Esta intervenção deseja desviar-se do conceito de *coaching* personalizado a famílias, crianças e agentes educativos, muito popular atualmente, mas que a nosso ver arrisca reforçar uma visão cada vez mais individualista e segregada daquilo que é o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Quando não abordadas com a sensibilidade de uma perspetiva sistémica e intercultural, este tipo de intervenções pode tornar-se

¹¹ (em homenagem ao antigo Clube dos Unidos, elemento comunitário estruturante do Bairro S. João de Deus, referenciado no ponto 9)

apenas numa tentativa de colonização do outro, mera ação pensada para apagar “más práticas” e substituí-las por outras mais aceites, como se tratasse de um *reset*. Não é isso que pretendemos. Buscamos sim a criação de comunidades de aprendizagem (ponto 1 deste trabalho): ao tocarmos na necessidade de uma educação para o pensamento crítico, para a mobilização e participação, para o potenciar da empatia e dos laços humanos, com vista a promover a ASE, no contexto dum bairro como o S. João de Deus, queremos sublinhar a importância, à luz dos direitos humanos, da experiência e do conhecimento prévio das pessoas na transformação e evolução das suas práticas. Tal como ficou para trás a conceção de criança como uma tábua rasa ou mini-adulto (ponto 4) – e compreendemos que a criança é antes agente construtora do seu próprio conhecimento pela ação – atentemos na abordagem interventiva comunitária com o pressuposto que mudar não é subjugar, apagar nem reconstruir do zero. Revisitando o ponto 1. deste trabalho, sabemos que aprender é usar os conhecimentos prévios, as raízes, a história, a identidade, na busca de um caminho melhor, tendo sempre em consideração e elevado respeito a unicidade irrepetível de cada família, potenciando sempre a via dialógica e as suas mais-valias, em direção à construção de ferramentas de que se orgulhem, do ponto de vista cultural e social.

Em suma, se a aprendizagem é um processo social, seja então comunitário o seu apoio e potencialização. Recorrendo de novo a Bronfenbrenner e à sua Teoria da Ecologia Humana (1979, citada no ponto 3), acreditamos que a Intervenção Comunitária pode ser o vértice que falta junto dos sistemas mais próximos à criança (e trabalhando em parceria com os mais macro, sendo que o Porto é uma cidade educadora – cf. abordado no ponto 2) a reforçar, a mediar, a destacar e a articular as forças de todos, no suprir das suas próprias necessidades.

Explanada a ideia fundamental, o campo de ação, a abordagem e os principais objetivos, passaremos, para finalizar, a apresentar um conjunto de propostas que poderão constituir caminhos de ampliação da Intervenção já realizada, com a ressalva de que os mesmos não são estanques, “pré-fabricados”, “receitas” ou pontos de chegada, pretendendo antes ser pontos de partida para a ação, dotados da flexibilidade necessária para se moldarem de forma o mais interessante possível às características específicas do(s) grupo(s) a que se destinarem, na mesma lógica de valorização do currículo emergente e diferenciação

pedagógica que esteve na sua génese. Lembramos que os conteúdos transversais que pretendemos trabalhar são em todos os domínios ASE (cf. ponto 0. e anexo 1).

<u>Proposta/</u> Público(s)-alvo	Exemplos de estratégias
<p>EMOCIONAGEM</p> <p>(Crianças, Agentes Educativos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação e alargamento da viagem pelas emoções, voltada para a literacia e expressão emocional. - Integração de novas sessões, chamadas “Caixas das emoções: Tirar as emoções da caixa”, que exploram conteúdos da ASE ligando-os às áreas de conteúdo OCEPE e partindo do imaginário de vários tipos de caixas, como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> Caixa de Ferramentas (comunicação, disciplina, consistência, parentalidade consciente); Caixa de Primeiros Socorros (motivação, resiliência, ressignificação); Caixa de costura (pró-sociabilidade, laços, pertença); Caixa de Música (exploração emocional através da Música); Caixa de Lápis (a expressão emocional através da Arte), Caixa de histórias, de chocolates, de brinquedos... - Integração de novas sessões, chamadas Curso de Super-Herói, com atividades semanais voltadas para o desenvolvimento de ferramentas de regulação emocional e de colaboração. - Exploração de sessões Cabeças no Ar, oficinas de desafios de criatividade/ resolução de problemas. - Dinamização de sessões Filo’surfando Emoções, de Filosofia para Crianças, atendendo no pensamento crítico, na tolerância, na comunicação assertiva. - Continuação da organização de sessões Bichinho do Conto (viajando por histórias alusivas à ASE) e de Livros com pernas (que viajam pelas casas das famílias).

	<p>- Curso de Treinador de Super-Heróis:</p> <p>- Continuação da intervenção implementada na fase piloto para equipas educativas, alargando-a à formação inicial ou de acompanhamento (Apresentações e grupos de reflexão formativa sobre práticas promotoras de ASE em contexto pré-escolar).</p> <p>- Reuniões de mediação reflexiva com equipas, com vista à melhoria da dinâmica interpessoal e socioemocional no trabalho.</p>
<p><u>EMOCIONÁRIO</u> (Famílias, Agentes Educativos, Comunidade Envolvente)</p>	<p>- Criação do Laboratório das Emoções (Palestras curtas com oradores convidados, comunicações breves, ou pequenos workshops sobre ASE, seguidos de sessões de reflexão e apoio à parentalidade abertas a grupos de familiares, agentes educativos e comunidade alargada).</p> <p>- Organização de pequenos diálogos e trocas em pares sobre dificuldades e sucessos na parentalidade, numa dinâmica de conversas relâmpago de troca de experiências sem julgamentos, encorajando a partilha, movimentação e construção/ fortalecimento de redes.</p> <p>- Continuação da dinamização de iniciativas que reforcem especificamente o vínculo entre famílias e filhos, como as mencionadas e implementadas no piloto: Eu & a minha família, dança com as famílias...</p>
<p><u>EMOCION@RTE</u> (Crianças, Famílias, Agentes Educativos, Comunidade Envolvente)</p>	<p>- Hora graúda e hora miúda (preparação de atividades de colaboração/ cooperação entre famílias nas áreas das expressões, assegurando em paralelo pequenos ateliers para crianças)</p> <p>- Máquina do Tempo: Alugam-se avós! – organização de iniciativas nos espaços do bairro, no âmbito do brincar de rua, da exploração da natureza, caminhadas, jardinagem comunitária... convidando os moradores a sair à rua com as crianças e famílias.</p>

