

TEMPO SEM TEMPO  
A INTERVENÇÃO  
COMUNITÁRIA COMO MOTOR  
DINAMIZADOR DE CONEXÃO  
E LAÇOS HUMANOS.

**Mariana Craveiro**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

**Irene Cortesão Costa**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

---

**Resumo:**

A Aprendizagem Socioemocional 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 (Palha, 2019). Este artigo tem como objetivo problematizar os caminhos e estratégias da Intervenção Comunitária contemporânea no âmbito da Aprendizagem Socioemocional na infância. Este trabalho oferece um olhar sobre a centralidade da relação como agente protagonista na Aprendizagem Socioemocional da criança em idade pré-escolar, numa comunidade educativa do Bairro S. João de Deus no Porto.

**Palavras-chave:**

Intervenção Comunitária; Aprendizagem Socioemocional; Tempo de Qualidade em Família(s); Infância; Laços Comunitários.

---

---

**Abstract:**

Socio-emotional learning has been gaining prominence in educational discourse. However, in practice, it is still relegated to the background as a mere set of soft skills, to the detriment of other cognitive skills, which are more valued in social and school environments (Palha, 2019). This article aims to problematize the paths and strategies of contemporary Community Intervention in the field of Socio-emotional Learning in childhood, offers a look at the centrality of the relationship as a protagonist agent in the Socio-emotional Learning of preschool children in an educational community in the S. João de Deus neighbourhood in Porto.

**Keywords:**

Community Intervention; Socio-emotional Learning; Quality Time in Family(ies); Childhood; Community Ties.

---

# Problemática: Tempo sem tempo

As relações nos microsistemas mais primários são os alicerces e elos fundamentais entre de onde vimos, quem somos e para onde vamos (cf. Teoria da Ecologia Humana de Bronfenbrenner, 1979, cit. em Smith Cowie & Blades, 1998, pp. 36-37). No entanto, num mundo cada vez mais globalizado, movido por valores de produção e consumo, o conjunto de experiências humanas partilhadas que unem e encaixam esses elos, que fundeiam esses alicerces está a ser colocado em segundo plano, em prol da corrida pela *rentabilização do tempo* (Pereira, 2023) e da informação rápida de ecrãs brilhantes e barulhentos, que enquanto nos entretêm os sentidos nos destituem de sentido. Desmurget (2022, p. 159) refere, apoiado em vários estudos sobre a utilização media, que entre aquilo que é mais prejudicado pela colonização do digital do mundo pós-moderno se destacam as interações humanas, sendo que quanto mais tempo crianças e adultos passam diante dos ecrãs, mais a extensão e a riqueza das suas relações diminui.

Vivemos *juntos*, é certo. Mas a partilha de espaço físico só por si não cria relações de presença e proximidade. As relações (intra e inter) familiares contemporâneas por vezes já não são tão comunitárias como isso (Strecht, 2018, Cordeiro, 2019)... e é importante que a Intervenção Comunitária tenha esse aspeto em consideração. Toda a relação humana é feita de investimento: de tempo. Não se trata de um tempo qualquer, mas 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 seu universo cada vez mais diversificado, e porque acreditamos que além de tempo de qualidade entre figuras parentais 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. Torna-se então urgente uma reflexão sobre o impacto deste novo modo de vida...

Tempo, atenção, presença, vivências em comum, comunicação, sentido crítico, empenho afetivo, foco na aprendizagem socioemocional e valorização do desacelerar são cada vez mais urgentes de promover nos novos programas de Intervenção Comunitária.

---

## Trabalho de Projeto: refletindo a busca pela transformação

O foco na intervenção na comunidade levou a fazer escolhas quanto ao objeto de estudo. No caso, optou-se pela condução da investigação num Centro Comunitário.

Segundo o Instituto de Segurança Social os Centros Comunitários destinam-se a servir uma determinada área geográfica, onde se prestam serviços e desenvolvem atividades que, de uma forma articulada, tendem a constituir um pólo de animação com vista à prevenção de problemas sociais e à definição de um projeto de desenvolvimento local, coletivamente assumido (Bertão, Mendes & Carvalho, 2014, p. 509).

Partindo deste pressuposto e de acordo com o que foi defendido anteriormente (as crianças e jovens são um particularmente afetado pelas condições de desigualdade, e, simultaneamente, quando envolvidas nos processos de resolução destas problemáticas se mostram agentes competentes) procurou-se perceber de que forma a participação das crianças pode contribuir para o bem-estar da comunidade.

Assim, esta investigação teve como principais objetivos: a) Perceber os efeitos da participação das crianças na comunidade; b) Perceber as representações da comunidade sobre infância, bem-estar e comunidade e as interações entre estes três conceitos; c) Compreender o contexto social e comunitário do Centro Comunitário (CC) escolhido para este estudo.

O início do processo de investigação no terreno foi conduzido a partir de algumas hipóteses teóricas: 1) As crianças possuem capacidades e competências para dar um contributo inovador para melhorar os espaços sociais em que vivem e por isso devem ser escutados.

