

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL PÓS-PANDEMIA: O CASO DE UMA IPSS DIRECIONADA À CAMADA INFANTOJUVENIL

Cátia do Nascimento Pereira

Universidade Autónoma de Lisboa
catiadnp@gmail.com | ORCID 0009-0000-6251-1381

Resumo

A situação pandémica que se instalou em 2020 provocou um conjunto de comprometimentos psicossociais na camada infantojuvenil. Constataram-se restrições em atividades sociais e relacionais que se comportam como marcos importantes do desenvolvimento. Observaram-se também alterações de humor e de comportamento significativos, como depressão, ansiedade, irritabilidade, solidão, frustração, raiva, medo, insegurança, perturbações do sono e do apetite. Neste sentido, promover o desenvolvimento socioemocional em crianças e jovens surge como uma resposta adequada, capacitando a regulação emocional, a autoeficácia e as competências sociais. Como reforço do papel da instituição escolar nesta promoção, surgem as unidades de educação não-formal, colmatando as necessidades de forma individualizada à realidade e contexto. É com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências socioemocionais que surge o projeto “*Educação Socioemocional para uma Educação Integral*”, numa metodologia de investigação-ação, desenvolvido numa IPSS inserida num território vulnerável em Carnaxide (Oeiras). Em curso, o projeto tem-se mostrado benéfico, observando-se já resultados no quotidiano das crianças beneficiárias. O presente artigo tem, então, como objetivo apresentar a investigação desenvolvida em torno do projeto, assim como refletir sobre os resultados já alcançados, indicadores da capacitação das crianças e jovens em matéria de competências socioemocionais e da eficácia do projeto de educação não-formal nesta capacitação.

Palavras-chave: Competências socioemocionais; Impacto psicossocial; Crianças e adolescentes; Educação não-formal; COVID-19.



Abstract

The pandemic situation that took place in 2020 has caused several psychosocial impairments in children and youth. There have been restrictions in social and relational activities that act as important developmental milestones. Significant mood and behavioral changes have also been observed, such as depression, anxiety, irritability, loneliness, frustration, anger, fear, insecurity, and sleep and appetite disturbances. In this regard, promoting socioemotional development in children and youth seems an appropriate response, empowering emotional regulation, self-efficacy, and social skills. To reinforce the role of the school institution in this promotion, non-formal education units appear, meeting the needs in an individualized way, according to reality and context. It's with the aim of promoting the social-emotional development that the project "*Social and Emotional Education for a Full Education*" was created, with an action research methodology, developed in an Institution of Social Solidarity (IPSS) on a vulnerable territory, located at Carnaxide (Oeiras). Still in progress, the project has proven beneficial, and results can already be seen in the daily lives of the beneficiary children. This article aims, therefore, to present the research developed around the project, as well as to reflect on the results already achieved, indicators of the empowerment of children and young people in socioemotional skills and the effectiveness of the non-formal education project in this empowerment.

Keywords: Socio-emotional skills; Psychosocial impact; Children and youth; Non-formal education; COVID-19.

Introdução

Qualquer olhar desenvolvimental atual enfatiza o papel robusto da interação social para o desenvolvimento de competências emocionais em infantojuvenis. Em crianças em idade escolar, é a maturação psicológica e social que potencia o desenvolvimento emocional, capacitando-as a uma consciência das suas características psicológicas e da importância dos outros para a construção do conceito de si e da aprendizagem de regras e normas. Em sinergia com o desenvolvimento cognitivo e moral, a maturação conduz ao desenvolvimento emocional, e entre a compreensão das emoções vividas, a identificação das suas causas situacionais e as suas manifestações fisiológicas e comportamentais, as crianças adquirem a



potencialidade de autorregulação (Dehart et al., 2004; Harris & Olthof, 1982; Tavares et al., 2007).

Em adolescentes, a maturação psicossocial e emocional complexifica-se e suporta a construção da identidade e do *self*. As emoções começam a ser conceptualizadas como estados mentais internos, mais do que lineares consequências de causas situacionais (Harris & Olthof, 1982). Promotor desta conceptualização abstrata é o desenvolvimento neural, mediado pelas relações com os pares (Dehart et al., 2004; Tavares et al., 2007), na medida em que as partilhas sociais permitem o fortalecimento das ligações neurais nos circuitos social e afetivo, contribuindo para a maturação cerebral e para a construção de uma identidade sólida e adaptativa (Foulkes & Blakemore, 2018; Loades et al., 2020).

Em 2020, a situação pandémica causada pela COVID-19 suspendeu abruptamente os sistemas relacionais aos quais as crianças e jovens tinham acesso. Os períodos de quarentena e distanciamento social impossibilitaram o contacto afetivo e físico com os pares, trazendo preocupações sobre possíveis comprometimentos a nível do desenvolvimento cognitivo, social, emocional e afetivo na segunda e terceira infâncias (Cascio et al., 2019).

