

Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Dissertação de Mestrado em Educação Especial

Especialização em Domínio Cognitivo e Motor

**Crescer com o Outro: Relações Interpessoais, Inclusão e
Autorregulação em Crianças com Diagnóstico Duplo**

Andreina da Conceição Costa Nunes

Portalegre, outubro, 2025

Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Dissertação de Mestrado em Educação Especial

Especialização em Domínio Cognitivo e Motor

**Crescer com o Outro: Relações Interpessoais, Inclusão e
Autorregulação em Crianças com Diagnóstico Duplo**

Mestrando: Andreлина da Conceição Costa Nunes

Orientador: Maria Elisabete Mendes

Portalegre, outubro, 2025

Constituição do Júri

Presidente: Professora Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão

Arguente: Professor Doutor Carlos Manuel Barbas do Rosário

Orientador: Professora Doutora Maria Elisabete da Silva Tomé Mendes

A escola é, antes de tudo, uma comunidade de relações. É no encontro com os outros que cada criança descobre quem é, constrói sentido e desenvolve competências para a vida. Promover a inclusão é garantir que todos participam dessa construção coletiva, onde aprender é também conviver e partilhar (Nóvoa, 2009).

Dedicatória

Dedico esta tese com amor e gratidão:

Ao meu pai, cuja presença física já não tenho, mas cuja luz e força continuam a iluminar cada decisão e cada sonho meu; à minha mãe, que com generosidade e coragem sempre me abriu caminhos, ensinando-me que a vida se constrói passo a passo; Aos meus alunos, que todos os dias, sem saber, me ensinam tanto quanto eu tento ensinar.

Que este trabalho seja um reflexo da luz que cada um colocou na minha vida.

Agradecimentos

Expresso a minha profunda gratidão à Professora Doutora Maria Elisabete Mendes, cuja orientação paciente, confiança constante e generosidade iluminaram este percurso, guiando-me nos momentos de dúvida e me inspiraram a persistir.

Agradeço de coração a todos os amigos e familiares, que, muitas vezes sem perceber, estiveram ao meu lado, oferecendo apoio silencioso, incentivo e afeto, ajudando-me a não desistir diante dos desafios que surgiram ao longo deste caminho.

A cada um, deixo o meu sincero e eterno agradecimento.

Resumo

O presente estudo de investigação-ação, através do projeto de intervenção intitulado *Educar para o Nós*, foi desenvolvido com o propósito de compreender o contributo das atividades de estimulação das relações interpessoais e dos comportamentos sociais para o desenvolvimento da autorregulação emocional e comportamental em crianças com diagnóstico duplo.

Partindo dos princípios orientadores do *Ubuntu* e do programa *Relab – Relational Lab*, procurou promover-se uma cultura educativa mais inclusiva, solidária e colaborativa, sustentada em valores como a empatia, o respeito, a partilha e a cooperação.

A investigação decorreu num agrupamento de escolas do ensino básico, envolvendo 17 alunos, dos quais 8 com perturbações do desenvolvimento e dificuldades de autorregulação, bem como docentes, técnicas especializadas (Terapeuta Ocupacional e Terapia da Fala) e assistentes operacionais, num total de 6 profissionais. Recorreu-se a uma metodologia de investigação-ação, de natureza qualitativa, através da realização de observação participante e grupos focais, permitindo recolher e analisar dados sobre a evolução das competências socioemocionais e relacionais das crianças participantes.

Os resultados revelaram progressos significativos ao nível da autorregulação emocional, da qualidade das interações entre pares e da perceção de pertença ao grupo. As crianças demonstraram uma compreensão mais profunda dos valores de empatia, solidariedade e interdependência, passando a reconhecer que o seu bem-estar individual depende da qualidade das relações que constroem com os outros. Estes resultados sugerem que intervenções estruturadas, centradas em valores e na aprendizagem socioemocional, contribuem para contextos educativos mais humanizados, resilientes e inclusivos, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças com necessidades específicas.

Palavras-chave: autorregulação; competências socioemocionais; diagnóstico duplo; inclusão; *Ubuntu*; *Relational Lab*

Abstract

The present action-research study, through the intervention project entitled *Educating for the We*, was developed with the purpose of understanding the contribution of activities to stimulate interpersonal relationships and social behaviours to the development of emotional and behavioural self-regulation in children with a dual diagnosis.

Based on the guiding principles of *Ubuntu* and the *Relab – Relational Lab* program, it sought to promote a more inclusive, supportive and collaborative educational culture, based on values such as empathy, respect, sharing and cooperation.

The research took place in a group of primary schools, involving 17 students, of which 8 with developmental disorders and self-regulation difficulties, as well as teachers, specialized technicians (Occupational and Speech Therapies) and operational assistants, in a total of 6 professionals. An action-research methodology of qualitative nature was used, through participant observation and focus groups, allowing the collection and analysis of data on the evolution of the socio-emotional and relational skills of the participating children.

The results revealed significant progress in terms of emotional self-regulation, the quality of peer interactions and the perception of belonging to the group. The children demonstrated a deeper understanding of the values of empathy, solidarity and interdependence, coming to recognize that their individual well-being depends on the quality of the relationships they build with others. These results suggest that structured interventions, focused on values and socio-emotional learning, contribute to more humanized, resilient, and inclusive educational contexts, favouring the integral development of children with specific needs.

Keywords: self-regulation; socio-emotional skills; double diagnosis; inclusion; *Ubuntu*; *Relational Lab*

Índice

| | |
|---|------------|
| Introdução | 13 |
| Capítulo I – Enquadramento teórico | 15 |
| 1 – Diagnóstico duplo | 15 |
| 2 – Ser criança com diagnóstico duplo | 16 |
| 3 – Educação Inclusiva | 18 |
| 3.1 – A inclusão de crianças com diagnóstico duplo | 19 |
| 3.2 – Papel do professor do Ensino Regular | 20 |
| 3.3 – Papel dos assistentes operacionais e pais | 22 |
| 4 – Educação e Valores | 23 |
| 4.1 – A educação como um pilar para a coesão social | 24 |
| 4.2 – Educação para os valores | 25 |
| 5 – Relações interpessoais e comportamentos sociais na autorregulação emocional e comportamental | 26 |
| 5.1 – Literacia relacional | 27 |
| 5.2 – A filosofia Ubuntu | 28 |
| 5.3 – Ubuntu júnior no contexto educativo | 29 |
| 5.4– RELAB – Capital relacional positivo nas comunidades | 31 |
| Capítulo II – Projeto de intervenção | 35 |
| 1 – Enquadramento e Objetivos do Projeto | 35 |
| 2 – Definição do Problema | 37 |
| 3 – Contextualização do Projeto de Intervenção | 38 |
| 3.1 – Caracterização do contexto educativo | 38 |
| 4 – Método | 41 |
| 4.1 – Participantes | 41 |
| 4.2 – Metodologia | 43 |
| 4.3 – Procedimentos de Recolha e Análise de Dados | 45 |
| 4.4.1 – Projeto de Intervenção “Educar para o Nós” | 47 |
| 4.4.2 – Observação Participante e Grupos Focais | 63 |
| 4.4.3 – Avaliação das Sessões | 64 |
| 5 – Procedimentos Éticos | 65 |
| CAPÍTULO III – Apresentação e discussão dos resultados | 66 |
| 1 – Desempenho das crianças nas sessões do projeto | 66 |
| 2 - O impacto do projeto de intervenção na autorregulação comportamental e emocional e nas relações interpessoais | 104 |
| 3 – O valor das dinâmicas de competências sociais e de autorregulação nas crianças | 106 |
| CONCLUSÃO | 110 |

| | |
|--|------------|
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 114 |
| ANEXOS..... | 124 |

Índice de Anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo 1 - Guião semiestruturado – grupo focal crianças..... | 125 |
| Anexo 2 - Guião semiestruturado – grupo focal docente, técnicas especializadas e assistentes operacionais..... | 127 |
| Anexo 3 - Ficha de avaliação final das dinâmicas | 129 |
| Anexo 4 - Quadro de avaliação final de cada dinâmica..... | 131 |
| Anexo 5 - Grelha de observação, para complementar as notas de campo..... | 133 |
| Anexo 6 - “Lista Busca e Captura” | 135 |
| Anexo 7 - “Chaveiro dos 7 passos” | 137 |
| Anexo 8 - “Não sou igual a todo o mundo” - mão | 139 |
| Anexo 9 - Imagens – “História da cooperação” | 141 |
| Anexo 10 - Questões: História “A Aida e o Urso Medroso – Nova vida” | 143 |
| Anexo 11 - Imagens / História “A Aida e o Urso Medroso – Nova vida” | 145 |
| Anexo 12 - Texto Cidadania e Lista de frases | 150 |
| Anexos 13 - História “O grande balancé do planeta” | 152 |
| Anexos 14 - Lista de ações sustentáveis | 155 |
| Anexo 15 - Grelha para tratamento das recolhas nos grupos focais | 157 |
| Anexo 16 - Consentimento Informado..... | 159 |

Índice de quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Fatores que afetam a comunidade educativa..... | 31 |
| Quadro 2 – Etapas do programa RELAB..... | 32 |

Índice de gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Distribuição das crianças que frequentam a escola | 39 |
| Gráfico 2 – Distribuição das crianças abrangidas pelo Decreto-Lei nº 54/2018..... | 40 |
| Gráfico 3 – Balanço final da dinâmica “O Tesouro” | 70 |
| Gráfico 4 – Balanço final da dinâmica “Busca e Captura” | 73 |
| Gráfico 5 – Balanço final da dinâmica “Não sou igual a todo o mundo” | 79 |
| Gráfico 6- Balanço final da dinâmica “Carrossel” | 81 |
| Gráfico 7 – Balanço final da dinâmica “História da colaboração” | 82 |
| Gráfico 8 – Balanço final da dinâmica “Autógrafos” | 84 |
| Gráfico 9 – Balanço final da dinâmica “Abraço dançante” | 85 |
| Gráfico 10 – Balanço final das dinâmicas “A árvore dos problemas “ e “A árvore das soluções | 88 |
| Gráfico 11 – Balanço final da dinâmica “Pedras no pântano” | 89 |

| | |
|--|------------|
| Gráfico 12 – Balanço final da dinâmica “Aida e o Urso Medroso – Nova vida” | 92 |
| Gráfico 13 – Balanço final da dinâmica “Hospital nas tuas mãos” | 95 |
| Gráfico 14 – Balanço final das dinâmicas “Uma escola mais colorida” e “A inspiração da gentileza” | 97 |
| Gráfico 15 – Balanço final da dinâmica “O grande balancé do planeta” | 99 |
| Gráfico 16 – Sentimentos e emoções no início e no final do ano letivo | 100 |
| Gráfico 17 – Balanço final das atividades / projeto | 102 |

Introdução

No momento de definir o estudo a desenvolver, identificámos a necessidade de construir um projeto que fosse, em simultâneo, útil e pertinente, tanto a nível pessoal como profissional. Assim, optámos por centrar-nos em questões significativas para o nosso percurso, mas que, ao mesmo tempo, apresentassem relevância para os nossos pares e refletissem a experiência adquirida no terreno ao longo dos anos (Bogdan & Biklen, 1994).

O foco do estudo incide sobre crianças com diagnóstico duplo integradas em turmas do ensino regular, procurando compreender de que forma atividades de estimulação, centradas nas relações interpessoais e nos comportamentos sociais, podem contribuir para a autorregulação emocional e comportamental. A pertinência deste objeto de estudo encontra fundamento na crescente valorização de práticas inclusivas, que ultrapassam a mera integração física e se centram no fortalecimento do capital relacional positivo, elemento essencial à construção de contextos educativos justos e equitativos (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2011).

Neste sentido, o presente projeto tem como objetivo analisar o contributo dos programas *UBUNTU Júnior* e *RELAB - Relational Lab* para o desenvolvimento emocional e comportamental destas crianças, avaliando em que medida favorecem a comunicação, a colaboração e o desempenho académico, enquanto promovem bases sólidas para a inclusão. A filosofia Ubuntu, centrada na interdependência e no valor da comunidade, e o conceito de capital relacional positivo proposto pelo RELAB – Relational Lab, alicerçam a intervenção, na medida em que oferecem ferramentas teóricas e práticas para reforçar competências relacionais, a empatia e a cooperação (Canha & Leitão, 2021; Santos, 2020).

Reconhecendo que o desenvolvimento de atitudes e competências relacionais possibilita criar, manter e consolidar vínculos significativos, bem como prevenir e gerir conflitos, pretende-se compreender até que ponto estas dinâmicas se configuram como estratégias eficazes para apoiar as crianças com diagnóstico duplo na compreensão e gestão das suas interações com pares e adultos no contexto escolar (Vygotsky, 1978; Correia, 2013). Para além disso, assume particular relevância o facto de o grupo de alunos selecionado já possuir uma história relacional partilhada com a comunidade educativa, o que permite consolidar práticas em continuidade com experiências anteriores.

A estrutura do trabalho organiza-se da seguinte forma:

- Capítulo I - apresenta uma revisão da literatura relativa ao tema, incluindo uma breve contextualização da criança com diagnóstico duplo e da sua inclusão em turmas do ensino regular, explorando ainda o papel dos professores, assistentes operacionais e encarregados de educação. Neste capítulo, abordam-se igualmente as relações interpessoais, a autorregulação comportamental, os valores enquanto pilares da coesão social e a literacia relacional, com destaque para a filosofia Ubuntu e para o RELAB – Relacional Lab.

- Capítulo II - descreve os objetivos do projeto de intervenção, bem como os procedimentos metodológicos para a sua implementação, o tratamento e análise de dados. Nele se caracterizam a escola e o grupo de crianças envolvidas, explicitando as estratégias e atividades desenvolvidas.

- Capítulo III - apresenta e discute os resultados, analisando o impacto das dinâmicas implementadas no desenvolvimento das competências sociais e de autorregulação, bem como no percurso académico e pessoal das crianças.

Por fim, na Conclusão, procede-se a uma reflexão crítica sobre as implicações do estudo, sublinhando a sua relevância para a prática profissional no campo da Educação Especial e da inclusão.

Com esta proposta de intervenção, pretende-se não apenas avaliar a eficácia de práticas fundamentadas nos programas mencionados, mas também contribuir para uma narrativa renovada acerca da qualidade das relações interpessoais em contexto escolar, e tal como preconizam Hargreaves (2003) e Nóvoa (2009), promover dinâmicas que envolvam toda a comunidade educativa e favoreçam a construção de ambientes mais inclusivos, empáticos e colaborativos.

Capítulo I – Enquadramento teórico

1 – Diagnóstico duplo

“Compreender a complexidade é o primeiro passo para transformar a realidade.”

— *Inspirado em Edgar Morin (2000)*

O termo *diagnóstico duplo* tem sido tradicionalmente utilizado para designar a coexistência, no mesmo indivíduo, de uma perturbação de saúde mental e de uma perturbação relacionada com dependência ou uso problemático de substâncias (Mueser, Noordsy, Drake, & Fox, 2003). Contudo, a sua definição tem vindo a ser alargada, passando a englobar situações em que uma perturbação de cariz comportamental ou de saúde mental, surge em simultâneo com uma perturbação do desenvolvimento intelectual (Baum, 2009; Carvalho, Almeida, & Silva, 2016). Exemplos comuns incluem crianças com perturbação do espectro do autismo associada a perturbações de ansiedade, ou alunos com dificuldades de aprendizagem acompanhadas por problemas de regulação emocional.

Os indivíduos com diagnóstico duplo representam um grupo particularmente vulnerável, frequentemente estigmatizado e marginalizado. De acordo com o *National Coalition on Dual Diagnosis* (2008), estas pessoas são muitas vezes incompreendidas, apresentam dificuldades ao nível da comunicação e não recebem o apoio necessário dos serviços especializados. Além disso, a carência de recursos adequados acarreta custos significativos para as famílias e para o Estado. Como salienta Baum (1999), a complexidade e a gravidade das condições que caracterizam este grupo colocam desafios acrescidos aos profissionais de saúde e educação, resultando frequentemente numa subestimação da prevalência do diagnóstico duplo (Morgan et al., 2008).

A dificuldade em identificar corretamente o diagnóstico decorre, em grande medida, das características dos próprios indivíduos, que podem incluir dificuldades na comunicação verbal, limitações na capacidade de relatar uma história clínica e pessoal significativa, bem como manifestações atípicas dos sintomas (Fletcher et al., 2009). Em muitos casos, atribui-se o diagnóstico de perturbação do neurodesenvolvimento ou incapacidade intelectual, descurando-se a avaliação rigorosa da saúde mental. Este processo pode conduzir a interpretações limitadas do funcionamento das crianças e comprometer a intervenção adequada.

Entre os sintomas mais recorrentes em crianças e adolescentes com diagnóstico duplo encontram-se o aumento da frequência e intensidade de comportamentos disruptivos, alterações cognitivas associadas a dificuldades comunicativas, desregulação emocional perante situações de stress e dificuldades significativas de autorregulação (Fletcher et al., 2009; Pinto & Veiga, 2019). Estas manifestações podem conduzir a estados de isolamento,

depressão, ansiedade, tédio e rejeição em relação à escola. Consequentemente, muitos destes alunos entram num ciclo de sofrimento emocional e comportamental, sentindo-se incompreendidos pelos pares, familiares e professores, o que agrava os processos de exclusão (Corrigan & Watson, 2002).

A complexidade do diagnóstico duplo exige abordagens integradas e multidisciplinares. Tal como defende a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2012), cada condição influencia a outra, tanto na manifestação dos sintomas como nas respostas necessárias para a intervenção. Assim, torna-se essencial envolver profissionais de diferentes áreas, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, professores, assistentes operacionais e técnicos especializados, de modo a construir respostas ajustadas às necessidades específicas de cada criança.

No contexto escolar, é fundamental adaptar as estratégias educacionais, criando oportunidades de aprendizagem que favoreçam a inclusão e a participação ativa. Isto implica não apenas ajustar práticas pedagógicas, mas também investir na formação dos profissionais, fortalecer o apoio às famílias e promover ambientes onde as crianças se sintam compreendidas e valorizadas (Cefai & Cavioni, 2014). Para além da dimensão pedagógica, estas respostas devem contemplar a criação de redes de suporte que potenciem o bem-estar socioemocional e a construção de relações interpessoais positivas (Bronfenbrenner, 2005).

Importa ainda sublinhar que o diagnóstico duplo não deve ser entendido exclusivamente como uma soma de dificuldades, mas antes como uma condição complexa e interativa que requer uma leitura abrangente e sensível à diversidade (Carvalho et al., 2016). Neste sentido, torna-se imprescindível assegurar ambientes educativos, sociais e familiares que acolham estas crianças, combatendo estigmas e fortalecendo o seu capital relacional e emocional. Só através de uma intervenção articulada e de longo prazo será possível promover a inclusão efetiva, prevenir ciclos de exclusão e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças com diagnóstico duplo.

2 – Ser criança com diagnóstico duplo

“Toda a criança deseja ser compreendida antes de ser ensinada.”

— *Adaptado de Carl Rogers (1961)*

O conceito de *diagnóstico duplo* refere-se à presença concomitante de duas condições no mesmo indivíduo, geralmente uma perturbação do desenvolvimento intelectual ou da aprendizagem e uma perturbação de natureza emocional ou comportamental (Carvalho, Almeida, & Silva, 2016). No caso das crianças, esta condição assume uma complexidade particular, uma vez que o desenvolvimento infantil é marcado por transformações cognitivas,

emocionais e sociais que se interligam (Bronfenbrenner, 2005). Assim, a criança com diagnóstico duplo enfrenta não apenas os desafios inerentes a cada condição individualmente, mas também os efeitos cumulativos da interação entre ambas.

As crianças com diagnóstico duplo apresentam sintomas específicos, que podem incluir dificuldades de atenção e concentração, impulsividade, comportamentos desafiadores, perturbações de ansiedade e depressão. Em alguns casos, mesmo que menos frequentes, pode ocorrer consumo precoce de substâncias, com impacto negativo no bem-estar e na qualidade de vida (Pinto & Veiga, 2019). O primeiro desafio enfrentado por estas crianças é a obtenção de um diagnóstico correto, já que os sintomas se apresentam de forma heterogênea e de difícil tipificação (Morgan et al., 2008).

Para além das dificuldades clínicas, estas crianças enfrentam frequentemente a estigmatização, quer pelos comportamentos disruptivos, quer pela incompreensão da comunidade escolar, da família e da sociedade em geral. Tal processo pode conduzir ao isolamento social, à perda de motivação para a aprendizagem e ao desenvolvimento de sentimentos de frustração e exclusão (Corrigan & Watson, 2002). Também as famílias, pela ausência de informação ou de apoios especializados, vivenciam sentimentos de culpa e impotência, dificultando a implementação de estratégias eficazes de suporte (Cefai & Cavioni, 2014).

O contexto escolar constitui, simultaneamente, um espaço de risco e de oportunidade para estas crianças. Se, por um lado, as dificuldades de concentração e regulação emocional podem comprometer o processo de aprendizagem, por outro, a escola pode ser um espaço privilegiado de inclusão e desenvolvimento, desde que sejam implementadas práticas pedagógicas diferenciadas e metodologias que considerem as dimensões académica, social e emocional (WHO, 2012).

Contudo, a realidade mostra que nem sempre existem programas estruturados para responder às necessidades específicas deste grupo. A ausência de respostas integradas pode agravar a condição da criança, aumentando o risco de problemas legais, comportamentos autodestrutivos e dificuldades de inserção social futura.

Neste sentido, importa reconhecer que a criança com diagnóstico duplo não deve ser definida exclusivamente pelas suas limitações. Na perspetiva da filosofia Ubuntu – “eu sou porque nós somos” –, a identidade da criança constrói-se na relação com os outros, sendo o reconhecimento, o cuidado e a inclusão aspetos fundamentais para o seu desenvolvimento integral (Mbiti, 1969; Tutu, 1999). A escola, neste quadro, assume um papel central, devendo garantir ambientes de pertença, em que a diversidade é entendida como uma oportunidade de aprendizagem coletiva e não como um obstáculo.

Assim, as intervenções pedagógicas com crianças com diagnóstico duplo devem privilegiar abordagens integradas e multidisciplinares, que contemplem estratégias de autorregulação emocional, mediação de conflitos e promoção de competências socioemocionais,

envolvendo necessariamente as famílias e diferentes profissionais da educação e da saúde (Cefai & Cavioni, 2014).

Em síntese, ser criança com diagnóstico duplo é viver um equilíbrio desafiante entre vulnerabilidade e potencialidade. A forma como a escola, a família e a sociedade respondem às suas necessidades influencia diretamente o seu desenvolvimento e a construção de relações interpessoais positivas. Torna-se, por isso, urgente o compromisso ético e pedagógico de uma educação inclusiva que assegure programas de apoio especializados, intervenção precoce e cooperação entre todos os atores educativos, sociais e clínicos. Só assim será possível promover trajetórias de vida mais promissoras, nas quais estas crianças possam sentir-se reconhecidas, valorizadas e integradas.

3 – Educação Inclusiva

“Incluir é reconhecer o valor da diferença e transformá-la em oportunidade de aprendizagem.”

— *Declaração de Salamanca, UNESCO (1994)*

A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se como paradigma indispensável para garantir que todos os alunos, independentemente das suas necessidades ou diagnósticos, tenham acesso a aprendizagens significativas num ambiente que valorize e dê primazia à diversidade. Neste capítulo, será explorada a inclusão de crianças com diagnóstico duplo — aquelas que enfrentam simultaneamente perturbações do desenvolvimento ou de aprendizagem e desregulações emocionais ou comportamentais — observando-se como essas dimensões exigem respostas especializadas e colaborativas por parte da escola. Estudos recentes indicam que em populações de crianças e adolescentes com perturbações mentais, a prevalência de diagnóstico duplo pode ser significativa, sobretudo em casos envolvendo perturbações de conduta, ansiedade ou depressão associadas ao uso de substâncias (Tomáš & Šťastná, 2023). Para além disso, análises recentes demonstram que pessoas com diagnóstico duplo, como Síndrome de Down e Perturbação do Espectro do Autismo, apresentam dificuldades pragmáticas significativas no domínio da comunicação, o que evidencia a necessidade de intervenções sociais e educativas que promovam competências relacionais e comportamentais (Escudero & Sepúlveda, 2024; Pereira et al., 2022).

Em seguida, analisaremos o papel do professor do ensino regular, cujas atitudes, autoeficácia e preparação profissional se revelam determinantes para o sucesso da inclusão (Yada, Leskinen, Savolainen, & Schwab, 2022; Savolainen, Malinen, & Schwab, 2020). Será também dedicada atenção ao papel dos assistentes operacionais e dos pais, como intervenientes essenciais na comunidade educativa: os pais, no apoio educativo, na defesa dos direitos dos filhos e na participação ativa nas decisões escolares (Mann, Kennedy-Wood, &

Gilmore, 2024), e os assistentes operacionais como pontes entre a escola, o aluno e a família, contribuindo para a prática afetiva e de confiança.

3.1 – A inclusão de crianças com diagnóstico duplo

“A inclusão começa quando deixamos de ver as limitações e passamos a ver as potencialidades.”

— *Autor desconhecido*

A escola é um direito garantido por lei a todas as crianças – uma educação que se preocupa com o sucesso de cada um e de todos. É importante que a sua inclusão seja assegurada, com ações de cariz cultural, pedagógico, social ou político, garantindo a todas as crianças a possibilidade de poderem aprender, participar e conviver, sem nenhum tipo de exclusão (Ferreira, Silva, & Almeida, 2022; European Agency, 2022).

A educação inclusiva tem de ter na sua base a ideologia de que todas as crianças, independentemente das suas competências ou dificuldades, têm o direito de participar ativamente no contexto educativo, devendo para isso assegurar a sua acessibilidade, participação e equidade (European Agency, 2022).

A inclusão de crianças com diagnóstico duplo no contexto educativo ou social é um tema muito importante e multifacetado. Envolve adaptações nos métodos e estratégias de intervenção/ensino, a formação das pessoas/profissionais que com elas interagem, as políticas educacionais/organizacionais e a criação de um ambiente/contexto escolar acolhedor e inclusivo – com as estruturas necessárias para receber e trabalhar com essas crianças (Ferreira, Silva, & Almeida, 2022).

A nível académico, poderão ser necessárias adequações curriculares significativas – podem-se definir competências que se poderão basear nas propostas das diferentes disciplinas, ou só contemplar o domínio da autonomia pessoal e social. Tudo depende do nível de dependência e do grau de comprometimento do perfil de funcionalidade de cada um. A intervenção junto das crianças com diagnóstico duplo pode realizar-se através de um ensino mais individualizado, mas também pode (e deve) contemplar o ensino em pequeno e grande grupo, recorrendo a materiais diversificados, métodos e estratégias adequados às dificuldades sentidas. Os programas que desenvolvem competências sociais e pessoais são também uma mais-valia para assegurar a sua inclusão plena (European Agency, 2022; Ferreira, Silva, & Almeida, 2022).

Apesar dos muitos desafios, as escolas têm vindo a incluir crianças com perturbações do neurodesenvolvimento, o que tem sido um grande desafio. É fundamental que as crianças com diagnóstico duplo encontrem sentido/significado para o que lhes é ensinado e, ao mesmo

tempo, haja os recursos humanos disponíveis necessários para os conhecer, saber quem são, do que gostam e do que não gostam, as suas capacidades e dificuldades — ou seja, compreender as dificuldades e potencialidades das crianças com diagnóstico duplo e não as excluir, pensando em alternativas que as levem a participar no seu processo de desenvolvimento (Ferreira, Silva, & Almeida, 2022).

Cabe, assim, à escola criar condições que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos com diagnóstico duplo, assegurando-lhes oportunidades para superar as suas limitações e potenciar as suas capacidades.

Segundo Pereira (2018), trata-se de uma escola em que “todos os alunos têm oportunidades de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno” (p. 45). Esta perspetiva alinha-se com os princípios da inclusão educativa defendidos internacionalmente, os quais sublinham a importância de garantir que cada aluno, independentemente das suas características, encontre um espaço de pertença, reconhecimento e crescimento pessoal (Booth & Ainscow, 2011).

Assim, no caso das crianças com diagnóstico duplo, a escola tem um papel central na promoção de ambientes de aprendizagem que não apenas eliminem barreiras, mas também criem condições para o desenvolvimento socioemocional e relacional, contribuindo de forma decisiva para a construção de trajetórias escolares mais promissoras. O desafio é complexo, mas essencial para que todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento. Com o apoio adequado, adaptações no ambiente e no currículo e uma cultura escolar acolhedora, é possível criar uma escola inclusiva (Ferreira, Silva, & Almeida, 2022; European Agency, 2022).

3.2 – Papel do professor do Ensino Regular

“O professor é o mediador entre o que o aluno é e o que pode vir a ser.”

— *Inspirado em Paulo Freire (1996)*

Por norma, os alunos com perturbações do desenvolvimento abrangidos pela Educação Especial beneficiam de um apoio mais individualizado por parte de professores especializados, o que constitui uma dimensão fundamental para o seu desenvolvimento global (Ferreira, Pereira, & Veiga, 2021). No entanto, a realidade educativa atual evidencia que nem todos os alunos têm acesso a este apoio acrescido, recaindo, muitas vezes, sobre o professor do ensino regular a responsabilidade de garantir que estes alunos usufruam de uma

educação baseada na igualdade de oportunidades e na eficácia pedagógica (Correia, 2008; Savolainen, Ponkala, & Kokkonen, 2022).

O trabalho do professor do ensino regular, contudo, não se esgota na transmissão de conteúdos. Ele deve assumir-se como mediador e facilitador de aprendizagens, promovendo não apenas o sucesso acadêmico, mas também o bem-estar socioemocional e relacional dos alunos (Howorth, Smith, & Carrington, 2021). Neste sentido, a sua prática educativa deve estar integrada num sistema mais amplo de apoio à comunidade escolar, envolvendo famílias, assistentes operacionais, docentes de apoio e outros profissionais (Mann, Kennedy-Wood, & Gilmore, 2024).

A inclusão de alunos com perturbações do desenvolvimento tem impacto em todos os intervenientes no processo educativo, exigindo que o professor saiba transmitir não apenas conhecimentos, mas também afetos e sentimentos positivos, na medida em que as aprendizagens se constroem essencialmente através das interações sociais (Vygotsky, 1978; Cefai & Cavioni, 2014). Como sublinha Correia (2003), “os afetos proporcionados pelos professores, principalmente às crianças e alunos com NEE, lhes permitem desenvolver perspetivas positivas sobre si mesmos e sobre o meio em que estão inseridos” (p. 63).

A criação de um clima escolar positivo e harmonioso revela-se, portanto, crucial. Cabe ao professor desenvolver competências pedagógicas diversificadas, adaptando metodologias, estratégias e tarefas que respondam à heterogeneidade da turma e que favoreçam a formação integral dos alunos como cidadãos globais. Neste processo, a valorização de todos os alunos é indispensável, independentemente de se destacarem positiva ou negativamente nos domínios social, afetivo ou cognitivo (Pinto & Veiga, 2019).

Correia (2008) lembra que “a criança com Necessidades Educativas Especiais não se alimenta de sonhos, mas de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades” (p. 9). Isso implica que o professor do ensino regular trabalhe em colaboração estreita com os restantes atores educativos, construindo respostas integradas e ajustadas. No entanto, tal como refere Nielsen (1999), cabe-lhe a responsabilidade última de preparar, organizar, implementar e avaliar as atividades realizadas pelos alunos, assegurando a coerência pedagógica do processo (Savolainen et al., 2022).

Se o professor conseguir garantir um ambiente de aprendizagem harmonioso, facilitador da descoberta e do autoconhecimento, apoiando os alunos na gestão das suas emoções e na autorregulação, poderá assumir-se como um verdadeiro fio condutor para a inclusão escolar. Nesse papel, não apenas responde às necessidades específicas das crianças, como também se torna elo entre estas e a comunidade educativa, assegurando que a escola se torna um espaço de aceitação, pertença e desenvolvimento integral (Cefai & Cavioni, 2014; Howorth et al., 2021).

3.3 – Papel dos assistentes operacionais e pais

“Educar uma criança requer toda uma aldeia.”

— *Provérbio africano*

A inclusão de crianças com perturbações do desenvolvimento e, em particular, com diagnóstico duplo, exige uma abordagem colaborativa que envolva todos os atores do processo educativo. De acordo com Marques et al. (2011), compete aos diretores dos agrupamentos, professores do ensino regular e de educação especial criar condições que assegurem os direitos dos pais e, por consequência, os dos seus filhos. Contudo, não se pode negligenciar a importância dos assistentes operacionais, que desempenham funções centrais na dinâmica escolar diária.

Estes profissionais assumem um papel privilegiado no contacto direto com as famílias, sobretudo nos momentos de entrada e saída da escola. Tais interações contribuem para a construção de relações de confiança e empatia, funcionando como verdadeiras pontes entre a escola e o ambiente familiar. Um estudo recente — *Leadership Perspectives on Inclusive Education in Portugal* — indica que os coordenadores dos órgãos de suporte escolar destacam a necessidade de colaboração entre todos os elementos da comunidade educativa para superar lacunas de implementação das políticas inclusivas (Silva, 2025).

Através desses contactos informais, os assistentes operacionais favorecem o envolvimento parental nas atividades educativas, pedagógicas e sociais, ampliando o alcance da ação escolar. De forma semelhante, investigações sobre o papel do assistente operacional e dos elementos da equipa de apoio educativo mostram que estes agentes podem contribuir ativamente para equilibrar as diferenças entre alunos, facilitando adaptações no currículo e promovendo a inclusão (Rochovská, Klein & Šilonová, 2024).

Desta forma, os assistentes operacionais não se limitam a um papel logístico, mas contribuem ativamente para a inclusão, ajudando os professores a envolver os encarregados de educação no processo de aprendizagem das crianças. Essa cooperação fomenta o desenvolvimento de comunidades educativas capazes de responder às necessidades básicas dos alunos, promovendo condições de vida mais equilibradas e sustentáveis para as gerações futuras.

Sempre que a escola consegue o envolvimento dos pais no processo de inclusão, os alunos com perturbações do desenvolvimento beneficiam de experiências educativas mais positivas e compensadoras. É essencial garantir uma comunicação regular e transparente com as famílias, permitindo-lhes acompanhar o percurso escolar dos seus filhos e contribuir para a continuidade das aprendizagens fora da escola. Um estudo recente sobre *Perspectives of Guardians/Parents in Portugal* (Carvalho & Veiga, 2025) ilustra que legislativamente a

participação parental tem sido reforçada pela lei portuguesa de educação inclusiva (DL 54/2018), consolidando o papel dos encarregados de educação nas decisões escolares (Carvalho et al., 2025).