<p>- Conta-me sobre ti: Envolver a escola e as famílias no voluntariado pelo bairro contra o isolamento social e a solidão – recolha de mais memórias e histórias de vida dos moradores.</p>

Terminamos sublinhando o espaço criativo que poderá existir dentro de cada iniciativa para o surgimento inúmeras ideias, que afluem da praxis. Um sem número de parcerias e um universo de grupos-alvo que poderão beneficiar da intervenção, nos mais diversos contextos. Procuramos em todas as propostas manter essa versatilidade de adaptação a diferentes grupos, tanto em separado para o reforço das competências ASE, como de forma articulada, voltando o foco dos objetivos para os laços humanos, a pertença, o sentimento de comunidade e o capital social.

CAMINHO PERCORRIDO E TRILHAS FUTURAS

Em jeito de balanço do projeto, começamos por destacar algumas das suas limitações, como a questão ambivalente da implicação do investigador com o investigado (que traz forças e fragilidades cf. abordadas no ponto 8.1), sendo que se por um lado o conhecimento da comunidade foi exponencialmente potenciado, por outro tornou-se difícil, por exemplo, não referir as pessoas pelos seus nomes quando analisamos os dados recolhidos... Mas a limitação mais premente – paradoxalmente, numa investigação sobre tempo – foi sem dúvida o fator tempo cronológico, que sentimos como escasso para um caminho tão rico e cheio de recantos para explorar. A própria imposição académica de um limite de páginas constitui uma limitação temporal que foi para nós muito desafiadora de gerir, com tanto e tão importante para ver, escutar, registar e comunicar.

No que diz respeito a potencialidades, queremos destacar a questão dos recursos (materiais e humanos), que à primeira vista pareciam um grande constrangimento, mas com a gentil colaboração transversal de todos os envolvidos, se tornaram na grande força motriz de tudo o que conseguimos fazer. Esta questão da participação e envolvimento sistémica foi sem dúvida o que de mais positivo conseguimos, numa escala inesperada: a tal teia de reciprocidade de Ornelas (2008), abordada no ponto 2.

Como forma de continuar esta investigação, achamos interessantes os caminhos de ampliar a intervenção para diferentes comunidades, na linha de investigação-ação,

buscando aferir mais sobre o papel da Intervenção Comunitária como motor dinamizador de conexão e laços humanos. Esta questão emocional da luta contra a solidão percebida e promoção do sentimento de comunidade, partindo de comunidades de aprendizagem numa ideia de Bairro Educador, parece-nos cada vez mais importante de investigar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso objeto de estudo, na sua essência, foi a relação - como agente protagonista na educação para as emoções. Concebemos aqui relação como investimento de tempo de qualidade em família(s). Durante a pesquisa foi muito desafiador verificar que a maioria dos livros de que necessitávamos se encontrava em prateleiras de auto-ajuda, mesmo ao lado da secção de esoterismo, apesar do conteúdo ser sobre neurofisiologia, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, parentalidade, educação emocional... sobre ciência. Isto mostra-nos que este tipo de saberes ainda é tratado como uma ciência duvidosa do oculto, ou truques para quem precisa de “ajuda”.

Como educadora-de-infância pude observar durante 13 anos que num tipo de ensino massificado e mais voltado para reproduzir do que para descobrir, o trabalho que fazia com as crianças não era suficiente. Era apenas um vértice. Sempre usei a analogia do rebuçado (sobre ação educativa co-participada) como iniciador de novas relações com grupos de pais. Durante os cinco anos em que os acompanhava, questionava-me como e porquê, mesmo tendo compreendido a importância da participação concertada, tantas vezes *não faziam a sua parte*. Aprendi com a Intervenção Comunitária que a questão não era essa. A questão era antes como e porquê haveriam de saber fazer aquela que eu achava que era a sua parte. Durante a pandemia tudo isto se tornou ainda mais acentuado e do trabalho paralelo com os filhos, comecei a ver muita necessidade de trabalhar diretamente com os pais. Acredito que aqui residem as vantagens de uma educadora/interventora na área social. O meu contributo para as ciências sociais como educadora de infância, aquilo que lhe posso trazer de mais valioso, é sem dúvida a destreza e a prática de privilegiar uma pedagogia de participação, de escuta, trabalhando com as pistas do contexto, em vez de seguir receitas. Baseada num currículo emergente e na diferenciação pedagógica.

Sou educadora-de-infância, pensava rebuçado. Sou educadora comunitária, penso sistema: “Vamos envolver a comunidade?” Não. Somos comunidade! Tiremos os muros

e vamos escutar-nos. Deixemo-nos antes envolver, movendo-nos nos seus múltiplos subsistemas.