Os impactos da pandemia observam-se em todas as fases de desenvolvimento, de uma forma transversal. Nas camadas infantojuvenis, destacam-se os impactos psicossociais. Os adolescentes aparentam maior prejuízo em termos sociais, com relatos de impactos negativos nas relações familiares, nas relações de amizade, nas relações amorosas e na realização de atividades de lazer. Saliem-se dificuldades na gestão da nova dinâmica familiar, a impossibilidade de celebrar datas importantes e de realizar eventos de socialização como saídas à noite ou viajar, a dificuldades em fazer novos amigos, a diminuição de encontros amorosos e a gestão dificultada de relações amorosas à distância (Matos, 2022). Naturalmente, estas são dificuldades e impossibilidades marcantes para os jovens adolescentes, dado serem tarefas, preocupações e marcos desenvolvimentais predominantes da faixa etária (Matos, 2022), como de resto realça Høie (2020, como citado em Matos, 2022):

Os nossos mais novos estão de volta à escola e estamos todos felizes com isso. Mas gostaria de falar sobre os nossos jovens. Aqueles que ainda estão à espera, ainda anseiam. Gostaria de dizer aos nossos jovens que não são esquecidos! (...). Durante este período de isolamento, foram feitos muito agradecimentos. Está na hora de agradecermos aos nossos jovens. Sacrificaram-se muito. Muitos adultos têm estado em



desespero nestas semanas. Alguns ficaram frustrados porque não podiam ficar nos seus gabinetes. (...). Mas os seus gabinetes ainda lá estão à espera pacientemente que cheguem. (...). Não é o caso quando se é jovem. A primavera em que fazes 14 anos não está pacientemente à espera que chegues. Não é possível voltar ao verão quando se tem 17 anos. Celebrar o fim do secundário não pode ser “jogado em diferido”. Nós adultos, falamos sobre o próximo verão. Mas o próximo verão é para os adultos que querem comprar carne picada e papel higiénico nos saldos. O próximo verão não existe quando se é jovem. Quando és jovem, preocupas-te com o dia de hoje e amanhã. Sonhas com o verão que se avizinha e com esta primavera. (...). Sonhas com a visita de estudo em que finalmente tens a coragem de namoriscar com o rapaz ou a rapariga mais giros da turma. Sonhas com a festa da escola onde se dança pela noite fora, com uma roupa cara que andaste a pedinchar durante um ano. Sonhas em celebrar a formatura com os teus amigos. Depois, veio o vírus que matou os sonhos. (...). Não há festa nem formatura. Além disso, é completamente impossível concentrares-te durante a escola em casa, uma vez que os teus pais falam muito alto durante as suas reuniões no Skype, ou zoom com o trabalho. Não há nada que eu mais gostaria de dizer aos nossos jovens do que tudo ficará igual a antes. Mas não posso. Esta primavera será diferente. Este verão será diferente. Este ano será diferente. Vocês são os jovens que têm de fazer as coisas de forma diferente. Puseram a vossa vida “em espera”, para que os outros salvassem a vida deles. Espero que dancem, mesmo sem uma festa da escola. (...) espero que se divirtam a celebrar o final dos estudos, mesmo que seja diferente. Estes dias são diferentes – ainda espero que possam ser simpáticos. (p.211-213)

Os impactos de âmbito psicológico em crianças e jovens também se mostraram significativamente negativos, e a experiência parece ter sido homogénea, numa perspetiva transcultural. No conjunto dos estudos, com conclusões corroborativas, observaram-se comprometimentos psicológicos de curto e médio prazo como, p.e., alterações de humor e alterações comportamentais (Francisco et al., 2020; Marinho et al., 2022). As alterações de humor enumeram-se com sintomas como solidão, tristeza, frustração, aborrecimento, raiva, *stress*, medo e insegurança (Francisco et al., 2020; Jiao et al., 2020; Marinho et al., 2022; Silva et al., 2021). As alterações comportamentais surgem como manifestação das anteriores. Relataram-se depressão, ansiedade, irritabilidade, agressividade, aumento dos conflitos familiares, perturbações do sono e do apetite ou até mesmo regressões a estádios de desenvolvimento anteriores (Branquinho et al., 2020; Imran et al., 2020; Jiao et al., 2020; Silva et al., 2021). Constatou-se uma maior observância destes sintomas e respostas em crianças e jovens oriundas de situações vulneráveis, como são as de pobreza, minoritárias (Cardenas et al., 2020; Deolmi & Pisani, 2020) e de outras doenças ou perturbações,



como perturbações do neurodesenvolvimento (Stavridou et al., 2020).