Assim, o trabalho colaborativo entre professores, assistentes operacionais e famílias assume-se como condição essencial para o sucesso da inclusão. Ao promover parcerias educativas eficazes, a escola deixa de ser um espaço delimitado por “muros” e passa a configurar-se como um ecossistema aberto, onde crianças mais criativas, empáticas e conscientes se desenvolvem a partir da estimulação, da interajuda e do autoconhecimento.

4 – Educação e Valores

“Educar para os valores é educar para o sentido — o da vida e o do outro.”

— *Inspirado em Viktor Frankl (1969)*

A educação desempenha um papel central na formação integral do indivíduo e na construção de sociedades coesas, funcionando não apenas como transmissora de conhecimentos, mas também como promotora de valores que orientam comportamentos e relações sociais. No contexto contemporâneo, marcado por diversidade cultural e complexidade social, a escola assume-se como um espaço privilegiado para a promoção de competências socioemocionais, autorregulação comportamental e gestão positiva das relações interpessoais.

Neste âmbito, serão exploradas duas dimensões interligadas, por um lado, a educação enquanto pilar para a coesão social, evidenciando como a aprendizagem de valores contribui para a construção de comunidades mais inclusivas, solidárias e colaborativas; por outro, a educação para os valores, abordada de forma transversal, destacando a necessidade de integrar práticas que promovam o respeito, a empatia, a responsabilidade e a cooperação no quotidiano escolar. A reflexão centra-se, assim, não apenas na transmissão de princípios éticos, mas também na forma como estes se concretizam no desenvolvimento da autorregulação emocional e no fortalecimento de relações interpessoais saudáveis, essenciais para o bem-estar e sucesso de todos os alunos.

4.1 – A educação como um pilar para a coesão social

“Uma sociedade coesa constrói-se quando a escola ensina a conviver.”

— *Adaptado de António Nóvoa (2009)*

A educação constitui um dos principais pilares da construção da coesão social, pois, para além de transmitir conhecimentos, promove valores universais como o respeito, a tolerância, a justiça e a solidariedade, fundamentais para o fortalecimento dos laços comunitários. Nesse sentido, desempenha não apenas a função de instrução académica, mas também um papel socializador e cultural, formando cidadãos capazes de participar ativamente em sociedades mais justas, equitativas e inclusivas (UNESCO, 2015).

Ao longo da história, a escola tem sido compreendida como um espaço de socialização e de construção de identidade cultural e social, integrando indivíduos de diferentes origens e realidades, promovendo a convivência pacífica e o respeito pela diversidade (Durkheim, 1922/2007). A coesão social, entendida como a capacidade de viver em harmonia e solidariedade, depende em grande medida da forma como os sistemas educativos reduzem desigualdades, previnem exclusões e asseguram que todos os cidadãos se sintam parte ativa do coletivo (Putnam, 2000).

Contudo, como sublinha Pedro (2002), vivemos numa sociedade em constante transformação, marcada pela violência, pela intolerância, pela falta de empatia e pelos desafios ambientais e tecnológicos, o que tem contribuído para uma crise de valores. Neste contexto, a educação deve assumir-se como promotora da consciência ética, moral e cívica, preparando indivíduos autónomos, críticos e socialmente responsáveis.

Segundo o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 1996), a educação deve assentar em quatro pilares fundamentais: *aprender a conhecer* (aquisição de instrumentos de compreensão), *aprender a fazer* (agir de forma consciente e responsável sobre o meio), *aprender a viver juntos* (conviver e cooperar harmoniosamente) e *aprender a ser* (síntese dos anteriores, visando o desenvolvimento integral da pessoa). Estes pilares, interligados e complementares, orientam a missão da escola para além da mera transmissão de conteúdos, atribuindo-lhe também uma função socializadora.

Adicionalmente, filosofias como a Ubuntu — centrada na interdependência e na ideia de que “*eu sou porque nós somos*” — reforçam a relação entre educação e coesão social, defendendo que o bem-estar individual só pode ser alcançado através do bem-estar coletivo (Mbiti, 1969; Tutu, 1999). Neste sentido, a escola deve constituir-se como um espaço de pertença, onde se promove a empatia, a cooperação e a interajuda, preparando cidadãos globais, críticos e solidários.

Em suma, a educação, entendida como direito humano fundamental, deve ser também uma ferramenta de transformação social, orientada para a construção de sociedades inclusivas e democráticas. Uma educação rica em oportunidades, independente das origens sociais, económicas ou culturais dos indivíduos, contribui não apenas para a melhoria das condições de vida, mas também para a redução das desigualdades e para o fortalecimento da coesão social.

4.2 – Educação para os valores

“Os valores não se ensinam: vivem-se, praticam-se e partilham-se.”

— *Inspirado em Lawrence Kohlberg (1984)*

A educação para os valores constitui uma dimensão central no processo formativo, uma vez que visa promover não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a formação ética, social e cidadã das crianças e jovens. Os valores representam princípios orientadores de conduta, que estruturam a forma como o indivíduo se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o mundo (Rokeach, 1973).

Neste sentido, a escola, enquanto espaço de socialização e de construção de identidade, desempenha um papel fundamental na transmissão e vivência dos valores. Através das práticas pedagógicas, da convivência entre pares e das relações interpessoais estabelecidas na comunidade escolar, os alunos aprendem valores como respeito, solidariedade, cooperação, justiça e responsabilidade (Puig, 1998; Veiga, 2004).

De acordo com Marques (1997), a educação para os valores “inclui todo o tipo de intervenções, planeadas ou ocasionais, no âmbito do currículo explícito ou implícito, que facilitem a tomada de consciência de valores e possam contribuir para o desenvolvimento do raciocínio moral” (p. 64). Embora esta dimensão não se encontre de forma explícita integrada nos diferentes currículos escolares, a introdução da disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento* pelo Ministério da Educação constituiu uma oportunidade para que os professores, de forma transversal às várias disciplinas, pudessem trabalhar valores éticos, morais e cívicos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 46/86) clarifica que a dimensão ética, moral e social do indivíduo deve assegurar a educação para a cidadania, concretizando-se através de “um conjunto de meios pelos quais se exprime o direito à educação, orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democracia da sociedade” (art. 1º, ponto 2). Assim, a educação para os valores assume-se como uma tarefa essencial, transversal a todo o currículo, ao clima escolar e às interações quotidianas (Halstead & Taylor, 2000).

Do ponto de vista prático, educar para os valores implica estratégias como recusar a discriminação, promover o debate ético, fomentar lideranças colaborativas, desenvolver programas de autorregulação emocional e incentivar a resolução pacífica de conflitos. Programas de educação socioemocional têm mostrado resultados positivos no fortalecimento da empatia, da cooperação e da autorregulação (Cefai & Cavioni, 2014).

No contexto contemporâneo, marcado pela diversidade cultural e pela globalização, a educação para os valores assume ainda maior relevância, pois promove o diálogo intercultural, a inclusão e o respeito pela diferença. A filosofia Ubuntu — “eu sou porque nós somos” — constitui um exemplo paradigmático da integração de valores de solidariedade, interdependência e humanidade em projetos educativos (Mbiti, 1969; Tutu, 1999).

Em síntese, educar para os valores significa contribuir para a formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis, capazes de participar ativamente na construção de sociedades mais justas, democráticas e inclusivas. Mais do que uma responsabilidade dos professores, trata-se de uma tarefa coletiva, que envolve todos os atores educativos e a própria comunidade.

5 – Relações interpessoais e comportamentos sociais na autorregulação emocional e comportamental

“A forma como nos relacionamos define a forma como crescemos.”

— *Autor desconhecido*

As relações interpessoais constituem a base do desenvolvimento humano, influenciando diretamente a construção da identidade, a integração social e a capacidade de autorregulação emocional e comportamental. No contexto educativo, promover interações positivas entre alunos, professores, famílias e comunidade é um eixo fundamental para a inclusão e para a aprendizagem significativa (Jennings & Greenberg, 2019). A literatura recente evidencia que o fortalecimento de competências relacionais e sociais favorece não apenas o bem-estar dos alunos, mas também a qualidade do clima escolar e o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais (Schonert-Reichl, 2019; Oberle et al., 2022). Neste subcapítulo, serão exploradas quatro dimensões centrais: a literacia relacional, entendida como competência-chave para melhorar a comunicação, a empatia e a cooperação (Marques, 2024); a filosofia Ubuntu, que valoriza a interdependência e a humanidade partilhada como princípios orientadores da vida em comunidade (Letseka, 2012; Higgs, 2019). No contexto português, programas como a Academia de Líderes Ubuntu Júnior têm mostrado impacto positivo na promoção de competências socioemocionais e relacionais em crianças do 1.º

ciclo, reforçando a cooperação entre educadores e alunos (Rebola et al., 2023; Academia de Líderes Ubuntu, n.d.); e, finalmente, o Relational Lab (RELAB), que defende a construção de capital relacional positivo nas comunidades educativas, como estratégia para potencializar a autorregulação, reduzir práticas de exclusão e fomentar comportamentos pró-sociais (Marques, 2024; Zins & Elias, 2020). A análise destas abordagens permite compreender de que forma os contextos escolares podem constituir-se como espaços privilegiados para o desenvolvimento integral das crianças e jovens, sustentando a promoção de comunidades mais coesas, empáticas e resilientes.

5.1 – Literacia relacional

“Compreender o outro é o primeiro ato de inteligência emocional.”

— *Inspirado em Daniel Goleman (1995)*

A literacia relacional refere-se à capacidade de compreender, gerir e construir relações interpessoais de forma positiva e eficaz, valorizando dimensões como a empatia, a comunicação assertiva, a cooperação e a resolução construtiva de conflitos. Assim como a literacia académica se centra na leitura e escrita, a literacia relacional diz respeito à competência de “ler” e interpretar emoções, intenções e comportamentos dos outros, bem como de comunicar de forma adequada e construtiva (Noddings, 2012).

No plano conceptual, a literacia relacional pode ser entendida como um processo de emancipação individual e coletiva, uma vez que permite aos sujeitos a perceção dos seus direitos e deveres e contribui para a sua participação social e política (Azevedo, 2011).

A nível individual, a literacia relacional desenvolve-se através de princípios fundamentais, entre os quais:

- Autoconhecimento: reconhecer as próprias emoções, padrões de comportamento e necessidades;
- Empatia: compreender e respeitar as emoções e perspetivas do outro;
- Comunicação eficaz: expressar ideias e sentimentos com clareza e assertividade, escutando ativamente;
- Resolução de conflitos: lidar com diferenças de forma construtiva, promovendo soluções colaborativas;
- Estabelecimento de limites: respeitar os próprios limites e os dos outros;
- Colaboração e trabalho em equipa: fomentar relações de confiança e cooperação (RELAB – Relacional Lab, n. d.).

No contexto educativo, a literacia relacional assume um papel crucial, dado que as aprendizagens não ocorrem de forma isolada, mas sim em contextos sociais e relacionais.

Crianças e jovens que desenvolvem boas competências relacionais tendem a apresentar maior autorregulação emocional, melhores resultados acadêmicos e maior adaptação social (Elias et al., 1997; Wentzel, 2010).

Adicionalmente, a promoção da literacia relacional através de programas de educação socioemocional tem demonstrado efeitos positivos, como a redução de comportamentos agressivos, o fortalecimento da cooperação e a criação de ambientes escolares mais inclusivos (CASEL, 2015; Cefai & Cavioni, 2014).

Neste âmbito, a filosofia Ubuntu oferece um enquadramento ético relevante, ao valorizar a interdependência, a solidariedade e a dignidade humana. O princípio *“eu sou porque nós somos”* reflete a ideia de que a identidade e o bem-estar individual estão intrinsecamente ligados à qualidade das relações estabelecidas (Mbiti, 1969; Tutu, 1999).

Em síntese, a literacia relacional deve ser entendida como uma competência essencial para a cidadania ativa e para a coesão social. Ao promover a construção de laços saudáveis, o respeito mútuo e a cooperação, constitui-se como um instrumento para a melhoria do bem-estar emocional e social, favorecendo sociedades mais empáticas, inclusivas e colaborativas.

5.2 – A filosofia Ubuntu

“Eu sou porque nós somos.”
— *Provérbio Ubuntu (tradição Bantu)*

A filosofia Ubuntu é uma cosmovisão de origem africana, especialmente presente entre os povos bantu da África Austral, que assenta na ideia de que a identidade de cada ser humano está profundamente interligada à dos outros. A expressão *“Umuntu ngumuntu ngabantu”*, geralmente traduzida como *“eu sou porque nós somos”*, sintetiza a essência desta filosofia: o ser humano só se realiza plenamente em comunidade (Mbiti, 1969; Tutu, 1999).

Ubuntu valoriza princípios como solidariedade, respeito, empatia, compaixão, hospitalidade e interdependência, constituindo um modelo ético de convivência que ultrapassa o individualismo e enfatiza o bem comum (Munyaka & Motlhabi, 2009). A verdadeira identidade de uma pessoa não é vista como um dado isolado, mas como algo que se constrói através das relações que estabelece com os outros. Nesse sentido, *“a essência do Ubuntu é ser humano”* (Volmink, 2010, citado em Instituto Padre António Vieira, 2010).

No campo da educação, a filosofia Ubuntu oferece uma perspetiva que promove a humanização das práticas pedagógicas, favorecendo a cooperação, a empatia e a valorização da diversidade cultural. Trata-se de um paradigma que enriquece a educação para os valores, ao destacar que o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos está

intimamente ligado às suas relações interpessoais e ao compromisso com a comunidade (Letseka, 2012).

Para além da dimensão pedagógica, Ubuntu apresenta-se como uma estratégia de coesão social e de reconciliação, como ficou evidente no processo de transição democrática da África do Sul, liderado por Nelson Mandela e Desmond Tutu, que recorreram a este princípio para promover a justiça, o perdão e a unidade nacional (Tutu, 1999).

Em Portugal, a filosofia Ubuntu materializou-se no Programa Ubuntu, lançado em 2010 pelo Instituto Padre António Vieira, através da criação da Academia de Líderes Ubuntu. Este programa de educação não formal tem sido implementado em diferentes contextos nacionais e internacionais, com o objetivo de promover competências socioemocionais e de liderança servidora. Baseia-se em cinco pilares fundamentais: autoconhecimento, autoestima, resiliência, empatia e serviço, os quais permitem experienciar valores como a dignidade humana, a ética do cuidado, a construção de pontes e a não violência (Instituto Padre António Vieira, 2010).

Assim, a filosofia Ubuntu pode ser entendida como um referencial de cidadania ética e relacional, que inspira não apenas a educação, mas também práticas sociais e políticas orientadas para a dignidade humana, a solidariedade e a construção de sociedades mais inclusivas e coesas.

5.3 – Ubuntu júnior no contexto educativo

“Aprender com o outro é a mais profunda expressão do ser humano.”

— *Autor desconhecido*

O programa Ubuntu júnior, nas escolas, desenvolve-se por etapas: primeiro realiza-se uma semana em que os educadores Ubuntu e as crianças desenvolvem de forma muito imersiva e focada os cinco pilares da filosofia Ubuntu. São trabalhadas histórias de vida de homens e mulheres verdadeiramente inspiradoras. A história de Nelson Mandela é uma das principais, como forma de aprofundar o impacto que o seu carácter e as suas decisões tiveram sobre um povo, um país e pelo mundo. A sua vida fala-nos da urgência de interromper o ciclo do medo e da violência e é um grande exemplo de que os valores da verdade, do perdão e da reconciliação ajudam a construir pontes relacionais, que visam formar uma sociedade mais justa e restaurar a esperança (Academia de Líderes Ubuntu, n. d.).

Nessa semana, são também desenvolvidos jogos que apelam ao conhecimento individual e de grupo. Também se visionam diferentes curtas-metragens e são contadas histórias, que são posteriormente exploradas dando maior enfoque ao pilar que está a ser trabalhado (é trabalhado um pilar por dia). Cada criança/jovem, no final, tem também de formalizar o seu

compromisso Ubuntu, o qual deverá abordar algumas das intenções e compromissos que pretendem realizar no futuro.

Posteriormente, é formado o Clube Ubuntu, o qual passa a realizar-se com uma periodicidade semanal ou quinzenal. Não obstante a liberdade que é dada para que todos os educadores possam planificar e criar as atividades que irão desenvolver no Clube Ubuntu, a equipa do Instituto Padre António Vieira, fornece guiões de atividades e respetivas explorações das mesmas (Academia de Líderes Ubuntu, n. d.).

Em contexto educativo, a filosofia Ubuntu pretende promover um ambiente em que os alunos, professores e a comunidade trabalhem juntos, fortalecendo as relações interpessoais e o suporte mútuo – educação centrada na comunidade.

Os valores da empatia, respeito e compaixão são incentivados, levando a um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e harmonioso – valorização da empatia e do respeito.

A priorização da aprendizagem como ferramenta para o desenvolvimento integral do ser humano, reforça a importância de formar cidadãos éticos e solidários – educação humanista.

A educação vista como uma construção coletiva, valoriza metodologias como o trabalho de grupo, debates e troca/partilha de ideias/conhecimentos – aprendizagem colaborativa.

Com a valorização e promoção da diversidade cultural, étnica e social, favorece-se a inclusão de todos no processo de aprendizagem – educação para a diversidade.

Ao encorajar ao diálogo e à cooperação para resolver conflitos, ajuda a criar um ambiente escolar mais calmo e favorável à realização de diferentes aprendizagens – resolução de conflitos por meio do diálogo.

Deste modo, esta filosofia aplicada em contexto educativo promove:

- a criação de programas de mediação de conflitos – escuta ativa e reconciliação;
 - a incorporação de conteúdos sobre cidadania global e interdependência humana nos currículos;
 - práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem e respeitem a diversidade dos outros;
 - o incentivo à participação comunitária – reforço da conexão entre a escola e a família
- (Academia de Líderes Ubuntu, n. d.).

Em suma, a filosofia Ubuntu em contexto educativo, pretende contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes de si mesmos, do papel que devem desempenhar na sociedade – cidadãos ativos na construção de um mundo mais solidário e justo.

5.4– RELAB – Capital relacional positivo nas comunidades

“Só se aprende com quem se tem uma relação.”

- Autor desconhecido

Para que existam aprendizagens significativas, é fundamental valorizar as relações e colocá-las no centro do processo de ensino-aprendizagem. Como refere Marques (2024), a educação deve ser entendida como um processo eminentemente relacional — entre estudantes, professores, famílias e comunidades — e, como tal, deve priorizar o conhecimento relacional e não hierárquico. Nesta perspetiva, foi criada uma equipa multidisciplinar, coordenada pelo autor supracitado, que tem como foco a identificação de défices relacionais e a (re)construção de capital relacional em diferentes contextos: organizacional, comunitário e individual. Quando aplicado ao espaço escolar, este trabalho enfrenta múltiplas barreiras, uma vez que a vida educativa se encontra frequentemente desgastada pelos défices relacionais entre os diversos elementos da comunidade. Esses défices fragilizam os laços interpessoais e levam muitas vezes a comunidades educativas fraturadas, comprometendo a qualidade das aprendizagens e o bem-estar de todos os intervenientes.

Quadro 1

Fatores que afetam a comunidade educativa



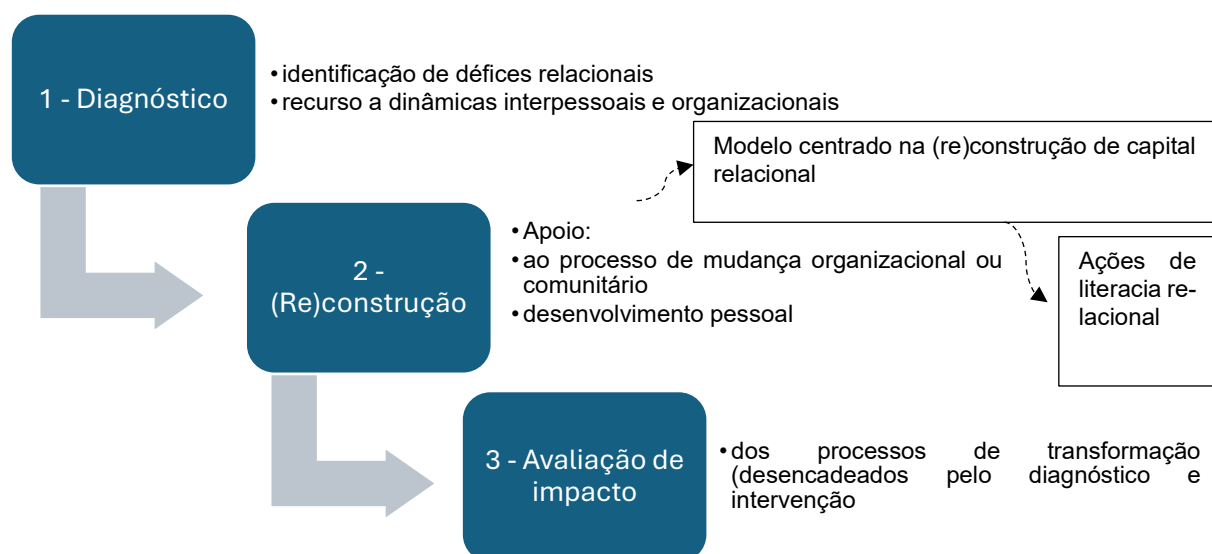
Fonte: Elaboração própria

Não podemos esquecer que as relações são vitais não apenas para a coesão das comunidades, mas também para o equilíbrio individual. Relações fragilizadas ou disfuncionais tendem a gerar conflitos, tensões e ressentimentos, tornando necessária a implementação de estratégias de intervenção que permitam restaurar a harmonia e promover ambientes mais saudáveis. O programa Relational Lab parte da convicção de que todos os indivíduos e comunidades dispõem de uma margem significativa de progressão ao nível da literacia relacional, assente na ideia de que todos possuem capital humano que pode ser desenvolvido para aprender a relacionar-se melhor. Este programa defende que a qualidade relacional constitui um fator determinante para o bem-estar pessoal, para a realização académica e também para a concretização profissional. Além disso, reconhece que são precisamente as relações que desempenham um papel decisivo na eficiência e eficácia da ação organizacional, na medida em que permitem otimizar e valorizar os recursos já existentes.

A equipa do Relational Lab acompanha as organizações, comunidades e pessoas no seu processo de potenciar relações positivas.

Quadro 2

Etapas do programa RELAB



Fonte: Elaboração própria

O Relational Lab intervém em seis áreas distintas: Saúde Relacional (melhoria das relações nos serviços de saúde), Educação Relacional (colocando as relações no centro do ato de educar), Cidade Relacional (pensando a cidade como um espaço de encontro e relação), Estado Relacional (formação de servidores públicos), Liderança Relacional

(trabalhando a dimensão relacional em contextos de liderança) e Relacional & Digital (explorando a interseção entre relações humanas e tecnologias digitais).

A escola é, em larga medida, um reflexo da qualidade das relações que nela se constroem. Muito do que somos resulta dessas relações, que influenciam não apenas o nosso bem-estar, mas também o desempenho coletivo. Contudo, os défices relacionais tendem frequentemente a ser secundarizados, embora sejam precisamente eles os responsáveis pela quebra da eficiência e eficácia dos processos educativos e organizacionais. O programa Relational Lab procura inverter esta lógica, incentivando a identificação consciente dos défices relacionais e a implementação de práticas intencionais de desenvolvimento de relações positivas. A criação de redes relacionais sólidas gera dinâmicas colaborativas e soluções mais sustentáveis, ainda que este processo implique persistência, paciência e a aceitação de avanços e recuos.

Neste sentido, não basta centrar a atenção na relação educador-aluno. É fundamental considerar também os vínculos entre docentes, a articulação entre escola e famílias, bem como as relações entre os próprios alunos. Estes diferentes eixos relacionais constituem a base de um ecossistema educativo saudável, capaz de fomentar competências relacionais que permitam aos estudantes compreender a complexidade do mundo atual. A realidade das escolas portuguesas, marcada por sinais de desgaste, indiferença e fraturas relacionais, exige a valorização de referentes que persistem e não desistem dos seus alunos, recuperando a ambição de tornar educadores e profissionais da educação verdadeiros modelos de inspiração e compromisso (Marques, 2024).

Assim, o Programa Relational Lab – Educação Relacional defende que a centralidade das relações nos projetos educativos pode contribuir para:

- aprendizagens mais significativas e de maior qualidade;
- melhoria do bem-estar e da qualidade de vida de todos os grupos profissionais envolvidos no ecossistema educativo;
- maior eficiência do sistema, com melhor aproveitamento dos recursos disponíveis.

Neste enquadramento, o Relab – Relational Lab constitui-se como um espaço educativo inovador, concebido para promover a literacia relacional, a empatia, a cooperação e a autorregulação emocional entre crianças e jovens. Inspirado na filosofia Ubuntu e apoiado na experiência da Academia de Líderes Ubuntu, o Relab emerge como uma estratégia pedagógica centrada na construção de relações humanas significativas. Ao funcionar como espaço relacional, contribui para a criação de um clima escolar mais positivo e inclusivo, reduzindo práticas de exclusão e agressividade, ao mesmo tempo que estimula comportamentos pró-sociais. Paralelamente, de acordo com Zins et al. (2004) e Letseka (2012), reforça a articulação entre educação formal e educação socioemocional, valorizando a escola como espaço

de cidadania, humanização e promoção do bem-estar social e emocional de toda a comunidade educativa.

Capítulo II – Projeto de intervenção

1 – Enquadramento e Objetivos do Projeto

A escola desempenha um papel central na promoção dos valores, não apenas através dos conteúdos curriculares, mas também pela forma como organiza a vida escolar, estimula a convivência e gere os conflitos. A educação para os valores deve estar presente de forma transversal, integrando o currículo explícito, oculto e extracurricular, constituindo um eixo orientador de toda a ação educativa (Halstead & Taylor, 2000). Nesse sentido, a vivência de valores como respeito, cooperação, solidariedade e responsabilidade contribui para o desenvolvimento integral do aluno e para a construção de uma comunidade escolar mais democrática e inclusiva (Veiga, 2004).

As relações interpessoais constituem um espaço privilegiado para a interiorização destes valores. Por meio da interação com pares e adultos significativos, as crianças aprendem a gerir emoções, desenvolver empatia, resolver conflitos e construir uma identidade social positiva (Cefai & Cavioni, 2014). Projetos pedagógicos que privilegiam o trabalho colaborativo, a mediação de conflitos e a aprendizagem cooperativa têm demonstrado impacto significativo no fortalecimento das relações interpessoais e na promoção de uma cultura de respeito e cooperação (Johnson & Johnson, 2009).

Neste contexto, a filosofia Ubuntu oferece um enquadramento ético robusto, reforçando a ideia de que a identidade individual está intrinsecamente ligada ao coletivo — resumida na máxima “Eu sou porque nós somos” (Mbiti, 1969). Aplicar Ubuntu no contexto educativo implica valorizar princípios como solidariedade, interdependência, cuidado pelo outro e construção comunitária (Tutu, 1999). Este paradigma revela-se particularmente pertinente em sociedades multiculturais e em ambientes escolares onde se pretende reforçar a inclusão e o respeito pela diversidade. A incorporação da filosofia Ubuntu nos projetos de educação para os valores não potencia apenas a aprendizagem académica, mas também contribui para a formação de uma comunidade mais humana, solidária e emocionalmente regulada (Higgs, 2010).

O Relab – Relational Lab surge como um espaço educativo inovador, inspirado na filosofia Ubuntu e nos princípios do programa Academia de Líderes Ubuntu. Concebido para promover a literacia relacional, a empatia, a cooperação e a autorregulação emocional, o Relab estrutura atividades de estimulação que permitem às crianças com diagnóstico duplo experienciar interações positivas, compreender as próprias emoções e gerir comportamentos desafiadores. Estas atividades incluem jogos cooperativos, exercícios de resolução de conflitos, dinâmicas de comunicação assertiva e tarefas de trabalho em equipa, criando

oportunidades para a prática de competências sociais e comportamentais em contextos seguros e orientados.

Ao funcionar como um espaço relacional, o Relab contribui para a construção de um clima escolar inclusivo, reduzindo práticas de exclusão e agressividade, enquanto reforça comportamentos pró-sociais. Ao mesmo tempo, fortalece a articulação entre educação formal e socioemocional, promovendo uma aprendizagem que integra os domínios cognitivo, social e emocional (Zins et al., 2004; Letseka, 2012). Através destas experiências, as crianças desenvolvem competências de autorregulação emocional e comportamental, essenciais para a gestão de interações com pares e adultos, bem como para a sua integração efetiva na comunidade escolar.

Deste modo, a implementação de atividades de estimulação no Relab – Relational Lab, fundamentadas na filosofia Ubuntu, constitui uma abordagem educativa poderosa para apoiar crianças com diagnóstico duplo, promovendo o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis, comportamentos sociais positivos e capacidades de autorregulação que fortalecem a inclusão e o bem-estar global do aluno.

Se, tal como refere Sanches (2005), perspetivarmos que em educação, a metodologia que se baseia na investigação – ação se pode alicerçar na colocação de questões, para posteriormente se obterem respostas que visem melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem, podemos assumir como questão de partida:

- Qual o contributo das atividades de estimulação ao nível das relações interpessoais e comportamentos sociais na autorregulação emocional e comportamental de crianças com diagnóstico duplo?

Neste contexto, o Objetivo geral deste projeto de intervenção é:

- Conceber e desenvolver um plano de ação conducente ao desenvolvimento de competências de autorregulação emocional e comportamental em crianças com diagnóstico duplo.

E, pretende atingir os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar o comportamento destas crianças em contexto escolar;
- Identificar os principais problemas e situações com impacto na autorregulação emocional e comportamental nestas crianças;
- Identificar as principais barreiras que condicionam o seu processo de inclusão;
- Identificar os apoios de que estes alunos beneficiam no domínio da autorregulação emocional e comportamental;
- Conhecer a opinião dos principais intervenientes junto dos alunos (terapeutas e assistentes operacionais), como forma de caracterizar o grupo no início e no final do período destinado à implementação deste projeto;

- Identificar e implementar estratégias, baseadas nos programas UBUNTU júnior e Relational Lab, conducentes ao desenvolvimento das competências emocionais e sociais e nível de inclusão destas crianças;

- Avaliar os resultados da implementação destas estratégias nos alunos, na turma e na comunidade educativa.

2 – Definição do Problema

De acordo com a filosofia Ubuntu, a qual defende que a identidade e o bem-estar de cada indivíduo estão intrinsecamente ligados à comunidade, no presente estudo, privilegia-se a identidade de cada criança e o seu bem-estar em contexto educativo e, posteriormente, em todos os domínios da sua vida, através do estímulo ao nível das relações interpessoais e comportamentos sociais e como isto se reflete na autorregulação emocional e comportamental, nomeadamente no caso de crianças com diagnóstico duplo. O princípio fundamental resume-se na expressão “Eu sou porque nós somos” (Mbiti, 1969), destacando-se a interdependência e a importância das relações humanas.

Em detrimento das visões mais individualistas, com a filosofia Ubuntu valoriza-se a solidariedade, a reciprocidade e a empatia como elementos estruturantes das relações interpessoais (Tutu, 1999). Em suma, os problemas identificados não podem ser compreendidos apenas na perspetiva individual, mas devem ser analisados à luz de dinâmicas coletivas que moldam as experiências humanas. Por outro lado, segundo Nussbaum (2003), a ausência de relações interpessoais saudáveis conduz a fenómenos de isolamento, exclusão e conflito. O programa RELAB – Relational Lab (relações interpessoais) defende que através do desenvolvimento pessoal, centrado na (re)construção do capital relacional (individual e de grupo) é decisivo na promoção do bem-estar pessoal e na realização global do indivíduo.

Tanto a filosofia Ubuntu como o programa Relab – Relational Lab fornecem uma lente privilegiada para analisar de que forma a valorização do eu, do outro e da comunidade pode oferecer respostas transformadoras aos desafios atuais, desde a educação até à gestão de conflitos e autorregulação emocional.

A inclusão de crianças com diagnóstico duplo nas escolas portuguesas constitui um desafio complexo, uma vez que estas crianças combinam dificuldades de aprendizagem e problemas cognitivos com perturbações de regulação emocional e comportamental. Estas especificidades exigem respostas educativas que ultrapassem o modelo educativo tradicional, integrando estratégias orientadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, da autorregulação e de relações interpessoais positivas (Ferreira, 2023; Vilar, 2021). Apesar dos avanços no domínio da inclusão, persistem barreiras organizacionais e

pedagógicas que limitam a participação plena destas crianças e comprometem o seu bem-estar e sucesso educativo (Alves, Pinto, & Pinto, 2020).

Neste enquadramento, torna-se essencial adotar abordagens educativas que coloquem a empatia, a cooperação e a partilha no centro das práticas pedagógicas. Os princípios da filosofia Ubuntu e o programa Relab – *Relational Lab* constituem referenciais promissores, ao promoverem valores de solidariedade, interdependência e responsabilidade coletiva na construção de comunidades educativas mais colaborativas e resilientes (Marques & Santos, 2020; Relational Lab, n.d.).

Assim, o presente projeto procura compreender o contributo das atividades de estimulação das relações interpessoais e dos comportamentos sociais para o desenvolvimento da autorregulação emocional e comportamental em crianças com diagnóstico duplo, bem como o seu impacto na promoção de contextos educativos mais inclusivos e humanistas (Antunes, 2020; Ferreira, 2023; Vilar, 2021).

3 – Contextualização do Projeto de Intervenção

O projeto de intervenção foi implementado num agrupamento de escolas situado na região Centro de Portugal, enquadrado num contexto urbano e rural, socialmente diversificado. O agrupamento integra diferentes níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, e oferece diversas atividades de enriquecimento curricular (AEC's), promovendo a participação ativa e o desenvolvimento global dos alunos. O grupo-alvo do projeto é constituído por crianças do 1.º ciclo com perturbações do desenvolvimento, nomeadamente dificuldades de autorregulação emocional e comportamental. Estas crianças revelam desafios no domínio das relações interpessoais e da gestão emocional, o que reforça a necessidade de implementar estratégias de intervenção que promovam o bem-estar, a inclusão e a aprendizagem socioemocional em contexto escolar.

3.1 – Caraterização do contexto educativo

O contexto da intervenção centra-se num Agrupamento de Escolas situado no Alentejo, numa das suas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Agrupamento é constituído por 7 estabelecimentos, integrando diferentes níveis de ensino, desde a Educação Pré-Escolar ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. É caracterizado por abranger dois meios diferentes, um de cariz mais urbano e outro mais rural. A sede do Agrupamento localiza-se numa cidade, capital de distrito.