Biologicamente somos seres sociais, impelidos a agregarem-se comunitariamente pela sobrevivência. Mais do que nas nossas necessidades físicas e psicológicas, isso está inscrito no nosso código genético. **Nascemos para amar e conectar-nos.** No mundo atual, a conexão tem vindo a ser substituída pela conectividade a uma velocidade alucinante... Há que responder a isso com um contramovimento de humanização: trabalhando no sentido de colmatar os fatores de risco e potenciar os promotores, num caminho à criação e reforço de laços, do micro para o macro, de dentro para fora, como todas as grandes transformações são operadas.

As respostas sociais preparadas para o tipo de capacitação comunitária que procuramos neste trabalho são ainda escassas e dispersas, mas tendo em conta trabalhos notáveis como o desenvolvido pela Associação A PAR, que atua na área de Lisboa e de outras intervenções estudadas como por exemplo a do Programa “Anos Incríveis”, acreditamos que é possível apoiar, através da Intervenção Comunitária, todos os vértices comunitários a fazerem as suas próprias transformações, sendo enorme o impacto que esse apoio pode representar não só na vida das famílias e nas escolas, mas no próprio desenvolvimento e aprendizagem da criança – e subseqüentemente numa escala macro, na comunidade. Os resultados da Avaliação da eficácia da implementação do programa parental A PAR em Portugal – focado no desenvolvimento da criança e no acompanhamento parental (Nabuco et al., 2014, p. 554) comprovam e reforçam esta ideia, confirmando para pais e filhos envolvidos na intervenção maiores ganhos nas áreas do suporte social, maior prazer em atividades parentais, melhoria na capacidade para interagir com as crianças, crescente habilidade para observar seu progresso diário e para reconhecer os momentos mais importantes da interação, tendo assim as crianças progressos muito significativos no seu desenvolvimento cognitivo e social.

Segundo o relatório técnico “Mapeamento das intervenções na parentalidade em Portugal” (Cruz de Almeida, & Nunes, 2019) em Portugal não existe qualquer organismo, público ou privado, responsável pelo registo, avaliação a monitorização das intervenções na parentalidade, nem pela formação de profissionais que trabalhem em intervenção

parental. As intervenções conhecidas pelas pessoas acabam por se processar numa lógica mais assistencialista que preventiva, pois são do tipo seletivo ou indicado, conotando socialmente os seus participantes com uma certa falha nas suas funções, colocando a intervenção a ser cumprida quase como um castigo por más práticas. Não é isto que se pretende, mas sim uma democratização no acesso, reforçando à partida o empoderamento de cada família que se queira envolver, dois passos à frente do risco, numa verdadeira lógica preventiva. Isto traz-nos a um último facto a que se refere o mesmo relatório, o de que apenas uma pequena percentagem das intervenções está integrada em projetos mais amplos e é alvo de financiamento específico – facto que coloca à partida em questão a sustentabilidade da implementação deste tipo de ações. Mais uma vez, o cariz capitalista de um tipo de sociedade que não investe naquilo que não oferece retorno material imediato: as pessoas. Mas como lembram Girardi e Costa (2009, p. 2) “o terceiro setor não surge isoladamente, tem como ponto de partida os movimentos e transformações do próprio capitalismo, tratando-se de um agente atuante nas transformações do capital, portanto, também fruto do movimento capitalista”. Nesta linha de pensamento, não deixa de ser irónico pensar... quanto dinheiro se pouparia caso a prevenção fosse feita de forma eficaz?

É sem dúvida importante reforçar estas competências socioemocionais junto das crianças. Como educadora compreendo a necessidade premente desse trabalho na primeira infância. Mas acreditamos que não pode ser um reforço fragmentado, nem disperso, muito menos unidirecional. Tem de ser um reforço sistémico. Interdimensional, articulado, significativo: participado e colaborado, co-construído! Quando cheguei ao mestrado, vendo como insuficiente o trabalho direto com as crianças, experimentei a necessidade de aumentar a amplitude da minha intervenção e este ia ser um trabalho sobre “capacitação parental”. Cedo percebi que não seria ainda suficiente e o trabalho cresceu para “capacitação familiar”... Hoje é um trabalho sobre empoderamento comunitário, através da aposta na relação e nos laços humanos. Este trabalho foi crescendo conforme se derrubaram muros das minhas crenças.

Foi uma boa viagem!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. P. (2001). *Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem*. In II Conferência Internacional Challenges.
- Agulhas, R. & Fonseca, F. (2021). *(Re)Construir a minha casa emocional*. Editora Manuscrito. Barcarena, Portugal.
- Alves, S. (2011). *Construção, densificação, declínio e demolição de uma área urbana em crise: Uma história de desassossego em torno do abandono e das políticas*. *Cidades-Comunidades e Territórios*, 23, 41-59.
- Backes, D., Colomé, J., Erdmann, R. & Lunardi, V. (2011). *Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas*. *O mundo da saúde*, 35(4), 438-442.
- Baptista, I. (2003). *Territórios, imagens e poderes*. in Cordeiro et al. (org.) *Etnografias Urbanas*. Celta. Oeiras, Portugal.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social Intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Ed Jorge Zahar. Rio de Janeiro, Brasil.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora. Porto, Portugal.
- Brás, S. (2020). *O movimento de moradores do Bairro de S. João de Deus em 1974*. In *Omni Tempore: Atas dos Encontros da Primavera 2019*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. pp. 347-380
- Caetano, C. (2015). *A arte na construção de um bairro educador: uma inspiração freireana na cidade de São Paulo*. Universidade Católica de São Paulo. Brasil.
- Cepeda, A., Brandão Costa, N., Bismark, P. e Mah, S. (2018). *São João de Deus*. Dafne Editora. Porto, Portugal.
- Céspedes, A. (2014). *Educar as Emoções*. Editorial Presença. Lisboa. Portugal.
- Cordeiro, M. (2014). *Educar com Amor*. A Esfera dos livros. Lisboa, Portugal.