Numa análise psicossociológica macro e sistémica, é ainda relevante atentar a outras consequências para a camada infantojuvenil, resultantes do carácter de risco que a situação de confinamento assumiu: a maior probabilidade de se verem espoletados episódios ou doenças mentais; a ausência de cuidados e/ou interrupção de acompanhamento mental; a exposição a situações de risco como violência e abuso, vulnerabilidade económica ou outra; assim como as mudanças de rotina, a incerteza face ao futuro, a descrença na estabilidade, e a interrupção do próprio processo desenvolvimental (Matos, 2022).

O desenvolvimento de competências socioemocionais foi comprometido (Branquinho et al., 2020), não só pela restrição vivida, mas também pelas consequências desta: a camada infantojuvenil perdeu os seus espaços relacionais essenciais e, com essa perda, surgiram alterações de humor e de comportamento significativas. A promoção destas competências torna-se, assim, urgente: para compensar as aprendizagens não realizadas pela suspensão do processo desenvolvimento consequente da perda dos espaços relacionais, e para promover a adaptação e regulação das alterações de humor e comportamento, principalmente na camada de jovens oriundos de situações vulneráveis (Yorke et al., 2021).

Desenvolver competências socioemocionais é promover uma capacitação integral das crianças e jovens, potencializando três pilares transversais: a regulação emocional – a capacidade de identificar, compreender e ajustar emoções; a autoeficácia – a crença de autocompetência; e as competências sociais – orientadoras da interação e da comunicação com terceiros (Yorke et al., 2021). Na construção destas capacidades encontram-se também benefícios para a vida escolar, uma área estrutural no desenvolvimento infantojuvenil: dá-se o estabelecimento de relações ajustadas com pares e professores, a adequação do comportamento social ao contexto educativo, um maior envolvimento no processo de aprendizagem e, consequentemente, o alcance de melhores resultados académicos (Lages, 2022).

Em contrapartida, é importante reforçar que dotar as crianças e jovens de competências socioemocionais diminui significativamente a vivência de comportamentos agressivos, pela capacidade de reconhecimento do encadeamento dos seus pensamentos, emoções e – consequentemente – comportamentos. A gestão e controlo das emoções é promotora de uma melhor capacidade de resolução de conflitos, de gestão de *stress*, ansiedade e de sintomas depressivos – ou seja, uma



maior capacidade de ajustamento. Em cadeia, decrescem as taxas de absentismo e abandono escolar precoce (Durlak et al., 2011; Santos et al., 2020).

É de extrema relevância promover estratégias de desenvolvimento destas competências, pelos benefícios associados: uma autoeficácia na compreensão do próprio, uma maior capacidade de relação com pares, um protagonismo ativo e consciente na tomada de decisão, e um aumentado rendimento escolar. Percebe-se um carácter ainda mais urgente, pela abrupta interrupção que a pandemia provocou na vida e desenvolvimento de crianças e jovens (Branquinho et al., 2020).

As escolas deverão assumir-se como entidades de educação com o papel formal e legítimo de suporte integral das crianças e jovens, integrando – no seu currículo – a promoção a competências de índole psicossocial (UN, 2020). Mais do que instituições de educação formal, as escolas mostraram ser espaços relacionais fundamentais.

Servindo-se da oportunidade, é tempo de a instituição escolar refletir sobre a potencialidade da sua estrutura e na forma como poderá contribuir para um desenvolvimento holístico dos seus alunos: dotar de conhecimentos técnicos, expandir as competências cognitivas, desenvolver competências psicossociais, contribuir para o desenvolvimento de identidades ajustadas e saudáveis, e criar cidadãos promotores de valores inclusivos e participativos (Colao, 2020).

Com o intuito de reforçar o desenvolvimento das anteriores, a modalidade de educação não-formal surge como um veículo de aprendizagem em entidades que não o meio escolar (Moura, 2021), apostando no relacionamento grupal e afetivo como ferramenta de atuação (Carlos et al., 2019). Flexível o suficiente para ser centrada no indivíduo, permite o desenvolvimento de atividades de carácter lúdico-pedagógico baseadas nas necessidades identificadas, e com foco na capacitação para a integração cívica através do aprender a ser (Calado, 2014).

Configura-se, assim, como um meio conciliador entre a formalidade e a individualização: se por um lado permite “colmatar as deficiências e as dificuldades do sistema formal de ensino” (Calado, 2014, p.74), por outra via consegue “fazer apelo aos contextos singulares de vivência dos jovens para estimular experiências significativas de aprendizagem” (Calado, 2014, p.74).

Método

Modelo de investigação



Com o objetivo de compreender o contexto social e promover a mudança e a consequente melhoria da qualidade de vida dos seus elementos, a presente investigação segue os pressupostos de um paradigma qualitativo interpretativo. Este baseia-se na compreensão global, não para a mensuração e o respetivo estabelecimento de leis gerais, mas para o conhecimento e interpretação das circunstâncias de determinado contexto e dos significados que os seus elementos constroem (Martinho, 2007).