A escola onde este projeto foi implementado, situa-se em meio rural, pertencendo a uma das freguesias do concelho, situando-se a 11 Km da escola sede. Abrange unicamente o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta escola pertence ao Plano dos Centenários, mas tem vindo a sofrer algumas obras de manutenção e criação de novas infraestruturas. Atualmente, possui as condições necessárias de segurança para o seu bom funcionamento. O edifício é constituído por 2 salas de aula, 2 hall de entrada e um pequeno espaço coberto nas traseiras. Não tem sala de professores e o refeitório escolar funciona num contentor. As salas encontram-se apetrechadas com material tecnológico: quadro interativo, computadores, tablets e uma impressora. No exterior existe um pequeno parque e alguns espaços definidos para jogos.

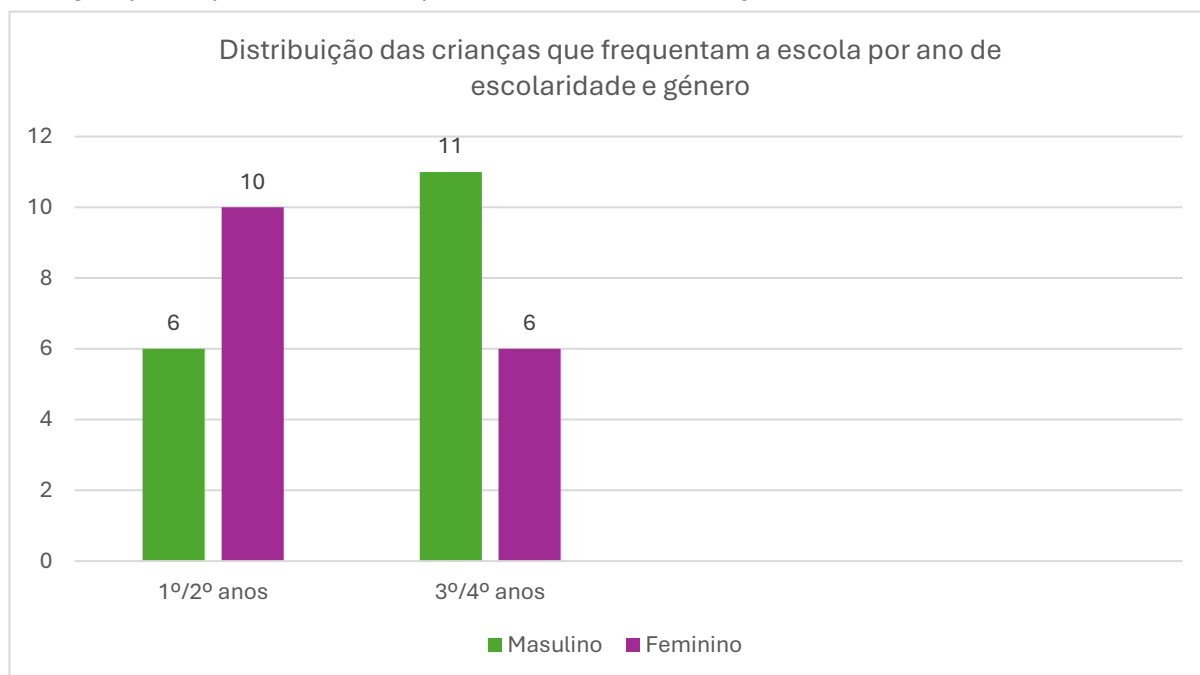
A equipa docente é constituída por quatro professores: um de Inglês, dois do Ensino Regular e um dos Apoios Educativos. Tem também dois assistentes operacionais, que apoiam durante o horário em que a escola está aberta, asseguram as limpezas e o serviço de refeitório.

O Agrupamento oferece duas Atividades de Enriquecimento Curricular: Expressões e Educação Física. A escola desenvolve atividades com a comunidade e com o Centro Social e Paroquial de S. Tiago, nomeadamente na comemoração de datas festivas, onde se privilegiam as relações entre os idosos e as crianças e o contacto direto com diferentes realidades.

No ano letivo 2024/2025, no grupo que é alvo deste estudo, o número de elementos do género masculino é superior aos do género feminino. No outro grupo/turma que frequenta a escola verifica-se o oposto (vide gráfico 1).

Gráfico 1

Crianças que frequentam a escola por ano de escolaridade e género

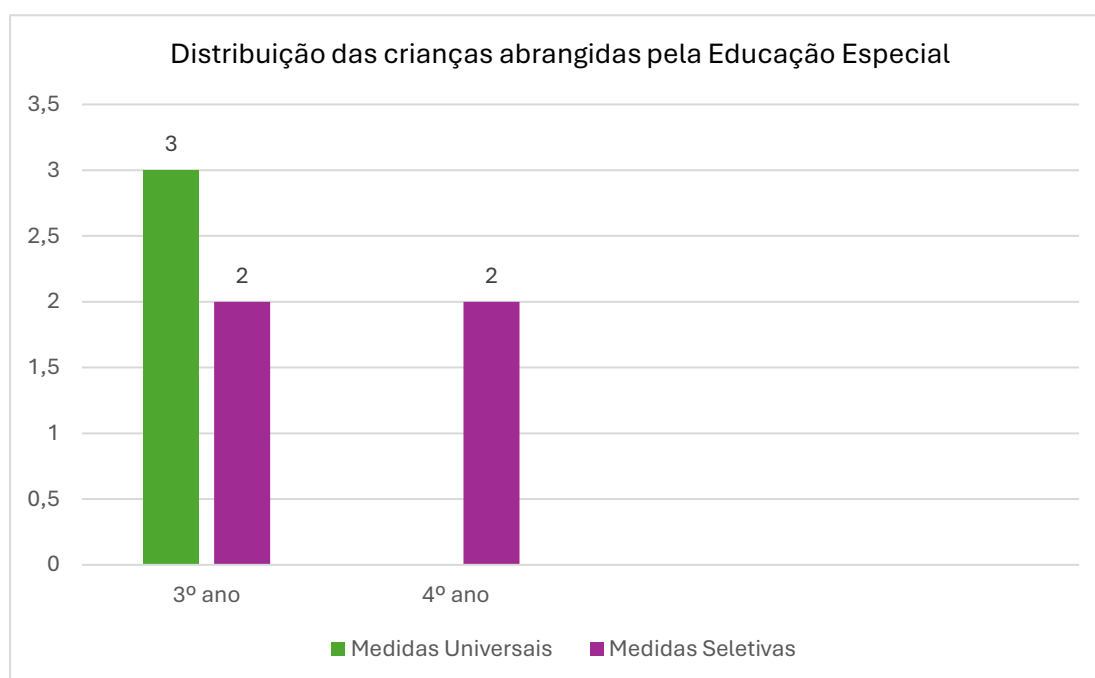


Fonte: Elaboração própria

De referir que as crianças que frequentam a escola, um total de 33 crianças, se encontram agrupadas em duas turmas: uma que aglutina o 1.º e 2.º anos e a outra o 3.º e 4.º anos. Salienta-se, ainda, que as crianças que constituem o grupo-alvo deste estudo não apresentam até ao momento registo de nenhuma retenção. Deste grupo de alunos, sete encontram-se abrangidos pelas Medidas do Dec. Lei nº 54/2018: quatro com Medidas Universais (um deles é um aluno de Português Língua Não Materna) e três com Medidas Universais e Medidas Seletivas (vide gráfico 2). Usufruem de Adaptações na Avaliação e reúnem características para integrarem uma turma reduzida.

Gráfico 2

Crianças abrangidas pela Educação Especial



Este grupo de alunos apresenta Perturbações do Neurodesenvolvimento, tais como: suspeita de mutismo seletivo, Perturbação de Défice de Atenção/Hiperatividade (de predomínio misto), Défice de Atenção Hiperatividade de Conners, Perturbação do desenvolvimento Intelectual - dificuldades no índice de regulação cognitiva e Perturbação Específica da Aprendizagem (Leitura e Escrita).

Este grupo de alunos apresenta dificuldades de autorregulação das emoções e impulsividade, criando situações de conflito com os seus pares e com os adultos que com eles interagem no contexto educativo.

4 – Método

O presente capítulo descreve o enquadramento metodológico do projeto de intervenção “Educar para o Nós”, que procurou compreender o impacto de práticas de aprendizagem socioemocional e relacional em crianças com dificuldades de autorregulação. O estudo adotou uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, com o objetivo de compreender, de forma abrangente, as mudanças verificadas nos comportamentos e nas interações sociais das crianças que participaram no projeto.

A amostra incluiu crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico integradas num contexto educativo inclusivo, bem como profissionais diretamente envolvidos no processo educativo. A recolha de dados foi realizada através de observação participante e grupos focais, complementados por grelhas de registo e análise sistemática das interações no contexto das dinâmicas. Esta combinação metodológica permitiu triangularem-se diferentes fontes de informação, assegurando uma compreensão mais rica e contextualizada dos efeitos da intervenção ao nível da autorregulação emocional, comportamental e relacional.

4.1 – Participantes

O processo de amostragem usado foi o método não probabilístico, do tipo conveniente e intencional, uma vez que foi necessário “reduzir o mais fielmente possível a população” (Fortin, 1996/199, p. 213), dado que se selecionaram os participantes mais acessíveis, tendo em conta que eram os que apresentavam o maior conjunto de características de interesse no presente estudo. O critério central de inclusão era a presença de sinais consistentes de dificuldades na gestão das emoções e do comportamento em contexto educativo.

Os sujeitos incluídos neste estudo teriam de corresponder aos seguintes critérios: crianças integradas num Clube Ubuntu e abrangidas pelo programa RELAB – Relational Lab, a frequentar o 1.º ciclo do Ensino Básico, com distúrbios ao nível da autorregulação comportamental e emocional [identificadas em contexto educativo por docentes, técnicos especializados e psicólogos], com competências adequadas para a realização das atividades propostas, apresentando um perfil cognitivo abaixo da faixa etária correspondente, avaliado através de registos escolares e pareceres técnico-pedagógicos. A população incluída no presente projeto corresponde ao número total de crianças que constituem a turma de 3.º e 4.º anos, ou seja, 17 crianças, dando especial enfoque às crianças abrangidas pelo Decreto-Lei nº 54/2018, bem como às restantes que também apresentam as características anteriormente referidas.

Estas crianças não usufruem de apoio por parte de um professor de Educação Especial, mas todos estão formalmente sinalizados por parte do professor do Ensino Regular.

Usufruem, consoante as suas características, de terapia da fala, terapia ocupacional e acompanhamento psicológico.

Para colmatar os problemas comportamentais e de autorregulação emocional das crianças, que se repercutem fortemente na qualidade das suas aprendizagens, começaram a ser desenvolvidas algumas atividades direcionadas para o desenvolvimento de competências sociais e pessoais. Iniciou-se o Programa Ubuntu júnior, o qual pretende promover a coesão de grupo, a empatia e a resiliência. O grupo, no geral, não conseguia manter interesse na maioria das atividades, era pouco motivado, bastante irrequieto e desconcentrado.

O grupo de crianças é bastante heterogéneo, relativamente aos seus ritmos de aprendizagem, tendo alunos com diferentes níveis de desenvolvimento. Apresenta fragilidades ao nível das competências sociais e pessoais, nomeadamente, no respeito pelos outros, na autorregulação da impulsividade e das emoções, em manter uma postura adequada aos diferentes contextos e situações. Não obstante, as crianças gostam de comunicar, nomeadamente entre pares.

As famílias são presentes, mas algumas revelam dificuldade e frustração relativamente à forma de lidar com os seus educandos, uma vez que não conseguem entender as suas atitudes.

Os participantes que integram o presente estudo, apresentam Perturbações do Neurodesenvolvimento, tais como: suspeita de mutismo seletivo, Perturbação de Défice de Atenção/Hiperatividade (de predomínio misto), Défice de Atenção/Hiperatividade de Conners, Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e Perturbação Específica da Aprendizagem (no domínio da aquisição da Leitura e da Escrita), bem como dificuldades de autorregulação de emoções e impulsividade, criando situações de conflito verbal e físico com os seus pares e com os adultos que com eles interagem no contexto educativo – no domínio social e no relacionamento interpessoal, todos os participantes apresentam dificuldades, de causa diversa e com níveis de gravidade distintos.

De acordo com as especificidades de cada caso, verificam-se desde situações mais extremas até casos em que os participantes apresentam dificuldades centradas apenas na gestão das suas emoções perante comportamentos desajustados e agressivos por parte de colegas mais problemáticos. É notória a ausência de juízo crítico por parte dos participantes identificados com maiores dificuldades ao nível da gestão e autorregulação de comportamentos e emoções.

Para além dos participantes já referidos que apresentam dificuldades significativas de autorregulação comportamental e emocional, como comportamentos de impulsividade, básica tolerância à frustração, relações emocionais intensas e dificuldades de autocontrolo em contexto de sala de aula e interação com pares, importa referir que é possível identificar crianças com outras perturbações comportamentais, as quais expressam com alguma

regularidade pensamentos suicidas – alguns têm historial familiar em que existem alguns casos de suicídio (entre eles, avós) e outros em que, através de conversas informais com os encarregados de educação, se associa a jogos digitais ou séries televisivas, ou ao facto de terem assistido a situações muito intensas a nível de doença dos seus progenitores.

Do total de participantes, 47% recebem apoio psicopedagógico regular, através do serviço de psicologia do Agrupamento ou de instituições externas. A maioria dos participantes vive em contexto familiar nuclear (58,8%), enquanto 41,2% integram famílias monoparentais, com guarda partilhada.

4.2 – Metodologia

O presente estudo adotou a metodologia de investigação-ação, dado o seu carácter participativo, interventivo e reflexivo, adequado ao objetivo central definido, que visa compreender e transformar práticas pedagógicas (dentro e fora da sala de aula) relacionadas com crianças que apresentam dificuldades de autorregulação comportamental e emocional.

A investigação-ação caracteriza-se pela sua natureza cíclica, integrando momentos de diagnóstico, planeamento, ação, observação e reflexão, que se sucedem de forma contínua (Kemmis & McTaggart, 1998; Tripp, 2005). Neste estudo, o ciclo desenvolve-se em três fases principais:

- diagnóstico da situação-problema - identificação e constatação das dificuldades de autorregulação comportamental e emocional dos participantes em contexto escolar, realizada através da observação direta em sala de aula (e fora dela) e dos registos de outros docentes, existentes na escola;

- planeamento e implementação da intervenção – elaboração e aplicação de estratégias educativas e socioemocionais, baseadas na filosofia Ubuntu e no programa RELAB – Relational Lab (ex.: dinâmicas de grupo, exploração de obras e textos literários, jogos/atividades lúdicas para treino de competências de autorregulação e autocontrolo) em colaboração com outros professores, técnicos especializados e assistentes operacionais (Elliot, 1991);

- avaliação e reflexão – análise dos efeitos da intervenção sobre os comportamentos, as interações e a autorregulação emocional das crianças. Para tal, recorreu-se a diferentes estratégias e instrumentos, nomeadamente observações sistemáticas, registos do desempenho e participação dos alunos, análise dos materiais produzidos nas dinâmicas e, ainda, realização de grupos focais com os principais intervenientes no processo educativo.

Os grupos focais, conduzidos com base em guiões semiestruturados, permitiram recolher perceções e interpretações diversificadas, promovendo um espaço de reflexão coletiva e de construção partilhada de significados sobre a intervenção. Estes momentos assumem-se como fundamentais para compreender as mudanças observadas e identificar aspetos a

melhorar, funcionando como suporte à tomada de decisão e ao reajuste das práticas no ciclo seguinte, em consonância com a natureza reflexiva e evolutiva da investigação-ação (McNiff & Whitehead, 2011).

A opção pela investigação-ação justifica-se pela sua dimensão colaborativa e pelo potencial de promover mudanças sustentadas nos contextos educativos (e não só), aproximando teoria e prática (Coutinho, 2011).

No que se refere à fase de planeamento e implementação da intervenção, foram realizadas 25 sessões com o grupo de participantes selecionados, semanalmente. As sessões ocorreram nos tempos destinados às atividades do Clube Ubuntu e a duração das mesmas foi adequada às diferentes dinâmicas e ritmos dos participantes.

As dinâmicas encontram-se descritas no presente capítulo, assim como os métodos de avaliação utilizados, predominantemente de natureza qualitativa. Esta abordagem permitiu obter uma compreensão aprofundada da resposta dos participantes ao nível da autorregulação comportamental e emocional, valorizando a riqueza, diversidade e profundidade interpretativa dos dados recolhidos.

Foram usados também alguns instrumentos de cariz quantitativo, com o objetivo de identificar a frequência e a intensidade de comportamentos associados às dificuldades de autorregulação e a frequência das respostas/reflexões dos participantes sobre as diferentes dinâmicas. Mas foi usado maioritariamente o método qualitativo, como forma de desenvolver uma investigação que privilegiasse a compreensão dos contextos sociais, experiências individuais e interações, valorizando o significado que os participantes atribuíram às suas vivências, em vez de se procurar estabelecer generalizações estatísticas.

De acordo com a perspetiva de Creswell (2014) e Fick (2018), fazendo uso deste tipo de metodologia, garante-se a este estudo flexibilidade ao nível da análise de dados e uma abertura a múltiplas perspetivas – uma vez que se irá explorar fenómenos dinâmicos e contextuais muito complexos.

A recolha de dados foi realizada através de instrumentos, tais como, guiões de entrevistas semiestruturadas aplicados em grupos focais, observação participante e análise documental. Estas metodologias permitiram aceder a narrativas, perspetivas e discursos dos participantes, possibilitando compreender e contextualizar as dimensões subjetivas da problemática em estudo.

No que se refere à análise dos dados recolhidos, foi realizado um processo interpretativo, através da análise de conteúdo de diferentes documentos (materiais produzidos para o projeto de intervenção, documentos específicos de caracterização dos participantes, entre outros), bem como das temáticas abordadas nos grupos focais. Não se visa a quantificação (Braun & Clark, 2006), mas sim a identificação de categorias e padrões recorrentes nos

discursos e desempenho dos participantes – identificação de significados latentes e explícitos, como forma de revelar as dimensões fundamentais do fenómeno estudado.

Em suma, privilegiar uma relação estreita entre a teoria e o mundo empírico, na medida em que a primeira contribui para a ampliação da “compreensão dos fenómenos estudados pela investigação e esta nova compreensão conduz à análise de outros problemas” (Fortin, Côte & Vissandjée, 1996/1999, p. 15).

A escolha deste método justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão de processos individuais e coletivos associados à autorregulação em crianças, indo além da mera quantificação de comportamentos, de modo a captar a riqueza das experiências em contexto educativo.

4.3 – Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

A recolha de dados assentou em técnicas mistas, qualitativas e quantitativas, que privilegiaram a profundidade e a compreensão das experiências vividas pelos participantes. Segundo Máximos-Esteves (2008), as técnicas e instrumentos de recolha de dados mais utilizados pelos professores-investigadores, nomeadamente nos trabalhos de projeto, centram-se muito na observação.

Foram utilizados os seguintes métodos:

- *Observação participante* – para melhor conhecimento do grupo, do contexto, dos seus interesses e necessidades, em suma, para observar e analisar a realidade estudada, recolher os dados necessários para agir em conformidade; que permitiu captar a dinâmica das interações das crianças no seu ambiente natural. De acordo com Creswell (2014), a observação direta constitui uma fonte valiosa de dados complementares, possibilitando verificar se as práticas e discursos relatados nos grupos focais se manifestam efetivamente no contexto educativo.

- *Notas de campo* – instrumento para registo dos dados de observação: relato escrito do que o investigador ouve, vê, experiência no decurso das atividades; registo dos comportamentos, interações e diálogos das crianças ao longo da implementação do projeto. Constituem-se como um registo sistemático realizado pelo investigador, visando captar elementos contextuais, comportamentais e interrelacionais que não ficam evidenciados apenas nos registos de áudio ou no material transcrito/produzido (Angrosino, 2009). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo organizam-se em: notas descritivas – onde se procede ao registo de forma objetiva do que ocorreu durante as dinâmicas com as crianças ou aquando da realização dos grupos focais, podendo incluir descrições do espaço, comportamentos dos participantes, interações verbais e não verbais, as quais são complementadas com fotos ou trabalhos/evidências das atividades, como forma de documentar e ilustrar os

dados recolhidos (os dados são compilados em grelhas criadas para o efeito); notas reflexivas (registo das impressões e interpretações do investigador sobre as situações observadas) o que permite construir uma leitura mais contextualizada e crítica, aproximando o olhar analítico do material recolhido; de referir que as notas de campo são incorporadas no processo de análise, com o intuito de complementar as transcrições dos grupos focais, permitindo a triangulação entre discursos e observações (Braun & Clarke, 2006), reforçando a validade da investigação, ao mesmo tempo que garante uma interpretação de dados que não se resume ao conteúdo verbal, mas integra também as dimensões relacionais e contextuais.

- *Grupos focais* – realizados com professores, assistentes operacionais e outros técnicos, bem como com as crianças, para discutir de forma orientada um determinado tema ou problemática (Krueger & Casey, 2015), permitindo explorar opiniões, valores, atitudes e experiências partilhadas, permitindo compreender não apenas as respostas individuais, mas também a forma como estas se constroem na interação como os outros. No contexto deste projeto de intervenção, o uso de grupos focais justifica-se pelo objetivo de compreender como docentes, técnicos especializados, assistentes operacionais e alunos percebem as relações interpessoais no ambiente educativo, num espaço de diálogo que favorece a partilha e a reflexão.

Os grupos focais foram conduzidos em dois momentos distintos, organizados por grupos específicos de participantes: o primeiro incluiu as assistentes operacionais, as técnicas especializadas (terapeuta da fala e terapeuta ocupacional – que já interagiam com as crianças no ano letivo anterior) e um docente (que lecionou na escola nos anos transatos); o segundo foi realizado com o grupo de 17 crianças que integram o presente estudo. Cada sessão teve uma duração média de 60 a 90 minutos e foi conduzida pela professora-investigadora.

O grupo focal com as crianças decorreu em ambiente controlado, na sala de aula, com os participantes dispostos em círculo, de modo a favorecer a interação e o diálogo. A professora-investigadora iniciou a sessão com questões previamente organizadas (ver Anexo 1), orientando progressivamente a conversação para os temas considerados mais relevantes, permitindo simultaneamente que as crianças se expressassem de forma livre e espontânea, intervindo apenas para recentrar a discussão sempre que esta se afastava dos objetivos do presente estudo.

O grupo focal com as técnicas especializadas, assistentes operacionais e um docente realizou-se de forma conjunta, promovendo um debate colaborativo a partir de um guião semiestruturado (Anexo 2). A professora-investigadora assegurou um ambiente participativo, incentivando a partilha espontânea de ideias e experiências entre os diferentes intervenientes, enquanto garantiu a focalização nas questões centrais e a participação equitativa de todos os elementos do grupo.

- Análise documental – análise de documentos institucionais, como relatórios técnico-pedagógicos e atas, com o objetivo de compreender de que forma os princípios de cooperação e convivência estão formalmente previstos e organizados no contexto educativo em que o projeto foi implementado.

4.4.1 – Projeto de Intervenção “Educar para o Nós”

Atendendo à finalidade principal deste Projeto, bem como aos seus objetivos específicos, e tendo por base a revisão teórica efetuada, foi delineado um conjunto de temas e dinâmicas adaptadas às especificidades dos participantes.

Sendo o contexto educativo um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências socioemocionais e relacionais, coloca-se à escola o desafio de não se limitar a transmitir conhecimentos académicos, mas sim expandir o seu campo de ação chamando a si a formação integral das crianças, valorizando domínios como a autorregulação emocional e comportamental, a capacidade de cooperação e a gestão construtiva de conflitos (Casel, 2020).

O presente estudo incide particularmente na área da Educação Relacional, dado que o projeto será desenvolvido em contexto escolar — um espaço privilegiado de interação entre múltiplos atores educativos.

Com base na filosofia Ubuntu, o projeto propõe-se promover relações interpessoais saudáveis e colaborativas, entendendo a escola como comunidade de aprendizagem e convivência, tendo em vista que as competências sociais e a autorregulação emocional estão na base do sucesso educativo e do bem-estar psicológico das crianças (Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010). Por outro lado, o programa RELAB – Relational Lab vem privilegiar a aprendizagem ativa, a reflexão crítica e a experimentação de estratégias de resolução de conflitos e de autorregulação, em linha com os pressupostos da filosofia Ubuntu.

Assim, este projeto visa articular a filosofia Ubuntu com a metodologia do programa RELAB – Relational Relab, de modo a: criar um contexto educativo mais cooperativo, inclusivo e resiliente, reforçar a autorregulação comportamental e emocional, estimular práticas de empatia, solidariedade e respeito, que se concretizem no desenvolvimento de competências sociais e pessoais nas crianças envolvidas no estudo.

A planificação não é um documento “finalizado no início da sua implementação”, pois considera-se muito importante valorizar e integrar novas ideias ou iniciativas que possam surgir.

Importa referir que antes do início da implementação do projeto já se tinha realizado a primeira atividade, a qual está na génese de todo o plano de ação – a Semana Ubuntu júnior, que decorreu no final do 1.º período, no ano letivo 2024/2025.

As atividades que integram este projeto de intervenção foram organizadas com recurso a “novas dinâmicas” (ou melhor dizendo, a dinâmicas menos usuais em sala de aula), como visionamento e exploração de filmes temáticos, palestras com pessoas convidadas (testemunhos de vida), exploração de livros e realização de atividades de grupo, entre outras, que permitem aprofundar os Cinco Pilares Ubuntu.

Apesar de se dar especial destaque às competências trabalhadas com os Cinco Pilares Ubuntu, as sessões são também um espaço privilegiado para a aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos, promovendo outras competências como o trabalho de equipa, o pensamento crítico e autorreflexivo, a comunicação, a resolução de problemas, entre outras.

As temáticas trabalhadas tiveram na sua base as seguintes dimensões:

- Ética – Cuidado, Liderança Servidora e Construção de Pontes;
- Pilares – Autoconhecimento, Autoconfiança, Resiliência, Empatia e Serviço.

Estas temáticas foram desenvolvidas em torno dos seguintes tópicos: Eu, Eu e o Outro, Eu e os Desafios, Eu e o Mundo e Eu Sirvo. Foram ainda considerados temas como Perdão e Reconciliação, Coragem Cívica, Identidade e Valores, Resolução de Conflitos, Comunicação Não Violenta, entre outros.

As sessões / atividades foram organizadas da seguinte forma:

- Dias Ubuntu: organização de eventos que celebram datas de reconhecimento de líderes Ubuntu ou dias oficiais de causas relevantes;
- Mãos na massa: iniciativas de serviço e voluntariado, tanto dentro do espaço escolar como na comunidade envolvente.

No período antecedente à intervenção direta com as crianças, foi elaborada uma calendarização das sessões e efetuada a sua planificação.

Tabela 1

Calendarização das Sessões

| Número da sessão | Dimensão | Atividade | Data |
|-------------------------|---------------------------|-----------------------------------|-----------------|
| 1 | | Grupo focal com as crianças | 16 de janeiro |
| 2 | Eu | O Tesouro | 20 de janeiro |
| 3 | | Busca e captura | 27 de janeiro |
| 4 | | O grande salto do Ouriço Bernardo | 6 de fevereiro |
| 5 | | Resolução de conflitos – 5 passos | 13 de fevereiro |
| 6 | | Não sou igual a todo o mundo | 20 de fevereiro |
| 7 | | Eu e o Outro | Carrossel |
| 8 | A história da colaboração | | 6 de março |
| 9 | Autógrafos | | 13 de março |
| 10 | Abraço dançante | | 17 de março |

| Número da sessão | Dimensão | Atividade | Data |
|------------------|------------------|---|-------------|
| 11 | Eu e os Desafios | A árvore dos problemas | 26 de março |
| 12 | | A árvore das soluções | 27 de março |
| 13 | | Pedras no pântano | 3 de abril |
| 14 | Eu e o Mundo | Bingo dos Direitos da Criança | 22 de abril |
| 15 | | Onde colocar os resíduos | 5 de maio |
| 16 | | Aída e o Urso Medroso – A nova vida | 12 de maio |
| 17 | | Frutas a gosto | 15 de maio |
| 18 | | A árvore | 22 de maio |
| 19 | Eu Sirvo | Correio em ação | 26 de maio |
| 20 | | Campanha solidária “Hospital nas tuas mãos” | 29 de maio |
| 21 | | Uma escola mais colorida | 9 de junho |
| 22 | | A inspiração da gentileza | 12 de junho |
| 23 | | Cidadania em ação | 16 de junho |
| 24 | | O grande balancé do Planeta | 18 de junho |
| 25 | | Balanço final sobre o Projeto | 26 de junho |

Fonte: Elaboração própria

O Projeto “Educar para o Nós” desenvolveu-se em 25 sessões. A primeira sessão com as crianças destinou-se à realização de um grupo focal, onde se promoveu um diálogo para partilhar a sua visão relativamente ao que se vivencia ou vivenciou na escola no que concerne à autorregulação comportamental e emocional, tal como nas relações interpessoais. Os participantes relataram de forma livre e espontânea, na primeira pessoa, o seu entendimento sobre esta temática: o que viveram, o que sentiram, o que consideravam importante alterar ou manter, entre outras partilhas relacionadas com a sua convivência na escola.

A sessões seguintes (da segunda à vigésima quarta sessão) realizaram-se entre 20 de janeiro e 18 de junho de 2025, tendo sido dinamizadas com uma periodicidade variável, em função das atividades escolares calendarizadas ou outras propostas que surgiram ao longo do ano letivo, mas tentando sempre realizar no mínimo uma sessão semanal.

As sessões decorreram normalmente no período letivo e tiveram uma duração variável, de acordo com a especificidade da dinâmica proposta – algumas dinâmicas estenderam-se por vários dias, de que é exemplo a atividade solidária “Hospital nas tuas mãos”.

Na última sessão, os participantes tiveram a oportunidade de avaliarem o processo que vivenciaram ao longo da implementação do projeto, em documento criado para o efeito pelo Agrupamento (Anexo 3).

Em cada sessão estiveram presentes as crianças, dispostas num espaço amplo onde, consoante o tipo de dinâmica, podiam circular livremente ou estar sentadas em círculo, e a dinamizadora do projeto, neste caso a professora-investigadora.

Ao longo das sessões, foram abordadas cinco dimensões; “Eu”, “Eu e o Outro”, “Eu e os desafios”, “Eu e o Mundo” e “Eu sirvo”.

Relativamente à metodologia de trabalho, a professora-investigadora iniciou as sessões com atividades de relaxamento, como forma de propiciar um ambiente harmonioso para a realização das dinâmicas. Seguia-se uma explicação das diferentes dinâmicas e davam-se orientações sobre os passos que as crianças deveriam seguir. As sessões integraram momentos de reflexão (individual e em grupo), leitura e exploração de livros e outros documentos, apresentação de diferentes pontos de vista, concretização e avaliação das atividades, a qual foi realizada em documento criado para o efeito (Anexo 4). Para além do preenchimento deste documento, foi solicitado às crianças, que se assim o desejassem, expressassem/partilhassem o que tinham sentido ou aprendido com a dinâmica.

Através do desempenho (concretização) das crianças nas diferentes dinâmicas, das avaliações individuais, das partilhas em grande grupo, aspirou-se retirar conclusões a respeito das estratégias de intervenção e da sua eficácia na alteração de comportamentos, autocontrolo e relações interpessoais. Após cada sessão, com base nas notas de campo, foi preenchido o registo de observação direta (Anexo 5).

As sessões do projeto foram realizadas no espaço físico da escola, tanto na sala de aula como no recinto exterior. No que se refere aos recursos materiais, cada sessão tinha uma lista de materiais específicos, identificados na tabela referente à planificação das atividades. Ainda assim, os materiais utilizados, de um modo geral, foram cartolinas, folhas brancas, marcadores, materiais recicláveis, coluna de som, computador, livros e quadro branco, entre outros.

A planificação e descrição mais detalhada de cada sessão é, em seguida, apresentada na Tabela 2.