Cordeiro, M. (2019). *Pais apressados filhos stressados*. Edições Saída de Emergência. Lisboa, Portugal.

Correia, T. (2022). *Laboratório de Emoções*. Oficina do Livro. Alfragide, Portugal.

Cortesão, I. (2020). *Processos e resultados percebidos sobre a participação em projetos de música coral comunitária com crianças: "... e gostamos de estar à beira dos nossos colegas, a cantar todos juntos!"*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, Portugal.

Cortesão, I., & Jesus, P. (2023). *Pasos en Participación de niños y jóvenes en centros educativos: Una dinámica de investigación-acción*. In M. Sánchez-Moreno & J. López-Yañez (Eds.), *Construir comunidade en la escuela* (pp. 353-364). Madrid: Narcea Ediciones.

Craveiro, M. (2022). *Entrevista ao Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família* (não publicado): Unidade Curricular de Dinâmicas de Desenvolvimento Local. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto, Portugal.

Cruz de Almeida, & Nunes (2019). *Mapeamento das intervenções na parentalidade em Portugal – Relatório técnico*. Portugal.

Couche, D. (2012). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Edusc. Tabuleiro de Letras, 123-139.

Cunha, A. & Kuhn, R. (2016). *No tempo das crianças... no tempo da imaginação*.

Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa – as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Edições Europa-América. Lisboa, Portugal.

Damásio, A. (2011). *O erro de Descartes*. Temas e Debates – Bertrand Editora. Lisboa, Portugal.

DEB/ ME (2016). *Orientações curriculares para a educação de infância*. MEC/ DGE. Lisboa, Portugal.

Desmurget, M. (2022). *A fábrica de cretinos digitais - os perigos dos ecrãs para os nossos filhos* (2a ed.). Contraponto. Lisboa, Portugal.

Dias, M. B. (2012). *Família ou famílias*. Braga, Portugal.

- Dias, M. (2015). *Crianças Felizes*. A esfera dos livros (4ª edição). Lisboa, Portugal.
- do Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para Educadores de Infância* (Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra (Portugal)).
- Duncan, G., Coatsworth, D., & Greenberg, T. (2009). *A model of mindful parenting: Implications for parent-child relationships and prevent research*. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12, 255-270.
- Eigenmann, M. (2022). *A raiva não educa, a calma educa*. Astral Cultural. São Paulo, Brasil.
- Elkind, D. (2004). *Sem tempo para ser criança: a infância estressada*. Artmed. Porto Alegre, Brasil.
- Fernandes, L., & Mata, S. (2015). *Viver nas “Periferias Desqualificadas”: do que diz a literatura às percepções de interventores comunitários*. Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, (16).
- Ferro, L., Oliveira, P., Trindade, S., & Peixoto, S. (2014). *“Vive o bairro!” A intervenção comunitária como ferramenta da redução de riscos e minimização de danos na Matriz H do Bairro da Flamengo*. In Fórum Sociológico. Série II (No. 25, pp. 63-72). Cesnova. Lisboa, Portugal.
- Freire, J. B. (1989). *Pelo corpo também se aprende a ler*. *Jornal do Professor de 1º Grau*, Brasília, Ministério da Educação - INEP, ano IV, n. 13, p. 3.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação – Ensaios*. Cortez. Rio de Janeiro, Brasil.
- Freire, P. (1997). *Educação “bancária” e educação libertadora*. Introdução à psicologia escolar, 3, 61-78.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galeano, E. (1989). *O livro dos abraços: Celebração das Contradições*. Editora Antígona. Lisboa, Portugal.
- Gerhardt, S. (2017). *Por que o amor é importante – Como o afeto molda o cérebro do bebê*. Artmed Editora (2ª edição). Porto Alegre, Brasil.

- Ginott, H. (1969). *Between Parent & Teenager*. The Macmillan Company. Nova Iorque, Estados Unidos da América.
- Girardi e Costa (2009). *Reflexão acerca do terceiro setor e das ONG*. FAE Centro Universitário Curitiba – PR. 4º seminário sobre sustentabilidade. Curitiba. Brasil.
- Gleibs et al. (2011). *Water clubs in residential care: Is it the water or the club that enhances health and wellbeing?* *Psychology & Health*, 26 (10), 1361-1377)
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Temas e debates. Lisboa, Portugal.
- Gomes, J. (1993). *Relações família e escola: continuidade e descontinuidade no processo educativo*. *Série Idéias*, (16), 84-92.
- Gomes, J. (1994). *Socialização primária: tarefa familiar?*. *Cadernos de Pesquisa*, (91), 54-61.
- Guimarães & Neves. (2013). *A Comunidade Dança? Reflexão sobre projetos de intervenção artística em contextos rurais*. *Educação, Sociedade e Culturas*, 40, 147-163
- Gutman, L. (2016). *A biografia humana*. Editora Bestseller. Brasil.
- Hanscom, A. (2022). *Descalços e felizes*. Livros Horizonte. Lisboa, Portugal.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian (4ª edição). Lisboa, Portugal.
- Hunziker, M., Manfré, F., & Yamada, M. (2016). *Reforçamento positivo da variabilidade e da repetição imuniza contra o desamparo aprendido*. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 2(1).
- Jones, P. (2010). *Developing social capital: A role for music education and community music in fostering civic engagement and intercultural understanding*. *International Journal of Community Music*, 3(2), 291-302
- Kenski, V. (2001). *Comunidades de aprendizagem: em direção a uma nova sociabilidade na educação*. *Revista de Educação e Informática "Acesso" SEED/SP*, (15).
- Kuhn, R., Cunha, A., & Costa, A. (2015). *Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios*. *Kinesis*, 33(1).