Insere-se ainda numa perspetiva de investigação-ação, na medida em que a compreensão do contexto vivenciado resulta na posterior intervenção junto das problemáticas identificadas (Fonseca, 2012). Nesta investigação, observam-se três princípios fundamentais da investigação-ação: 1) a índole prática, pela análise do contexto e posterior desenvolvimento de projeto; 2), a renovação cíclica da intervenção, sujeita a modificações e *feedbacks* constantes; e 3) o envolvimento da instituição na análise do contexto e dinamização de projetos (Almeida & Freire, 2008).

Foram utilizadas como técnicas de investigação e de recolha e análise de dados as descritas por Fonseca (2012): a observação participante, conversas intencionais informais com a equipa técnica, análise documental de relatórios individuais das crianças e jovens, a elaboração de diários e relatórios e a triangulação de dados das diversas fontes. O papel ativo da investigadora deve ainda ser evidenciado, como esperado enquanto paradigma qualitativo interpretativo. Integrando-se no contexto e no processo – pela recolha de dados e pela interação com os elementos – a sua perspetiva é a principal ferramenta de análise (Martinho, 2007). Assim, a aplicação destas técnicas torna-se produtiva pela proximidade à realidade existente, permitindo não só uma familiaridade da instituição com a investigadora, mas também uma compreensão global e conceptualização mais ajustada. Já as técnicas de intervenção traduziram-se essencialmente em metodologias ativas, através da dinamização de atividades individuais e em grupo, sejam informativas, lúdicas ou participantes.

Instituição e participantes

A investigação-ação ocorre numa IPSS localizada em Carnaxide (Oeiras), cujo projeto social se traduz no desenvolvimento de competências desportivas, académicas, sociais e pessoais em crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos, e maioritariamente residentes num território



socioeconomicamente vulnerável.

Com uma história construída e conhecida na comunidade, a IPSS promove várias atividades que contribuem para um desenvolvimento integral. Exemplos são os treinos de uma atividade desportiva, o apoio ao estudo, a educação para o futuro, a construção de projetos de vida, e a dinamização de atividades lúdicas, comunitárias e de cidadania ativa. Atualmente acolhe 15 crianças, sendo variável o número de participantes em cada intervenção. Perspetiva, para o futuro, o crescimento e abertura de outros polos nas redondezas da sua localização atual, de forma a receber mais elementos da comunidade.

Os participantes da investigação-ação são, precisamente, as crianças e jovens atualmente inscritos. Caracterizam-se pela faixa etária já mencionada, sendo que doravante serão consideradas crianças aquelas com a idade compreendida entre os 6 e os 10 anos e serão considerados jovens e/ou adolescentes aqueles com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos. A maioria dos participantes é do género feminino e reside e estuda no território.

Procedimentos

O levantamento de necessidades inicial decorreu entre os meses de agosto e setembro de 2022. Neste período, foram realizadas observações das interações entre crianças e jovens, atentando à forma como gerem as emoções presentes na relação. Foram tidas conversações constantes com a equipa técnica, conhecendo melhor a realidade e as dificuldades de cada criança, assim como as necessidades já identificadas, de âmbito psicossocial. A recolha da informação foi reforçada com a análise de relatórios individuais, com informações provenientes também da escola.

A análise dos dados recolhidos decorreu em período concorrente, tendo colmatado numa proposta de intervenção no âmbito da educação não-formal. A fase de intervenção abarca todo o ano letivo de 2022/2023, e pressupõe também uma constante recolha e análise de dados relativos a resultados – em formato de observações, conversas informais com a equipa e elaboração de diários e relatórios.

A avaliação será realizada no término do projeto, no decorrer dos meses de julho e agosto de 2023.



Proposta de investigação-ação

Objetivos da investigação-ação

As necessidades de intervenção socioemocional junto desta comunidade surgem como prioritárias, pelos riscos aumentados do impacto pandémico conhecido na saúde mental e social de crianças e jovens oriundos de situações vulneráveis (Branquinho et al., 2020; Cardenas et al., 2020; Cascio et al., 2019; Deolmi & Pisani, 2020; Francisco et al., 2020; Imran et al., 2020; Jiao et al., 2020; Matos, 2022; Marinho et al., 2022; Silva et al., 2021).

A intervenção urge como tentativa de recuperação da normatividade na concretização de tarefas desenvolvimentais típicas desta camada infantojuvenil – o desenvolvimento psicológico, social, escolar e até cívico (Colao, 2020; Durlak et al., 2011; Lages, 2022; Santos et al., 2020) – através da educação não-formal. E nesta investigação-ação a educação não-formal configura-se como uma ferramenta *per se*, na medida em que promove o olhar atento às necessidades individuais, a flexibilização de processos para a resposta a necessidades e a cooperação grupal para o alcance dos objetivos.