No entanto, esta participação está dependente das representações locais sobre infância e participação. 2) Incluir as crianças nos processos participativos aumenta o bem-estar porque permite a criação de instituições mais democráticas e de dinâmicas comunitárias mais inclusivas, justas e criativas, uma vez que as crianças são detentoras de perspectivas, competências e habilidades únicas. 3) Os Centros Comunitários são entidades que têm potencial de agregação e mobilização das populações necessários à promoção de desenvolvimento comunitário. No âmbito do Mestrado em Intervenção Comunitária, desenvolvemos um projeto de investigação/ intervenção ao qual chamamos “Tempo sem Tempo: «...e também, se não houver ninguém, olha. Abraçamos o nosso boneco.» - partindo de um estudo de caso sobre o Tempo de Qualidade em Família(s) e a Aprendizagem Socioemocional em idade pré-escolar. O trabalho buscou ser uma reflexão sobre a centralidade da relação como agente protagonista da educação para as emoções, começando por ter como tema a Capacitação Parental, rapidamente crescendo para a dimensão mais alargada da Capacitação Familiar e acabando por se tornar cada vez mais sistémico, à medida que os muros das nossas crenças foram sendo derrubados e a visão ampliada: tornou-se então num projeto de Capacitação Comunitária.

A ideia de investigação – considerando Tempo de Qualidade em Família(s) como investimento de tempo, apoiante dos laços humanos e da Aprendizagem Socioemocional –, foi estudar as representações de Tempo de Qualidade em Família(s) por parte de uma comunidade educativa (incluindo todos os seus vértices comunitários), para depois as relacionar com fatores de risco e fatores promotores da Aprendizagem Socioemocional da criança em idade pré-escolar. Assim sendo, elegemos como pergunta de partida: “*Quais os efeitos das representações de uma comunidade educativa sobre Tempo de Qualidade em Família(s) na Aprendizagem Socioemocional em idade pré-escolar?*”; e traçamos como objetivos do projeto o conhecimento das referidas representações, atentando em fatores de risco e promotores da aprendizagem socioemocional, bem como a promoção e criação de respostas eficazes de capacitação comunitária, explorando as possibilidades da Intervenção Comunitária nesta área, criando (em parceria com o poder local) um novo programa de capacitação comunitária para o Bairro S. João de Deus, no Porto, promovendo a participação cívica e sobretudo estreitando e reforçando laços comunitários intra e inter famílias, que sustentassem redes de pertença.

## Enquadramento Teórico: ver além de olhar

Iniciamos por procurar fundamentar o tema transversal ao trabalho, considerando à partida a interdependência estrutural e sistémica entre o desenvolvimento social e o desenvolvimento emocional. Adotamos assim o termo composto “socioemocional” (Goleman, 1995) e pudemos compreender que – num paradigma de inteligências múltiplas (Gardner, 1983) –, as competências socioemocionais se referem às aptidões de regulação do pensamento, emoções e comportamento, tendo a particularidade de ser fundeadas nas vivências relacionais da infância, não sendo inatas, mas podendo e devendo ser trabalhadas e fortalecidas ao longo da vida. 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. OCDE Survey on Social and Emotional Skills, 2017), estas competências diferem das habilidades 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.

Para observar as competências e a Aprendizagem Socioemocional, o já referido OCDE 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 – contemplando ainda um domínio extra, no contexto do qual observa o que classifica como *competências compostas*. Mais do que explicar cada um dos domínios e subdomínios das competências so-

cioemocionais, ou procurar formas de as medir, interessou-nos neste trabalho perceber como apoiar uma Aprendizagem que valorize a dimensão Socioemocional do ser humano, defendendo à luz de Dias (2015) e Paiva (2018) que só através da promoção de um tipo de aprendizagem que reconheça e potencie a dimensão socioemocional, poderemos habilitar seres humanos cada vez mais auto e hétero conscientes, assegurando-lhes bases para maior participação e senso de cidadania, que alimentem democracias mais funcionais. Partimos em seguida para uma sustentação do conceito de Comunidade como exercício de identidade e cultura, tentando evidenciar a relação dinâmica e complementar das comunidades de aprendizagem e a nossa visão de Intervenção Comunitária. Para tal, consideramos de acordo com Couche (2012), *cultura* como conjunto muito complexo das formas de ver, ser, estar, sentir, agir...de uma determinada comunidade, face a um determinado tempo/ espaço partilhados. Tratando-se de uma criação coletiva, a cultura dá-nos conta de uma identidade construída num modo de relação (Vieira, 2009). Assim sendo, podemos olhar para o conceito de comunidade como exercício de identidade cultural, vivendo-a no gerúndio, em vez de na tentativa de a definir procurarmos captar dela uma mera fotografia de instante que fale sobre ela, mas não a represente. Em linha com esta conspeção construtivista, emerge a Intervenção Comunitária como ferramenta privilegiada de criação de comunidades de aprendizagem (Pacheco, 2014) que promovam a participação coletiva e a interação dialógica enquanto suportes da reflexão, argumentação e refutação (Afonso, 2001). Sublinhando estes mesmos autores que só o ato de aprender em comunidade pode colocar em primeiro plano valores como solidariedade, respeito, autonomia, humanidade e dignidade – pondo em destaque e no centro de ação a dimensão socioemocional do ser humano.

No que diz respeito ao sentimento de comunidade e ao capital social, procuramos focar na importância dos laços comunitários. Destacamos a ideia de que o sentimento de comunidade pode diluir e ser um protetor dos sentimentos de isolamento, solidão e alienação dos indivíduos e das suas comunidades (Ornelas, 2008, Kenski, 2001, Gleibs et al., 2011), originando capital social sob a forma de teias de reciprocidade, que são geradas através do cultivar das relações decorrentes da implementação dos projetos. De acordo com Lima (2018), as relações sociais afetam a própria saúde, uma vez que têm relação direta com a vitalidade. Segundo a autora, “...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” (2018, p. 51). Desponta aqui o conceito de *Cidade Educadora*, como ecossistema orgânico no âmbito do qual os sujeitos possam em equidade ser protagonistas da sua história, principalmente através da dialogicidade, da conscientização e da participação (princípios transversais do pensamento freireano, cf. Caetano, 2015), conceito que motivou 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).