- Kunsch, C. (2014). *Excesso de atividades, consumo e superproteção: possíveis fatores de tédio em crianças*. Veras, 4(1), 99-115.
- Lima, M. L. (2018). *Nós e os outros - o poder dos laços sociais*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Lisboa, Portugal.
- Linn, S. (2006). *Crianças do consumo: a infância roubada*. Instituto Alana. São Paulo, Brasil.
- Lobo Antunes, N. e Equipa técnica do PIN (2018). *Sentidos*. Lua de Papel (4ª edição). Alfragide, Portugal.
- Marin, A., Silva, C., Andrade, E., Bernardes, J., & Fava, D. (2017). *Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados*. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 13(2), 92-103.
- Marques e Sarmento. (2007). *Investigação-acção e construção da cidadania*. Revista lusófona de educação, 9(9).
- Maté, G. (2022). *Quando o corpo diz não*. Porto Editora. Porto, Portugal.
- Matos, M. (1999). *Intervenção comunitária em educação*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Porto, Portugal.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EduSer, 2(2).
- Mograbi, G. (2015). *Considerações sobre a teoria do cérebro triuno e sua relevância para uma filosofia da mente e das emoções*. Veritas (Porto Alegre), 60(2), 222-241.
- Montessori, M. (2022). *Educação para um Mundo Novo*. Alma dos Livros. Lisboa, Portugal.
- Murthy, V. (2020). *Together: the healing power of human connection in a sometimes lonely world*. Harper-Collins. New York, USA.
- Nabuco, M. E.; Aguiar, M., Costa, C., & Morais, D. (2014). *Evaluation of the effectiveness of the implementation of the A PAR parental intervention programme in Portugal*. Child development and parenting support. European Early Childhood Education Research Journal, 22:4, 554-572.

- Nabavi, R. (2012). *Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. Theory of Developmental Psychology*, 1, 24.
- Neto, C. (2022). *Libertem as crianças*. Contraponto (2ª edição). Lisboa, Portugal.
- Noronha, M. e Parron, S. (2012). *A evolução do conceito de família*. Revista Pitágoras, 3(3), 1-21.
- OCDE. (2017). *Survey on Social and Emotional Skills: Well-being, connectedness and success*.
- OCDE. (2021). *Inquérito às Competências Sociais e Emocionais (SSES): Sintra (Portugal)*
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Fim de Século. Lisboa, Portugal.
- Pacheco, A. (2022). *Participação das crianças em contexto escolar: Representações de professores e alunos*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto, Portugal.
- Pacheco, J. (2014). *Aprender em comunidade*. Edições SM. São Paulo, Brasil.
- Paiva, R. (2018). *Desenvolva as inteligências do seu filho*. Editora Manuscrito. Lisboa, Portugal.
- Palha, M. (2016). *Uma caixa de primeiros socorros das emoções*. Letras & Diálogos. Barcarena, Portugal.
- Palha, M. (2019). *Emocionar*. Grupo Editorial Unipessoal. Lisboa, Portugal.
- Pereira, C. (2021). *Confiar, amar, crescer*. Editora Arena. Lisboa, Portugal.
- Pereira, S. (2023). *Como ter tempo para tudo*. Editora Manuscrito. Lisboa, Portugal.
- Perry, B. (2021). *O que lhe aconteceu? Conversas sobre trauma, resiliência e cura*. Nascente. 20|20 Editora. Amadora, Portugal.
- Pinheiro, M. (2007). *Fundamentos de Neuropsicologia - O desenvolvimento cerebral da criança*. Vita et sanitas, 1(1), 34-48.
- Porges, S. (2020). *Guía de bolsillo de la teoría polivagal: el poder transformador de sentirse seguro*. Eleftheria.

- Queirós, M. (2021). *Inteligência Emocional – Aprenda a ser feliz*. (2ª edição). Porto Editora. Porto, Portugal.
- Reis, F. (2022). *Investigação científica e trabalhos académicos - guia prático*. (2ª edição). Edições Sílabo. Lisboa, Portugal.
- Santandreu, R. (2022). *Sem medo*. Editora Pergaminho. Maia, Portugal.
- Sarmento, M. (2003). *Imaginário e culturas da infância*. Cadernos de Educação, 12(21), 51-69.
- Sarmento, M. (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*, In M. Sarmento & A. Cerisaia (Orgs.). *Crianças e miúdos: Perspetivas sociopedagógicas sobre a infância e educação*. Porto: Edições ASA. pp. 9-34.
- Sarmento, M. (2011). *O estudo de caso etnográfico em educação*. In Itinerários de pesquisa: perspetivas qualitativas em sociologia da educação. Lamparina Editora. Rio de Janeiro, Brasil.
- Schafer, M. (1992). *O ouvido pensante*. Unesp.
- Sepúlveda, L. (2014). *História de um caracol que descobriu a importância da lentidão*. Porto Editora. Porto, Portugal.
- Siegel, D. & Bryson, T. (2015). *Disciplina sem dramas*. Lua de Papel. Alfragide, Portugal.
- Silva, N. (2014). *Teoria da Vinculação*. Tese de Mestrado. Faculdade de Medicina - Universidade do Porto. Porto.
- Simões, A. (1990). *A Investigação-Ação: Natureza e Validade*. Universidade de Coimbra, Revista Português de Pedagogia, Ano XXIV, pp. 39-51. Coimbra, Portugal.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Instituto Piaget. Lisboa, Portugal.
- Souza, L. (2019). *Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática*. Arquivos brasileiros de psicologia. Rio de Janeiro. Vol. 71, n. 2 (maio/ago. 2019), p. 51-67.