Assim, desenvolve-se uma investigação-ação, cujo principal objetivo é o de compreender a eficácia do projeto de educação não-formal na promoção de literacia socioemocional nas crianças e jovens da IPSS em estudo.

Caracterização do projeto de investigação-ação

Após análise de dados teóricos e contextuais, e como resposta às necessidades percebidas, apresentou-se uma proposta de projeto: “*Educação Socioemocional para uma Educação Integral*”. Este visa o desenvolvimento de competências socioemocionais, através da educação não-formal e junto da camada infantojuvenil, através da promoção da reflexão crítica, aprendizagem, autonomia e capacitação das crianças e jovens.

Definiram-se como objetivos para projeto o desenvolvimento de competências emocionais e o desenvolvimento de competências sociais, que se traduzem, respetivamente, em a) promover a literacia emocional; reconhecer as emoções vivenciadas por si; compreender as emoções vivenciadas, e as respetivas funções no dia-a-dia; desenvolver estratégias de autorregulação e autogestão emocional; e b) ajustar o comportamento social, em prol da autorregulação e autogestão elaboradas;



compreender empaticamente e respeitar a emoção do outro; desenvolver a capacidade de interação socioemocional, com base na identificação das emoções de pares.

O projeto está a decorrer, tendo sido iniciado em Setembro de 2022. Projetou-se uma intervenção semanal, sempre que possível, priorizando-se sempre as necessidades escolares. A calendarização previa a divisão dos dois objetivos por períodos letivos, da seguinte forma:

- 1º e 2º períodos, de setembro de 2022 a março de 2023 – desenvolvimento de competências emocionais: promover a literacia emocional; reconhecer as emoções vivenciadas por si; compreender as emoções vivenciadas, e as respetivas funções no dia-a-dia; desenvolver estratégias de autorregulação e autogestão emocional;
- 3º período, de abril a junho de 2023 – desenvolvimento de competências sociais: ajustar o comportamento social, em prol da autorregulação e autogestão elaboradas; compreender empaticamente e respeitar a emoção do outro; desenvolver a capacidade de interação socioemocional, com base na identificação das emoções de pares.

No que toca à concretização dos objetivos, são mediadoras várias atividades lúdico-pedagógicas, que se sustentam em recursos diversos: filmes educativos, baralhos de cartas das emoções, fichas de atividades, brainstorming, reflexões individuais, e atividades motoras, manuais e de *mindfulness*. Conta com um total de onze atividades: quatro dedicadas ao desenvolvimento de competências emocionais e sete dedicadas ao desenvolvimento de competências sociais, de dinamização única ou repartidas em diversas sessões.

Para cada atividade junto dos participantes, foram definidos os objetivos específicos, a duração prevista, os intervenientes, os materiais e recursos, assim como os procedimentos a seguir – disponíveis nas respetivas fichas de atividade.

As sessões são dinamizadas por uma educadora social, com formação superior em psicologia em curso, tendo o projeto sido pensado e construído por este mesmo elemento. A equipa técnica da instituição, composta por professores e educadores sociais suporta a aplicação do projeto, participando ativamente na dinamização das sessões.

Em forma de complemento – e criando outra fonte de recolha de dados – em



fevereiro de 2023 foi construído um humorómetro diário, para que todas as crianças e jovens identifiquem as emoções proeminentes de cada dia. Esta atividade não só permite a literacia e consciencialização emocional, como a análise de padrões emocionais individuais e consequente elaboração de intervenção adequada.

Os resultados da aplicação do projeto são apresentados em formato relatório, englobando atividades realizadas, perfil emocional individual, observações relevantes para a sustentabilidade do projeto e sobre as mudanças observáveis, atividades de suporte e recomendações e/ou mudanças necessárias.

Avaliação da investigação-ação

A avaliação do objetivo primário – compreender a eficácia do projeto de educação não-formal na promoção de literacia socioemocional nas crianças e jovens da IPSS em estudo – será realizada com recurso à auscultação do público-alvo, da equipa da IPSS e à análise dos dados constituintes dos relatórios elaborados ao longo da intervenção.

Tanto a camada infantojuvenil como a equipa técnica serão alvo da aplicação de questionários de avaliação e da dinamização de conversas informais, cujo intuito será o de compreender a perspetiva subjetiva de cada um dos atores envolvidos, relativa à efetividade do projeto. Serão avaliados:

- A satisfação com o projeto, com o seu formato e com a sua dinamização, no sentido de compreender a satisfação global com o projeto de âmbito não-formal;
- As perspetivas sobre a integração de aprendizagens e efetivas mudanças de comportamento, resultantes do aumento da literacia socioemocional.

Os resultados destas fontes serão triangulados com os conteúdos dos relatórios elaborados pela investigadora ao longo da intervenção, que traduzem as suas observações sobre a eficácia do projeto interventivo.