Tabela 2

Projeto de Intervenção – “Educar para o Nós”

| Nº da sessão | Dimensão | Objetivo(s) | Atividades desenvolvidas e Recursos materiais |
|--------------|----------|--|---|
| 1 | | <ul style="list-style-type: none"> - Explorar percepções e experiências: entender como as crianças vivenciam ou vivenciaram a realidade em estudo; - Observar interações sociais: perceber como as crianças se influenciam umas às outras e constroem opiniões coletivas; - Dar voz às crianças: permitir que expressem os seus pontos de vista, muitas vezes pouco considerados em pesquisas tradicionais. | <p>Atividade: “Grupo focal com as crianças”</p> <p>Descrição: Sentados em círculo, crianças e professora-investigadora, foram colocadas as questões constantes no guião semiestruturado (mencionado anteriormente, vide Anexo 1) e solicitou-se às crianças que falassem livremente sobre as diferentes temáticas – o que sentiram, o que vivenciaram, qual a sua opinião sobre as mesmas.</p> |
| 2 | “Eu” | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o eu como algo precioso. | <p>Atividade:” O Tesouro”</p> <p>Descrição: Solicitou-se às crianças que se sentassem em círculo e explicou-se que a caixa ia passar por todos, no sentido dos ponteiros do relógio. Quando recebessem a caixa, deveriam espreitar lá para dentro, sem que os outros vissem o seu interior, voltar a fechá-la e passá-la ao colega sem dizerem nada – a professora-investigadora, no início, informou que dentro da caixa se encontrava um tesouro. No final, perguntou ao grupo qual era o tesouro e criou-se, seguidamente, um momento de conversa sobre a importância de cada um enquanto pessoa individual e coletiva e salientou-se que todos somos um tesouro.</p> <p>Recursos materiais: Caixa de cartão e espelho.</p> |
| 3 | | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar gostos e não gostos de determinadas coisas. | <p>Atividade:” Busca e captura”</p> <p>Descrição: A professora-investigadora explicou ao grupo que iria distribuir uma folha a cada um, que teriam de preencher individualmente, e partilhar posteriormente o que escrevessem com os presentes. Seguidamente, pediu-se às crianças que encontrassem</p> |

| Nº da sessão | Dimensão | Objetivo(s) | Atividades desenvolvidas e Recursos materiais |
|--------------|----------|--|--|
| | | | <p>um/a colega que tivesse gostos iguais aos seus. Seguiu-se uma reflexão em grande grupo sobre a dinâmica: O que verificaram que existe em comum? Acham que isso afasta ou aproxima as pessoas que estão ao nosso redor? Porquê?. Para finalizar, solicitou-se às crianças que “capturassem” alguém que tivesse um gosto diferente do seu e realizassem uma reflexão em grupo sobre as dificuldades que sentiram na captura, que ferramentas tiveram de usar para capturar e se consideraram que as diferenças se completavam.</p> <p>Recursos materiais: Lista de Busca e Captura (Anexo 6) impressa em papel.</p> |
| 4 | | <ul style="list-style-type: none"> - Despertar para a valorização das diferenças e a sua valorização pessoal; - Compreender a autoestima e a autoimagem como uma mais-valia. | <p>Atividade: “O grande salto do Ouriço Bernardo”</p> <p>Descrição: A professora-investigadora espalhou as imagens do livro pelo chão e solicitou às crianças que entrassem na sala, vissem as imagens em silêncio e se sentassem em roda para ouvirem a história; leu a história e no final pediu ao grupo que partilhasse qual a moral da história, estimulando um debate entre todos sobre a importância da autoestima e autoimagem. Seguidamente questionou o grupo se já se tinham sentido como o ouriço Bernardo e abriu um diálogo sobre a aceitação das diferenças e a sua valorização. Para finalizar a dinâmica, a professora-investigadora leu a frase da autora do livro – “Nós não precisamos ser os melhores para conseguir algo grande, temos que começar e aos bocadinhos vamos construir.” – e solicitou que cada uma fizesse um desenho sobre a frase.</p> <p>Recursos materiais: Livro e imagens impressas do mesmo em tamanho A4.</p> |
| 5 | | | <p>Atividade: “Resolução de conflitos – 7 passos”</p> <p>Descrição: A professora-investigadora apresentou o chaveiro dos 7 passos e explicou no que consistem os 7 passos. Seguidamente, solicitou que em grupo de 4/5 elementos, identificassem uma situação problema vivenciada por eles. Após cada grupo ter identificado uma situação, apresentaram-na ao grande grupo e todos juntos realizaram o caminho dos 7 passos – os passos (etapas) são representados no espaço por cadeiras, cada cadeira é um passo. Para finalizar, realizou-se uma reflexão em grande grupo, questionando sobre o que sentiram no decorrer da dinâmica e se consideraram que os 7 passos serão ou não uma boa ferramenta para usarem no seu dia-a-dia.</p> |

| Nº da sessão | Dimensão | Objetivo(s) | Atividades desenvolvidas e Recursos materiais |
|--------------|--------------|--|---|
| 6 | | <ul style="list-style-type: none"> - Estimular a percepção do eu como algo único e especial mesmo tendo partes em comum com outras pessoas. | <p>Recursos materiais: Chaveiro dos 7 passos (Anexo 7) e cadeiras.</p> <p>Atividade: “Não sou igual a todo o mundo”</p> <p>Descrição: A professora-investigadora solicitou às crianças que se sentassem confortavelmente em círculo. Distribuiu as folhas com o desenho da mão e informou que cada um deveria responder por escrito na linha correspondente a cada dedo. Deu algum tempo entre cada questão, para que todos tivessem tempo de registrar a sua resposta – qual a cor favorita, se gostam de desporto (identificando o preferido), o que os faz rir, qual o maior medo e indicação de uma das suas qualidades. Depois de responderem a todas as questões, pintaram as mãos a seu gosto. Para finalizar, convidaram-se as crianças a apresentar a sua mão – respostas e desenho. A professora-investigadora concluiu a dinâmica reforçando que cada um de nós é único e especial e que ao mesmo tempo estamos todos ligados com coisas em comum (cores usadas, respostas, desenhos...).</p> <p>Recursos materiais: Folhas impressas com o desenho de uma mão (Anexo 8), lápis de cor, canetas de feltro, caneta/lápis para escrever (1 por criança), colunas e música.</p> |
| 7 | Eu e o Outro | <ul style="list-style-type: none"> - Promover a autorreflexão sobre as características dominantes; - Promover a coesão grupal e a partilha; - Promover a Empatia. | <p>Atividade: “Carrossel”</p> <p>Descrição: A dinâmica realizou-se num espaço amplo, com o papel de cenário colocado ao centro e as crianças sentadas em círculo, à sua volta, para garantir que todos conseguiram ver e ver-se uns aos outros. A professora-investigadora solicitou às crianças que pensassem um bocadinho, em silêncio – como são, como se descrevem, o que é que gostam, o que é que não gostam e quais são as suas características. Após a reflexão, solicitou-se às crianças que se representassem através de um desenho na folha de papel de cenário – não se pretendia um autorretrato, mas algo que as representasse ou que significasse algo para elas, que as caracterizasse na sua forma de ser e de estar com os outros. Quando todas terminaram, a professora-investigadora convidou uma criança a iniciar a sua apresentação, explicando o seu desenho e dizendo o seu nome. De seguida pediu a essa criança que indicasse outro desenho com o qual se identificava, ligando-o</p> |

| Nº da sessão | Dimensão | Objetivo(s) | Atividades desenvolvidas e Recursos materiais |
|--------------|----------|---|--|
| | | | <p>com uma linha ao seu, e explicando a sua escolha. De seguida, o autor desse desenho procedeu de igual forma, até todos terem apresentado o seu desenho e escolhido outro. Cada desenho só podia ser escolhido uma vez. No final, a professora-investigadora ajudou as crianças a refletir sobre a imagem final – Todos somos diferentes e únicos, mas todos temos pontos em comum. Todos partilhamos semelhanças. Tão importante como respeitar as diferenças de cada um, é reconhecer as semelhanças que nos unem.</p> <p>Recursos materiais: Papel de cenário e marcadores.</p> |
| 8 | | <p>- Explorar a importância da colaboração para conseguir atingir um objetivo.</p> | <p>Atividade: “A história da colaboração”</p> <p>Descrição: A professora-investigadora convidou as crianças a sentarem-se em círculo e solicitou que formassem grupos de 3/4 elementos, tendo em atenção que deviam agrupar-se escolhendo pares com os quais não tivessem características muito similares, nem académicas nem sociais. Após a formação dos grupos, mostrou uma imagem e solicitou que a partir dela todos escrevessem uma história. Cada grupo recolheu uma folha com a impressão da imagem mostrada anteriormente, os materiais necessários e escolheu um espaço para trabalhar. Após a escrita da história, a professora-investigadora, solicitou que a partilhassem com o grande grupo, reforçando o sentido de respeito pelo outro, o saber ouvir e alertou que os comentários só poderiam ser realizados no final. Para finalizar a dinâmica, cada um foi convidado a expressar a forma como se sentiu, ficando bem patente a importância da colaboração e do trabalho de grupo.</p> <p>Recursos materiais: Imagem em formato A3 (Anexo 9), folha branca à A4 e lápis ou caneta.</p> |
| 9 | | <p>- Explorar um jogo colaborativo; - Perceber a importância da colaboração e da comunicação.</p> | <p>Atividade: “Autógrafos”</p> <p>Descrição: A professora-investigadora iniciou a dinâmica informando que seria distribuída uma folha a cada criança e que durante um minuto deveriam recolher o maior número de autógrafos dos colegas que conseguissem – não podiam ter autógrafos repetidos. Após esse momento foi solicitado às crianças que identificassem os fatores que dificultaram a realização da atividade. De seguida procedeu-se à repetição da atividade, dando</p> |

| Nº da sessão | Dimensão | Objetivo(s) | Atividades desenvolvidas e Recursos materiais |
|--------------|------------------|--|--|
| | | | <p>mais um minuto, mas antes de iniciar a contagem do tempo, solicitou-se que todos parassem para pensar juntos. No final, questionaram-se as crianças sobre os fatores que facilitaram a atividade. Foram comparados os fatores, aqueles que dificultaram e os que facilitaram.</p> <p>Recursos materiais: Folha A₄ e canetas.</p> |
| 10 | | - Favorecer o sentimento de grupo. | <p>Atividade: “Abraço dançante”</p> <p>Descrição: A professora-investigadora solicitou às crianças que se distribuíssem pela sala, afastadas umas das outras, e explicou que iriam ouvir diversas músicas. Enquanto ouvissem a música tinham de dançar e sempre que esta parasse agrupavam-se de acordo com os que lhe era indicado. Na primeira vez que a música deixou de tocar, cada criança teve de abraçar outra, de forma que a partir daí deveriam continuar a dançar com o par escolhido. Na vez seguinte, tiveram de se agrupar 3 a 3, e assim por diante. A atividade ficou concluída quando todas estavam abraçadas a dançar juntas, em grande grupo.</p> <p>Recursos materiais: Aparelho de som e música de diferentes países com ritmos diferentes.</p> |
| 11 | Eu e os Desafios | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar situações de conflito na turma; - Promover a reflexão conjunta das razões e consequências dos conflitos na turma. | <p>Atividade: “A árvore dos problemas”</p> <p>Descrição: A professora-investigadora projetou no quadro branco o tronco de uma árvore e escreveu o título “A árvore dos problemas”. Informou que apesar de terem de enumerar conflitos (zangas que se transformaram em discussões), nos quais foram ditas coisas e tomadas atitudes que magoaram os outros, provavelmente, depois houve arrependimentos. Dialogou com as crianças sobre o significado das diferentes partes da árvore – o problema central era o tronco da árvore, as suas causas as raízes e as consequências os galhos. As folhas eram as situações vividas por cada um. Cada criança registou num post-it um conflito que tivesse vivenciado e posteriormente foi convidada a partilhá-lo com o grande grupo – como se sentiu na situação referida, como pensa que os outros</p> |

| Nº da sessão | Dimensão | Objetivo(s) | Atividades desenvolvidas e Recursos materiais |
|--------------|----------|--|---|
| | | | <p>envolvidos se sentiram, o motivo pelo qual ocorreu o conflito, como é que ficou a amizade/relação, quais as consequências das zangas/conflitos.</p> <p>Recursos materiais: Quadro branco, projetor, post-its e marcadores.</p> |
| 12 | | <ul style="list-style-type: none"> - Promover a reflexão conjunta de soluções e estratégias para solucionar e evitar certos conflitos na escola; - Fomentar a capacidade de resolução de conflitos; - Estimular o trabalho em equipa, a comunicação, a capacidade de argumentação; - Valorizar a importância e impacto do comportamento individual para a mudança. | <p>Atividade: “A árvore das soluções” – continuação da atividade anterior.</p> <p>Descrição: A professora-investigadora voltou a reunir as crianças junto da árvore dos problemas e fez uma pequena retrospectiva sobre a dinâmica anterior. Posteriormente, distribuiu pelas crianças um post-it de outra cor e solicitou que escrevessem uma solução para o problema identificado no dia anterior. Após o registo, foram convidadas a partilhar com o grupo e todos puderam enriquecer a partilha apresentando novas soluções. Para finalizar a dinâmica, foi feita uma reflexão em grande grupo – recordaram-se os problemas identificados na árvore dos problemas, expressaram como sentiam que estas soluções os faziam sentir nos conflitos atualmente - se tinham influenciado a sua forma de agir ou alterado as emoções que habitualmente resultavam dos problemas mencionados. No decorrer da dinâmica deixaram os seus post-its colocados na árvore.</p> <p>Recursos materiais: Post-its e caneta ou lápis.</p> |
| 13 | | <ul style="list-style-type: none"> - Promover o trabalho em equipa e a responsabilidade de cada um perante os colegas. | <p>Atividade: “Pedras no pântano”</p> <p>Descrição: A professora-investigadora colocou no chão 36 folhas, de modo a formar um campo/pântano, 6 na vertical e 6 na horizontal. Desenhou o mapa do percurso antes de iniciar a atividade, do qual não deu conhecimento às crianças, estas foram colocadas em fila e, por ordem, cada uma indicou uma casa. A professora-investigadora informou-as se se tratava de uma pedra ou pântano. No último caso a criança deveria ir para o fim da fila. A sequência repetiu-se até encontrarem o caminho (o número de pedras era igual ao número de crianças). No final da dinâmica, a professora-investigadora questionou as crianças sobre o que sentiram durante o jogo e o que poderiam ter feito de forma diferente. Terminou reforçando que devemos encarar todos os desafios como oportunidades de aprendizagem e crescimento.</p> |

| Nº da sessão | Dimensão | Objetivo(s) | Atividades desenvolvidas e Recursos materiais |
|--------------|--------------|--|---|
| | | | <p>Recursos materiais: 36 folhas brancas A4 que representam as casas do jogo, ou seja, o pântano e um mapa do percurso de pedras que permite chegar ao outro lado.</p> |
| 14 | Eu e o Mundo | <ul style="list-style-type: none"> - Promover a reflexão sobre as características e interesses dominantes; - Estimular a partilha de opiniões e interesses, em grande grupo; - Explorar os Direitos da Criança, através de jogos. | <p>Atividade: “Bingo dos Direitos da Criança”</p> <p>Descrição: A professora-investigadora convidou as crianças a sentarem-se em círculo e iniciou a discussão questionando-as: “O que são os Direitos das Crianças?”, incentivando-as a nomear alguns que conheçam. De seguida, convidou-as a visionarem o vídeo, para perceberem melhor o que são os Direitos das Crianças. Após o visionamento do vídeo, questionou-as se sabiam porque era importante lembrar os adultos que as crianças também possuem direitos. Em grande grupo, jogaram em seguida o bingo dos Direitos das Crianças. Para concluir a dinâmica, em círculo, refletiram e discutiram sobre. “Todas as crianças têm acesso a estes Direitos?”.</p> <p>Recursos materiais: Vídeo da UNICEF “O que são os Direitos das Crianças” - https://www.youtube.com/watch?v=2txldr_OVcg, ficha do bingo dos Direitos das Crianças (material da autoria da Junta de Freguesia de Alvalade - https://www.jf-alvalade.pt/wp-content/uploads/jfa-bingo.pdf, folhas brancas e marcadores.</p> |
| 15 | | <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância da ética e da cidadania ambientais e da sustentabilidade; <p>Identificar alguns comportamentos individuais e coletivos ambientalmente responsáveis.</p> | <p>Atividade: “Onde colocar os resíduos”</p> <p>Descrição: A professora-investigadora convidou as crianças a sentarem-se em círculo e solicitou que formassem grupos de 4/5 elementos, de preferência juntando-se elementos que tivessem características diferentes, comportamentais e académicas. Iniciou a dinâmica questionando as crianças sobre o significado das palavras “Reduzir, reutilizar e reciclar”. Após o debate, visionaram o filme “Reduzir, reutilizar e reciclar: como se faz?”. De seguida, distribuiu imagens com imagens que representavam os ecopontos e revistas/jornais/folhetos de supermercado, convidou as crianças a pintarem os ecopontos da cor correta e informou que, seguidamente, deveriam recortar as imagens e colá-las nos respetivos contentores. Para finalizar a dinâmica, cada grupo foi convidado a partilhar o seu trabalho, orientando-se, posteriormente, o debate para as decisões tomadas. Na reflexão final abordaram-se os seguintes tópicos: que resíduos costumam produzir em casa, se</p> |

| Nº da sessão | Dimensão | Objetivo(s) | Atividades desenvolvidas e Recursos materiais |
|--------------|----------|--|--|
| | | | <p>existem ecopontos junto das suas casas, se os costumam usar para colocar os resíduos que produzem, se sabem onde estão os diferentes ecopontos da escola e se os utilizam.</p> <p>Recursos materiais: Vídeo RTP Ensina “Reduzir, reutilizar e reciclar: como se faz?” - https://ensina.rtp.pt/artigo/visiokids-reciclagem/ , imagens dos contentores, revistas/jornais/folhetos de supermercado, tesouras, lápis de cor, cola.</p> |
| 16 | | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a empatia e o não-julgamento; - Identificar o eu como construtor de pontes e acolhedor da diferença; - Tomar consciência sobre a importância de criar um ambiente de acolhimento e respeito à nossa volta; - Reforçar o pensamento crítico. | <p>Atividade: “Aida e o Urso Medroso – A nova vida”</p> <p>Descrição: As crianças foram convidadas a sentarem-se em semicírculo de forma a conseguirem ver o quadro branco. A professora-investigadora deu início à dinâmica questionando-as se já tinham ouvido falar de alguém que tivesse vindo de outro país para Portugal, se tiveram oportunidade de falar com essa pessoa e se tinham alguma ideia sobre os motivos que a fizeram mudar de país. Após este debate, a professora investigadora fez uma breve introdução sobre migrações, com um enfoque particular sobre as migrações forçadas. De seguida, contou a história. No final lançou uma reflexão com recurso a um conjunto de perguntas orientadoras (Anexo 10).</p> <p>Recursos materiais: Computador e projetor, imagens alusivas à história (Anexo 11), quadro branco, canetas e texto da história.</p> |
| 17 | | <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as diferenças; - Aprender a conviver com as diferenças. | <p>Atividade:” Frutas a gosto”</p> <p>Descrição: As crianças entram na sala e colocaram-se em círculo à volta da mesa, que se encontrava tapada. A professora-investigadora convidou cada criança a nomear a fruta de que menos gostava. Após todos terem respondido, pediu-lhes que escrevessem na folha (previamente distribuída) o nome da fruta que o colega da direita menos gostava e, posteriormente, cada um na sua vez partilhasse com o grupo. Após a conclusão das intervenções orais de todos os participantes, procedeu-se à apresentação dos alimentos, sendo as crianças convidadas a servir-se e a degustar de forma autónoma. No final pediu-lhes que voltassem aos lugares e refletissem sobre o fato de as diferenças serem importantes e nem sempre termos os mesmos gostos e preferências, mas com “aquilo” que nos torna diferente podemos fazer uma festa/um convívio saudável.</p> |

| Nº da sessão | Dimensão | Objetivo(s) | Atividades desenvolvidas e Recursos materiais |
|--------------|----------|--|---|
| 18 | | - Desenvolver um diálogo com a comunidade envolvente. | <p>Recursos materiais: Folha, lápis e mesa com diferentes frutas.</p> <p>Atividade: “A árvore”</p> <p>Descrição: Em grande grupo, organizaram um espaço comum da escola, onde foi colocado um galho de uma árvore. A professora-investigadora explicou às crianças que aquela árvore era de todos e todos poderiam usá-la. Para isso, só precisavam de escrever mensagens anónimas, em papéis/cartões, e colocá-las na árvore. O convite estendeu-se a toda a comunidade escolar. Em grupo refletiram sobre o teor das mensagens, que não podiam conter linguagem imprópria, insultos, agressões verbais, tinham de ser mensagens positivas e motivadoras.</p> <p>Recursos materiais: Galho grande de árvore, papéis/cartões e canetas.</p> |
| 19 | Eu Sirvo | - Colocar ao serviço da comunidade educativa um correio de apoio. | <p>Atividade: “Correio em ação”</p> <p>Descrição: A professora-investigadora construiu com o grupo um “frasco de correio” que foi colocado na entrada da sala. Explicou que esse correio servia para quem quisesse deixar uma mensagem com algo que precisasse ou dar conhecimento de alguma situação em que fosse necessária uma intervenção e precisasse de apoio para isso. Semanalmente, um grupo de 2/3 crianças ficariam responsáveis por ir verificando o correio e, sempre que se verificasse alguma situação, deveriam ir ter com a professora-investigadora para que esta promovesse um momento em grande grupo para debaterem a situação e tentarem encontrar soluções.</p> <p>Recursos materiais: Cartões de papel, canetas e um frasco.</p> |
| 20 | | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver atos de cidadania; - Reflexão sobre ações de cidadania. | <p>Atividade: Campanha solidária “Hospital nas tuas mãos”</p> <p>Descrição: A professora-investigadora, com o grupo de enfermeiras responsável pelo projeto, apresentaram a história do Hospital às crianças. Foi propiciado um momento para que pudessem fazer todas as questões que quisessem sobre o Hospital. Após esta atividade foi proposta a angariação de fundos para a Pediatria do Hospital – livros, material de pintura, bonecos, jogos, entre outros. Foi apresentado e distribuído o cartaz elaborado para o efeito. No final do mês de junho foi proporcionada às crianças uma visita ao</p> |

| Nº da sessão | Dimensão | Objetivo(s) | Atividades desenvolvidas e Recursos materiais |
|--------------|----------|---|--|
| | | | <p>Hospital, onde puderam contactar com diferentes valências do mesmo de forma lúdica, ocasião em que procederam à entrega dos bens angariados. A professora-investigadora, após esta atividade, proporcionou um momento de reflexão sobre a importância que teve para cada um a realização desta ação.</p> <p>Recursos materiais: Cartazes e panfletos.</p> |
| 21 | | <ul style="list-style-type: none"> - Reforço da empatia; - Fomentar atitudes e gestos Ubuntu; - Estimular o trabalho em equipa e a comunicação; - Valorizar a importância e impacto do comportamento individual para a mudança. | <p>Atividade: “Uma escola mais colorida”</p> <p>Descrição: O grupo foi convidado a sentar-se em semicírculo, virado para o quadro onde foi projetado o vídeo. A professora-investigadora iniciou a dinâmica com uma pequena reflexão partilhada sobre o significado da palavra “gentileza”, de que forma cada um de nós pode fazer pequenos gestos de gentileza, e se a prática de gestos gentis faz ou não a diferença na vida das outras pessoas. De seguida, foi visionado o vídeo. A professora-investigadora, a seguir, questionou as crianças sobre os pequenos gestos de gentileza que poderiam ser feitos todos os dias, para tornarem a escola mais colorida. Os contributos de cada um foram anotados no quadro. Assim que se verificou um bom número de contributos, cada criança escolheu um gesto que se comprometeu a pôr em prática e realizou um desenho sobre o mesmo. Informou-se as crianças que os desenhos seriam expostos num local acessível à comunidade escolar, para que todos os pudessem ver. Antes de terminar a dinâmica, a professora-investigadora, reforçou a importância de liderar pelo exemplo e lembrou o compromisso para que estes atos não ficassem só no papel, mas fossem postos em prática diariamente de forma a inspirar os outros.</p> <p>Recursos materiais: Computador e projetor, vídeo “Ser gentil torna o mundo mais colorido” - https://www.youtube.com/watch?v=xoKx8q1p1xk, quadro branco, folhas e canetas de feltro.</p> |
| 22 | | | <p>Atividade: “A inspiração da gentileza”</p> <p>Descrição: A professora-investigadora convidou as crianças a sentarem-se em semicírculo viradas para o quadro. Os desenhos realizados na atividade anterior estavam visíveis para as crianças, afixados no quadro. Iniciou o debate com uma reflexão sobre a atividade</p> |

| Nº da sessão | Dimensão | Objetivo(s) | Atividades desenvolvidas e Recursos materiais |
|--------------|----------|---|--|
| | | | <p>anterior, não se esquecendo de aferir se nos dias que se passaram conseguiram colocar em prática os gestos, pedindo-lhes alguns exemplos. Em conjunto, realizaram um pequeno texto de apresentação da exposição, para colocarem junto dos desenhos expostos – a reflexão para a produção do texto teve em conta as seguintes linhas orientadoras: porque é que é importante ter atitudes como estas, como é que os gestos gentis nos fazem sentir e aos outros, qual o convite que se quer fazer à comunidade escolar com a realização desta exposição. Em conjunto organizaram a exposição.</p> <p>Recursos materiais: Desenhos resultantes da atividade “Uma escola mais colorida”, folhas brancas, lápis e caneta, computador, impressora, cartolina e cola.</p> |
| 23 | | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver atos de cidadania; - Reflexão sobre ações de cidadania. | <p>Atividade: “Cidadania em ação”</p> <p>Descrição: O grupo sentou-se em círculo. A professora-investigadora iniciou a dinâmica com a leitura do texto “Cidadania”. Seguidamente, questionou o grupo sobre a sua compreensão relativamente ao conceito abordado e explicou que cada indivíduo é cidadão de uma sociedade estruturada, pelo que existem regras de civismo que devem ser observadas nas interações com os outros. Após esta discussão, apresentou uma lista de frases e solicitou às crianças que indicassem as corretas. Solicitou em seguida que individualmente ou a pares pensassem em frases com ações que poderiam ajudar a ser cidadãos de mudança. Propôs às crianças que com as frases fizessem um vídeo.</p> <p>Recursos materiais: Texto “Cidadania” (Anexo 12), folhas, canetas e telemóvel (câmara de filmar).</p> |
| 24 | | <ul style="list-style-type: none"> - Abordar o conceito de sustentabilidade e por consequente a ética do cuidado; - Compreender a importância da ética do cuidado, valorizando o que cada um pode fazer para a construção de um mundo mais sustentável; | <p>Atividade: “O grande balancé do Planeta”</p> <p>Descrição: A professora-investigadora solicitou às crianças que se sentassem em círculo e refletissem em grande grupo sobre o significado das palavras “sustentabilidade e equilíbrio”. Após o debate, iniciou a leitura da história, explicando que não iria ler o final. De seguida, apresentou a lista de ações sustentáveis ao grupo e solicitou que se agrupassem (3/4 elementos por grupo). Seguidamente convidou-as a escolher uma ação e representá-la através do desenho. Caso se lembrassem de outras ações, estas deveriam ser</p> |

| Nº da sessão | Dimensão | Objetivo(s) | Atividades desenvolvidas e Recursos materiais |
|--------------|----------|--|--|
| | | <p>- Identificar alguns comportamentos individuais e coletivos ambientalmente responsáveis.</p> | <p>incluídas na lista, a qual ficou exposta/projetada no quadro, bem como a primeira parte da história. Finalizados os desenhos, as crianças foram convidadas a mostrá-los e partilhá-los com o grupo. Os mesmos ficaram expostos no quadro. Após esta atividade, a professora-investigadora leu o resto da história e lançou uma reflexão sobre as ações sustentáveis escolhidas.</p> <p>Recursos materiais: História “O Grande Balancé do Planeta” (Anexo 13), folhas brancas, canetas de feltro, folhas com a lista de ações sustentáveis (Anexo 14) e Bostik.</p> |
| 25 | | <p>- Verificar se os objetivos foram alcançados – comparar o que foi planejado com o que realmente foi realizado.</p> <p>- Avaliar resultados e impactos – identificar mudanças geradas pelo projeto (no público-alvo).</p> <p>- Analisar pontos fortes e fragilidades – reconhecer aspetos que funcionaram bem e aqueles que precisam ser melhorados.</p> | <p>Atividade: “Balanço final sobre o projeto”</p> <p>Descrição: A professora-investigadora solicitou às crianças que escolhessem um espaço confortável e procedessem ao preenchimento do documento (mencionado anteriormente, vide Anexo 3) elaborado para sistematizar a avaliação final das atividades. Deu-se a oportunidade às crianças que quisessem de partilhar o seu balanço.</p> <p>Recursos materiais: Ficha para Balanço Final”.</p> |

Fonte: Adaptação de Academia de Líderes Ubuntu e Programa RELAB.

4.4.2 – Observação Participante e Grupos Focais

A observação direta, constituiu-se como um instrumento fundamental de recolha de dados, permitindo não apenas explorar em profundidade a temática em estudo, mas também acompanhar de forma sistemática os comportamentos e as suas oscilações ao longo do tempo (Angrosino, 2009; Bogdan & Biklen, 1994).

No presente projeto, a observação direta foi utilizada em ambiente educativo informal, com o objetivo de analisar as relações interpessoais e os comportamentos sociais entre as crianças, bem como a manifestação de competências sociais e de autorregulação comportamental e emocional. Para assegurar rigor metodológico, as observações foram registadas em notas de campo descritivas e reflexivas (Bogdan & Biklen, 1994) e em registos fotográficos, que permitiram documentar tanto os factos observados como as interpretações preliminares do investigador.

Os dados provenientes da observação direta foram registados numa grelha própria elaborada para o efeito (mencionado anteriormente, vide Anexo 5), a qual funcionou como suporte estruturado de sistematização da informação. Neste mesmo documento procedeu-se à triangulação com os dados das notas de campo e dos registos fotográficos, de forma a reforçar a validade e a fiabilidade da investigação (Creswell, 2014).

A grelha de registo da observação foi organizada em categorias comportamentais previamente definidas, tais como: “isola-se dos seus pares”, “exclui os seus pares”, “apodera-se das ideias/opiniões dos outros”, “apela à intervenção de um adulto nos conflitos com os pares”, “destrói trabalhos e objetos”, “agride verbalmente os colegas (ameaçar, insultar, troçar...)” e “agride fisicamente os colegas (empurrar, bater...)”.

Após cada sessão e registo das notas de campo, procedeu-se ao preenchimento da grelha, que se assumiu como instrumento-síntese do que foi observado, permitindo uma análise sistemática e comparativa dos comportamentos (Bogdan & Biklen, 1994; Angrosino, 2009).

Considerando a natureza e os objetivos do projeto, optou-se pela utilização do grupo focal por se tratar de uma técnica adequada para a recolha de informações diretas dos participantes em contexto coletivo (Krueger & Casey, 2015). A realização de diferentes grupos focais, um com as crianças e outro com os adultos envolvidos que contactaram no ano passado com o grupo de crianças alvo da presente investigação (assistentes operacionais, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e docente), permitiu compreender os significados atribuídos pelos participantes ao fenómeno em análise, explorando as suas experiências e interpretações (Morgan, 1997). Para orientar a discussão, foi elaborado um conjunto de questões abertas, com ordem flexível de apresentação, permitindo que a conversação se desenvolvesse de acordo com a pertinência e a riqueza das contribuições dos participantes (Kitzinger,

1995). Esta flexibilidade possibilitou que cada indivíduo expressasse livremente as suas opiniões e sentimentos sobre os temas propostos, promovendo a construção coletiva de significados. Assim, o grupo focal proporcionou à investigadora um acesso direto e privilegiado a uma riqueza de informação qualitativa, tornando-se uma estratégia metodológica central para a compreensão aprofundada do tema investigado (Creswell, 2014).

A informação recolhida nos diferentes grupos focais, dinamizados com base em guiões previamente elaborados (vide Anexos 1 e 2), gravada em áudio e posteriormente transcrita de forma integral, foi complementada, sempre que pertinente, com notas de campo relativas a momentos de divergência, tensão ou convergência, bem como aspetos de linguagem corporal e outras interações não verbais. Esta triangulação de fontes permitiu enriquecer e conferir maior rigor à análise dos dados (Bogdan & Biklen, 1994; Angrosino, 2009). Após a transcrição, foram selecionados excertos das intervenções dos participantes, que se constituíram como unidades de registo (Kvale & Brinkmann, 2009). Posteriormente, procedeu-se à definição de categorias e subcategorias com base nas dimensões temáticas emergentes, em conformidade com os princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2011).

4.4.3 – Avaliação das Sessões

No âmbito da implementação do projeto de intervenção sobre relações interpessoais e autorregulação comportamental e emocional, recorreu-se a instrumentos estruturados que possibilitassem a recolha de opiniões, perceções e sentimentos dos participantes relativamente às dinâmicas implementadas. Assim, foram aplicadas grelhas de opinião às crianças no final de cada sessão (mencionado anteriormente, vide Anexo 4), compostas por questões simples e objetivas que favoreciam a avaliação imediata da experiência (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

As grelhas incluíram uma Escala de Likert de cinco pontos (“Discordo totalmente”, “Discordo”, “Não concordo nem discordo”, “Concordo”, “Concordo totalmente”), com representações visuais através de *emojis*, sendo a legenda projetada no quadro para facilitar a compreensão das crianças (Likert, 1932; Boone & Boone, 2012). Para além das questões fechadas, foram também incluídas questões abertas, que permitiram aos participantes registar aspetos mais pessoais relacionados com sentimentos, opiniões e interpretações individuais (Creswell & Creswell, 2018).

Os dados recolhidos através destes quadros foram tratados maioritariamente de forma quantitativa, fornecendo uma perspetiva global sobre o impacto das dinâmicas, sendo posteriormente complementados pelos dados qualitativos provenientes das questões abertas, de modo a enriquecer a análise e proporcionar uma compreensão mais aprofundada do fenómeno (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

No final do Projeto de Intervenção, foi aplicada uma grelha de opinião de caráter mais abrangente (mencionado anteriormente, vide Anexo 3) com o objetivo de recolher informação relativa a todo o período em que o projeto esteve em vigor. Para além de responderem a questões que exigiam respostas mais objetivas e diretas, incentivou-se as crianças a recorrer à escrita e ao desenho como meios de expressão, registando as suas perceções e sentimentos no início do ano letivo face ao momento atual (Einarsdottir, Dockett, & Perry, 2009). Esta estratégia metodológica, que valoriza a expressão simbólica e criativa, é reconhecida como particularmente adequada em contextos educativos, uma vez que permite às crianças expressar experiências, sentimentos e representações de forma mais livre e acessível (Creswell & Poth, 2018; Punch, 2002).

Para além deste registo pessoal, a grelha contemplava ainda itens relativos às atividades preferidas e menos apreciadas, bem como a formulação de sugestões para o futuro, promovendo assim uma avaliação participativa e envolvendo os participantes no processo de reflexão e melhoria das práticas (Christensen & James, 2017).

5 – Procedimentos Éticos

Para a concretização da presente investigação, foi necessário assegurar o cumprimento de procedimentos éticos fundamentais, tendo em conta que a investigação envolveu crianças, um grupo considerado população vulnerável (Christensen & James, 2017; Morrow, 2008).

A primeira diligência consistiu no contacto formal, por escrito, com a Direção do Agrupamento de Escolas, no qual se explicitou o propósito da investigação e a pertinência da sua realização. Posteriormente, foi remetido, via correio eletrónico, um pedido de autorização institucional, enviado pela Coordenação do Mestrado em Educação Especial, no qual se detalharam os objetivos e a temática da investigação. Esse pedido foi analisado e deferido pela Direção do Agrupamento, legitimando o desenvolvimento do projeto de investigação-ação.

Seguidamente, em Reunião de Pais e Encarregados de Educação, a investigadora apresentou os fundamentos da investigação assegurando a confidencialidade dos dados, o anonimato dos participantes e o respeito pelo direito à desistência sem prejuízo (Bera, 2018; Creswell & Creswell, 2018). Foi então solicitado o consentimento informado dos encarregados de educação, o qual foi obtido, uma vez que o projeto se enquadrava nas práticas já promovidas pelo Agrupamento.

Por fim, salienta-se que todos os documentos formais relacionados com a autorização institucional e o consentimento informado foram devidamente autenticados e arquivados, constituindo evidência dos procedimentos éticos seguidos (vide em Anexo 16).

CAPÍTULO III – Apresentação e discussão dos resultados

1 – Desempenho das crianças nas sessões do projeto

Em virtude de este estudo garantir o anonimato dos seus participantes, não serão referidos os nomes das crianças, dos docentes, das técnicas especializadas e das assistentes operacionais. No caso dos adultos será feita uma referência à função que desempenham na escola. No caso das crianças far-se-á uma referência individual aquelas que apresentam as maiores dificuldades nos domínios em estudo, tal como é referido na tabela seguinte.