Refletimos em seguida sobre a Intervenção Comunitária com famílias na Pós-Modernidade, partindo de Ortega y Gasset (1937), que na sua obra *La rebelión de las massas* escreveu: “Nós somos nós e as nossas circunstâncias”. Ligando este pressuposto com a Teoria da Ecologia Humana de Bronfenbrenner (1979, cit. em Palha, 2019), lembramos que numa abordagem sistémica o desenvolvimento humano é entendido como “o processo de discernir, compreender e reestruturar o nosso contexto ecológico em níveis de complexidade crescentes” (Smith, Cowie & Blades, 1998, p. 37). Atentando então no contexto pós-moderno, explorando do nível macro para o micro, reforçamos a ideia de que, como já preconizava o trabalho de autores como Freire (1999), é urgente apostar numa educação agente de mudança – um *contramovimento de humanização*: uma educação socioemocional voltada para o pensamento crítico, para o consumo da informação e sobretudo para a mobilização e participação cívica. Atentando no microsistema família(s), exploramos o seu cariz cada vez mais diverso e multimodal (ou mesmo intermodal) e apoiados em Ornelas (2008) e em Pereira (2021) abordamos a necessidade fundamental de construir relações de confiança, cumplicidade, troca e união dentro do contexto familiar para desenvolver ferramentas sociais de criação de redes mais amplas: favorecer o vínculo. Pela mão da Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (Nabavi, 2012) e de contributos como a Teoria da Vinculação, de John Bowlby e Mary Ainsworth (1958), foi possível sustentar que a educação é um processo sistémico social, efetivado através do vínculo e dos laços humanos. De acordo com Gomes (1993), observamos que sem continuidade e coerência sistémica, não há condições para uma aprendizagem otimizada. Assim sendo, sugerimos que a Intervenção

Comunitária pode funcionar como um *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.

Evocando trabalhos de Sarmiento (2003), Hohmann & Weikart (2007) e Neto (2022), exploramos a evolução histórica do conceito e culturas da infância. Partindo de uma visão pluralizada de criança como construtora de cultura, num contexto único e irrepitível que é o seu Tempo, a sua sociedade e o seu Mundo, percorremos a evolução histórica desde a infância como “tábua rasa” em direção à infância “arca do tesouro”, reiterando a ideia de que criança, em relação dinâmica com o Mundo, com influência dos ambientes mais proximais aos distais, vai construindo neste período-chave os alicerces que lhe suportarão um conjunto de competências físicas, sensoriais, cognitivas, linguísticas e socioemocionais para toda a vida. No seguimento desta ideia e com apoio de autores como Lobo Antunes (2018), Mac Lean (1970), Eigenmann (2022) e Montessori (1949 cit. em 2022), aprofundamos a ideia-chave da infância como prioridade absoluta da intervenção na aprendizagem socioemocional, expondo as potencialidades da plasticidade cerebral infantil e a importância das janelas de desenvolvimento, que permitem à criança uma capacidade de apreender e integrar o mundo de forma única e irrepitível.

Prosseguimos com uma reflexão sobre algumas problemáticas transversais à infância contemporânea, não sem antes aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento emocional na infância, alicerçado em autores como Queirós (2021), que por sua vez trouxe na sua obra contributos de autores ligados à Inteligência Emocional como Plutchik, Ekman, Tomkins, Izard e Damásio. Destes autores destacamos a ideia *relacional* de aprendizagem emocional em conexão, central no desenvolver do trabalho, que nos conduziu em seguida à fundamentação final da ideia de Tempo de Qualidade em Família(s) como alicerce da aprendizagem socioemocional, apoiada junto de autores como Cordeiro (2019), Strecht (2018), Perry (2021) e Cunha & Kuhn (2016). Esta reflexão culminou no emergir da necessidade de apostar na criação consciente de oportunidades relacionais que gerem *memórias afetivas*, sendo estas a *matéria* de que se fazem os laços humanos. Reforçamos, assim a ideia de que um trabalho de Intervenção Comunitária que aposte na literacia emocional, 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 (Santandreu, 2022).

No contexto da exploração das problemáticas transversais à infância contemporânea, procuramos ainda identificar e sustentar alguns fatores de risco e promotores aprendizagem socioemocional em idade pré-escolar, transversalmente atravessados pelo fator Tempo (sabendo à partida que cada um desses fatores seria material para vários trabalhos científicos, mas tendo como primordial intuito tocá-los e articulá-los, abrindo novos caminhos de reflexão). Como fatores de risco da aprendizagem socioemocional destacamos, em linha com Becker (2015), a negligência emocional (Eigenmann, 2022), a terciarização da infância (Strecht, 2018), a intoxicação e medicalização da infância (Desmurget, 2022), o confinamento e a distração permanente, o consumismo infantil, a capitalização precoce do tempo (Elkind, 2004), e a entronização (Becker, 2015) e superproteção da criança. Por outro lado, como fatores promotores centramo-nos na relação, no amor incondicional (Correia, 2022), numa parentalidade consciente que dá destaque ao respeito mútuo e literacia emocional (Eigenmann, 2022, Dias, 2015), no brincar livre em contato com a natureza (Neto, 2023) e na atenção plena (Landsbergiene, 2016). Foi então deste enquadramento mais longo - mas multidimensional - que partimos para os primeiros passos da nossa investigação.