Strecht, P. (2018). *Pais sem pressa – O tempo na relação entre pais e filhos*. Contraponto. Lisboa, Portugal.

Szalavitz, M. & Perry, B. (2010). *Born for love - why empathy is essential - and then endangered*. Harper-Collins. New York, USA.

Ulhôa, A., Capela, C., Ribeiro, E., & Mota, M. (2021). *Imagens que contam histórias: O photovoice e a foto-elicitación na investigação qualitativa*. Metodologias de Investigação, 53.

Valente, C. (2014). *Coaching para pais – estratégias e ferramentas práticas para educar os nossos filhos*. Esfera dos livros. Lisboa, Portugal.

Valente, C. (2020). *Coaching Emocional para pais*. Editora Manuscrito. Lisboa, Portugal.

Vieira, R. (2009). *Identidades pessoais: interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Edições Colibri. Lisboa, Portugal.

Young, J., Klosco, J. & Weishaar, M. (2008). *Terapia do esquema: Guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras*. Artmed Editora. Porto Alegre, Brasil.

Wiking, M. (2019). *A arte de criar memórias felizes: Happiness Research Institute*. Edições Zero a Oito. Lisboa, Portugal.

SITOGRAFIA:

AICE, site oficial. Em <https://www.edcities.org/pt/> visitado a 01/23.

Becker, D. (2015). Os sete pecados capitais contra a infância (sessão de conferência). TEDx Laçador. Em <https://www.youtube.com/watch?v=1Kxffmj78Os&t=21s> visitado a 12/22.

Coelho, M. (2020). Tempo Não é dinheiro! (artigo online). Em <https://redept.org/artigos/Mrcio-Coelho/marcio-coelho-tempo-nao-e-dinheiro> visitado em 02/23.

Dias, M. (2021). XII Jornadas da Educação de S. João da Madeira | 4º Painel: "Aprendizagem: razão ou emoção" (sessão de conferência). Em <https://www.youtube.com/watch?v=jaw-VxRbAbc> visitado a 11/2021.

Fukamati, T. (2016). A revolução da empatia (sessão de conferência). TEDx Pedrado Penedo. Em <https://www.youtube.com/watch?v=M8sQwMZiBfM> visitado a 10/22

Fundação Aga Khan (2022). Importância do brincar. Em <https://www.youtube.com/watch?v=x23r0TxoicE> visitado a 01/23.

Landsbergiene, A. (2016). Responsible parenting: Create memories, not expectations (sessão de conferência). TEDx Riga. Em <https://www.youtube.com/watch?v=A710ktxTPac> visitado a 10/2022.

ONU. (2016). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - para transformar o Mundo em nome dos Povos e do Planeta. Em <https://globalcompact.pt/index.php/pt/agenda-2030> visitado a 12/22.

Neto, C. (2016). Mais tempo com a família em vez de mais tempo na escola. Diário de Notícias. Em <https://www.dn.pt/sociedade/mais-tempo-com-a-familia-em-vez-de-mais-tempo-na-escola-5038385.html> visitado a 01/23.

Neto, C. (2023). O impacto das novas tecnologias no desenvolvimento da criança. Sessão de Webinar. Em https://www.youtube.com/watch?v=bphoA_AhWvo visitado a 01/23

Neves, P. (2016). Tarrafal. Documentário online. Em <https://www.rtp.pt/play/p4680/tarrafal>, visitado a 05/23.

Pacheco, J. (2019). Aprender em comunidade (sessão de conferência). TEDx Fortaleza. Em <https://www.youtube.com/watch?v=NMNVc0Yz434> visitado a 02/23.

Pais, P. (2023). Afinal qual é a função prioritária da escola? .Em <https://www.facebook.com/paula.coelhospais/posts/pfbid0TbbYHcLiUAXkDW5fq9Cv1m5jSZt4QC3Stvop8aVaVkfswZFDZQDRVmyXocvRMD4Jl>, visitado a 01/23

Piangers, M. (2016). Criatividade é o que nos faz humanos (sessão de conferência). TEDx UDESC Joinville. Em <https://www.youtube.com/watch?v=1Kxffmj78Os&t=21s> visitado a 12/22.

Shah, B. (2022). The Basics of Social-Emotional Learning. Em <https://www.meetzoy.com/the-basics-of-social-emotional-learning/> visitado a 12/2022.

ANEXO 1 – Inteligências Múltiplas de Gardner (evolução)