Resultados

Conforme anteriormente mencionado, o projeto ainda está a decorrer. Muito precocemente sofreu alterações de aplicação, nomeadamente com os jovens adolescentes.



No momento do desenho do projeto, todas as crianças e jovens partilhavam a mesma sala, independentemente da idade e do ciclo de estudos. Motivada por esta organização logística, pressupôs-se que seria um projeto de aplicação conjunta: a crianças e jovens, no mesmo momento. Assim, definiram-se atividades que pudessem abarcar toda a faixa etária presente. Com o crescimento da instituição e com as emergentes necessidades diferenciadas, procedeu-se à separação do grupo: as crianças do primeiro ciclo estão atualmente numa sala, e os jovens adolescentes do segundo e terceiro ciclos noutra distinta. Esta mudança alterou a dinâmica da aplicação do projeto, sendo então a intervenção e dinamização de sessões realizada separadamente, junto de cada subgrupo.

A literatura suporta esta divisão, pelas diferenças no desenvolvimento emocional nas duas faixas etárias intervencionadas. Foi notória a diferença, aquando da separação do grupo, da conceptualização das emoções, conforme espelhado por Dehart et al., 2004, Harris & Olthof, 1982 e Tavares et al., 2007: o grupo das crianças materializa as emoções em sensações fisiológicas e enquanto causa linear das várias situações – que se se manifestou benéfico no trabalho desenvolvido, potenciando a literacia emocional na vertente psicológica, fisiológica e comportamental; já o grupo dos jovens adolescentes conceptualiza as emoções com uma maior complexidade do que a mera causa-efeito, olhando-as e sentindo-as como estados internos pertencentes e representantes de si. Denota-se a urgência em defini-las e geri-las, como se esta gestão significasse uma estabilidade na identidade.

Em consequência da análise da literatura e da intervenção em si, percebeu-se que os recursos desenhados estavam totalmente adequados ao grupo das crianças. No entanto, os jovens adolescentes – agora num grupo mais homogéneo – precisavam de outro tipo de intervenção. Nas observações junto destes identificam-se algumas lacunas emocionais e relacionais – características das especificidades do estágio de desenvolvimento, das condições do meio e, evidentemente, da marcada pandemia. A adaptação ao regresso à escola presencial, apesar do seu inequívoco potencial relacional, tem-se mostrado especialmente exaustiva para este grupo.

Os métodos e momentos de avaliação escolar alteraram-se, tentando a escola compensar o tempo perdido. Os jovens veem a exigência a aumentar: não só pelo aumento de momentos avaliativos e pelo acumulado de conteúdo programático naturalmente perdido ou pouco explorado, mas também porque o seu desenvolvimento cognitivo – e consequentemente emocional – não se consolidou. É



possível que, com a interrupção causada pela situação pandémica, os marcos expectáveis para um desenvolvimento gradual não tenham sido cumpridos – pela falta de estímulo, pela falta de interação social, ou mesmo pelos quadros sintomatológicos (de humor e de comportamento) possivelmente desenvolvidos (Branquinho et al., 2020; Cardenas et al., 2020; Cascio et al., 2019; Dehart et al., 2004; Deolmi & Pisani, 2020; Foulkes & Blakemore, 2018; Francisco et al., 2020; Harris & Olthof, 1982; Imran et al., 2020; Jiao et al., 2020; Loades et al., 2020; Matos, 2022; Marinho et al., 2022; Silva et al., 2021; Tavares et al., 2007). É solicitado aos jovens que sejam capazes de concretizar as exigências cognitivas, emocionais e sociais que estão alinhadas com o seu estágio de desenvolvimento e que seriam expectavelmente observadas; não obstante, tal pode não ser conseguido. Exponencialmente, as manifestações desta exigência traduzem-se em sintomas evidentes e de observação real no quotidiano da instituição, como a frustração, raiva, irritabilidade, agressividade, *stress* e insegurança (Branquinho et al., 2020; Imran et al., 2020; Jiao et al., 2020; Silva et al., 2021).

Neste sentido, estão a ser equacionadas alternativas mais ajustadas às suas necessidades. Tendo em consideração as características da fase de vida, a relação das emoções com o autoconceito e as dificuldades associadas à descoberta de si mesmos – maximizadas pela interrupção desenvolvimental que a pandemia provocou – consideram-se atividades que visem a exploração do autoconceito e da autoestima, mediadas pela gestão emocional e de relações sociais (Yorke et al., 2021). Até ao desenho e implementação das atividades, os adolescentes estão a ser alvo de intervenções de índole mais reativa, consoante as suas necessidades diárias e/ou situações ou eventos específicos que ocorram no tempo em que estão na instituição. Exemplos são a) a dinamização de práticas meditativas guiadas em grupo e motivadas por intensos períodos de avaliação escolar, com discussão das emoções emergentes e de estratégias para as autorregular no momento avaliativo; e b) interações individualizadas com os jovens adolescentes que apresentem uma preocupação específica a nível socioemocional, promovendo a reflexão e a aprendizagem de estratégias de autorregulação.