Tabela 3

Crianças com maiores dificuldades de autorregulação emocional, comportamental e interpessoal

| Designação | Medidas | | Distúrbios emocionais | Distúrbios comportamentais | Instável nas relações interpessoais | Perturbação | | | Apoio psicológico |
|------------|------------|-----------|-----------------------|----------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------|
| | Universais | Seletivas | | | | Déficit de Atenção e Hiperatividade | Desenvolvimento Intelectual | Específicas da Linguagem | |
| Criança A | X | X | X | X | | X | X | | X |
| Criança B | | | X | | X | | | | X |
| Criança C | X | X | X | X | X | X | X | | X |
| Criança D | | | X | X | X | | | | X |
| Criança E | X | | X | X | | X | | | |
| Criança F | X | | X | X | | | | X | X |
| Criança G | X | X | X | | | X | X | | X |
| Criança H | X | | X | X | X | X | | | X |
| Criança I | X | | X | | | | | | |

Fonte: Elaboração própria

Apresentamos em seguida os dados recolhidos nas sessões do Projeto de Intervenção, relativas ao desempenho das crianças.

A primeira sessão enquadrou a realização do grupo focal, tendo sido invocadas as vivências e sentimentos dos participantes referentes ao período em que frequentaram a escola até à data da sessão. Os seus testemunhos revelaram sentimentos de tristeza, algum mau estar, e referiram que os conflitos eram frequentes, como se pode constar nas seguintes observações das crianças: **“Brigava com algumas pessoas... almoçava muito mal... sentia-me triste”** e **“Ao início era como se voltasse a ver tudo de novo... voltei para a escola,**

mas nem me lembrava dos amigos, só me lembrava dos colegas que me faziam sentir triste¹ (Criança B). Para além dos relatos, que apontam para um mau estar não só emocional, mas também físico, algumas crianças referiram “situações limite”, tais como: **“Nos anos anteriores foi muito mau, até houve o dia do assassinato... mas não queremos falar disso com ninguém**¹ (Criança A). De referir que não foi registada nenhuma situação com este grau de gravidade, mas foi possível aferir que se verificaram episódios de violência física, onde tiveram parte ativa algumas das crianças que participam no projeto (Crianças A, C, D, E, F e H). Foi também possível confirmar através dos seus testemunhos que a Criança C, para além destes confrontos, se envolveu em situações de “perseguição” e ameaça com objetos cortantes, não obstante não ter resultado para nenhum dos intervenientes danos físicos – *“Alguns meninos ameaçavam-se com tábuas... facas... destruíram partes da escola, como o presépio*² (grupo de pares); **“Fiquei tão zangado que dei-lhes um pontapé e parti o resto...”**¹ (Criança F). Outras crianças referiram dificuldades mais ao nível da autorregulação emocional: *“Às vezes sentia-me “Calimero” ... tinha relações más com alguns colegas*² (Criança L).

Não obstante, também referiram situações em que se sentiram felizes, por exemplo **“quando o (...) quis bater à professora eu fiquei nervosa, mas os meus colegas abraçaram-me e senti-me melhor**¹ (Criança B). Destacam-se igualmente as brincadeiras, maioritariamente com pares do mesmo género, como jogar futebol, entre outras atividades lúdicas. É importante salientar que também mencionaram situações de carácter mais pessoal, como a atividade em que ‘queimaram os medos’, a aquisição das competências de leitura por um colega com dificuldades de aprendizagem, e a receção a um colega proveniente de outro país (Criança I), tal como foi referido por uma das crianças: *“Quando o (...) chegou... quando o vi na porta... disse a mim próprio que tinha de ser amigo dele... aí senti-me feliz!”*².

Ao serem abordadas as questões em que se sentiram tristes com os colegas, a Criança C baixou a cabeça e não emitiu qualquer opinião. As restantes crianças referiram situações em que os outros as imitavam e lhes criavam desconforto e vergonha, tinham de assistir às brigas entre os colegas, não os deixarem brincar – por exemplo, não permitiam que todos jogassem futebol: **“Não nos deixavam jogar... principalmente 3 meninos... porque nós não sabíamos dar passes...”**¹ (Criança H). Também foram referidas situações de agressão física: **“os meninos do 3.º ano estavam a jogar comigo... dei um pontapé na bola e foi para o vizinho... e eles bateram-me muito!”**¹ (Criança A).

¹ Criança com diagnóstico duplo.

² Criança com desenvolvimento típico

É possível inferir através dos testemunhos, que o ambiente vivido entre as crianças era tumultuoso e parece não ter havido intervenção direta de adultos capazes de amenizar os problemas e criar alternativas.

Relativamente à forma como reagiam quando estavam zangados, relataram várias estratégias, por exemplo: morder algo com muita força, inspirar fundo, ignorar e virar costas, isolar-se, apertar a própria mão com força, dar um pontapé nas paredes e atirar coisas ao ar, gritar, em suma, muitos são os que referiram comportamentos mais agressivos e físicos, tal como refere uma das crianças: “...**dar murros e pontapés a tudo... mandava com as coisas ao ar... se me batiam também levavam... não me conseguia controlar de forma nenhuma... chorava!**”¹ (Criança F).

No que se refere ao que as poderia ajudar a acalmar, as crianças referiram algumas ferramentas, que podem ser consideradas harmoniosas e equilibradas, tais como brincar, estar com os amigos, serem convidados pelos colegas para brincar, receber um abraço muito forte, cheirar flores, desabafar com amigos, afastar-se de quem provocava os conflitos, em suma, tal como menciona uma das crianças: “... *brincar... dizer tudo e mais alguma coisa... pensar que tudo passa, vou para casa e faço o que quiser...*”² (Criança M).

Relativamente às relações interpessoais, as crianças referiram ter tido grandes dificuldades em se relacionar com alguns colegas, nomeadamente com as Crianças A, C, D, E, F, G e H, por estas adotarem comportamentos disfuncionais e, por vezes, violentos, o que causava aos restantes grande desconforto e tristeza.

Em relação ao tópico “Amigos”, referiram que na escola não têm conseguido ter muitos amigos: “**Eu tento brincar e falar com todos, mas de um momento para o outro estamos todos a brigar e a gritar... os amigos não se podem tratar assim!**”¹ (Criança B). Não obstante, maioritariamente as crianças do género feminino, referem que conseguem formar pequenos grupos de amigas, normalmente oriundas da mesma turma. Só uma criança referiu ter dificuldades em se relacionar com os colegas da turma, à exceção de um colega do género oposto. Consideram que os amigos especiais “*são aqueles que gostam de nós mesmo quando fazemos asneira... que nos dão abraços... que conseguem ouvir-nos e acalmar-nos*”² (Criança J). Na escola, como amigos especiais, referiram maioritariamente os seus colegas. Contudo, algumas das crianças (A, B, C, E, H e I) nomearam os adultos que interagem com elas, uma vez que “**ajudam-nos em tantas coisas... ao almoço... a dar-nos chá quando estamos doentes... às vezes até brincam connosco**”¹ (Criança A).

¹ Criança com diagnóstico duplo

² Criança com desenvolvimento típico

No domínio das brincadeiras, todos referiram sentir-se tristes e, por vezes, zangados quando outros não querem interagir com eles. Saliendam que gostavam que os outros percebessem que se **“sentem tristes e sozinhos”**¹ (Criança H).

Quando questionados se tiveram um espaço e se sentiram que foram criadas oportunidades para resolverem os seus conflitos, as crianças fizeram silêncio, entreolharam-se e não se mostraram muito disponíveis para partilhar a sua visão. Só com alguma insistência por parte da professora-investigadora, a Criança C referiu que **“ninguém me queria ouvir... eu era sempre culpado... iam logo queixas para casa, mesmo que eu não fosse o único culpado”**¹.

Não sentem ter sido ouvidos, nem que tivessem sido criados espaços para resolver os seus conflitos, chegando mesmo a afirmar que *“ninguém se ouvia... todos gritavam... quem tinha medo por vezes escondia-se”*² (Criança Q). Saliendam que recorriam aos adultos para resolver os seus conflitos, mas na maioria das vezes as soluções eram alguns castigos e envio de comunicações às famílias para ajudarem a gerir estas situações. Não obstante, muitas crianças referiram os colegas como o maior recurso neste domínio: **“... quando existiam situações de conflito e eu me sentia muito nervosa, ia para junto das minhas amigas... nem sempre resultava, mas quando me abraçavam eu sentia-me melhor”**¹ (Criança B).

Questionados sobre se queriam dizer alguma coisa, as crianças referiram que apesar de ainda haver muitos conflitos e terem dificuldade em gerir as suas emoções, no presente ano letivo houve uma pequena melhoria neste domínio, em virtude de alguns elementos mais conflituosos terem ido para outra escola.

Na segunda sessão, “O Tesouro” – dimensão do “Eu”, as crianças respeitaram as indicações dadas para a correta realização da tarefa, nomeadamente espreitar para dentro da caixa, em silêncio, sem deixar os colegas ver o que lá se encontrava. A maioria olhou para dentro da caixa e reagiram com surpresa, ficando com um sorriso no rosto. Regra geral, os alunos que revelam maiores distúrbios ao nível da autorregulação comportamental e emocional e das relações interpessoais, nomeadamente as Crianças B, E, G e H ficaram com a caixa aberta por um maior período e, apesar de ficarem pensativas, esboçaram um sorriso. As Crianças A, C, D e F, mal abriram a caixa, fecharam-na e passaram-na ao próximo colega, evidenciando alguma estranheza e dificuldade em olhar para a imagem de si próprio. Após a caixa ter passado por todas e questionadas sobre qual era o tesouro que continha, a maioria das crianças referiu logo “Nós”. Não obstante, referiam que antes de abrirem a caixa nunca imaginaram que o que estava dentro da caixa era o seu reflexo, pois não se consideravam

¹ Criança com diagnóstico duplo

² Criança com desenvolvimento típico

um tesouro: **“pensava que não era o tesouro da escola porque quase ninguém me ouvia”**¹ (Criança C), **“não achava que fosse o tesouro porque na escola há muita diversidade e muitas outras coisas que poderiam ser o tesouro”**¹ (Criança D), **“pensava que o tesouro da escola eram as professoras, as auxiliares e não pensei que eram os alunos”**¹ (Criança H), **“no início pensei que não éramos o tesouro da escola, porque só pensava em materiais”**¹ (Criança A).

Para finalizar, uma criança opinou, em jeito de síntese: *“no início não sabíamos que éramos o tesouro da escola, porque nós não nos damos valor, para acreditarmos que sim, que o tesouro éramos nós!”*² (Criança L).

Em suma, as crianças apesar de terem chegado à resposta pretendida, antes de verem a sua imagem refletida no espelho não colocaram a hipótese de o tesouro serem elas próprias, denotando baixa autoestima e desvalorização pessoal.

Questionadas sobre o que significava para as crianças serem consideradas “O Tesouro”, as justificações foram muitas, desde referirem que é por serem únicas e especiais, **“que os tesouros não devem ser ouro, os tesouros devem ser amor, alegria e amizade... que é o que nós temos”**¹ (Criança I). Outras referiram que se devia a serem importantes para si próprias ou porque a escola só existe por sua causa: **“... não haveria escola e não pode ser só uma pessoa o tesouro da escola, porque ela não é feita só de um aluno”**¹ (Criança E).

Uma das crianças com mais perturbações e que manifestou muita dificuldade em olhar para dentro da caixa, referiu que **“... eu até posso fazer parte do tesouro... mas como? Eu sou mau em tudo o que faço, estou sempre com raiva e tristeza...”**¹ (Criança C), ao que a Criança B respondeu: **“... somos o tesouro da escola porque cada um é como é e ninguém precisa de pensar que é o melhor do mundo...”**¹.

Após esta partilha de ideias, visões e sentimentos, reforçou-se a importância de cada um enquanto pessoa individual e do coletivo, pelo que todos somos um tesouro.

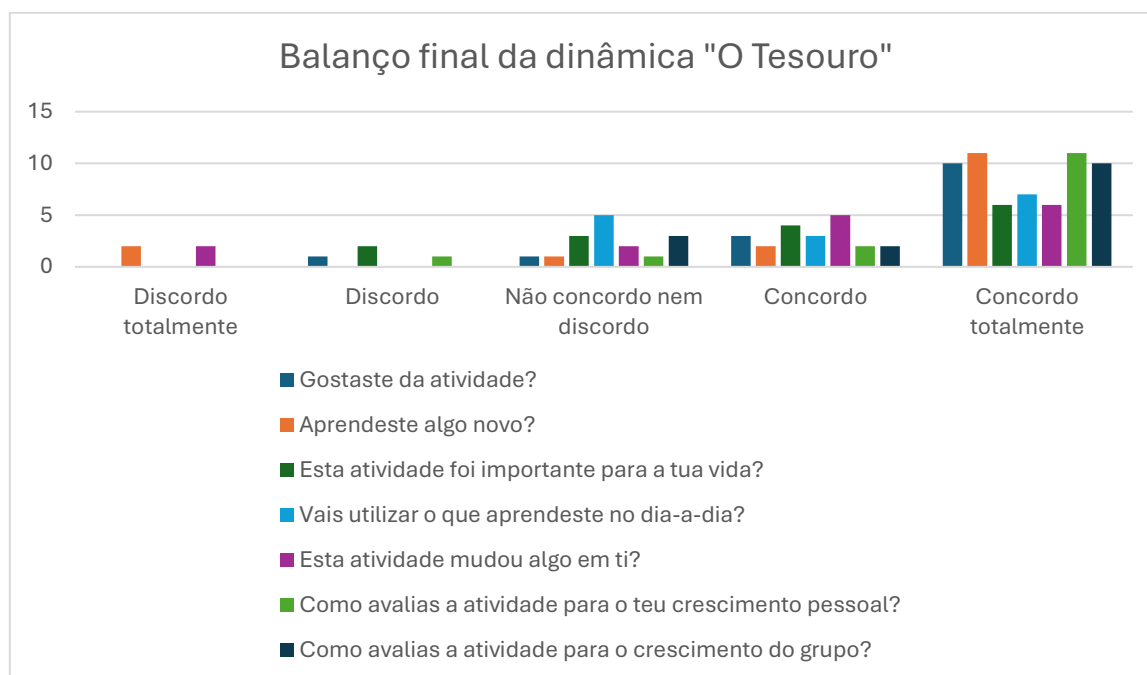
Em suma, de acordo com o balanço final das crianças, o resultado da dinâmica foi o seguinte:

¹ Criança com diagnóstico duplo

² Criança com desenvolvimento típico

Gráfico 3

Balanço final da dinâmica "O Tesouro"



Fonte: Elaboração própria

A maior parte das respostas concentra-se na categoria "Concordo" e principalmente "Concordo totalmente", o que mostra uma avaliação bastante positiva da atividade. Há pouquíssimas respostas em "Discordo" e quase nenhuma em "Discordo totalmente".

As questões "Gostaste da atividade?" e "Aprendeste algo novo?" tiveram destaque em "Concordo totalmente", indicando boa aceitação e aprendizagem. Relativamente à questão "Como avalias a atividade para o crescimento do grupo?" também teve uma concentração forte em "Concordo totalmente", mostrando impacto coletivo.

As questões "Esta atividade mudou algo em ti?" e "Vais utilizar o que aprendeste no dia-a-dia?" tiveram respostas distribuídas em várias colunas, sugerindo que o impacto pessoal e prático variou entre os participantes. Isso pode indicar que, apesar da aprendizagem realizada, nem todos sentiram mudança imediata ou aplicação direta no quotidiano.

Os resultados (vide gráfico 3) indicam que a dinâmica foi eficaz na promoção do envolvimento dos participantes, bem como no ensino e fortalecimento da coesão do grupo. O impacto subjetivo ("mudou algo em ti?") e prático ("usar no dia a dia?") foi positivo, mas menos unânime que os aspetos de satisfação e crescimento coletivo.

Em resumo: boa aceitação, boa aprendizagem, e impacto coletivo mais forte que individual.

A terceira sessão, "Busca e Captura" – dimensão do "Eu", realizou-se num clima de euforia e alguma agitação, que provinha das atividades escolares anteriores. Com o intuito

de as crianças constatarem que tinham gostos e não gostos diferentes e em comum, foi preenchida a lista de busca. As crianças realizaram a atividade com grande facilidade, tendo alguns elementos oferecido ajuda aos que tinham mais dificuldade ao nível da leitura e da escrita. Após este momento, ao pedir-se às crianças para encontrarem outra criança que tivesse um gosto igual aos seus, a confusão instalou-se, ouvindo-se um enorme burburinho e corrida de umas para as outras. Observou-se que os alunos com maiores dificuldades nos domínios em estudo tenderam, de forma instintiva, a procurar-se entre si, presumindo inicialmente a existência de gostos em comum. Contudo, alguns demonstraram surpresa ao constatarem que tal pressuposição nem sempre se verificava.

Questionadas sobre o que verificaram que existia em comum, evidenciaram alguma dificuldade em enumerar os tópicos que tinham assinalado, verificando-se uma maior incidência nos “jogos”, “brincar no parque” e “dar abraços” – de referir que este último item não foi escolhido pelas Crianças C, D, F e G. Opinaram que os gostos em comum os podem aproximar, uma vez “... **que temos algo em comum para partilhar**”¹(Criança A).

Quando solicitadas para identificarem alguém que tivesse um não gosto em comum, voltou a instalar-se a confusão e a agitação. Não obstante, realizaram a tarefa com facilidade, tendo referido que recorreram maioritariamente aos colegas com quem menos se relacionavam, pois “...**somos muito diferentes, logo não gostamos das mesmas coisas**”¹. (Criança D).

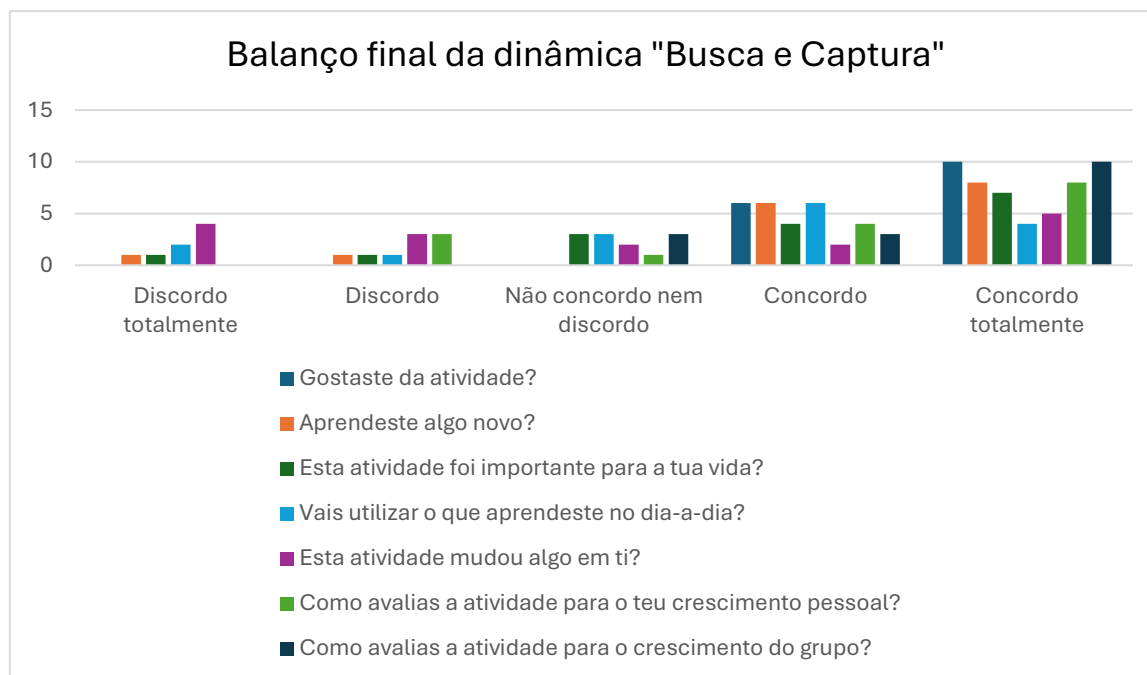
Questionadas sobre se as diferenças se completam, evidenciaram alguma surpresa ao constatarem que esta lista os podia aproximar, que as diferenças que existiam entre as suas listas acabavam por os “... **tornar mais completos, por exemplo, gostamos de desportos diferentes, logo se cada um falar sobre o que mais gosta aprendemos mais...**”¹ (Criança I).

Em suma, de acordo com o balanço final realizado pelas crianças, o resultado final da dinâmica foi o seguinte:

¹ Criança com diagnóstico duplo

Gráfico 4

Balanço final da dinâmica "Busca e Captura"



Fonte: Elaboração própria

Assim como na dinâmica anterior, as respostas concentram-se em "Concordo" e sobretudo em "Concordo totalmente". Há respostas em "Discordo" e "Discordo totalmente", mas em quantidade muito reduzida.

Relativamente às questões "Gostaste da atividade?" e "Como avalias a atividade para o crescimento do grupo?", a maioria das respostas concentrou-se em "Concordo totalmente", indicando que a atividade foi bem recebida e contribuiu para a coesão e desenvolvimento coletivo dos participantes. A questão "Aprendeste algo novo?" também obteve resultados muito positivos. A questão "Esta atividade mudou algo em ti?" apresenta opiniões mais divididas, com algumas respostas em "Discordo totalmente". As questões "Esta atividade foi importante para a tua vida?" e "Vais utilizar o que aprendeste no dia-a-dia?" mostram que o impacto prático e pessoal foi menos unânime.

A dinâmica foi avaliada como muito positiva no aspeto de envolvimento, aprendizagem e fortalecimento do grupo. O impacto individual ("mudou algo em ti?", "importante para a tua vida?", "usar no dia a dia?") foi sentido, mas não de forma global, sugerindo que alguns participantes não viram uma aplicação direta. Em comparação com a dinâmica "O Tesouro", esta parece ter tido um impacto coletivo igualmente forte, mas talvez um pouco menos transformador a nível pessoal.

Na quarta sessão, "O grande salto do Ouriço Bernardo" – dimensão do "Eu", no início da dinâmica, as Crianças A, C e H mostraram-se agitadas, agredindo-se com alguns empurrões, não tendo prestado atenção às imagens que estavam dispostas no chão da sala.

Tiveram de ser interpeladas para se acalmarem, não obstante continuaram agitadas, desencadeando diversas picardias verbais. Com algumas interrupções foi possível contar a história e, no final, chamar a atenção para a necessidade de valorizar as diferenças e ajudar a compreender que a autoestima e a autoimagem podem ser uma mais-valia.

Relativamente à moral da história, referiram que ser **“diferente não é fácil, pois foi o que aconteceu ao Bernardo...”**¹ (Criança B). Com alguma facilidade conseguiram referir que **“devemos aceitar as diferenças, devemos valorizar a nossa maneira de ser... mesmo que os outros não gostem de nós”**¹ (Criança I), **“o Ouriço era diferente dos outros e, por isso, ficava triste, mas com a ajuda das famílias e dos amigos aprendeu a gostar dele próprio”**¹, ou seja, **“só temos de aprender a gostar de nós próprios, não é?”**¹ (Criança B). Com base nesta partilha, a professora-investigadora aproveitou para reforçar que é necessário aceitar as diferenças de cada um, para depois as valorizarem e valorizarem-se a si próprios.

Em relação a opinarem se já se sentiram como o Ouriço Bernardo, muitas foram as crianças que responderam afirmativamente, considerando que **“sinto-me diferente, não consigo ser igual aos outros... às vezes gostava, mas é muito difícil”**¹ (Criança C).

No final desta dinâmica, dado o comportamento agitado de algumas crianças, não houve oportunidade de ser preenchida a ficha de balanço da dinâmica. Não obstante, as crianças partilharam que tinham gostado da dinâmica e tinham aprendido muito com o Ouriço Bernardo, uma vez que se identificaram com esta personagem e **“se ele conseguiu eu também consigo... ou pelo menos tenho de tentar... preciso de acreditar em mim própria...”**¹ (Criança D), ao que algumas crianças responderam **“Consegues, sim... e se precisares nós podemos ajudar, como fez a família e os amigos do Bernardo”**² (Criança Q).

Na quinta sessão, “Resolução de conflitos – 7 passos”, dimensão “Eu”, o desempenho das crianças foi muito positivo. Revelaram facilidade em organizar os grupos, não sendo já necessário a professora-investigadora interferir, lembrar os critérios para a constituição dos mesmos. Não obstante, as crianças E e H, embora ainda apresentassem algumas dificuldades nas relações interpessoais, voltaram a interagir e permaneceram juntas. Foi evidente que nesse grupo a discussão sobre a “situação problema” que queriam apresentar foi menos rica ao nível das ideias e temáticas. Foram selecionadas 3 situações problema, sendo os temas: conflitos no jogo de futebol, agressões sem justificação (relacionadas com as Crianças C e D) e os conflitos entre amigos, por dificuldades ao nível da comunicação ou ciúmes (neste caso, entre as crianças do género feminino, fazendo referência à Criança B). Por exemplo, no caso da situação relacionada com os conflitos durante o jogo de futebol, as crianças

¹ Criança com diagnóstico duplo

² Criança com desenvolvimento típico

identificaram facilmente a emoção que esteve na origem desses episódios: a frustração por não estarem a ganhar e por sentirem que nem todos jogavam bem.

No segundo passo, também surgiram rapidamente respostas sobre o que poderiam perder ou pôr em risco, como zangar-se com os amigos ou a possibilidade de a professora proibir o jogo de futebol.

O terceiro passo revelou-se menos consensual, uma vez que algumas crianças — nomeadamente as crianças E e H — se focaram sobretudo na “necessidade” de continuar a jogar futebol, sem refletirem sobre o facto de que o conflito poderia comprometer as relações entre pares, caso não se procurasse a compreensão e a preservação das mesmas. Com alguma orientação da professora-investigadora, as crianças conseguiram perceber que, mais do que jogar futebol, era essencial conservar e valorizar a amizade, sendo necessário ponderar cuidadosamente as suas escolhas para poderem avançar para o quarto passo – reconhecer.

Algumas crianças, como as crianças C, E, H e D, não conseguiram reconhecer de imediato o valor dos outros, nem o seu próprio valor nas relações que estabelecem com os pares. Nos quinto e sexto passos – pedir e oferecer, o grupo demonstrou maior facilidade em identificar o que deveria ser pedido para restabelecer as relações. Uma das crianças referiu: **“Eu posso pedir desculpa, mas o outro tem de me ouvir... e temos de fazer um esforço para não voltar a fazer asneira... não adianta pedir desculpa, se a seguir fizermos o mesmo.”**¹ (Criança A). Este comentário conduziu o grupo a refletir sobre o que poderiam oferecer, tendo em conta as suas necessidades — queriam continuar a jogar futebol, mas compreenderam que, para isso, precisavam comprometer-se a evitar conflitos, respeitar as regras e, caso algo corresse mal, assumir o seu contributo para o problema e agir de forma a reparar as ruturas relacionais.

Só então puderam avançar para o sétimo passo – acordo. Nesta fase, observou-se alguma agitação no grupo, pois nem todas as crianças demonstraram a mesma predisposição para o compromisso. Foi necessário reforçar a importância de estarem mentalmente preparadas e motivadas, de modo a reduzir a dificuldade em cumprir o que havia sido decidido nos passos anteriores e, assim, colocar em prática as ações acordadas.

Verificou-se, no final, que as crianças passaram a aplicar os “7 passos” de forma autónoma, reduzindo significativamente a ocorrência de conflitos durante os jogos de futebol. Embora ainda surgissem alguns episódios pontuais, a maioria foi resolvida de forma cooperativa e autorregulada entre as próprias crianças.

¹ Criança com diagnóstico duplo

Nas situações trabalhadas em grupo, as crianças utilizaram os sete passos para lidar com relações interpessoais, comportamentos e conflitos. Esses passos foram construídos de forma dialogada, sempre a partir do que elas próprias partilharam.

1. Emoção – O primeiro passo foi nomear a emoção sentida no conflito. Nesta etapa, as crianças mostraram facilidade: **“Fiquei com raiva porque ele não me passou a bola no jogo”**¹ (Criança H) ou **“Senti-me triste quando a minha amiga não quis brincar comigo”**¹ (Criança B).

2. Compreender – Em seguida, pensaram no que poderiam perder ou colocar em risco. Também aqui surgiram respostas rápidas: **“Se eu continuar a discutir, posso perder a amizade”**¹ ou **“Se não brincarmos juntas, fico sem companhia no recreio”**² (Criança K).

3. Conservação – No terceiro passo, refletiram sobre o que queriam preservar na relação. Foi mais difícil para as crianças, pois exigia sair do momento da zanga / conflito. Algumas respostas só surgiram com orientação por parte da professora-investigadora: **“Queremos manter a equipa unida para ganhar o jogo”**¹ (Criança B) ou **“Quero continuar a ser amiga dela porque já brincamos juntas há muito tempo”**² (Criança K).

4. Reconhecer – Depois, procuraram valorizar algo positivo no outro. Este passo também revelou alguma dificuldade, mas surgiram frases que mostraram reconhecimento: **“Ele é bom a defender na baliza”**¹ (Criança I) ou **“A minha amiga ajuda-me sempre quando não entendo os trabalhos”**¹ (Criança B).

5. Pedir – Quando chegou o momento de solicitar estratégias para reconstruir a relação, as crianças evidenciaram grande iniciativa e capacidade de resolução de problemas: **“Quero pedir que passes a bola de vez em quando”**¹ (Criança A) ou **“Gostava que me convidasses para brincar, mesmo quando já tens outras amigas”**¹ (Criança B).

6. Oferecer – Esta etapa gerou uma multiplicidade de ideias, uma vez que as crianças compreenderam que também podiam oferecer algo em retribuição: **“Eu também posso passar mais a bola”**¹ (Criança A) ou **“Posso brincar ao jogo que tu gostas”**¹ (Criança D).

7. Acordo – No último passo, pensaram em ações concretas. Algumas precisaram de apoio para organizar as ideias, mas chegaram a exemplos claros: **“Na próxima vez, vou tentar passar a bola antes de chutar”**¹ (Criança F) ou **“Podemos combinar de brincar às duas coisas, primeiro ao jogo dela e depois ao meu”**² (Criança L). Quando refletiram sobre o impacto das ações, surgiram perceções mais amplas: **“Se todos passarmos a bola, a equipa joga melhor e ninguém fica chateado”**² (Criança I).

¹ Criança com diagnóstico duplo

² Criança com desenvolvimento típico

Ao longo do processo, notou-se que os primeiros passos (1 e 2) foram os mais fáceis para todas as crianças, pois rapidamente conseguiam dar exemplos de emoções e consequências. Nos passos 3 e 4 encontraram mais obstáculos, por exigirem olhar para fora de si e reconhecer o outro. Já nos passos 5 e 6 mostraram grande autonomia e criatividade, gerando muitas ideias em grupo. No passo 7, voltaram a necessitar de alguma orientação, sobretudo para transformar intenções em ações viáveis e realistas.

Na sexta sessão, “Não sou igual a todo o mundo”, dimensão do “EU”, as crianças iniciaram a atividade muito agitadas – no decorrer do intervalo tinham ocorrido vários conflitos e as emoções e relações interpessoais estavam fortemente comprometidas. As características da dinâmica (de cariz individual) constituíram-se como uma oportunidade de acalmar e repor o equilíbrio. Com exceção das Crianças C, D, F e H, todos os participantes demonstraram grande disponibilidade para a atividade, respondendo prontamente às questões propostas e, no final, preenchendo a sua mão com cores e elementos significativos. As crianças referidas anteriormente, para além de não se mostrarem motivadas, encetaram diferentes comportamentos desajustados, com o intuito de chamar a atenção e inviabilizar a atividade. Não obstante, como o restante grupo não reagiu, acabaram por se ir acalmando e realizaram a atividade.

No final da dinâmica, no momento de partilha, várias crianças disponibilizaram-se para mostrar a sua folha de registo com o desenho da mão e elucidar todos sobre o seu significado. As crianças anteriormente mencionadas optaram por não participar ativamente neste momento de partilha, mantendo-se em silêncio e ouvindo, com o olhar direcionado para o chão, as intervenções dos colegas.

Ao nível das informações partilhadas, foi possível observar que foram muito díspares, mas aceites por todas. Algumas crianças revelaram surpresa com as respostas dos colegas, tendo referido **“que engraçado, nunca pensei que alguns meninos gostassem de certas coisas... algumas iguais às minhas!”**¹ (Criança A). Das partilhas realizadas é importante salientar as respostas ao nível dos medos, tendo sido referidos os seguintes: medo de animais, como aranhas, cobras e outros (7 crianças); medo de perder a família (2 crianças); medo do escuro (4 crianças); medo de morrer nova (1 criança) e medo de alturas (1 criança). Pode-se subentender que o grupo de crianças se focou em si, enquanto ser individual, nas suas vivências fora da escola, não tendo referido nenhum medo relacionado com o contexto educativo. Salientar ainda que as Crianças C e D se englobam nas que referem ter medo de perder a família e as Crianças F e H nos que têm medo de alguns animais. A Criança B foi a que manifestou medo de morrer nova (refira-se que é a criança que fala com regularidade em suicídio).

¹ Criança com diagnóstico duplo

No que diz respeito ao significado atribuído à pintura das mãos, observa-se que as crianças realizaram diferentes trabalhos com respostas muito diversificadas. Durante a composição, utilizaram cores variadas e recorreram a desenhos distintos, conferindo personalidade e expressão própria a cada mão. Estes elementos refletem a criatividade e a interpretação individual de cada participante, permitindo agrupar os significados de forma sistemática, como se apresenta a seguir.