Howard Gardner 9 tipos de inteligencia



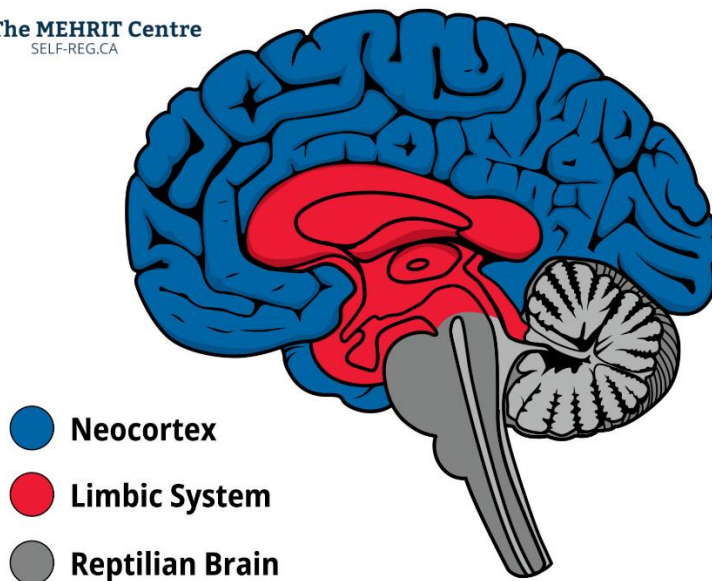
ANEXO 2 – Competências ASE Big Five

DOMÍNIOS	COMPETÊNCIAS	DESCRIÇÃO
ABERTURA DE ESPÍRITO (Abertura a experiências)	CURIOSIDADE	Mostrar interesse por ideias e gosto pela aprendizagem, compreensão e exploração intelectual; mentalidade inquisitiva.
	TOLERÂNCIA	Ter abertura a diferentes pontos de vista e à diversidade de valores; apreciar pessoas e culturas estrangeiras.
	CRIATIVIDADE	Gerar novas formas de agir ou pensar sobre as coisas, através da exploração, de aprender com os erros, da perspicácia e visão.
DESEMPENHO DE TAREFAS (Carácter consciencioso)	RESPONSABILIDADE	Ter capacidade de honrar compromissos, e ser pontual e fiável.
	AUTODOMÍNIO	Ter a capacidade de evitar distrações e impulsos repentinos e de se focar na tarefa presente, a fim de atingir objetivos pessoais.
	PERSISTÊNCIA	Perseverar em tarefas e atividades até à sua conclusão.
RELACIONAMENTO COM OS OUTROS (Extroversão)	SOCIABILIDADE	Ter a capacidade de abordar os outros, amigos ou estranhos, e de iniciar e manter ligações sociais.
	ASSERTIVIDADE	Ter a capacidade de manifestar opiniões, necessidades e sentimentos com confiança, e de exercer influência social.
	ENERGIA	Abordar a vida quotidiana com energia, entusiasmo e espontaneidade.
REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES (Estabilidade emocional)	RESISTÊNCIA AO STRESS	Ser eficiente a controlar a ansiedade e ter capacidade de resolver problemas de forma calma (calma, gerir bem o stress).
	OTIMISMO	Ter expectativas positivas e otimistas, sobre si e a vida em geral.
	CONTROLO EMOCIONAL	Ter estratégias eficazes de regulação de humores, da raiva e da irritação face a frustrações.
COLABORAÇÃO (Amabilidade)	EMPATIA	Compreender e cuidar dos outros e do seu bem-estar e, por isso, valorizar e investir em relações próximas.
	CONFIANÇA	Presumir que, regra geral, os outros têm boas intenções, ter a capacidade de perdoar as pessoas que agiram incorretamente.
	COOPERAÇÃO	Viver em harmonia com os outros e valorizar as interligações existentes entre todos.
ÍNDICES ADICIONAIS	MOTIVAÇÃO PARA OS OBJETIVOS	Definir padrões exigentes para si próprio e trabalhar arduamente para os alcançar.
	AUTO-EFICÁCIA	Força da crença do indivíduo na sua capacidade de executar tarefas e alcançar objetivos.

Fonte: Assessment Framework of the Survey on Social and Emotional Skills (Kankaraš and Suarez-Alvarez, 2019(1))

ANEXO 3 – O cérebro Triuno

 The MEHRIT Centre
SELF-REG.CA



Adapted by The MEHRIT Centre from Paul MacLean's 1960s Triune Brain Model

ANEXO 4 – Capa artigo sobre ansiedade

SAÚDE MENTAL

Alunos e professores estão com mais sintomas de depressão e ansiedade

Conclusão é do Observatório de Saúde Psicológica e Bem-Estar após dois estudos realizados neste ano lectivo. Raparigas e alunos mais velhos são os que apresentam maior fragilidade.