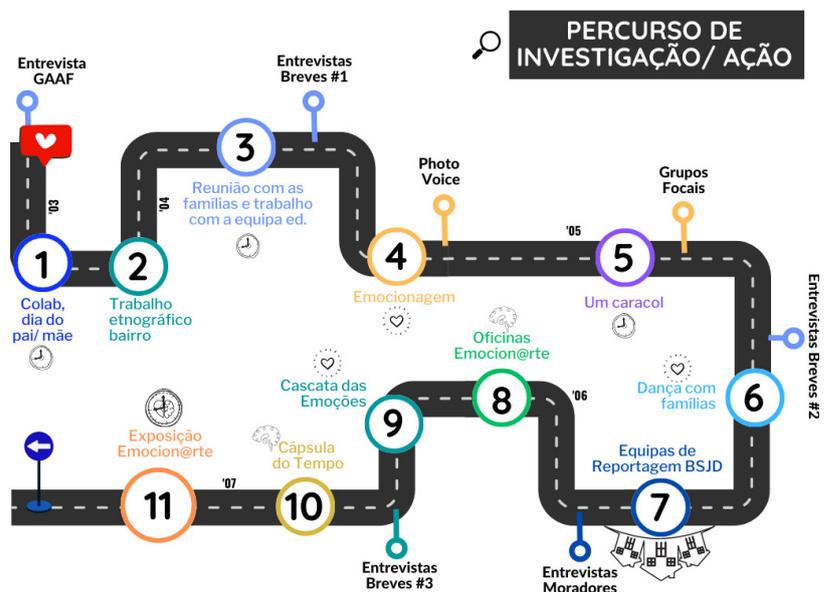
---

## Desenho metodológico e percurso de investigação/acção: escutar além de ouvir

Privilegiamos como metodologia o estudo de caso de base etnográfica (Reis, 2022). A unidade de estudo foi a comunidade educativa da sala de pré-escolar da escola do Bairro São João de Deus, no Porto, escola com a qual existia uma relação prévia longa de voluntariado, bem

como uma profunda implicação afetiva e vontade intensa de procurar e lançar novos alicerces socioemocionais que fizessem o bairro novo florescer, após a sua recente demolição e reconstrução. No que diz respeito à 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 potenciam do ponto de vista comunitário, possibilidades de dinamismo, interculturalidade e movimento. Já no que concerne ao tamanho da amostra (vinte crianças e seus familiares mais próximos, equipa educativa e um grupo de moradores no meio envolvente à escola), acreditamos ser adequado para o que se procurou estudar, de um ponto de vista qualitativo, sabendo que num estudo de caso importa conhecer uma realidade específica e não buscar dados de amostragem, passíveis de generalização.

Usamos como principais técnicas de recolha de dados a observação etnográfica (Reis, 2022) participante, as entrevistas breves, o photo voice (Ulhôa et al., 2021) e grupos focais de discussão (Backes et al., 2011) com crianças, optando pela análise temática (Cortesão, 2020) como técnica de análise de dados. Partindo de uma postura que procurou sobretudo pôr-se à escuta do currículo emergente (numa lógica de diferenciação pedagógica em busca de aprendizagem significativa), foi pela mão da investigação-ação (Cortesão e Jesus, 2023) 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-piloto realizada. As áreas de indicadores iniciais (Tempo e Emoções), juntou-se a área emergente das Memórias, conforme o percurso abaixo esquematizado:



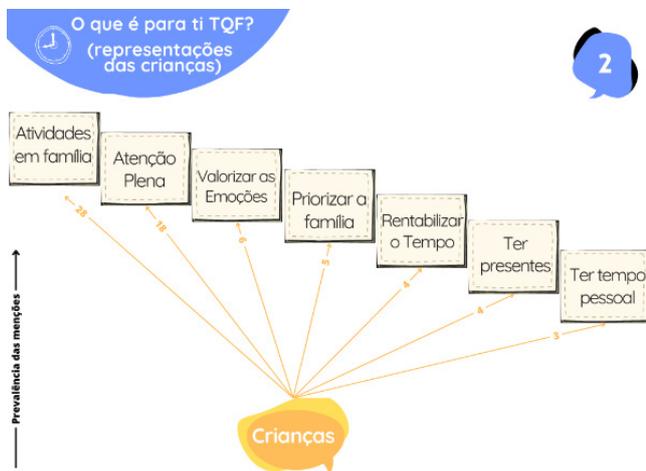
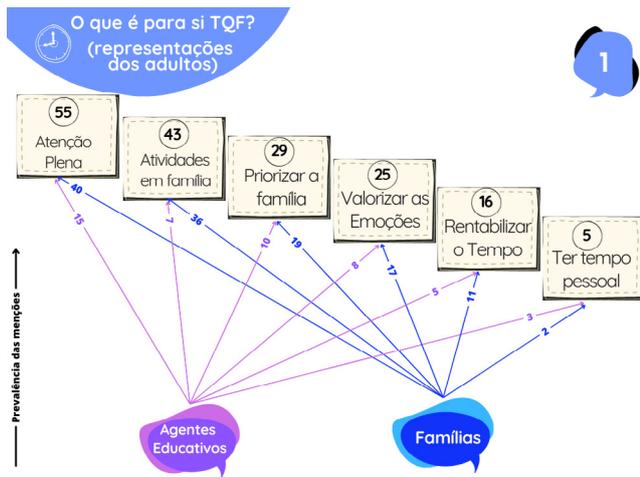
Esta foi a nossa *estrada* de investigação-ação, organizada de forma cronológica, sendo que do lado externo do esquema aparecem os procedimentos de investigação e do lado interno figuram as iniciativas realizadas em intervenção-piloto:

1 - Iniciamos o percurso com colaborações no Dia do Pai e no Dia da Mãe, participando na construção de lembranças ligadas à área socioemocional: um sacocama que guardava o telemóvel da mãe no tempo da brincadeira e uma fita de chaves onde as crianças expressaram o que mais valorizavam na sua figura paterna. Lançamos ainda o mote para um trabalho realizado em pares de pais e filhos, do qual nasceu uma pequena exposição.