Não obstante, a mudança no projeto não afetou a sua implementação junto da camada mais nova – até a potenciou, pela homogeneização do grupo. Deu-se continuidade ao projeto delineado, num grupo de quatro crianças, estando a ser cumpridos os prazos inicialmente estabelecidos. O projeto foi muito bem recebido pelas crianças e conta com resultados otimistas. Foram trabalhadas as emoções alegria, tristeza, raiva, medo, nojo, surpresa, culpa, orgulho, ciúme, vergonha,

desconfiança e aborrecimento, com maior destaque para um trabalho profundo sobre as cinco emoções básicas: alegria, tristeza, medo, raiva e nojo. Todas as sessões promoveram uma literacia emocional adequada às potencialidades da idade (Dehart et al., 2004, Harris & Olthof, 1982 e Tavares et al., 2007), através de *brainstorming* sobre cada uma das emoções – o que é, situações em que se podem sentir a emoção, como esta se poderá manifestar física e cognitivamente, e que estratégias de *coping* podem ser utilizadas.

Já se observaram transferências de conhecimentos do plano conceptual e teórico para o quotidiano. Descrevem-se, a título ilustrativo, situações de conflito, situações de superação de medos, e situações de interação social – ainda que mediadas por um adulto, algumas crianças foram capazes de compreender as suas emoções, identificar as causas situacionais e manifestações fisiológicas e, ainda, aplicar as estratégias de autorregulação aprendidas, em si próprias e nos colegas, conforme expectável (Dehart et al., 2004; Harris & Olthof, 1982; Tavares et al., 2007).

Discussão

O curso da implementação do projeto de educação não-formal tem-se mostrado benéfico, principalmente com as crianças mais novas. Apraz perceber que a promoção da literacia emocional é capaz de prover as crianças de ferramentas que possibilitarão adequar a sua resposta emocional. Apraz mais ainda, tendo conhecimento dos comprometimentos aos quais estiveram expostas nestes últimos anos – não esquecendo que crianças e jovens oriundos de situações vulneráveis foram mais afetados pela sintomatologia psicológica provocada pela pandemia. O foco será o de dar continuidade ao projeto, encontrando formas de potenciar a aquisição de ferramentas que acompanhem o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças, e que promovam outros benefícios como o sucesso académico e cívico (Colao, 2020; Durlak et al., 2011; Lages, 2022; Santos et al., 2020).

Embora ainda não formalmente avaliada, tem-se percebido uma eficácia do projeto de educação não-formal para a literacia emocional junto das crianças, pela observável capacidade de transferir aprendizagens de forma singular e significativa para o quotidiano (Calado, 2014). Acredita-se que um projeto de âmbito não-formal seja igualmente eficaz junto dos adolescentes, mas não nos moldes neste planeados.

Por isso, espera-se que – em momento de avaliação – estas conclusões estejam presentes:



- o projeto de educação não-formal desenvolvido foi eficaz para o desenvolvimento da literacia emocional em crianças;
- o projeto de educação não-formal desenvolvido não foi eficaz para o desenvolvimento da literacia emocional em adolescentes.

Conforme mencionado, a divisão do grupo fez compreender que os conteúdos não se ajustam totalmente às necessidades da camada juvenil, também pelas alterações que a dinâmica escolar tem sofrido. É, então, urgente criar uma estratégia de intervenção que ampare os jovens adolescentes das exigências socioemocionais vividas. Acredita-se que o reforço do autoconceito e da autoestima, bem como a exploração de ferramentas de regulação emocional e social possam responder às necessidades deste subgrupo e promover um melhor ajustamento escolar e rendimento académico. O foco deverá ser desenvolver uma intervenção de educação não formal que permita trabalhar a autoeficácia, a estruturação da personalidade e da identidade, a imagem positiva de si e das suas competências e a capacidade de reconhecer, usar e regular adequadamente as suas emoções. Estruturando os quadros individuais que possam ter sido comprometidos, estão criadas as condições para o (re)estabelecimento de relações sociais adaptativas e promotoras do desenvolvimento integral.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Psiquilíbrios.
- Branquinho, C., Kelly, C., Arevalo, L. C., Santos, A., & Gaspar de Matos, M. (2020). "Hey, we also have something to say": A qualitative study of Portuguese adolescents' and young people's experiences under COVID-19. *Journal of community psychology*, 48(8), 2740-2752. <https://doi.org/10.1002/jcop.22453>
- Calado, P. (2014). O papel da educação não-formal na inclusão social: a experiência do Programa Escolhas. *Interacções*, 10(29). <https://doi.org/10.25755/int.3922>
- Cardenas, M. C., Bustos, S. S., & Chakraborty, R. (2020). A 'parallel pandemic': The psychosocial burden of COVID-19 in children and adolescents. *Acta paediatrica (Oslo, Norway: 1992)*, 109(11), 2187–2188. <https://doi.org/10.1111/apa.15536>
- Carlos, C., Sanches, A., & Mesquita, E. (2019). A educação não formal: contributo do(s) olhar(es) das crianças. In *XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía: libro de actas* (pp. 1635-1646). Universidade da Coruña.