Tabela 4

Significado da pintura das mãos

| | |
|---|---|
| Cores preferidas | 5 |
| Cores preferidas de alguém especial (pai, mãe...) | 3 |
| Cor associada às respostas | 4 |
| Cores do arco-íris | 1 |
| Cores dos clubes de futebol dos familiares (dedos) e a junção de todas (palma da mão) | 1 |
| Cor do Ubuntu – Ser individual | 1 |

Fonte: Elaboração própria

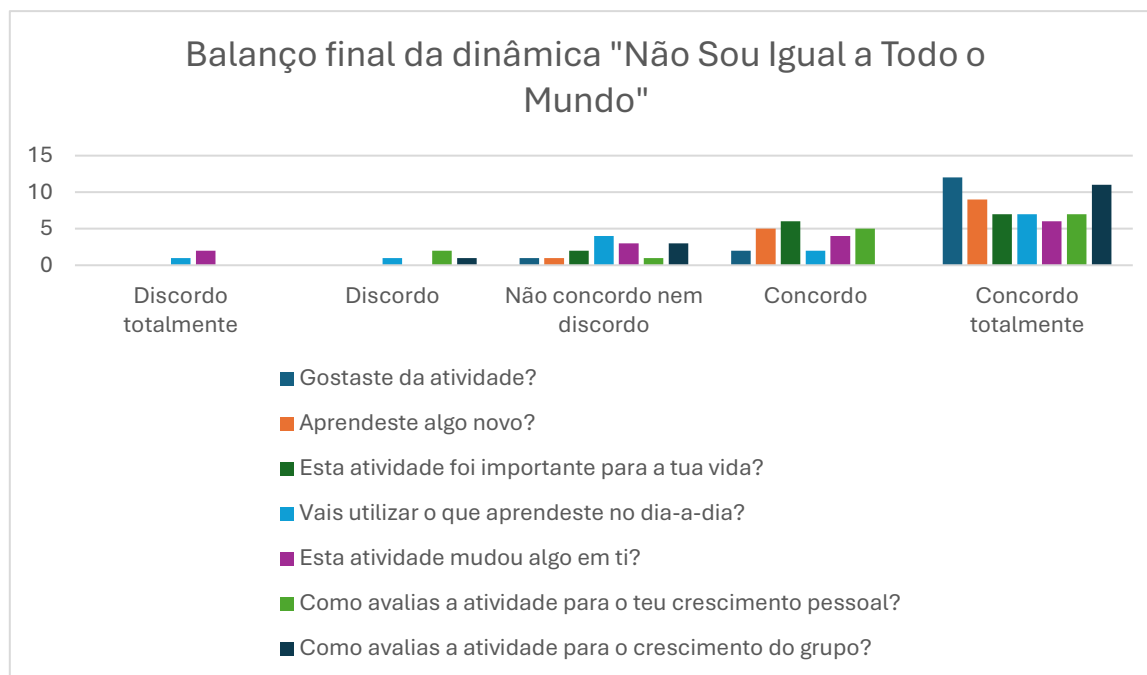
Algumas crianças limitaram-se a pintar, outras criaram padrões (de cores e gráficas). Uma criança partilhou uma reflexão mais abrangente, que as restantes consideraram que sintetizava a de todas: *“A minha mão... os dedos têm a cor associada às respostas... por exemplo, tenho medo do escuro, mas não pintei de preto, mas de cinzento, porque já está a diminuir... onde usei muitas cores é porque simbolizavam muitas respostas divertidas... o amarelo simboliza a alegria... e no centro, quis lembrar as atividades Ubuntu, falar com o coração”*¹ (Criança Q).

Em suma, de acordo com o balanço final das crianças, o resultado da dinâmica foi o seguinte:

¹ Criança com desenvolvimento típico

Gráfico 5

Balanço final da dinâmica "Não sou igual a todo o mundo"



Fonte: Elaboração própria

O padrão das respostas das crianças é semelhante às dinâmicas anteriores: predominância em "Concordo" e "Concordo totalmente", com poucas respostas negativas. A grande maioria em "Concordo totalmente" é particularmente notória na questão "Gostaste da atividade?", mostrando elevado nível de satisfação. As questões "Como avalias a atividade para o crescimento do grupo?" e "Aprendeste algo novo?" também se destacam positivamente. As questões "Esta atividade foi importante para a tua vida?" e "Esta atividade mudou algo em ti?" apresentam maior diversidade nas respostas, incluindo algumas em "Discordo". Isso sugere que, para alguns participantes, o impacto pessoal foi limitado ou pouco evidente.

A dinâmica foi avaliada como muito agradável e útil para o grupo, cumprindo bem o papel de promover satisfação e crescimento coletivo. O impacto no desenvolvimento individual ("mudou algo em ti?" e "importante para a tua vida?") foi positivo, mas não tão consensual. Comparada às anteriores, esta dinâmica parece ter gerado maior entusiasmo (satisfação), embora o impacto transformador pessoal não tenha sido uniforme.

Na sétima sessão, "Carrossel", dimensão "Eu e o Outro", as crianças iniciaram a dinâmica num ambiente calmo, mas rapidamente se alterou e a professora-investigadora teve de intervir para acalmar as Crianças A, C, D, E, F e H. Como estavam sentados seguidos facilmente criaram alguns comportamentos de provocação e agressão física – empurrões (segundo foi possível aferir, os mesmos tinham tido algumas alterações durante o intervalo, no jogo de futebol). Após serem separadas, algumas crianças ofereceram-se para trocar de lugar, a situação normalizou.

No início da atividade, as crianças concentraram-se sobretudo em explorar as cores nos seus desenhos, mas rapidamente passaram a direcionar a atenção para o que lhes era pedido: representar algo que as identificasse, que gostassem ou que tivesse significado pessoal. Os resultados foram bastante diversificados, refletindo interesses e experiências individuais, com destaque para temas como o futebol e as famílias, que surgiram de forma recorrente.

Aquando da escolha dos desenhos com que se identificavam, no início foi mais fácil, pois havia uma grande variedade de escolha. No final, já foi mais difícil, mas com a entreaajuda entre todas, na descoberta de significados e na criação de hipóteses para estabelecer relações, todas conseguiram realizar a atividade com sucesso. Nem sempre o significado atribuído pelo autor do desenho foi igual ao de quem o escolheu, mas as crianças conseguiram criar pontes que os uniram. Muitas crianças referiram ter ficado surpresas por terem tantas coisas em comum, tendo o grupo salientado que “... **nunca pensei ter algo a ver com alguns colegas... somos tão diferentes**”¹ (Criança H), “*mas mais do que aquilo que temos de diferente e já aprendemos que temos de respeitar é perceber que estamos juntos*”² (Criança K), “... **sim, viram que se olharmos para o papel de cenário, formámos uma teia?**”¹ Criança B), “*Verdade! Tal como no jogo de apresentação, aquilo que temos igual aproximamos*”² (Criança Q).

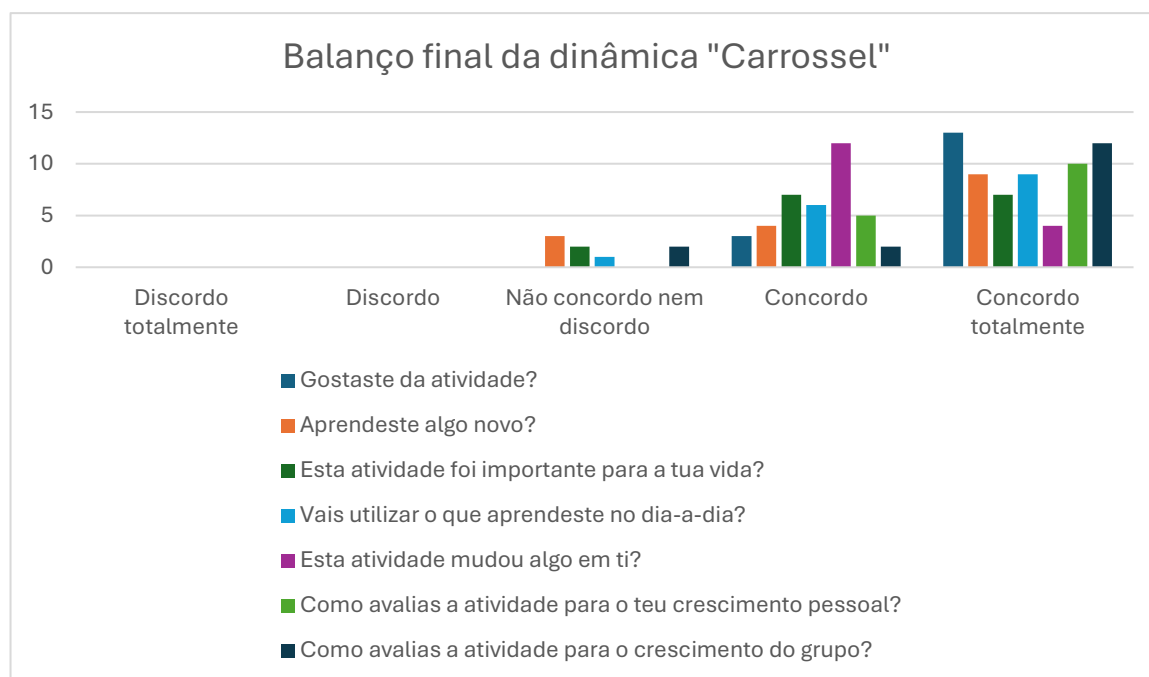
Em suma, de acordo com o balanço final das crianças, o resultado da dinâmica foi o seguinte:

¹ Criança com diagnóstico duplo

² Criança com desenvolvimento típico

Gráfico 6

Balanço final da dinâmica "Carrossel"



Fonte: Elaboração própria

A grande maioria das respostas está entre "Concordo" e "Concordo totalmente", quase inexistindo respostas negativas. Isso mostra que a atividade foi globalmente bem recebida.

As questões "Gostaste da atividade?" e "Como avalias a atividade para o crescimento do grupo?" concentram-se maioritariamente em "Concordo totalmente", revelando elevada aceitação e impacto coletivo. A questão "Aprendeste algo novo?" também aparece bem avaliada, com boa concentração no nível máximo. A questão "Esta atividade mudou algo em ti?" revelou uma distribuição mais heterogénea, com respostas concentradas entre "Concordo" e "Concordo totalmente", refletindo uma menor unanimidade em comparação com as restantes questões. A questão "Vais utilizar o que aprendeste no dia-a-dia?" também mostra alguma variação, sugerindo que nem todos os participantes perceberam aplicabilidade prática imediata.

Segundo a perceção das crianças, a dinâmica "Carrossel" revelou-se muito positiva, destacando-se sobretudo pelo prazer proporcionado pela experiência e pelo reforço do sentido de grupo. O impacto a nível pessoal e prático foi notado, embora de forma heterogénea, semelhantemente ao observado noutras dinâmicas. Salienta-se, contudo, o equilíbrio entre a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e o fortalecimento coletivo.

Na oitava sessão, "A história da colaboração", dimensão do "Eu e o Outro", as crianças manifestaram algumas alterações positivas face à gestão dos comportamentos e das relações interpessoais: formaram de forma autónoma os grupos de trabalho, geriram as interações de forma harmoniosa e, no momento de partilha dos trabalhos, todos participaram –

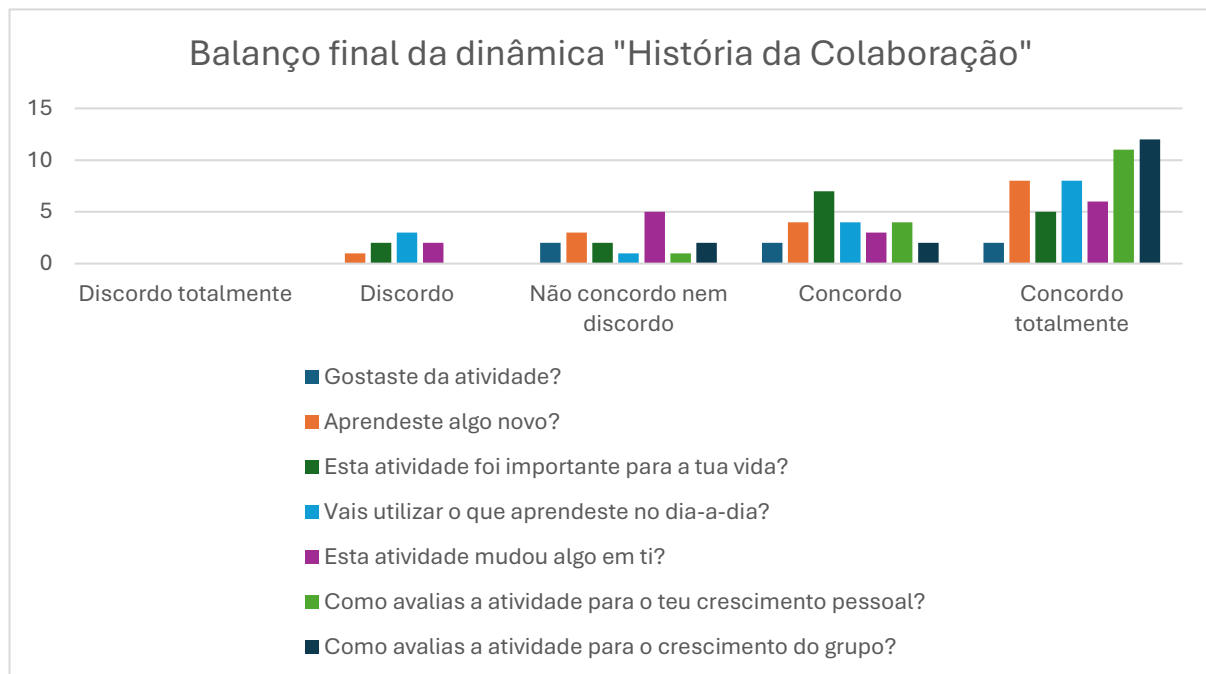
atribuíram um papel a todas, mesmo às crianças que por norma não comunicam, as quais tinham, por exemplo, de dizer o título. Não obstante, duas crianças (B e F) evidenciaram grande dificuldade em constituir grupo com os restantes colegas, evidenciando alguma falta de interesse em realizar a atividade. Alguns grupos mostraram-se disponíveis para as integrar, mas elas colocaram sempre algum obstáculo. No final, decidiram fazer um grupo só as duas, mas o trabalho não resultou, tendo as mesmas, posteriormente, pedido desculpa a todos os presentes por toda a situação. Se num primeiro momento estavam mais introvertidas, com o decorrer da partilha das colegas foram interagindo e opinando.

Os restantes grupos construíram diferentes histórias, com títulos diversificados, mas segundo as crianças **“todas as histórias estão bem, todos viram coisas diferentes, mas todos viram o mesmo final”**¹ (Criança B), **“todas chegaram à mesma moral – todos temos de nos ajudar para conseguirmos fazer as coisas”**¹ (Criança A), em suma, **“não podemos ser egoístas”**² (Criança K). Com a ajuda da professora-investigadora foram partilhadas diferentes situações que reforçavam a importância da colaboração e do trabalho em parceria.

Em suma, de acordo com o balanço final das crianças, o resultado da dinâmica foi o seguinte:

Gráfico 7

Balanço final da dinâmica “História da Colaboração”



Fonte: Elaboração própria

¹ Criança sem diagnóstico duplo

² Criança com desenvolvimento típico

Mais uma vez, a maior parte das respostas concentra-se em “Concordo” e principalmente em “Concordo totalmente”. Há algumas respostas em “Discordo” e “Não concordo nem discordo”, mas em quantidade reduzida.

As questões “Como avalias a atividade para o crescimento do grupo?” e “Como avalias a atividade para o teu crescimento pessoal?” aparecem maioritariamente em “Concordo totalmente”, mostrando que esta dinâmica foi muito valorizada no desenvolvimento coletivo e individual. A questão “Aprendeste algo novo?” também se destaca em termos positivos. A questão “Esta atividade mudou algo em ti?” mostra uma maior variação nas respostas, incluindo algumas respostas em “Discordo”. De igual modo, a questão “Vais utilizar o que aprendeste no dia-a-dia?” também não obteve consenso, sugerindo aplicabilidade prática variável entre os participantes.

A “História da Colaboração” foi avaliada como uma dinâmica com forte impacto coletivo e de crescimento pessoal, além de proporcionar aprendizagens significativas. O impacto mais transformador (mudança pessoal ou aplicação prática no dia a dia) foi sentido, mas não de forma unânime. Comparada às outras atividades, esta mostra grande equilíbrio entre satisfação, aprendizagem e crescimento do grupo.

Nas nona e décima sessões, “Autógrafos” e “Abraço Dançante”, dimensão “Eu e o Outro”, de carácter mais lúdico, as crianças mostraram-se muito colaborantes.

Na dinâmica ‘Autógrafos’, as crianças demonstraram inicialmente dificuldades no plano organizativo – focaram-se apenas em recolher o maior número possível de autógrafos, deslocando-se de forma desordenada pelo espaço, entre os colegas. Na segunda fase, conseguiram reunir mais autógrafos e experienciaram uma sensação de maior entusiasmo e euforia. Não obstante, algumas crianças, entre elas a Criança I, consideraram que a atividade não tinha sido bem conseguida, pelo que mostraram interesse em repeti-la. Após refletirem em grande grupo, a professora-investigadora consentiu que a atividade se repetisse, não sem antes terem tempo para falar umas com as outras, para se organizarem e combinarem procedimentos. Depois de repetirem a atividade, todos ficaram muito contentes por terem conseguido obter um maior número de autógrafos. Foi notório que o grupo iniciou a tarefa em conflito e, depois, utilizando a cooperação, conseguiu realizar a atividade, evoluindo ao nível da comunicação em grupo, do saber ouvir e do saber escutar. Segundo a avaliação das crianças, “... **só conseguimos porque conversámos**”¹ (Criança E), “**porque tínhamos um plano**”¹ (Criança A), “... *todos queríamos o mesmo e como todos sabíamos o que era para fazer conseguimos!*”² (Criança I).

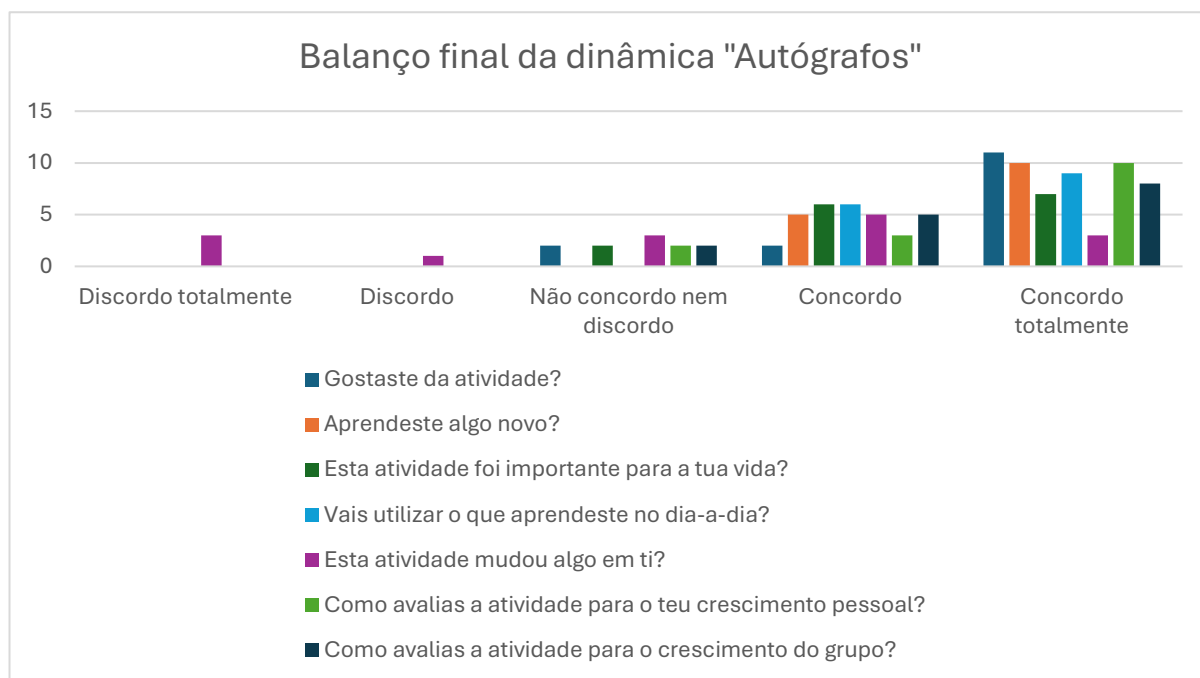
¹ Criança com diagnóstico duplo

² Criança com desenvolvimento típico

Em suma, de acordo com o balanço final das crianças, o resultado final da dinâmica foi o seguinte:

Gráfico 8

Balanço final da dinâmica "Autógrafos"



Fonte: Elaboração própria

Predomínio claro em "Concordo" e "Concordo totalmente", mostrando uma receção bastante positiva. Existem algumas respostas isoladas em "Discordo" e "Discordo totalmente", mas em número reduzido.

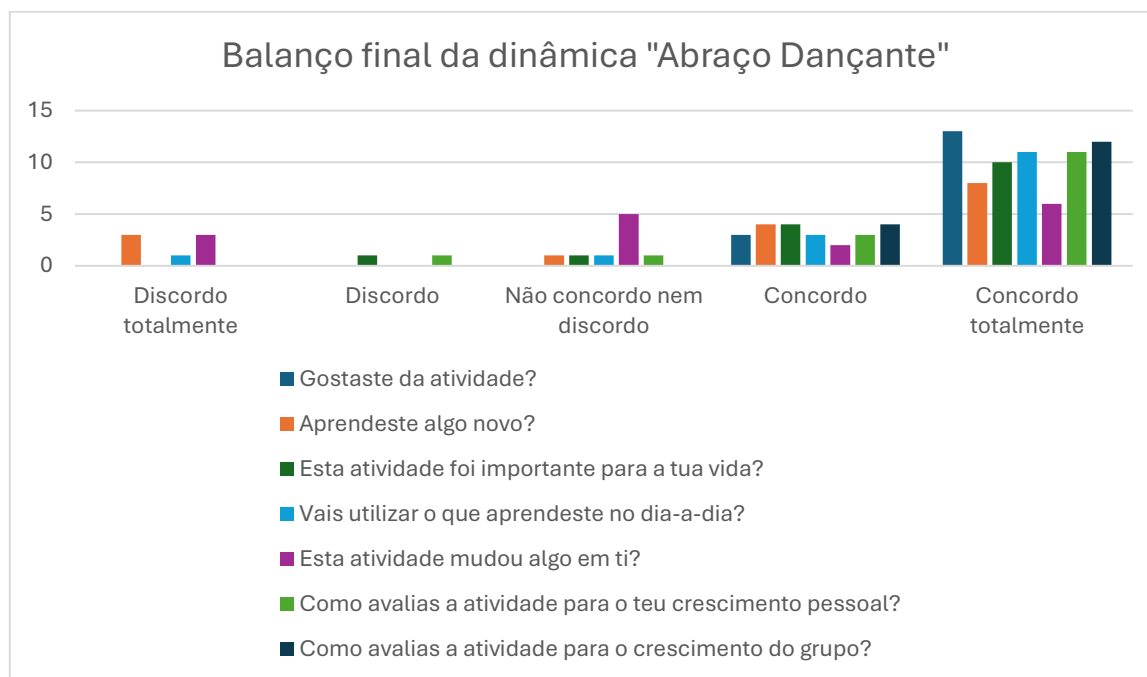
As questões "Gostaste da atividade?" e "Aprendeste algo novo?" tiveram a maioria das respostas em "Concordo totalmente", revelando boa aceitação e valor pedagógico. A questão "Como avalias a atividade para o crescimento do grupo?" também aparece muito bem avaliada. A questão "Esta atividade mudou algo em ti?" foi a única com respostas em "Discordo totalmente", mostrando que nem todos sentiram transformação pessoal. Relativamente à questão "Vais utilizar o que aprendeste no dia a dia?", algumas respostas revelaram uma atitude cautelosa, evidenciando reserva ou ponderação por parte dos participantes. A dinâmica "Autógrafos" foi considerada agradável, útil e relevante para o grupo, com destaque para a satisfação e a aprendizagem. O impacto pessoal (mudança interna, aplicação prática) foi percebido por alguns, mas não de forma unânime. No geral, posiciona-se como uma atividade de alta aceitação e boa contribuição para o grupo, ainda que com impacto transformador menos uniforme.

Relativamente à dinâmica “Abraço Dançante”, as crianças comportaram-se de forma ordeira, escolheram-se / agruparam-se sem atenderem a amizades ou interesses – concentraram-se só na atividade, em irem tendo alguém a quem se abraçar para poder voltar a dançar. A Criança I mostrou-se muito contente por ter ouvido músicas do seu país (algumas lágrimas afloraram nos seus olhos, tendo os colegas corrido para a abraçar). No final, as crianças opinaram, de forma aleatória e completando as frases umas das outras, que se tinham sentido muito bem, principalmente quando “estávamos todos juntos, abraçados”, “parecia que a alegria passava de uns para os outros”, “foi muito mais divertido do que quando estávamos a dançar sozinhos”, “acompanhado perdi a vergonha”.

Em suma, de acordo com o balanço final das crianças, o resultado da dinâmica foi o seguinte:

Gráfico 9

Balanço final da dinâmica “Abraço Dançante”



Fonte: Elaboração própria

Há grande predominância em “Concordo” e sobretudo em “Concordo totalmente”, sinal de elevada aceitação. Algumas respostas isoladas em “Discordo totalmente” e “Não concordo nem discordo”, mas em baixa proporção.

Na questão “Gostaste da atividade?” teve destaque absoluto o “Concordo totalmente”, mostrando que foi uma das dinâmicas mais apreciadas. As questões “Como avalias a atividade para o crescimento do grupo?” e “Como avalias a atividade para o teu crescimento pessoal?” também aparecem muito bem posicionadas. Já a questão “Aprendeste algo novo?” mostra impacto formativo relevante. A questão “Esta atividade mudou algo em ti?” teve

algumas respostas em “Discordo totalmente” e “Não concordo nem discordo”, indicando percepções pessoais mais diversas. A questão “Vais utilizar o que aprendeste no dia-a-dia?” também apresenta variação, o que sugere aplicabilidade prática não uniforme.

O “Abraço Dançante” foi avaliado como uma atividade muito envolvente, agradável e útil para fortalecer relações de grupo. O crescimento coletivo foi altamente valorizado, assim como a satisfação e o prazer da experiência. O impacto transformador individual foi sentido, mas de forma desigual entre os participantes.

Na décima primeira e décima segunda sessões, “A árvore dos problemas” e “A árvore das soluções”, dimensão “Eu e os Desafios”, foi dada especial atenção à identificação de situações problema, quais as suas consequências e possíveis soluções.

Num primeiro momento, com “A árvore dos problemas”, as crianças identificaram diferentes situações problema em contexto escolar, não se limitando a mencionar conflitos entre elas, mas também vivências mais graves, as quais envolveram não só agressões físicas, mas também psicológicas. As situações problemáticas centraram-se em temáticas relacionadas com os jogos de futebol nos recreios, os comportamentos desajustados da Criança C, a má relação interpessoal da Criança D com os colegas e entre as Crianças G e H, bem como as que estão relacionadas com a falta de autorregulação emocional (Crianças C, F e B – esta última não por afetar diretamente o grupo, mas pelas situações de desânimo, tristeza e isolamento que costuma apresentar).

Regra geral, as crianças referiram que todas estas situações lhes traziam **“tristeza e medo... às vezes até sinto pavor”**¹ (Criança E). Ao refletirem sobre a imagem da árvore (que se encontrava no quadro), conseguiram relacionar as suas diferentes partes: “... *no tronco temos tudo o que já vivemos, não é? Quando nos sentimos tristes, apavorados... por causa do que faziam connosco. Eu não gostava da escola*”² (Criança I) e **“eu não me conseguia controlar... chorava muito e não conseguia parar”**¹ (Criança A) – as crianças conseguiram identificar que o problema central era a autorregulação das emoções e dos comportamentos e as relações interpessoais; as causas encontravam-se nas raízes – **“... às vezes bato nos meus colegas porque me irritam e gozam comigo”**¹, **“... chamo nomes aos que estão comigo, nem sei porquê, parece que algo dentro de mim me manda”**¹ (Criança F); no que toca às consequências, foi necessário orientar mais a reflexão, mas conseguiram alcançar o entendimento pretendido – **“... se eu me sinto triste e chamo nomes aos meus amigos, parece que me sinto mais forte do que eles, mas depois vejo-os zangados e já não me sinto assim”**¹ (Criança H), **“... quando bato a algum colega quero mostrar que sou mais forte, mas se me batem de volta já não me sinto assim”**¹ (Criança F), **“se eu me**

¹ Criança com diagnóstico duplo

² Criança com desenvolvimento típico

porto mal com os outros, eles ficam tristes e zangados comigo, já não querem brincar comigo..."¹ (Criança A). Algumas crianças referiram também situações em que sentiram que tinham perdido os seus amigos, mas com o tempo a situação normalizava-se – **"um dia zanguei-me com a minha melhor amiga... achei que nunca mais ia falar com ela, mas no dia a seguir durante o recreio conversámos, demos um abraço e ficou tudo bem"**¹ (Criança B).

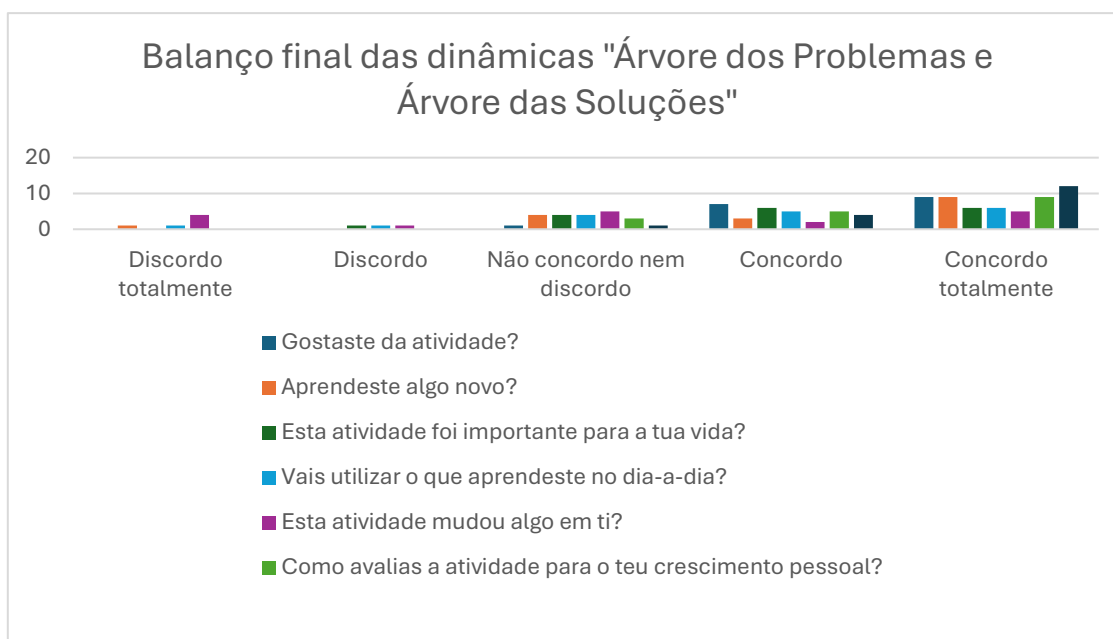
Relativamente ao segundo momento, "A árvore das soluções", o grupo reagiu de forma muito motivada e focado. Facilmente apresentaram as soluções para as situações problema, tendo todos querido partilhar soluções para as situações uns dos outros. De referir, que a Criança C partilhou algumas soluções que a podiam ajudar a ser menos reativa, como não correrem atrás dela durante as situações problemáticas, não lhe gritarem e deixarem-na sozinha para que se pudesse acalmar. A Criança B partilhou que sempre que a vissem mais introvertida e triste, se sentassem junto dela, conversassem com ela e, especialmente, lhe dessem um abraço. As Crianças E, F e H referiram que quando estão nervosas e prestes a agredir algum colega, lhes devem virar as costas, pois assim será mais fácil acalmarem-se. A Criança D não partilhou nenhuma situação e adotou um comportamento provocador, rindo-se das situações que os colegas apresentavam, pelo que as outras crianças lhe chamaram a atenção. A partir desse momento, baixou a cabeça e "amuou".

Em suma, de acordo com o balanço final das crianças, o resultado da dinâmica foi o seguinte:

¹ Criança com diagnóstico duplo

Gráfico 10

Balanço final das dinâmicas “A árvore dos problemas” e “A árvore das soluções”



Fonte: Elaboração própria

A maior parte das respostas encontra-se em “Concordo” e “Concordo totalmente”, confirmando que a dinâmica foi bem recebida. Há poucas respostas em “Discordo” e “Discordo totalmente”, sem impacto relevante no resultado geral.

As questões “Gostaste da atividade?” e “Como avalias a atividade para o crescimento do grupo?” têm a maioria das respostas em “Concordo totalmente”, indicando aceitação e relevância coletiva. As questões “Aprendeste algo novo?” e “Como avalias a atividade para o teu crescimento pessoal?” também aparecem muito positivas, reforçando o carácter pedagógico da atividade. A questão “Esta atividade mudou algo em ti?” mostra respostas mais distribuídas, incluindo algumas em discordância, sugerindo impacto pessoal variável. A questão “Vais utilizar o que aprendeste no dia-a-dia?” também apresenta diversidade, o que indica que a aplicabilidade prática não foi unânime.

A dinâmica “Árvore dos Problemas e Árvore das Soluções” destacou-se pela reflexão crítica e pelo fortalecimento do grupo, com forte impacto coletivo e de aprendizagem. O impacto pessoal transformador foi sentido, mas menos homogéneo. Em comparação com as outras atividades, esta dinâmica parece equilibrar a satisfação, aprendizagem e relevância para o grupo, embora com impacto individual moderado em alguns participantes.