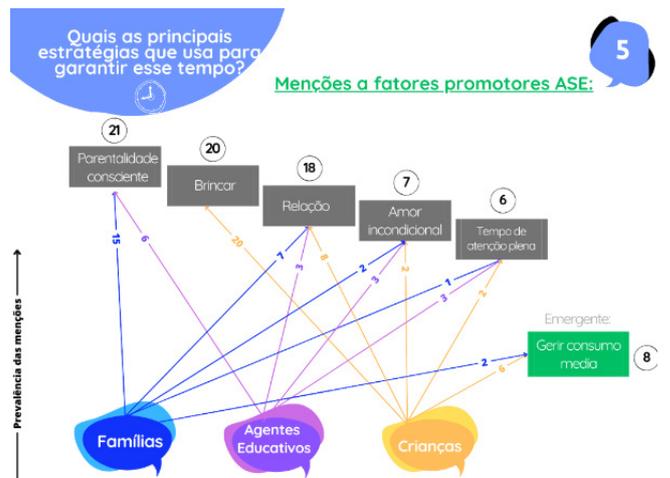
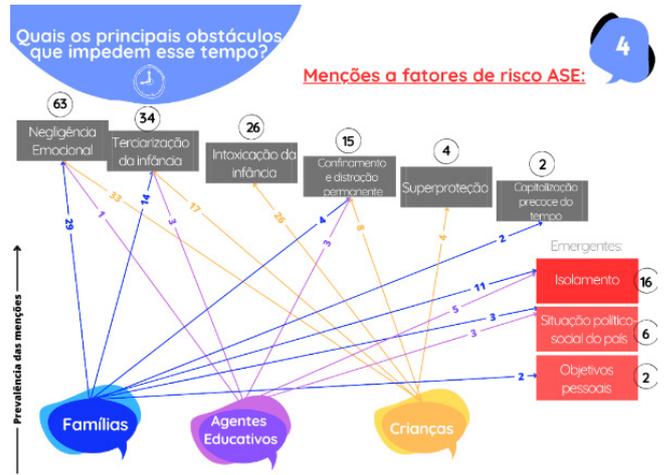
2 - Seguiu-se um trabalho de observação etnográfica, com visitas ao bairro para observar/ conhecer e interagir com as pessoas em diferentes dias (e alturas do dia). Pudemos assim observar as dinâmicas e recolher dados iniciais, lançando fundações para o nosso trabalho etnográfico sobre a história do bairro na voz dos seus moradores, concretizado no trabalho de projeto.

3 - Num terceiro momento, realizamos uma reunião com as famílias para dar a conhecer o projeto e explicar o seu cariz, ideias e objetivos principais, bem como dinamizamos um conjunto de reuniões com a equipa educativa na preparação das sessões *Emocionagem*, abordando a literacia emocional num trabalho de reflexão conjunta sobre a prática pedagógica e o seu impacto na Aprendizagem Socioemocional da criança. A esta altura realizamos o primeiro conjunto de Entrevistas Breves aos adultos, centradas no indicador Tempo de Qualidade em Família(s), cujos dados confrontamos posteriormente com os

recolhidos junto das crianças (nos grupos focais de discussão e através de notas de campo relativas a toda intervenção-piloto):



Da análise desses dados surgiram as categorias emergentes acima esquematizadas, colocando em destaque a valorização e a consciência da importância do Tempo em Família dotado de atenção plena, mas denotando à partida alguma fragmentação comunitária, colocando a ênfase de forma demarcada na família nuclear. De relevar também a importância atribuída por adultos e crianças à valorização emocional, bem como a relevância atribuída pelas crianças à participação. Os adultos destacaram ainda o interesse em refletir sobre as questões do Tempo para sair do piloto automático e da opressão do tempo cronológico.



Logo em seguida tentamos perceber como se relacionavam as representações comunitárias de (estratégias para e obstáculos ao) Tempo de Qualidade em Família(s), com os fatores de risco e promotores de Aprendizagem Socioemocional fundamentados neste projeto. A nível global, os dados acima esquematizados pareceram 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 (e ainda a outros emergentes).

Através da análise individual a cada fator pudemos aperceber-nos de alguns efeitos que as representações podem ter na aprendizagem socioemocional (de cariz protetor ou ameaçador), e assim sinalizar de forma mais eficaz um conjunto de necessidades e interesses a ter em conta na continuação do curso da intervenção-piloto.