Clara Viana

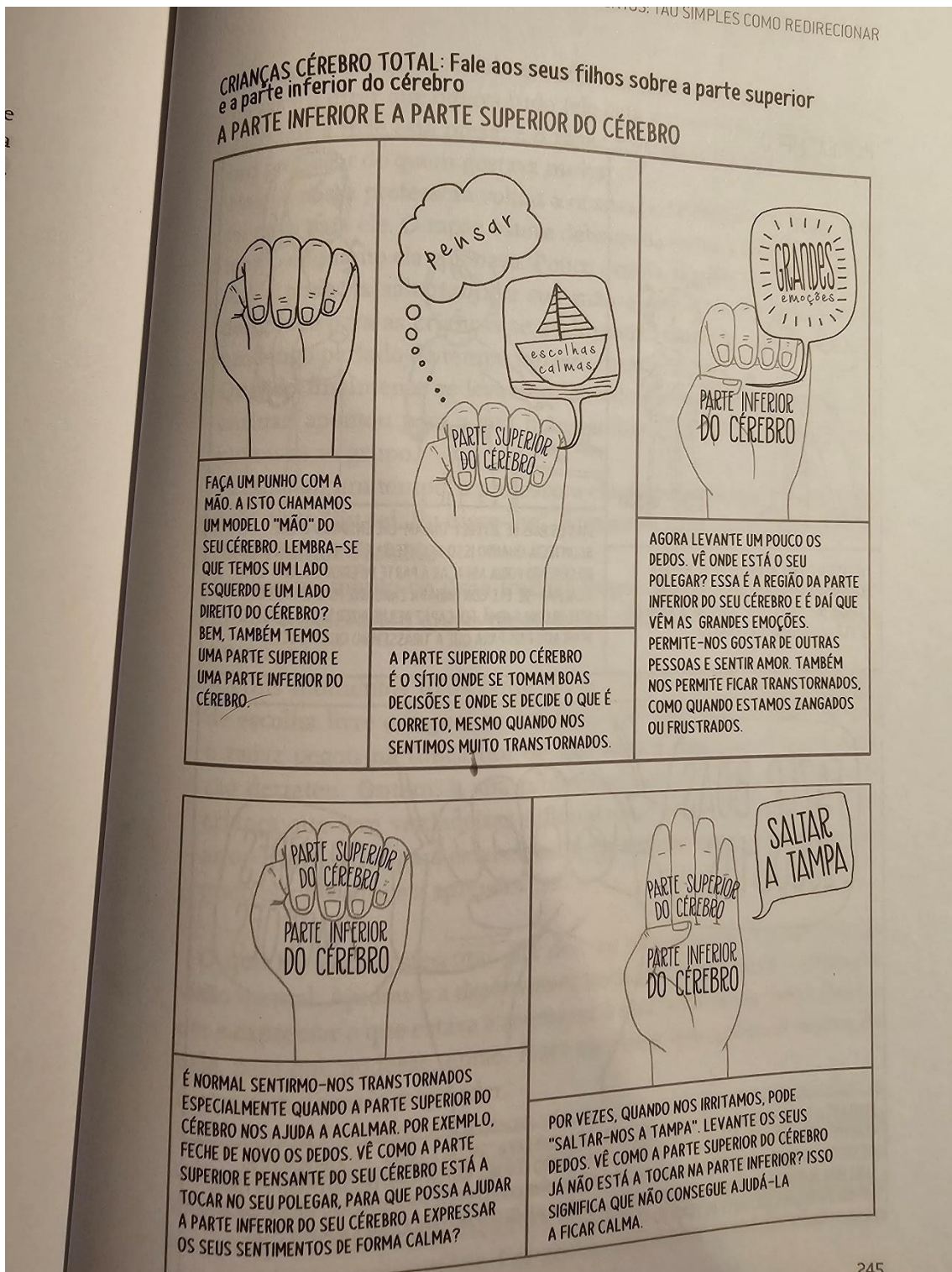
30 de Junho de 2023, 6:30



 Receber alertas



ANEXO 5 – Cérebro Total de Siegel



Siegel, D. & Bryson, T. (2015). *Disciplina sem dramas*. Lua de Papel. Alfragide, Portugal.

ANEXO 6 – Eurostat – horas passadas na escola

Publicações de grupo



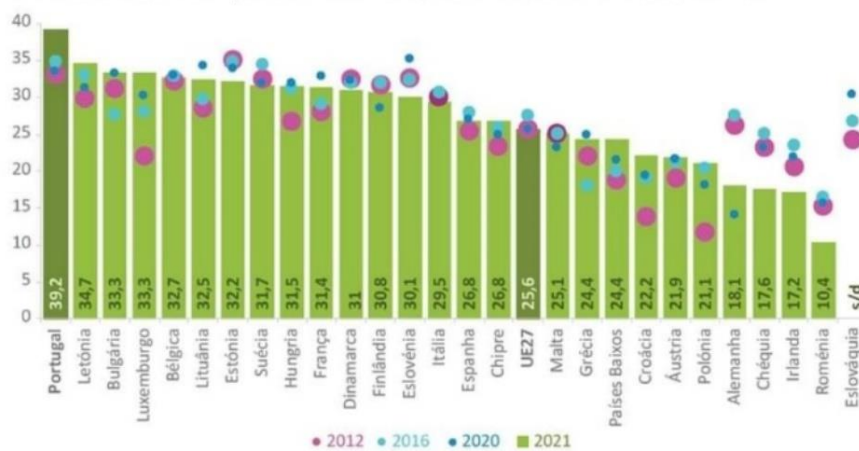
Educadores de Infância

José Manuel Ferreira Dias · 18 h ·



Portugal é o país da UE em que as crianças dos 3 aos 6 anos passam mais tempo na Escola, mais 2,5 horas por dia, em relação à média. Fonte: CNE, a partir de Eurostat.

Figura 2.1.32. Evolução do número médio de horas semanais de frequência em estruturas formais de cuidados para a primeira infância, de crianças dos 3 anos até à idade de ingresso na escolaridade obrigatória. UE27



**TEMPO DE QUALIDADE EM FAMÍLIA
E APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL**

Escola do Bairro S. João de Deus

**MINI-ENTREVISTA**

¹ Queira por favor descrever, da forma mais detalhada que conseguir, o que significa para si **Tempo de Qualidade em Família** – se possível complementando com exemplos:

2 Sente que tem **Tempo de Qualidade em Família** com a frequência que desejava? **Sim** **Não**



- Se respondeu "**Sim**", quais as principais *estratégias* que usa para garantir esse tempo?



- Se respondeu "**Não**", quais os principais *obstáculos* que impedem esse tempo?

NOME:

Grata pela sua colaboração!



TEMPO DE QUALIDADE EM FAMÍLIA E APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

Escola do Bairro S. João de Deus



MINI-ENTREVISTA PT. 2: MOMENTOS MARAVILHOSOS

1 Queira por favor descrever uma das suas memórias mais maravilhosas – **a 1ª que lhe vier à ideia!**

2 Complemente por favor com o relato de **uma outra memória à sua escolha**, num âmbito diferente da primeira que descreveu (pessoal, familiar, da sua infância, com amigos, animal de estimação, lugar, sabor, cheiro, etc., etc.)

NOME:

Grata pela sua colaboração!



TEMPO DE QUALIDADE EM FAMÍLIA E APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

Escola do Bairro S. João de Deus



MINI-ENTREVISTA PT. 3: O QUE DIRIA?

1 Queira por favor fazer um curto exercício de imaginar que regressa à casa onde morou enquanto criança. *Entre* no quarto da sua infância e imagine que lá encontra, sentado/a na cama, o menino ou a menina que foi um dia...

O que diria a essa criança?

O que acha que ela precisaria de ouvir, mas nunca ninguém lhe disse?

|

NOME:

Grata pela sua colaboração!