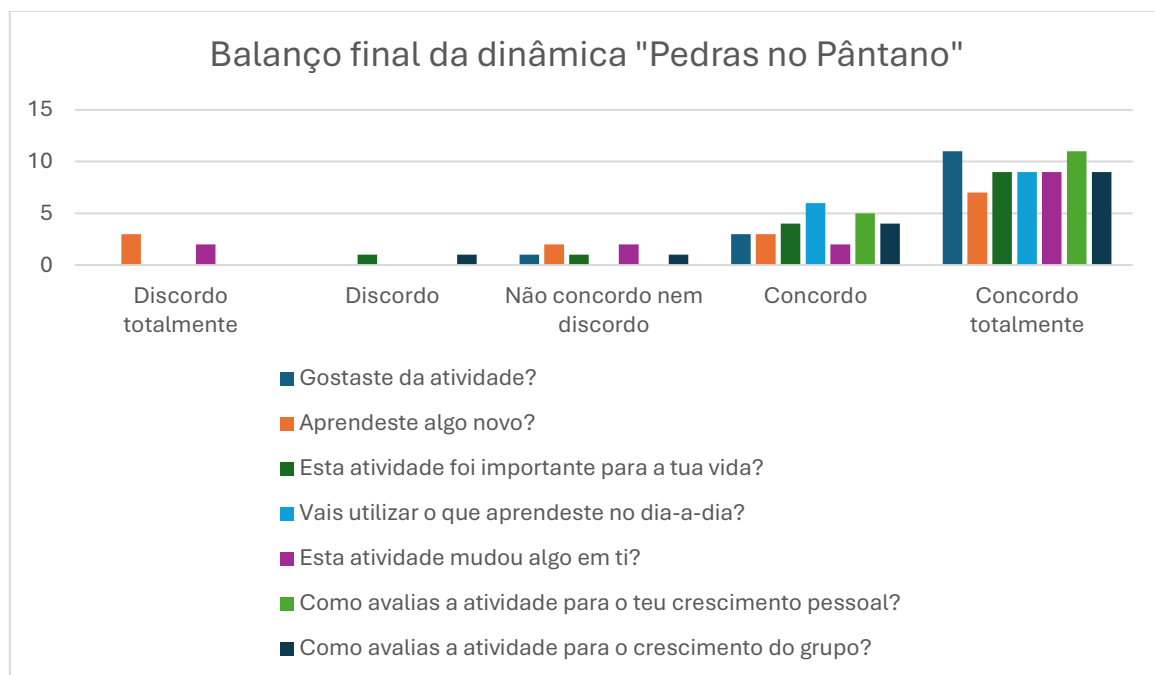
Na décima terceira sessão, “Pedras no Pântano”, dimensão do “Eu e os Desafios”, foi mais difícil controlar a impulsividade e promover a comunicação entre as crianças. Revelaram dificuldade em assimilar as regras / instruções da atividade e, conseqüentemente, a realização da mesma com sucesso. Algumas crianças (A, D, F, G e H) não conseguiram realizar o

jogo, sem a ajuda dos colegas, não só por não estarem dispostas a ouvir as instruções, mas também por não estarem concentradas para aferir a partir das ações dos colegas quais eram as casas pântano / pedra. A dinâmica demorou o dobro do tempo previsto. No período de reflexão final, a maioria das crianças mostrou-se desmotivada e insatisfeita com o desenrolar da dinâmica. A maioria das crianças adotou uma postura de autodefesa face ao desempenho na atividade, atacando os outros e não assumindo o seu papel em toda a situação. Não obstante, as crianças que se caracterizam por ser mais assertivas, mas que não gostam de se expor face ao grupo, tomaram a palavra e perante todas partilharam que *“sinto-me triste... ninguém se ouvia, todos gritávamos! Correu muito mal, devíamos ter ouvido... tanto a professora como aos colegas... para a próxima temos de ouvir e deixar de ser parvos a implicar uns com os outros”*¹ (Criança K).

Em suma, de acordo com o balanço final das crianças, o resultado da dinâmica foi o seguinte:

Gráfico 11

Balanço final da dinâmica “Pedras no pântano”



Fonte: Elaboração própria

A maioria de respostas está em “Concordo” e “Concordo totalmente”, o que mostra uma avaliação bastante positiva da atividade. Existem algumas respostas em “Discordo totalmente” e “Discordo”, mas em pequena proporção. As questões “Gostaste da atividade?”,

¹ Criança com desenvolvimento típico

“Como avalias a atividade para o crescimento do grupo?” e “Como avalias a atividade para o teu crescimento pessoal?” as respostas concentram-se em “Concordo totalmente”, revelando boa aceitação, impacto coletivo e individual. A questão “Vais utilizar o que aprendeste no dia-a-dia?” também se destaca positivamente. As questões “Aprendeste algo novo?” e “Esta atividade mudou algo em ti?” apresentam respostas mais distribuídas, incluindo algumas negativas, indicando que nem todos sentiram transformação pessoal. Isso sugere que, embora útil, a perceção de aprendizagem não foi unânime.

A dinâmica “Pedras no Pântano” foi vista como muito agradável e relevante para o grupo, além de trazer crescimento pessoal. O impacto transformador e a novidade foram sentidos por muitos, mas não de forma homogénea. Em relação às demais atividades, esta evidência um equilíbrio considerável entre satisfação, efeito coletivo e relevância prática, ainda que a perceção de inovação pelos participantes tenha variado.

Na décima quarta sessão, “Bingo dos Direitos da Criança”, dimensão “Eu e o Mundo”, as crianças mostraram-se muito atentas ao vídeo e aquando da sua discussão conseguiram elencar alguns conhecimentos que já haviam trabalhado na disciplina de Estudo do Meio. Facilmente referiram a maioria dos Direitos das Crianças, nomeadamente no domínio do direito à vida, à educação, à saúde, à alimentação e à liberdade. A Criança B chamou a atenção para o facto de as crianças não terem só direitos, mas também deveres (situação já debatida na disciplina de Estudo do Meio), tendo nomeado alguns exemplos. A realização do Bingo foi um momento descontraído e vivido com alegria por parte das crianças, as quais solicitaram um exemplar do jogo para o poderem jogar em família. Após esta atividade, na reflexão final, conseguiram nomear diferentes situações em que as crianças têm acesso a estes direitos, mas não esqueceram as que não têm e quais os países onde isso ocorre. Focaram-se muito nas temáticas da liberdade e da alimentação, associadas às situações de guerra. A Criança I partilhou algumas situações relacionadas com o seu país de origem, nomeadamente no domínio da Educação, ressaltando que *“você têm muita sorte... os professores deixam-vos brincar e falar livremente... lá não é assim... dão-vos comida, a quantidade que querem... até vos deixam ir beber água durante as aulas”*¹.

Em virtude de ter sido uma dinâmica que se ancorava em temáticas já trabalhadas em sala de aula e a mesma ter sido assumida como um momento lúdico, onde se partilharam conhecimentos, optou-se por não se realizar a ficha de balanço final.

A décima quinta sessão, “Onde colocar os resíduos”, dimensão “Eu e o Mundo”, decorreu com grande recetividade por parte das crianças. Fazendo parte do programa Eco Escolas, estas temáticas foram muito trabalhadas ao longo do ano letivo, pelo que as crianças só tiveram de aplicar os conhecimentos já adquiridos. Todos participaram evidenciando

¹ Criança com desenvolvimento típico

domínio do tema e assumindo claramente uma postura de defensores do Planeta. Após a realização da atividade, decidiram construir alguns ecopontos com materiais reciclados e elaboraram sinalética para colocar junto dos mesmos e também dos que já existiam.

Em virtude de se tratar de uma dinâmica em que se pretendia rever aprendizagens e aferir até que ponto os conhecimentos tinham sido apreendidos pelas crianças, considerou-se que o preenchimento da ficha de balanço final não era pertinente. Deu-se especial atenção às atitudes e comportamentos demonstrados pelas crianças.

Na décima sexta sessão, “A Aida e o Urso Medroso – A nova vida”, dimensão “Eu e o Mundo”, as crianças ouviram com muita atenção a história, tendo sido ressaltado logo no início que na turma também tinham um colega que veio de outro país. A Criança I partilhou com os colegas a sua história e os motivos pelos quais tinha vindo com a família para Portugal. Em relação à história, mostraram ter compreendido e assimilado a mensagem que a mesma pretendia transmitir. Todas consideraram que a história poderia ser real e que o sonho da Aida e do Urso era voltarem ao seu país de origem. Relativamente ao que podiam fazer para acolher famílias nesta situação, focaram-se muito nos gestos de gentileza, na necessidade de os ajudar ao nível das relações interpessoais – criação de novas amizades, entre outras, dar a conhecer a nossa cultura e a nossa língua. De um modo geral, as crianças referiram que *“temos de acolher essas pessoas bem, porque temos de ser todos amigos e ajudarmo-nos uns aos outros”*¹ (Criança K).

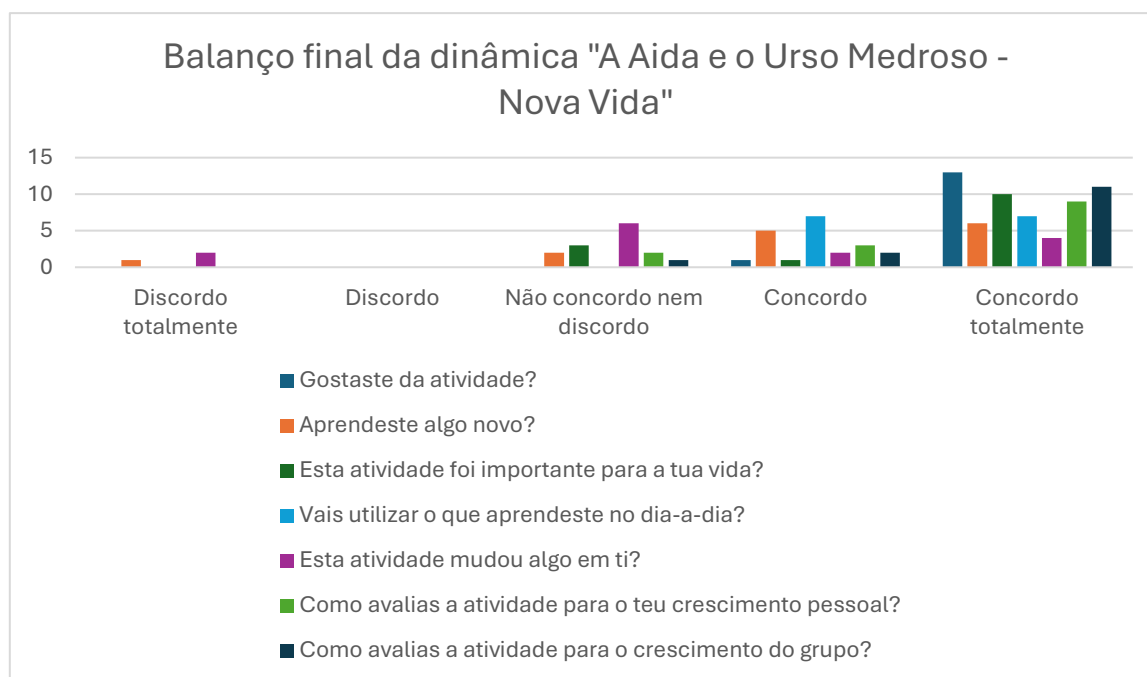
Relativamente ao que podiam fazer na escola por crianças que se encontrassem nesta situação, o grupo acabou por não responder, porque a Criança I tomou a palavra e referiu que *“não precisam de fazer nada mais do que aquilo que fizeram comigo. Eu não conhecia ninguém nem vos percebia bem, mas quiseram sempre brincar comigo... até dividiram os vossos lanches! E agora que estou magoado, levam a minha mochila, estão sempre a perguntar-me o que preciso e o que me faz falta”*¹.

Em suma, de acordo com o balanço final das crianças, o resultado da dinâmica foi o seguinte:

¹ Criança com desenvolvimento típico

Gráfico 12

Balanço final da dinâmica "Aida e o Urso Medroso – Nova Vida"



Fonte: Elaboração própria

A maioria das respostas situa-se em "Concordo" e principalmente em "Concordo totalmente", o que indica boa aceitação da atividade. Existem algumas respostas em "Não concordo nem discordo" e em "Discordo totalmente", mas em número reduzido.

A questão "Gostaste da atividade?" aparece maioritariamente referência a "Concordo totalmente", confirmando que a atividade foi bem recebida. As questões "Como avalias a atividade para o crescimento do grupo?" e "Como avalias a atividade para o teu crescimento pessoal?" também se destacam positivamente. A questão "Vais utilizar o que aprendeste no dia-a-dia?" tem um número elevado de avaliações positivas. A questão "Esta atividade mudou algo em ti?" mostra respostas mais distribuídas, incluindo algumas discordâncias, sugerindo percepção pessoal variada. A questão "Aprendeste algo novo?" também apresenta menos unanimidade, embora maioritariamente positiva.

A dinâmica "A Aida e o Urso Medroso – Nova Vida" foi considerada agradável, útil e com impacto positivo tanto no crescimento individual como no coletivo. Tal como em outras dinâmicas, o impacto transformador (mudança pessoal, novidade e aplicabilidade prática) foi sentido por muitos, mas não por todos. No geral, reforça-se como uma atividade de boa aceitação, valor pedagógico e relevância para o grupo.

Na décima sétima sessão, "Frutas a Gosto", dimensão "Eu e o Mundo", tentou-se que de forma lúdica fosse explorado e vivenciado o conceito de aprender a respeitar e a conviver com as diferenças. As crianças encararam a dinâmica como uma brincadeira, mas executaram-na com respeito, respondendo às solicitações de forma correta. Quando comeram as

frutas demonstraram respeito uns para com os outros, repartindo as frutas e tentando que todos conseguissem comer as que desejavam – partilharam quando foi necessário. A Criança K referiu que “somos uma bela salada de frutas, todos com gostos diferentes, mas juntos”¹.

Só a Criança D se mostrou menos imbuída do ato de partilhar, tentando ficar com as frutas de que mais gostava, sendo chamado à atenção pelos colegas. De início pareceu que tinha entendido a mais-valia de partilhar, mas mais tarde verificou-se que tinha “escondido” algumas frutas nos bolsos, que acabaram por se estragar com o calor. Em reflexão entre pares, as crianças tentaram explicar-lhe que “... **assim ninguém as comeu... estragaram-se...**”² (Criança E).

Dado o final da dinâmica ter sido influenciado por esta atitude da Criança D e terem sido as outras crianças a chamar a si a responsabilidade de o ajudar a compreender que tinha errado e a refletir sobre o resultado dos seus atos, considerou-se que isso foi a confirmação de que o grupo vinha a crescer de forma positiva, no que toca aos comportamentos e à gestão das emoções, não se tendo preenchido a ficha de balanço final.

Nas décima oitava e décima nona sessões, “A árvore” e “Correio em ação”, dimensão “Eu sirvo”, tentou-se cultivar no seio da comunidade educativa um diálogo aberto e espontâneo, bem como aplicar estratégias que ajudassem a identificar situações que carecem de apoio ou intervenção.

Na primeira dinâmica “A árvore”, aproveitou-se o galho que serviu para a árvore de Natal da escola. As crianças receberam com entusiasmo a atividade e conseguiram estendê-la às suas famílias. No período antes do início das aulas e durante os recreios e hora de almoço, havia sempre crianças junto da árvore, a ler as mensagens ou a colocarem novas. Foi possível observar que era um local facilitador da comunicação, em que as crianças dialogavam entre si sobre o que liam, tentavam descobrir quem as tinha lá colocado e, não raras vezes, corriam para a sala de aula para escreverem novas mensagens. Não obstante o sucesso da dinâmica, passadas duas semanas, a Criança C destruiu parte da árvore, num momento de descontrolo comportamental e emocional. As outras crianças mostraram-se muito tristes com o ocorrido, chegaram mesmo a “cortar relações” com o colega, o qual não evidenciou qualquer sinal de arrependimento, pois “**gozaram comigo e eu tirei-lhes algo de que gostavam**”² (Criança C). Numa reflexão final, as crianças decidiram que seria importante manter o que restava da árvore e, no próximo ano letivo, arranjariam uma nova.

Na segunda dinâmica “Correio em ação”, foi possível aferir que as crianças se sentem mais confortáveis expondo os seus problemas e situações por escrito, muitas vezes de forma anónima. Com regularidade as crianças usavam o frasco do correio, expondo diferentes

¹ Criança com desenvolvimento típico

² Criança com diagnóstico duplo

situações, algumas relacionadas com o grande grupo, outras mais pessoais. As crianças mantiveram-se sempre atentas ao frasco para ver se havia correio. Nos momentos em que as situações eram debatidas, todas queriam apresentar soluções. Foram resolvidas várias situações ao nível das relações interpessoais e criadas oportunidades para corrigir comportamentos desajustados.

Destas duas dinâmicas não foram preenchidas as fichas de balanço final, em virtude de estas atividades não terem sessado até ao último dia de aula e estando prevista a sua continuação no próximo ano letivo.

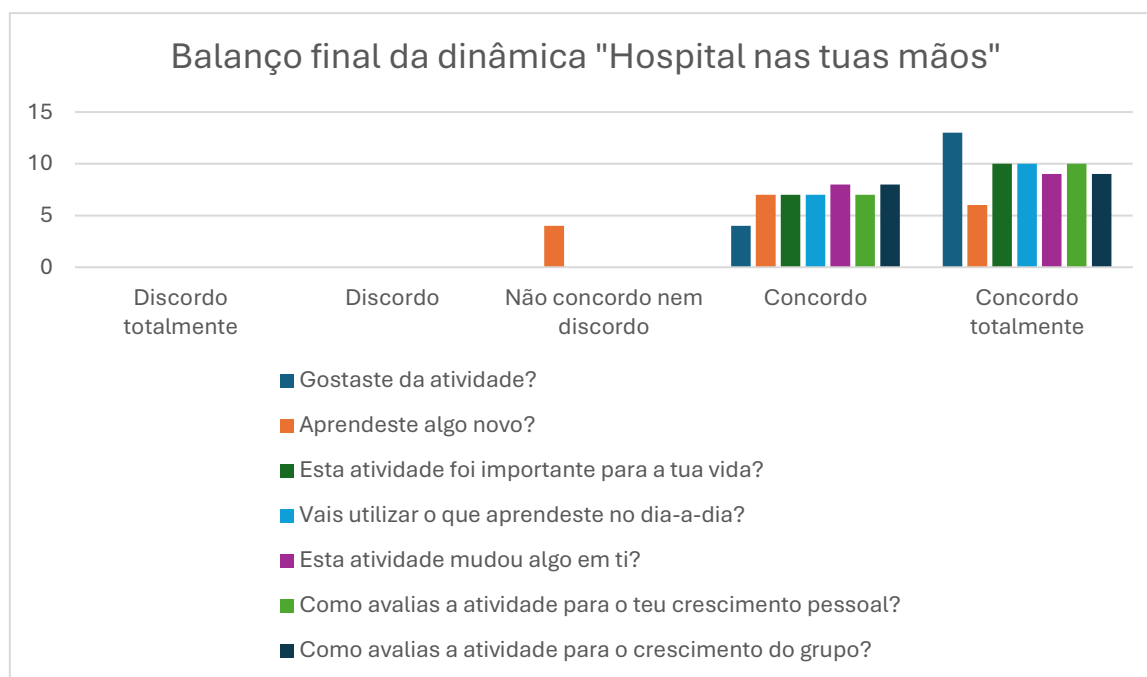
Na vigésima sessão, campanha solidária “Hospital nas tuas mãos”, dimensão “Eu sirvo”, teve início no dia vinte e nove de maio, mas prolongou-se até ao final do ano letivo. Num primeiro momento, as crianças tiveram a oportunidade de partilhar situações vivenciadas em contexto hospitalar, quer pessoais quer familiares, tendo todas mostrado muita disponibilidade para falar e ouvir os outros. No que respeita à história e valências do hospital, também evidenciaram interesse. Quando lhes foi proposta a realização de uma campanha de angariação de diversos materiais para a ala de Pediatria, demonstraram o mesmo entusiasmo. Mobilizaram-se e junto das famílias, vizinhos e amigos, conseguiram recolher um grande conjunto de materiais. Quando tiveram oportunidade de os ir entregar, o seu olhar transmitia orgulho e felicidade. As crianças emitiram diferentes opiniões sobre a campanha, muitos deles reforçando a ideia de que é importante ser empático para com estas causas, pois **“um dia até podemos ser nós a estarmos no hospital e a brincarmos com isto... vamos sentir-nos melhor!”**¹ (Criança A).

Em suma, de acordo com o balanço final das crianças, o resultado da dinâmica foi o seguinte:

¹ Criança com diagnóstico duplo

Gráfico 13

Balanço final da dinâmica "Hospital nas tuas mãos"



Fonte: Elaboração própria

A maioria das respostas encontra-se em "Concordo" e "Concordo totalmente", sobretudo na avaliação máxima. Não há respostas negativas e apenas poucas referências a "Não concordo nem discordo".

A questão "Gostaste da atividade?" aparece com o maior número em "Concordo totalmente", destacando-se a satisfação das crianças. As questões "Como avalias a atividade para o crescimento pessoal e do grupo?" também apresentam resultados muito positivos. As respostas à questão 'Aprendeste algo novo?' concentraram-se nos níveis mais elevados, refletindo uma apreciação positiva da dinâmica. A questão 'Esta atividade mudou algo em ti?' apresentou alguma dispersão de respostas, embora a percepção geral se mantenha favorável. Por sua vez, a questão 'Vais utilizar o que aprendeste no dia-a-dia?' revelou maior diversidade de respostas, indicando que a utilidade prática do que foi aprendido foi percebida de forma desigual pelos participantes.

A dinâmica "Hospital nas tuas mãos" foi avaliada como muito positiva, útil e formativa, com elevado impacto tanto coletivo como individual. Destaca-se pela satisfação dos participantes e pela aprendizagem. A mudança pessoal e a utilização prática no dia a dia foram avaliadas positivamente, ainda que sem unanimidade entre os participantes.

Nas vigésima primeira e vigésima segunda sessões, "Uma escola mais colorida" e "A inspiração da gentileza", foram trabalhadas atitudes e gestos Ubuntu, como forma de valorizar a importância do comportamento individual para a mudança, o trabalho em equipa e a comunicação.

Num primeiro momento visionaram o vídeo e, no momento de partilha seguinte as crianças mostraram-se muito participantes. Foram enumerados diversos contributos sob a forma de gentileza que pudessem ser postos em prática, tendo em grupo selecionado os seguintes: **“A minha escola podia ficar mais bonita se não houvessem brigas e problemas”**¹ (Criança B), **“Se vir alguém triste, por exemplo, devemos ajudar no que for necessário”**¹ (Criança E), **“Quando uma pessoa deixar cair alguma coisa, perder algo, se a encontrarmos devemos devolvê-la”**¹ (Criança A), **“Nós devemos deixar brincar toda a gente”**¹ (Criança H), **“Se alguém tiver uma deficiência devemos ajudá-lo”**² (Criança O), **“Quando alguma pessoa estiver em dificuldades, devemos ajudar, não só fisicamente mas também mentalmente”**² (Criança I) e **“Nós podemos mudar o mundo se ajudarmos as outras pessoas, se tivermos empatia, não olhar só para nós, mas sim para os outros”**² (Criança K).

As crianças empenharam-se na elaboração dos desenhos sobre as frases anteriores, tendo-os colorido com criatividade. As crianças quiseram partilhá-los, colando-os nos quadros e, mesmo sem lhes ter sido solicitado, partilharam a sua mensagem e a forma como a representaram através do desenho.

Num segundo momento, na vigésima segunda sessão, as crianças mostraram-se muito entusiasmadas e eufóricas, querendo todos partilhar os gestos que já tinham praticado pois, segundo uma das crianças, **“até foi divertido, só me lembrava que estava a fazer um gesto de gentileza depois”**¹ (Criança H). De seguida, para além do texto explicativo que escreveram na cartolina para a exposição, segundo as crianças, ‘para se ver melhor’, também escreveram as frases que serviram de base aos seus desenhos, para os legendarem e **“assim ser mais fácil para todos perceberem o que desenhámos, pois nem todos desenhámos muito bem e podem não compreender”**¹ (Criança A).

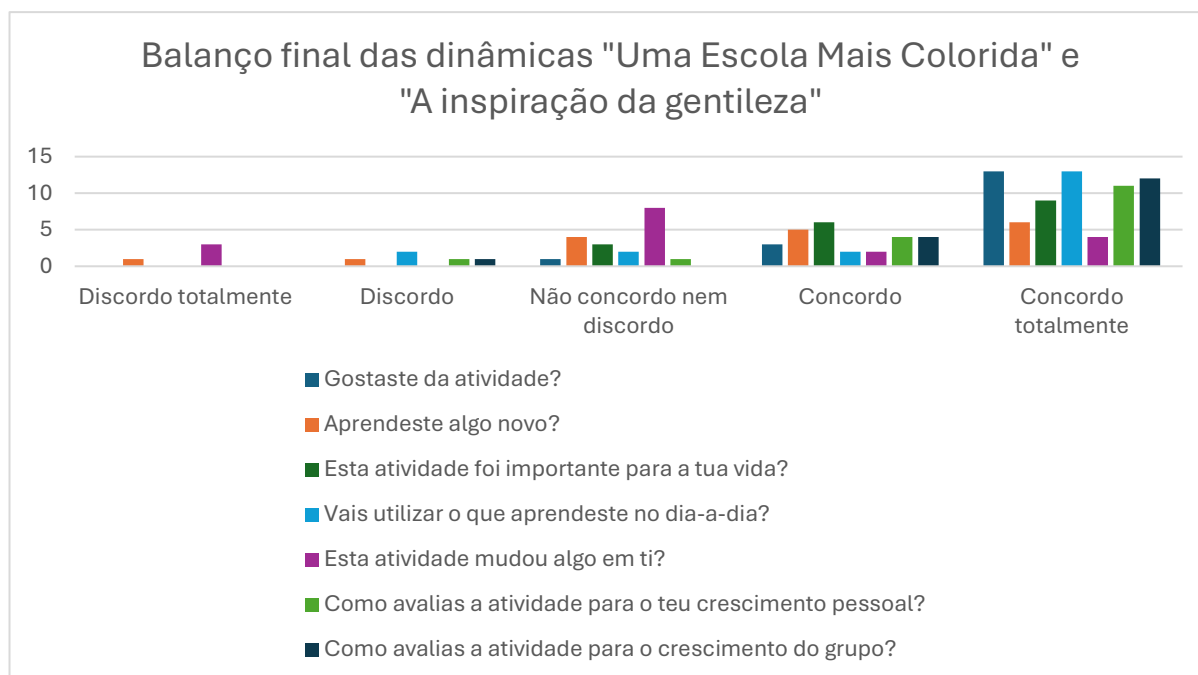
Em suma, dado que as atividades se interrelacionavam e implicavam continuidade, de acordo com o balanço final das crianças, o resultado das dinâmicas foi o seguinte:

¹ Criança com diagnóstico duplo

² Criança com desenvolvimento típico

Gráfico 14

Balanço final das dinâmicas "Uma escola mais colorida" e "A inspiração da gentileza"



Fonte: Elaboração própria

Verifica-se um predomínio claro em “Concordo” e sobretudo em “Concordo totalmente”. Algumas respostas dispersas em “Não concordo nem discordo” e casos pontuais em “Discordo” e “Discordo totalmente”.

A questão “Gostaste da atividade?” tem a grande maioria das respostas em “Concordo totalmente”, revelando muita satisfação. As questões “Vais utilizar o que aprendeste no dia-a-dia?” e “Como avalias a atividade para o crescimento do grupo?” também têm ótimos resultados, indicando utilidade prática e impacto coletivo. A questão “Aprendeste algo novo?” aparece bastante positiva, ainda que não unânime. A questão “Esta atividade mudou algo em ti?” mostra maior variedade de respostas, inclusive algumas negativas — sinal de que o impacto transformador foi sentido apenas por parte do grupo. “Não concordo nem discordo” teve destaque nesta questão, mostrando alguma neutralidade.

Estas dinâmicas foram muito apreciadas e tiveram forte impacto no sentimento de grupo e na aprendizagem prática. O potencial de transformação pessoal foi percebido, mas de forma heterogénea. No geral, revelaram-se atividades eficazes tanto em termos de prazer como de crescimento coletivo.

Nas vigésima terceira e vigésima quarta sessões, “Cidadania em ação” e “O grande balancé do Planeta”, proporcionou-se um trabalho mais centrado no domínio da Cidadania, associado ao conceito de sustentabilidade e, por consequente, à ética do cuidado.

Num primeiro momento, após as crianças terem ouvido o texto “Cidadania”, foi muito fácil promover a reflexão sobre o mesmo. Denotaram conhecimentos sobre o que é ser-se cidadão de um país organizado e a necessidade de existirem regras de civismo que devem ser cumpridas para terem boas relações interpessoais. Algumas crianças conseguiram estabelecer o paralelismo entre um país e a escola, “**se na nossa escola todos respeitássemos as regras, era como se estivéssemos num país assim**”¹ (Criança A) e “*quando não cumprimos as regras somos castigados... ficamos zangados... e começam as confusões, tudo por causa de não respeitarmos as regras!*”² (Criança B). Partilharam situações tanto positivas como menos positivas, com temáticas maioritariamente sobre os comportamentos e falta de “capacidade” para aceitarem a diferença. Não obstante, algumas crianças sugeriram situações relacionadas com o ambiente, provavelmente influenciadas pelo facto de, nessa data, estarem a trabalhar o encerramento do programa Eco-Escolas. Ao serem convidados a criar um vídeo que integrasse algumas frases que difundissem a mensagem que todos podemos ser cidadãos de mudança, decidiram escolher as temáticas da reciclagem e da poupança de água / uso do cantil. O seu empenho e motivação foram tais que elaboraram três vídeos que foram apresentados nas “Curtíssimas” do Agrupamento. As crianças manifestaram emoções de alegria pelo reconhecimento do seu trabalho, assumindo uma postura de orgulho junto de todos a quem o apresentavam, salientando sempre: “**Fomos nós que fizemos e todos participámos!**”¹ (Criança A)

Num segundo momento, ouviram a história “O grande balancé do Planeta” e, com facilidade, conseguiram elencar o que haviam trabalhado na sessão anterior, associando-o ao significado das palavras “sustentabilidade e equilíbrio”. A escolha das ações sustentáveis sobre as quais deviam realizar um desenho, decorreu de forma calma e ordeira, tal como a formação dos grupos, não sendo necessária a interferência da professora-investigadora. Alguns grupos elaboraram mais do que um desenho. No momento de partilha dos trabalhos, todas aceitaram o desafio. Foi notório que todas as crianças conseguiram ouvir a partilha dos colegas, sem interrupções e, no final, solicitaram se podiam ir “ver de perto” os trabalhos expostos no quadro, o que fizeram com alegria e de forma ordeira.

Após isto, ouviram o resto da história e encetaram um debate ativo sobre as ações sustentáveis que tinham escolhido. Conseguiram contextualizá-las em termos de escola, mas também a um nível mais lato, dando alguns exemplos de ações a nível mundial, como a necessidade de poupar energia, rentabilizar a água, promover a reciclagem e a reutilização.

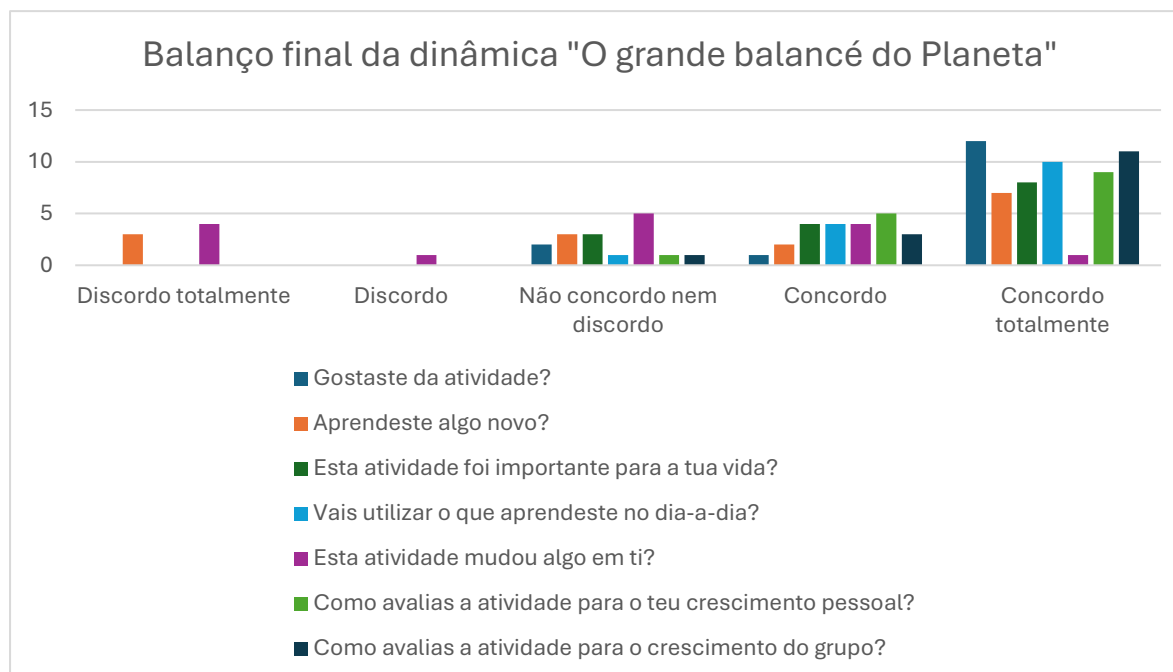
Em suma, de acordo com o balanço final das crianças, o resultado da dinâmica foi o seguinte:

¹ Criança com diagnóstico duplo

² Criança com desenvolvimento típico

Gráfico 15

Balanço final da dinâmica "O grande balancé do Planeta"



Fonte: Elaboração própria

Nesta dinâmica verifica-se um predomínio de respostas em "Concordo" e "Concordo totalmente". Algumas respostas dispersas em "Não concordo nem discordo" e casos pontuais em "Discordo" e "Discordo totalmente".

A questão "Gostaste da atividade?" teve o maior número em "Concordo totalmente", revelando forte envolvimento e prazer na experiência. As questões "Vais utilizar o que aprendeste no dia-a-dia?" e "Como avalias a atividade para o crescimento do grupo?" também se destacam pela positiva. As questões "Aprendeste algo novo?" e "Esta atividade foi importante para a tua vida?" apresentam resultados bastante consistentes e positivas. A questão "Esta atividade mudou algo em ti?" foi a mais heterogénea, com presença em todas as categorias, incluindo Discordo totalmente. Isto mostra que o impacto transformador foi sentido por alguns, mas não de forma generalizada.

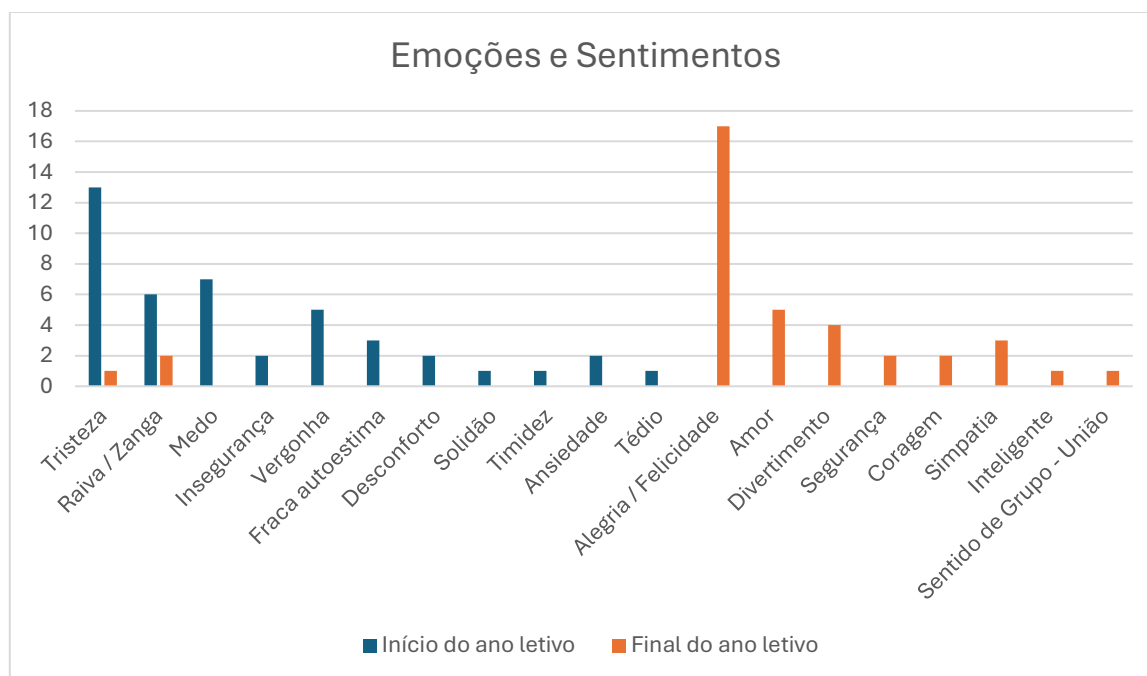
A dinâmica foi bem recebida e trouxe aprendizagem prática, além de estimular a colaboração em grupo. Embora tenha sido apreciada pela maioria, o impacto pessoal significativo não foi percebido por todos. O balanço é altamente positivo, sobretudo no que toca a satisfação e utilidade prática.