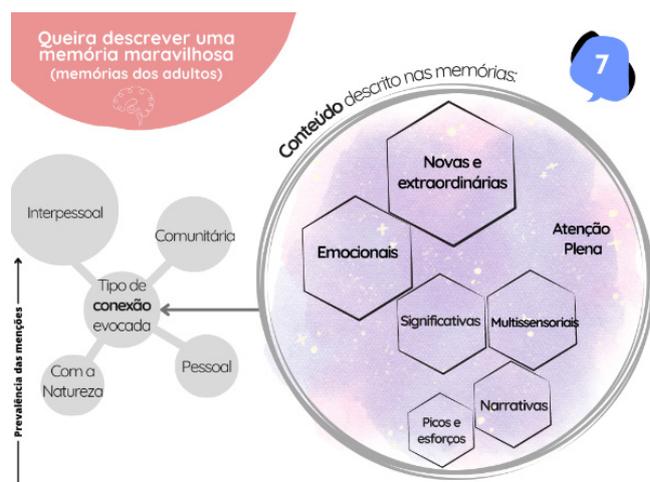
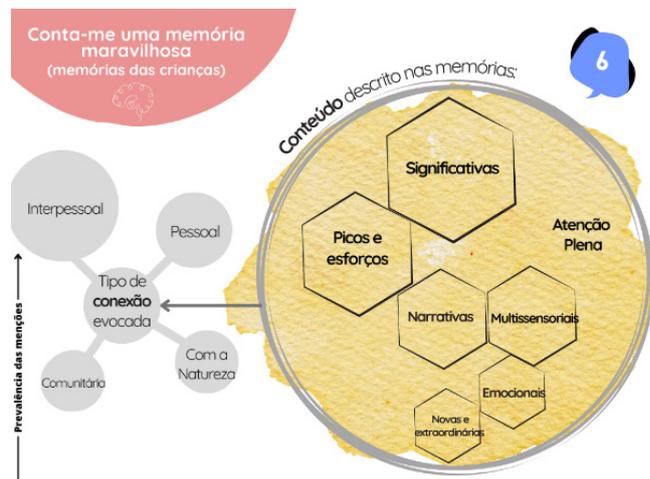
4 - O passo seguinte da investigação-ação foi o Emocionagem “uma viagem pelas emoções”, projeto de *literacia emocional* para o grupo de crianças, realizado em sessões semanais, abordando e explorando as cin-

co emoções básicas (um conjunto de sete sessões piloto, durando cerca de uma hora cada, incluindo estratégias diversificadas como partilha e discussões em grupo, explorações artísticas conjuntas – dramáticas, musicais, literárias...e registos plásticos individuais). Na segunda sessão Emocionagem, sobre a alegria, realizamos um photo voice (Ulhôa et al., 2021) no âmbito do qual as crianças foram desafiadas a escolher a sua memória favorita das férias e trazê-la representada numa imagem para apresentar ao grupo.

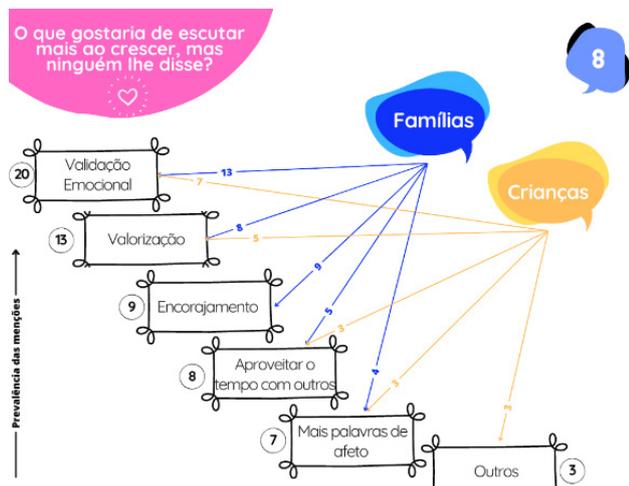
5 - Na sequência do projeto Emocionagem realizamos a hora do conto “Um Caracol”, em seis sessões com as dez crianças mais velhas do grupo, partindo da “História de um Caracol que descobriu a importância da lentidão”, de Luís Sepúlveda (2014). Complementamos cada capítulo com grupos de discussão reflexiva, apoiados pela metodologia da Filosofia para Crianças – entre os quais foram realizados dois grupos focais sobre o Tempo e as Emoções. Da exploração das sessões Emocionagem e Caracol começou a emergir o tema forte das Memórias, ligado ao Tempo de Qualidade em Família(s). Optámos então por estender a recolha de memórias às famílias (alargadas) e aos agentes educativos na segunda fase de entrevistas breves.

6 - No Dia da Família apostámos em criar memórias juntos: convidando a família alargada para uma sessão de dança, que acabou por se estender a toda a comunidade escolar, com enorme participação.

7 - Continuando a apostar na recolha de memórias, fomos pelo bairro com equipas de reportagem compostas por famílias, crianças e agentes educativos bater às portas e pedir uma Memória Maravilhosa do bairro a cada morador. Foi muito interessante que, com o mote dessa simples questão, as pessoas abriram-se a falar sobre as suas necessidades, comparando passado com presente - e oferecendo dados que complementaram o trabalho etnográfico sobre a história do bairro. À luz de autores como Schafer (2021), Perry (2021) e Wiking (2019), pudemos perceber que o tipo de memórias evocadas num determinado tempo e contexto, fala sobre o tipo de conexão que a pessoa mais necessita no momento, a nível emocional. E foi nesse seguimento que categorizámos as memórias quanto ao seu conteúdo e ao tipo de conexão evocada, observando um claro destaque da conexão interpessoal:



8 - Após a recolha das memórias da comunidade educativa, (omitindo os autores de cada memória), distribuámos as pequenas histórias relatadas em tiras de papel pelos participantes, desafiando-os a realizar um trabalho de ilustração/ recriação artística sobre a memória de alguém, sem saberem quem. Algumas memórias foram enviadas num envelope para serem trabalhadas em casa. Na escola organizamos oficinas com espaços e materiais disponíveis. E realizamos também encontros, em momentos separados de exploração artística dedicados só a famílias, só a crianças e só agente educativos. As interações e trocas nessas oficinas foram de uma riqueza maravilhosa, desde as parcerias que se criaram entre adultos na tarefa de recriar as memórias, à vivência de explorar os materiais estando em atenção plena a essa exploração... Até a partilhas de pessoas que diziam nunca ter pintado numa tela, ou desejar que aqueles momentos terapêuticos de exploração acontecessem todas as semanas.