<http://hdl.handle.net/10198/20141>

- Cascio, C. J., Moore, D., & McGlone, F. (2019). Social touch and human development. *Developmental cognitive neuroscience*, 35, 5–11. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2018.04.009>
- Colao, A., Piscitelli, P., Pulimeno, M., Colazzo, S., Miani, A., & Giannini, S. (2020). Rethinking the role of the school after COVID-19. *The Lancet Public Health*, 5(7), e370. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30124-9](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30124-9)
- Dehart, G. B., Sroufe, L. A. & Cooper, R. G. (2004). *Child Development: its nature and course* (5a ed.). McGraw-Hill.
- Deolmi, M., & Pisani, F. (2020). Psychological and psychiatric impact of COVID-19 pandemic among children and adolescents. *Acta Bio Medica: Atenei Parmensis*, 91(4), e2020149. <https://doi.org/10.23750/abm.v91i4.10870>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Francisco, R., Pedro, M., Delvecchio, E., Espada, J. P., Morales, A., Mazzeschi, C., & Orgilés, M. (2020). Psychological symptoms and behavioral changes in children and adolescents during the early phase of COVID-19 quarantine in three European countries. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 570164. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.570164>
- Fonseca, K. H. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31.
- Foulkes, L., & Blakemore, S. J. (2018). Studying individual differences in human adolescent brain development. *Nature neuroscience*, 21(3), 315-323. <https://doi.org/10.1038/s41593-018-0078-4>
- Harris, P. L. & Olthof, T. (1982). A concepção infantil da emoção. *Análise Psicológica*, 3, 135-152.
- Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan journal of medical sciences*, 36(COVID19-S4), S67. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759>
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The journal of Pediatrics*, 221, 264-266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>



- Lages, A. (2022). *Papel explicativo da autorregulação emocional no envolvimento na escola e no rendimento académico de pré-adolescentes*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Veriati – Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa: <http://hdl.handle.net/10400.14/37365>
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239.e3. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- Matos, M. G. (2022). *Adolescentes* (1ª ed.). Oficina do Livro.
- Marinho, N. D. S. A., de Mattos, A. S., Silva, A. M., Roberto, G. L. S., Dias, L. L., Borges, M. R., & Moura, L. R. (2022). Impactos psicossociais da pandemia do COVID-19 em crianças. *Research, Society and Development*, 11(4), e16511427201-e16511427201. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27201>
- Martinho, M. H. (2007). *A comunicação na sala de aula de matemática: um projecto colaborativo com três professoras do ensino básico*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa: <http://hdl.handle.net/10451/1523>
- Moura, R. (2021). *A conversar é que a gente se entende: uma experiência de educação não-formal promotora de competências de cidadania, junto de um grupo de 10 crianças e jovens, no quadro das atividades promovidas pelo Projeto Bué d'Escolhas*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Serviço Social do Porto]. Repositório Comum: <http://hdl.handle.net/10400.26/34957>
- Santos, M., Santos, N. N., Franco, G., & Silva, E. P. (2020). Aprendizagem de competências sociais e emocionais em crianças do 1.º ciclo do ensino básico: Avaliação do programa KidsTalentum. *Psicologia*, 34(2), 123-142. <https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i2.1503>
- Silva, W. C., Da Silva, C. O., Melo, K. C., Soares, A. N., Hernandez, L. F., Araújo, Z. A. M., & Sousa, F. D. C. A. (2021). Explorando os impactos na saúde mental de crianças durante a pandemia de covid-19. *International Journal of Development Research*, 11(04), 46248-46253. <https://doi.org/10.37118/ijdr.21683.04.2021>
- Stavridou, A., Stergiopoulou, A. A., Panagouli, E., Mesiris, G., Thirios, A., Mouggiakos, T., Troupis, T., Psaltopoulou, T., Tsofia, M., Sergeantanis, T. N., & Tsitsika, A. (2020). Psychosocial consequences of COVID-19 in children, adolescents and

young adults: A systematic review. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 74(11), 615–616. <https://doi.org/10.1111/pcn.13134>

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem* (1ª ed.). Porto Editora.

United Nations [UN]. 2020. *Policy Brief: Education During COVID-19 and Beyond*. <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond>

Yorke, L., Rose, P., Bayley, S., Wole, D., & Ramchandani, P. (2021). The importance of students' socio-emotional learning, mental health and wellbeing in the time of COVID-19. *Rise Insights*, 25, 1-11. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2021/025