9 - A par da exploração das memórias continuamos com o Emocionagem. A professora de escultura, dinamizadora das Atividades de Enriquecimento Curricular na escola, colaborou com o projeto, realizando seis sessões temáticas, em que as crianças tiveram oportunidade de representar as emoções com diferentes técnicas de modelagem. Nesse seguimento criámos a Cascata das Emoções, alusiva à não-repressão emocional - e em homenagem a uma memória partilhada por um morador sobre a importância da montagem da cascata de São João no bairro, em tempos idos. As várias sessões sobre emoções, a par com a terceira fase de entrevistas breves, permitiram-nos recolha valiosa de dados do ponto de vista emocional, aflorando partilhas como a da frase que deu origem ao nosso título: **«...e também, se não houver ninguém, olha. Abraçamos o nosso boneco.»** Surgiu na voz de uma criança que verbalizava ao grupo sobre como lidar com o medo, mas bem podia ser na voz de um morador do bairro após ser destituído da sua vizinhança, dum familiar sentindo-se exausto, sobrecarregado e desapoiado, ou de um agente educativo que mora longe da família... Ecos de solidão percebida, de mãos dadas com a vontade de se conectar e de pertencer, num Mundo fragmentado pelas dinâmicas contemporâneas.

Conforme esquematizado na figura 8, pudemos então escutar estes e outros ecos - como a necessidade de validação e valorização emocional - nos sentimentos envolvidos no processo de pensar o Tempo de Qualidade em Família(s).

10 - Articulando tudo o que foi trabalhado, criamos ainda as Cápsulas de Tempo, com as crianças que iriam transitar para o primeiro ciclo. Como forma de substituir as clássicas bengalas e cartolas, optámos pela construção de uma caixa com objetos, recordações e elementos da escolha das crianças e famílias, sobre as vivências do Jardim de infância. Esta foi sela-

da numa cerimónia em família(s), tendo como data de abertura o dia em que cada criança fizer dezoito anos, abrindo uma janela mágica para que viaje no tempo, nas emoções e nas memórias.

## Comunicação do projeto

A comunicação final do projeto-piloto teve lugar no dia 7 de julho de 2023 e foi organizada por meio de uma exposição à qual chamamos “Viagem pelas memórias maravilhosas do Bairro S. João de Deus”. O espaço escolar foi transformado numa galeria de arte, contendo as obras realizadas pela comunidade educativa e uma sucessão de instalações artísticas interativas. Abrimos a exposição com um cartaz alusivo à memória de uma moradora que se recordava das brincadeiras no recreio desta mesma escola. Neste sentido, “trouxemos a memória ao presente” e convidamos todos aqueles que estivessem a aguardar para entrar na exposição (ou já tivessem saído), a brincar no recreio grande e criar memórias novas. Tivemos também uma outra memória de abertura, no âmbito da qual uma antiga moradora lembrara a sua loja de cachorros-quentes, vendidos da janela de casa como forma de subsistência. A porta onde expusemos a recriação da memória abriu-se e lá estava a janela com a moradora, agora adulta, a encantar todos os participantes com saborosos cachorros-quentes, tal como na sua adolescência.

O percurso pelo espaço interno da exposição iniciou com três instalações interativas (a zona *olhos nos olhos*, a do *espelho-eu* e a *dos abraços*) pensadas para promover a interação e conexão emocional entre os participantes. Seguiu-se o *corredor das memórias*, onde figuravam todas as obras de arte recolhidas, assinadas apenas pelos ilustradores. A ideia era que os visitantes descobrissem no percurso as suas memórias recriadas e lhes colassem uma etiqueta com o seu nome, identificando-se como autor. Assim, na vivência daquele percurso pelo corredor da exposição, os ilustradores foram descobrindo de quem era a memória que recriaram e os autores descobriram quem recriou a sua memória. Fizemos a sugestão de que se procurassem em seguida para expressar o que sentiram, e geraram-se trocas afetivas incríveis. A criatividade foi imensa, tivemos muitas memórias sensoriais para cheirar, tocar, ver demoradamente, provar, desfrutar, tornando-se num

caminho *mágico de interações*. Na sala contígua organizamos ainda uma parede de comunicação do projeto-piloto, com todos os seus registos e planeamentos, acompanhados duma pequena *árvore de feedback*. E um segundo conjunto de instalações interativas, desde a *máquina do tempo* ao *atravessar o arco-íris*, que representavam um caminho de experimentação emocional, pretendendo promover de uma forma lúdica e pedagógica vivências comunitárias de ressignificação, transcendência emocional, autocuidado, homeostase, criação de novas ideias e desejos, fruição sensorial e gratidão.



## A Intervenção Comunitária como motor dinamizador de conexão e laços humanos: Resultados da Investigação-Ação

Apoiando e ampliando a sustentação teórica realizada, 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 consequente e notável fome socioemocional/relacional. Também um reiterado desejo de conexão, validação/valorização emocional e uma necessidade crescente de autonomia/participação. Isto suscitou reflexão sobre o que faltará para uma participação mais efetiva, se é observável a consciência de que são importantes os laços humanos, se existe solidão percebida e vontade de pertencer, conectar-se e participar... É nossa convicção 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.

O esquema 9 ilustra a forma como os dados das diferentes áreas de indicadores foram triangulados, sendo que o tema emergente transversal à investigação foi a busca por conexão e pertença por parte de todos os vértices comunitários. Revisitando a nossa questão de partida, os dados recolhidos sobre os indicadores em estudo neste contexto permitiram-nos identificar um conjunto de efeitos das representações de Tempo de Qualidade em Família(s) na Aprendizagem Socioemocional da criança em idade pré escolar: Efeitos Relacionais, (ligados ao amor, à atenção plena, à conexão, à reflexão, à participação, mas também à solidão percebida, necessidade de validação e valorização emocional); Efeitos Sistémicos (relacionados ao sentimento de pertença e capital social), e Efeitos Educativos (ligados a crenças e práticas pedagógicas), quer de risco e de proteção, conscientes ou implícitos. Em consonância, pudemos observar os seguintes resultados 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.
- Em tom de conclusão, sabemos já desde Darwin (1859, cit. Em Pereira, 2021, p. 7) que 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 (Eigenmann, 2022). No mundo atual, a conexão tem vindo a ser substituída pela conectividade a uma velocidade alucinante (Desmurget, 2022)... Há que responder a isso com um *contramovimento de humanização* (Freire, 1999): trabalhando no sentido de colmatar os fatores de risco e potenciar os promotores à Aprendizagem Socioemocional, num caminho à criação e reforço de laços, do micro para o macro, de dentro para fora, como todas as grandes transformações são operadas.

## Referências bibliográficas e sitográficas

- Afonso, A. P. (2001). Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. In *Atas da II Conferência Internacional Challenges - TIC na Educação Challenges* (pp. 427-432). Centro de Competência Nónio Séc. XXI Universidade do Minho.
- 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.
- Becker, D. (2015). *Os sete pecados capitais contra a infância* (sessão de conferência). TEDxLaçador. Em <https://www.youtube.com/watch?v=1Kxffmj78Os&t=21s> visitado a 12/22.
- Caetano, C. (2015). *A arte na construção de um bairro educador: uma inspiração freireana na cidade de São Paulo*. Dissertação Universidade Católica de São Paulo. Brasil.
- Cordeiro, M. (2019). *Pais apressados filhos stressados*. Edições Saída de Emergência.
- Correia, T. (2022). *Laboratório de Emoções*. Oficina do Livro.
- 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. <https://hdl.handle.net/10216/126170>
- 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). Narcea Ediciones.
- Couche, D. (2012). A noção de cultura nas ciências sociais. *Edusc. Tabuleiro de Letras*, 123-139.
- Cunha, A.C. & Kuhn, R. (2016). No tempo das crianças... no tempo da imaginação. In F. Ferreira. et al (org), *Investigação, formação docente e culturas da infância: Vol. II, Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância* (pp. 681-692). <https://hdl.handle.net/1822/48305>
- Desmurget, M. (2022). *A fábrica de cretinos digitais - os perigos dos ecrãs para os nossos filhos* (2ª ed.). Contraponto.
- Dias, M. (2015). *Crianças Felizes*, (4ª ed.). A esfera dos livros.
- Eigenmann, M. (2022). *A raiva não educa, a calma educa*. Astral Cultural.

- Elkind, D. (2004). *Sem tempo para ser criança: a infância estressada*. Artmed.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Basic books.
- 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.
- Gomes, J. (1993). Relações família e escola: continuidade e descontinuidade no processo educativo. *Série Idéias*, (16), 84-92.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kenski, V. (2001). Comunidades de aprendizagem: em direção a uma nova sociabilidade na educação. *Revista de Educação e Informática "Acesso" SEED/SP*, (15).
- Landsbergiene, A. (2016). *Responsible parenting: Create memories, not expectations* (sessão de conferência). TEDx Riga. Em <https://www.youtube.com/watch?v=A71OktxTPac> visitado a 10/2022.
- Lima, M. L. (2018). *Nós e os outros - o poder dos laços sociais*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lobo Antunes, N. & Equipa técnica do PIN (2018). *Sentidos* (4ª ed.). Lua de Papel.
- Montessori, M. (2022). *Educação para um Mundo Novo*. Alma dos Livros.
- Nabavi, R. (2012). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. *Theory of Developmental Psychology*, 1, 24.
- Neto, C. (2022). *Libertem as crianças* (2ª ed.). Contraponto.
- 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.
- OCDE. (2017). *Survey on Social and Emotional Skills: Well-being, connectedness, and success*.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Fim de Século.
- Pacheco, J. (2014). *Aprender em comunidade*. Edições SM.
- Paiva, R. (2018). *Desenvolva as inteligências do seu filho*. Editora Manuscrito.
- Palha, M. (2019). *Emocionar*. Grupo Editorial Unipessoal.
- Pereira, C. (2021). *Confiar, amar, crescer*. Editora Arena.
- Pereira, S. (2023). *Como ter tempo para tudo*. Editora Manuscrito.
- Perry, B. (2021). *O que lhe aconteceu? Conversas sobre trauma, resiliência e cura*. Nascente. 20|20 Editora.
- Queirós, M. (2021). *Inteligência Emocional – Aprenda a ser feliz*, (2ª ed.). Porto Editora.
- Reis, F. (2022). *Investigação científica e trabalhos académicos - guia prático*, (2ª ed.). Edições Sílabo.
- Santandreu, R. (2022). *Sem medo*. Editora Pergaminho.
- Sarmiento, M. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), 51-69.
- Schafer, M. (1992). *O ouvido pensante*. Unesp.
- Sepúlveda, L. (2014). *História de um caracol que descobriu a importância da lentidão*. Porto Editora.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Instituto Piaget.
- Strecht, P. (2018). *Pais sem pressa – O tempo na relação entre pais e filhos*. Contraponto.
- 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.
- Vieira, R. (2009). *Identidades pessoais: interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Edições Colibri.
- Wiking, M. (2019). *A arte de criar memórias felizes: Happiness Research Institute*. Edições Zero a Oito.