Na última sessão procedeu-se ao balanço final sobre o projeto, tendo-se usado para o mesmo o documento em vigor no Agrupamento, sobre o impacto do Clube Ubuntu no ano letivo 2024/2025, uma vez que os temas trabalhados advêm essencialmente deste projeto, associado aos contributos do programa RELAB – Relational Lab.

Num primeiro momento, a partir de duas imagens (representativas do ser humano), as crianças registraram como se sentiam no início e no final do ano letivo.

Gráfico 16

Sentimentos e emoções sentidos no início e no final do ano letivo



Fonte: Elaboração própria

Situando-se no início do projeto de intervenção, as crianças partilharam relatos que revelaram sentimentos marcados por insegurança, tristeza e dificuldades de integração. As suas narrativas evidenciaram experiências de conflito e de mal-estar no contexto escolar e relacional. Uma das crianças mencionou que ‘havia brigas e chegava tarde à escola’, apontando para situações de desordem diária e de conflitos interpessoais. Outras expressaram vivências mais subjetivas e emocionais, descrevendo-se como “pequeno e diferente, com medo, sem coragem, infeliz e com raiva” ou ainda “com medo de arranjar inimigos”.

De forma recorrente, surgiram referências a sentimentos de vulnerabilidade, como quando afirmaram “*sentia-me desconfortável, pequenino e com medo*”¹ (Criança Q) e “**era tímido, sozinho e desconfortável**”¹ (Criança H). A solidão e a timidez emergem, assim, como aspetos centrais na perceção das próprias competências relacionais. Também se destacou a noção de uma autoestima fragilizada, quando a Criança Q declarou: “*estava sempre triste e o meu nível de menino Ubuntu era menor*”², remetendo para uma perceção de insuficiência no âmbito dos valores de empatia, solidariedade e cooperação.

¹ Criança com diagnóstico duplo

² Criança com desenvolvimento típico

Estes testemunhos revelam que, antes da implementação do projeto, o grupo se encontrava marcado por sentimentos de fragilidade emocional, isolamento e dificuldade em lidar com conflitos, justificando, assim, a pertinência da intervenção proposta.

No final do projeto de intervenção, as narrativas das crianças revelaram uma transformação significativa no plano emocional, relacional e identitário. Em contraste com os sentimentos de medo, insegurança e tristeza que caracterizavam a fase inicial, emergem agora expressões de alegria, confiança e pertença. A valorização das relações interpessoais é visível em afirmações como “**gosto dos meus colegas**”¹ (Criança G) e “**sinto-me incrível porque sou amiga de todos**”¹ (Criança B), que denotam uma percepção mais positiva da convivência e a interiorização de valores de respeito e cooperação.

A mudança no bem-estar subjetivo evidencia-se em relatos como: “**fiquei mais feliz, mais alegre, mais inteligente**”¹ (Criança E) e “*não tenho medo*”² (Criança Q), revelando um fortalecimento da autoestima e da capacidade de autorregulação emocional. A superação do medo — emoção frequente nos registros iniciais — reflete não apenas uma conquista individual, mas também a promoção de um ambiente mais seguro e acolhedor para a comunicação e a interação.

Do ponto de vista do desenvolvimento socioemocional, o testemunho “**tenho amigos, mudei as minhas atitudes e cresci**”¹ reflete a capacidade de autorreflexão e de reconhecimento do próprio processo de mudança. Essa consciência demonstra um avanço nas competências de autogestão e nas relações interpessoais, confirmando o impacto positivo de contextos educativos que favorecem a construção coletiva do saber e do ser (CASEL, 2020).

De modo particularmente simbólico, uma criança afirmou: “*já sou um menino bem mais feliz e o meu nível de menino Ubuntu aumentou em 70%*”² (Criança Q). Essa metáfora de crescimento quantificado expressa a apropriação da filosofia Ubuntu como referência de autorrealização, evidenciando que os valores de solidariedade, empatia e interdependência foram não apenas compreendidos, mas também experienciados. Ao articularem a sua felicidade com o fortalecimento do “nível Ubuntu”, as crianças revelam uma compreensão crítica de que o seu bem-estar está intrinsecamente ligado às relações com os outros.

De forma crítica, é possível afirmar que as mudanças registadas não se restringem à esfera emocional, mas correspondem a uma transformação identitária e coletiva. O projeto não promoveu apenas o desenvolvimento de competências socioemocionais, mas também deu um novo significado ao espaço escolar como um lugar de pertença e cooperação. Assim, a intervenção demonstra que a educação, quando orientada por princípios de diálogo, partilha

¹ Criança com diagnóstico duplo

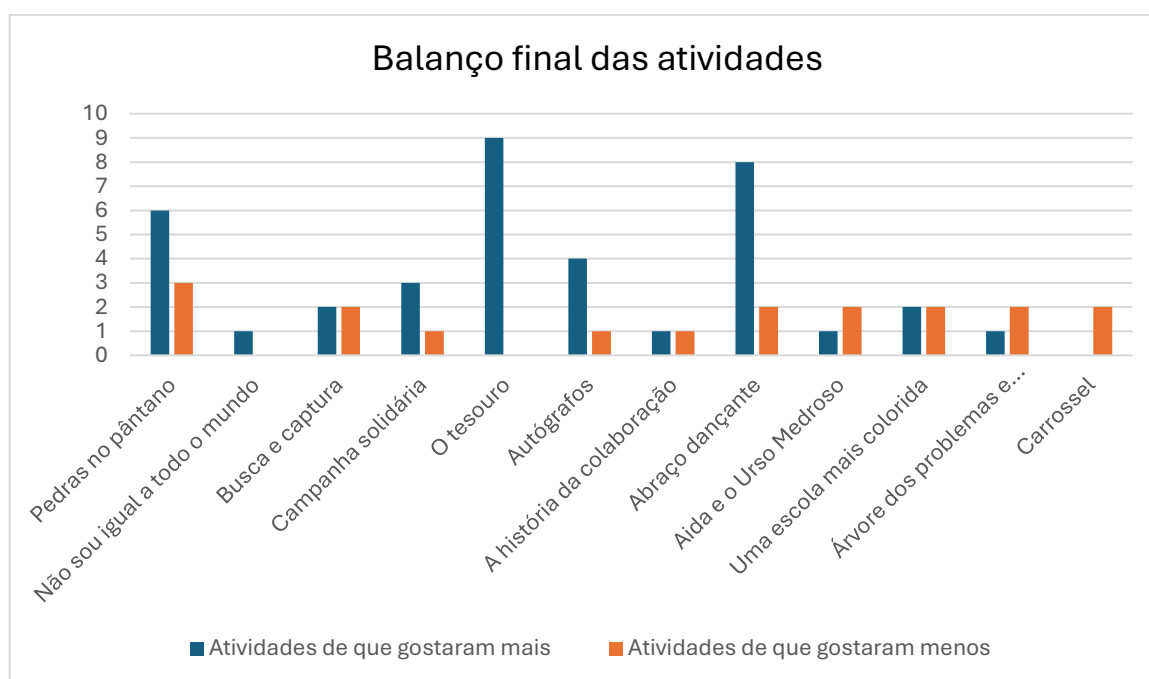
² Criança com desenvolvimento típico

e humanidade, como defendem Freire (1996) e Tutu (1999), pode romper ciclos de exclusão emocional e favorecer práticas educativas mais integradoras e humanizadoras.

O gráfico 'Balanço final das dinâmicas' sintetiza a reflexão final dos participantes, oferecendo uma visão global sobre a receptividade e os impactos das atividades ao longo do período de intervenção. Através da identificação das dinâmicas mais apreciadas e daquelas que geraram menor adesão, o gráfico possibilita compreender as preferências do grupo, bem como o grau de envolvimento suscitado por cada experiência. Esta síntese assume relevância particular, pois traduz a percepção final dos participantes, constituindo-se como um indicador do alcance dos objetivos delineados e oferecendo dados importantes para a análise crítica e a reorientação de futuras práticas interventivas.

Gráfico 17

Balanço final das atividades



Fonte: Elaboração própria

As dinâmicas mais apreciadas foram “O Tesouro” (9 votos positivos) - foi a atividade de maior impacto e preferência geral; “Abrço Dançante” (8 votos positivos) - muito bem recebida, associada provavelmente a envolvimento afetivo e colaboração; “Pedras no Pântano” (6 votos positivos) - forte destaque também, com pouquíssimas respostas negativas.

As dinâmicas apresentaram diferentes níveis de recepção por parte dos participantes, refletindo tanto o interesse individual como a diversidade de percepções. Atividades como “Autógrafos” e “A História da Colaboração” foram muito apreciadas, destacando-se pela sua capacidade de envolver o grupo e promover a cooperação, embora nem todos os participantes tenham evidenciado o mesmo grau de entusiasmo. A “Campanha Solidária” suscitou uma

resposta positiva significativa, evidenciando o prazer em realizar ações coletivas com impacto real. Por outro lado, dinâmicas como “Busca e Captura” e “Uma Escola Mais Colorida / Inspiração da Gentileza” geraram opiniões mais divergentes; alguns participantes mostraram-se entusiasmados e motivados, enquanto outros revelaram dificuldade em manter a concentração ou sentiram que a atividade não lhes despertou tanto interesse. Atividades como “A Aida e o Urso Medroso” e “Árvore dos Problemas e das Soluções” também tiveram aceitação positiva, mas pontualmente surgiram percepções menos entusiásticas, sugerindo que a experiência de cada criança estava intimamente ligada às suas preferências individuais e ao nível de conforto com as tarefas propostas. Em conjunto, estas respostas revelam que, embora a maioria das dinâmicas tenha promovido envolvimento e aprendizagem social, a diversidade de respostas reforça a importância de oferecer experiências variadas, capazes de contemplar diferentes estilos de participação e necessidades emocionais dentro do grupo.

As dinâmicas menos apreciadas foram “Não sou Igual a Todo o Mundo” (apenas 1 voto positivo, 1 negativo) - mostra baixo envolvimento; “Carrossel” (nenhum voto positivo, 2 negativos) - a menos popular, com rejeição clara.

As dinâmicas mais reflexivas ou estruturadas (como “Não Sou Igual a Todo o Mundo” e “Carrossel”) tiveram menor adesão e entusiasmo.

De forma global, predominaram as avaliações positivas em relação às atividades, sugerindo que o projeto foi bem acolhido pelos participantes.

As sugestões dos alunos relativas ao futuro do projeto do Clube Ubuntu e do programa RELAB – Relational Lab, refletem tanto o interesse crescente pelas atividades socioemocionais como a capacidade de auto-organização e participação ativa no processo educativo. Entre as propostas destacam-se a realização de “2 ou 3 semanas Ubuntu” e de “1 atividade por dia”, evidenciando o desejo de intensificar a frequência e a regularidade das práticas que promovem solidariedade, cooperação e reflexão sobre os próprios sentimentos e os sentimentos dos outros.

Os alunos também manifestaram interesse em assumir um papel mais ativo na criação e dinamização das atividades, sugerindo que “sejam as crianças a inventarem as atividades” e que “sejam as crianças (Ubuntinhos) a dinamizar a semana Ubuntu”. Estas propostas indicam uma compreensão crescente da importância da participação e da responsabilidade individual e coletiva, reforçando a autonomia e o sentido de pertença ao grupo.

Outra sugestão significativa foi a partilha das atividades realizadas através de vídeos, permitindo que os alunos registassem e socializassem as suas experiências, reforçando o reconhecimento mútuo e a valorização das práticas colaborativas. Esta iniciativa pode também servir como recurso pedagógico, possibilitando a reflexão sobre o próprio desempenho e o impacto das atividades na turma e na comunidade escolar.

De forma crítica, estas sugestões demonstram que os alunos não só interiorizaram os valores da filosofia Ubuntu, mas também identificaram estratégias concretas para expandir e enriquecer o projeto. A valorização da participação ativa, da criatividade e da partilha evidencia que as crianças estão a desenvolver competências de liderança, iniciativa e colaboração, competências centrais na aprendizagem socioemocional e fundamentais para a construção de relações interpessoais saudáveis.

2 – O impacto do projeto de intervenção na autorregulação comportamental e emocional e nas relações interpessoais

Nas crianças identificadas com maiores distúrbios comportamentais e emocionais, bem como com relações interpessoais fragilizadas, parece ter ocorrido uma mudança gradual e consistente ao longo do período de intervenção com o grupo. Com base na evolução observada, torna-se possível validar o contributo significativo do projeto implementado no fortalecimento das relações interpessoais e na gestão comportamental e emocional, promovendo o desenvolvimento socioemocional das crianças.

No que se refere à autorregulação comportamental e emocional, todas as crianças demonstraram progresso, tendo adquirido ferramentas que lhes permitem controlar a impulsividade e reduzir a ocorrência de situações críticas ou desajustadas. Uma criança (Criança C) continuou a apresentar dificuldades neste domínio, embora com menor gravidade e frequência. Três crianças (Criança D, Criança F e Criança H) evidenciaram uma diminuição exponencial dos problemas, apresentando, no final do ano letivo, um maior controlo das suas emoções e comportamentos, sendo capazes de intervir em situações de conflito, orientar colegas e minimizar impactos negativos no grupo.

No domínio das relações interpessoais, verificou-se que as melhorias na autorregulação comportamental e emocional tiveram um efeito positivo direto a esse nível. As crianças passaram a mostrar maior disponibilidade para interagir umas com as outras, observando-se uma redução significativa dos momentos de tensão e conflito, tanto nas atividades escolares como nas brincadeiras e em outras situações de convívio.

A partir da análise individual do comportamento e das relações interpessoais de cada criança, sublinha-se o impacto positivo das atividades implementadas no âmbito do projeto nas oito crianças participantes, destacando-se especialmente aquelas que apresentavam maiores dificuldades nos domínios em estudo. Estes resultados evidenciam que intervenções estruturadas e contínuas podem contribuir de forma relevante para a melhoria da autorregulação emocional, do comportamento e da qualidade das interações sociais em contextos educativos. Especificando:

- A Criança A diminuiu a gravidade e a frequência dos comportamentos desajustados face aos colegas, revelando-se progressivamente uma criança bem-disposta, extrovertida e promotora de ligações positivas, sobretudo com aqueles que apresentavam maior instabilidade emocional.

- A Criança B tornou-se mais empoderada e capaz de lidar com o “emaranhado” de emoções que inicialmente a caracterizava. As suas conversas e interações passaram a ser mais positivas, demonstrando maior valorização pessoal e capacidade para controlar pensamentos de cariz mais destrutivo.

- A Criança C apesar de ter registado uma evolução significativa nos domínios pessoal e social, continua a apresentar fragilidades no que respeita à gestão das emoções em situações de conflito ou instabilidade, bem como no controlo da impulsividade. Contudo, verificaram-se menos ocorrências problemáticas e, quando presentes, foram de menor gravidade.

- A Criança D, a Criança F e a Criança H revelaram trajetórias mais irregulares ao longo do projeto de intervenção. Embora tenham demonstrado maior capacidade de controlo emocional, as relações interpessoais continuam a exercer uma influência significativa sobre os seus comportamentos, levando-as, por vezes, a agrupar-se com colegas mais desestabilizadores. Ainda assim, mostraram-se progressivamente mais recetivas à influência positiva do grupo alargado.

- A Criança E apresentou uma evolução assinalável no plano comportamental, emocional e relacional. No entanto, a nível individual, continua a evidenciar dificuldades relacionadas com a autorregulação emocional, sobretudo em aspetos associados à autoestima.

- A Criança G, considerando as suas características muito particulares, demonstrou um crescimento notório no domínio das relações interpessoais, interagindo de forma mais frequente e consistente com um maior número de colegas. Do ponto de vista emocional, evidenciou maior maturidade e resistência face aos “medos” anteriormente manifestados.

- A Criança I, sendo já uma criança equilibrada a nível socioemocional, desempenhou um papel central no projeto de intervenção. Frequentemente assumiu o papel de “exemplo a seguir” perante os colegas, tendo as suas partilhas funcionado como base para reflexões coletivas. O facto de ser ouvida e valorizada no decorrer das dinâmicas contribuiu de forma significativa para a sua plena inclusão no grupo.

Em suma, a análise dos percursos individuais das crianças participantes no projeto de intervenção evidencia uma evolução globalmente positiva nos domínios comportamental, emocional e relacional, embora com diferentes ritmos e níveis de consolidação. De forma transversal, verificou-se uma redução da gravidade e frequência dos comportamentos desajustados, acompanhada por um aumento da capacidade de autorregulação emocional e de disponibilidade para a interação social.

Algumas crianças, como a Criança A e a Criança B, revelaram trajetórias de crescimento particularmente marcantes, tornando-se elementos ativos na construção de um ambiente positivo e aprendendo a lidar de forma mais consciente e equilibrada com as suas emoções. Outras, como a Criança C, mantêm fragilidades no domínio da impulsividade e da gestão emocional em situações de conflito, embora tenham apresentado melhorias significativas face ao ponto de partida. Por seu lado, a Criança D, a Criança F e a Criança H registaram progressos mais irregulares, ainda fortemente influenciados pela dinâmica das relações interpessoais, mas demonstraram maior abertura à influência positiva do grupo.

Casos como o da Criança E e da Criança G mostram que, apesar de dificuldades específicas — relacionadas com a autoestima ou com “medos” persistentes —, foi possível observar avanços claros, traduzidos em maior maturidade emocional e em interações sociais mais amplas e consistentes. Já a Criança I destacou-se como figura de referência dentro do grupo, assumindo o papel de modelo positivo e contribuindo de forma determinante para as reflexões coletivas e para a coesão do grupo.

De forma crítica, pode afirmar-se que os resultados alcançados não se limitam a conquistas individuais, mas traduzem igualmente uma transformação coletiva no contexto educativo. O fortalecimento da autorregulação emocional e comportamental, bem como a melhoria da qualidade das relações interpessoais, demonstram o impacto positivo do projeto na construção de um ambiente escolar mais inclusivo, seguro e promotor de competências socioemocionais. Estes resultados corroboram a perspetiva de Veiga (2020), segundo a qual o desenvolvimento da autorregulação está intrinsecamente ligado à construção de climas relacionais positivos e à perceção de pertença no grupo.

Do mesmo modo, Santos (2021) destaca que práticas educativas baseadas na empatia, na cooperação e na corresponsabilidade favorecem a emergência de comportamentos pró-sociais e fortalecem o sentido de comunidade. Ainda que persistam desafios específicos em algumas crianças, os progressos observados confirmam o potencial das intervenções estruturadas e intencionais na promoção de mudanças consistentes na dimensão socioemocional, criando condições favoráveis ao bem-estar, à inclusão e ao desenvolvimento integral dos alunos (Martins, 2022; DGE, 2021).

3 – O valor das dinâmicas de competências sociais e de autorregulação nas crianças

A realização de um grupo focal com a participação de um docente, duas assistentes operacionais e duas técnicas especializadas – terapeuta da fala e terapeuta ocupacional, ajudou a aferir o impacto deste projeto de intervenção ao nível da autorregulação comportamental e emocional, bem como nas relações interpessoais das crianças, uma vez que são os

elementos que detêm um conhecimento mais amplo sobre as mesmas em contexto educativo.

A análise dos contributos dos participantes neste grupo focal evidencia a identificação de três categorias principais: (1) “Projetos Implementados”, subdividida em “Significado” e “Expetativas”; (2) “Impactos”, subdividida em “Alunos”, “Turma” e “Comunidade Educativa”; e (3) “Apresentação Global da Intervenção”, subdividida em “Potencialidades/Continuidade” e “Limitações”.

Segundo estes participantes, a aprendizagem socioemocional refere-se a um tipo de aprendizagem em que são desenvolvidas competências sociais e emocionais, que permitem a criação de relações positivas e capacitam os indivíduos a lidar de forma consciente com as suas próprias emoções e com as emoções dos outros. Nesse tipo de aprendizagem, trabalha-se o outro, a relação com o outro, o próprio e a sua relação consigo mesmo, fortalecendo a capacidade de autorregulação emocional e de interação social adequada. O desenvolvimento destas competências é fundamental para a vida quotidiana da criança, constituindo-se como base para a construção de relações interpessoais saudáveis e para a sua adaptação social (CASEL, 2020).

A importância de trabalhar a aprendizagem socioemocional é inquestionável pelos participantes do grupo focal, uma vez que as crianças estão em constante construção da sua identidade, adquirindo valores e gerindo obstáculos diários. O desenvolvimento das competências socioemocionais tem assumido um papel central na educação em Portugal, sobretudo face à diversidade crescente de perfis de alunos presentes nas escolas. Estas competências permitem que os alunos desenvolvam estratégias para gerir emoções, tomar decisões responsáveis e interagir de forma adequada com os pares, promovendo simultaneamente o sucesso pessoal e coletivo (Antunes, 2020). Estudos recentes revelam que a promoção da aprendizagem socioemocional contribui para o fortalecimento da autorregulação emocional, sendo particularmente relevante em contextos em que crianças apresentam dificuldades neste domínio ou uma limitada socialização no seio familiar e comunitário (Silveira, 2022; Vilar, 2021).

Programas educativos desenvolvidos em escolas portuguesas têm demonstrado que atividades estruturadas de aprendizagem socioemocional favorecem não apenas a gestão de emoções, mas também o desenvolvimento de competências relacionais, como empatia, colaboração e resolução de conflitos (Pinheiro, 2022). A implementação sistemática destas práticas no currículo escolar cria oportunidades para que os alunos experienciem aprendizagens significativas e se tornem adultos mais resilientes e socialmente competentes, capazes de enfrentar desafios com maior autonomia e segurança (Antunes, 2020; Vilar, 2021).

Assim, a aprendizagem socioemocional emerge como um elemento essencial para a construção de comunidades educativas inclusivas e colaborativas, nas quais os alunos

podem desenvolver-se integralmente, tanto no plano acadêmico como no pessoal e social. Esta abordagem evidencia a importância de integrar estratégias de autorregulação e competências socioemocionais de forma intencional no cotidiano escolar, garantindo que todos os alunos, independentemente das suas necessidades ou perfis individuais, tenham a oportunidade de construir relações saudáveis e um percurso educativo mais promissor (Silveira, 2022; Pinheiro, 2022).

O papel dos docentes foi considerado central neste processo. Os professores são vistos como modelos a seguir e estabelecem relações de confiança com os alunos, desempenhando funções que vão muito além da instrução acadêmica. Ao olhar para estas crianças como um todo, os docentes forneceram-lhes ferramentas para o desenvolvimento de valores, a autorregulação emocional e a criação de relações saudáveis. Estes profissionais tornaram-se mediadores da aprendizagem socioemocional, garantindo que os alunos não só adquiriam conhecimentos, mas também aprendiam a gerir emoções e a interagir com os outros de forma consciente e responsável.

Os participantes no grupo focal consideram que, durante o ano letivo 2024/2025, os alunos com maiores dificuldades de autorregulação foram incentivados a trabalhar colaborativamente, envolvendo-se em dinâmicas que exigiam interdependência entre os pares. Comparativamente ao ano anterior, verificaram uma maior promoção da entajuda, cooperação e compreensão do outro, reduzindo comportamentos individualistas e aumentando a empatia e o companheirismo. Esta abordagem permitiu que os alunos mostrassem fragilidades sem receio, construindo um “manto de segurança” proporcionado pelo grupo, que favoreceu a confiança e a interação positiva.

Referem que os alunos tiveram diversas oportunidades para partilhar experiências, escutar os colegas, receber observações construtivas e refletir sobre os seus sentimentos. As atividades, tanto estruturadas, quanto espontâneas, foram orientadas para que compreendessem a relação entre esforço e resultados, reconhecendo a importância da persistência e da responsabilidade individual. Implementaram-se estratégias variadas com o objetivo de desenvolver comportamentos socioemocionais positivos, assegurando-se acompanhamento e feedback individuais e em grupo, de forma a adequar a intervenção às necessidades de cada criança.

Com base na opinião destes participantes, os resultados observados evidenciam uma evolução significativa nas relações interpessoais, na autorregulação emocional e nos comportamentos sociais. Crianças com diagnóstico duplo, por exemplo, mostraram progressos notáveis, tornando-se mais tranquilos, cooperativos e capazes de interagir de forma controlada, sem recorrer à violência verbal ou física. Estes alunos sentem-se agora parte de um grupo coeso, percebendo a escola como uma “família” onde predominam a confiança e o respeito mútuo.

De forma reflexiva, observa-se que este progresso não se restringe à melhoria dos comportamentos observáveis, mas traduz também um crescimento pessoal e relacional profundo. As crianças relataram ter deixado de sentir tristeza, insegurança e dificuldades de integração — sentimentos inicialmente associados a contextos de conflito e mal-estar. No início do projeto, era visível uma percepção de fragilidade nos valores de empatia, solidariedade e cooperação, num grupo por caracterizado por vulnerabilidade emocional, relacional e identitária.

No final da intervenção, emergiram sentimentos de autorrealização e pertença, revelando que os valores de solidariedade, empatia e interdependência foram não apenas compreendidos cognitivamente, mas também vivenciados de forma experiencial. As crianças passaram a demonstrar uma compreensão mais crítica e consciente de que o seu bem-estar individual depende, em grande medida, da qualidade das relações que constroem com os outros — um princípio central da aprendizagem socioemocional e das abordagens educativas baseadas em valores (Antunes, 2020; Santos, 2021; Veiga, 2020).

CONCLUSÃO

“O capital relacional constrói-se no encontro — é nele que nasce a comunidade.”

— *Inspirado em António Sampaio da Nóvoa (2011)*

O presente estudo permitiu analisar o impacto da aprendizagem socioemocional no desenvolvimento das crianças, através da implementação de um projeto de intervenção que privilegiou o diálogo, a cooperação e a filosofia Ubuntu como eixos estruturantes. Ao longo do percurso foram cumpridos os objetivos definidos: caracterizar o comportamento das crianças em contexto escolar; identificar os principais problemas e barreiras com impacto na sua autorregulação emocional, comportamental e inclusão; conhecer a opinião dos principais intervenientes (docente, terapeutas e assistentes operacionais) sobre a evolução registada; identificar e implementar estratégias inspiradas nos programas Ubuntu Júnior e Relational Lab; e observar o impacto da intervenção sobre os alunos, o coletivo da turma e a comunidade educativa.

Os resultados evidenciaram mudanças significativas ao nível da autorregulação emocional e comportamental, bem como na qualidade das relações interpessoais, confirmando que práticas educativas intencionalmente orientadas para o socioemocional contribuem de forma decisiva para o bem-estar individual e coletivo.

Verificou-se que crianças inicialmente marcadas por sentimentos de medo, insegurança e isolamento foram capazes de construir novas formas de estar, mais felizes, confiantes e solidárias, assumindo papéis ativos na vida do grupo. O projeto demonstrou ainda que o ambiente escolar, quando assente em valores de pertença, empatia e cooperação, pode ser ressignificado como espaço de crescimento integral e de humanização.

De forma crítica, reconhece-se que, embora tenham sido alcançados progressos assinaláveis, persistem fragilidades em algumas crianças, revelando a necessidade de continuidade e aprofundamento das práticas socioemocionais. Essa continuidade encontra-se já patente na adoção do projeto no próximo ano letivo, alargado a todas as crianças do Agrupamento abrangidas pelo Clube Ubuntu e pelo programa RELAB – Relational Lab. A expansão desta intervenção constitui não apenas uma resposta às necessidades identificadas, mas também uma oportunidade de consolidar uma cultura educativa baseada na empatia, cooperação e autorregulação.

Dada a importância do papel dos docentes na implementação deste tipo de projetos, sublinha-se que o titular de turma deve assumir um papel de destaque, assegurando a articulação entre as práticas socioemocionais e o trabalho pedagógico quotidiano. Este tipo de intervenção apresenta ainda um campo de ação muito vasto: ao desenvolver competências

e capacidades nas crianças, estas tornam-se agentes interventivos noutros espaços, levando consigo valores e práticas de cooperação, solidariedade e consciência socioemocional.

A título de contributo, este trabalho reforça a importância de considerar a criança na sua totalidade – cognitiva, emocional, social e ética – e de reconhecer o papel fulcral dos docentes enquanto mediadores da aprendizagem socioemocional. Sublinha, ainda, a urgência de políticas e programas educativos que valorizem este domínio, garantindo que as escolas se constituem como verdadeiros espaços de formação integral, preparando cidadãos capazes de pensar, sentir e agir de forma consciente, solidária e responsável. Por último, a necessidade de instrumentos mais diversificados de avaliação constitui uma oportunidade para combinar metodologias qualitativas e quantitativas, incluindo escalas estandardizadas de competências socioemocionais e indicadores de bem-estar. Este cruzamento permitirá uma análise mais robusta e aprofundada do impacto das intervenções. As limitações encontradas não diminuem a relevância do projeto, mas reforçam a urgência de o transformar numa prática educativa contínua, estruturada e partilhada por toda a comunidade escolar.

Apesar dos resultados positivos alcançados, importa reconhecer algumas limitações do projeto de intervenção. Em primeiro lugar, a sua duração relativamente curta condicionou a consolidação de determinadas competências socioemocionais, que exigem tempo, consistência e continuidade para se enraizarem de forma duradoura no quotidiano das crianças. Em segundo lugar, o facto de a intervenção ter sido aplicada a um grupo específico reduz a possibilidade de generalização dos resultados, sendo necessário cautela na extrapolação para outros contextos educativos. Outra limitação prende-se com a forte dependência do envolvimento e disponibilidade dos docentes. Embora o papel do professor se tenha revelado fundamental, nem sempre existiram condições de tempo e recursos que permitissem aprofundar ou diversificar as estratégias aplicadas. Além disso, a ausência de uma colaboração sistemática com as famílias limitou o impacto da intervenção fora do espaço escolar, dificultando a criação de uma rede mais ampla de suporte às aprendizagens socioemocionais.

Deve ainda ser salientado que, apesar da evolução observada, algumas crianças continuaram a manifestar fragilidades persistentes, nomeadamente ao nível da autorregulação emocional e da autoestima, o que demonstra que o projeto, embora eficaz, não conseguiu responder plenamente à complexidade de todas as situações individuais.

Finalmente, a avaliação baseou-se essencialmente em observações qualitativas e relatos das crianças e professores, o que, embora enriquecedor, pode carecer de triangulação com instrumentos quantitativos ou estandardizados que reforcem a objetividade e a robustez dos resultados.

Reconhecer estas limitações não invalida os contributos do projeto, mas antes reforça a necessidade de continuidade, aperfeiçoamento metodológico e integração das práticas socioemocionais numa abordagem educativa mais ampla e consistente. As limitações

identificadas no projeto de intervenção constituem, simultaneamente, oportunidades de melhoria e pistas de orientação para futuros projetos ou investigações.

Em primeiro lugar, a questão da duração da intervenção evidencia a necessidade de apostar em programas mais prolongados e consistentes, que permitam consolidar aprendizagens e criar uma verdadeira cultura socioemocional no espaço escolar. Intervenções pontuais devem evoluir para planos de ação plurianuais, integrados no currículo e na vida da escola. Em segundo lugar, a limitação da amostra sugere a importância de replicar e expandir o projeto a diferentes turmas e contextos educativos, de modo a alargar a validade e a transferibilidade dos resultados. Estudos comparativos entre escolas e regiões poderiam trazer contributos relevantes para compreender melhor os fatores que potenciam ou limitam o impacto das práticas socioemocionais.

Programas como o *Ubuntu Júnior* ou iniciativas baseadas no capital relacional positivo (RELAB) constituem passos relevantes, mas exigem investimento em formação docente, tempo de preparação e uma mudança de paradigma educativo que nem sempre é viável no quotidiano escolar (Canha & Leitão, 2021). Quanto ao papel dos docentes, é fundamental investir na sua formação contínua e na criação de condições organizacionais que lhes permitam desenvolver estas práticas de forma sistemática, sem que o tempo ou a pressão curricular se tornem obstáculos. A articulação entre professores de diferentes áreas poderá reforçar a dimensão interdisciplinar e aumentar a eficácia das intervenções.

A colaboração com as famílias revela-se outra dimensão estratégica. Futuras iniciativas deverão contemplar momentos formais de envolvimento parental, criando pontes entre escola e comunidade, de forma a garantir que as aprendizagens socioemocionais não se restringem ao espaço escolar, mas se projetam para a vida quotidiana das crianças.

As atividades de estimulação socioemocional revelaram-se um contributo essencial para o fortalecimento das relações interpessoais e para a melhoria dos comportamentos sociais em crianças com diagnóstico duplo, funcionando como mediadores no processo de autorregulação emocional e comportamental. Ao proporcionar experiências estruturadas de diálogo, cooperação e resolução de conflitos, estas atividades favoreceram a construção de vínculos positivos e a redução de comportamentos disruptivos, potenciando um maior sentimento de pertença e segurança no grupo (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; O'Brien et al., 2023). Nesse sentido, a estimulação sistemática neste domínio não só promoveu competências emocionais básicas, como a identificação e expressão de sentimentos, mas também fomentou capacidades sociais mais complexas, como a empatia, a partilha e a solidariedade, que se traduzem em ganhos duradouros para a integração escolar e social destas crianças (Lambros, Kraemer, Wager, & Culver, 2015; Rameckers et al., 2023). Assim, evidencia-se que a intervenção socioemocional dirigida a crianças com diagnóstico duplo constitui uma via privilegiada de inclusão, ao transformar fragilidades individuais em

oportunidades de crescimento coletivo e de participação ativa na comunidade educativa (Sullivan & Rehm, 2019).

Concluindo, o projeto revelou-se não apenas uma intervenção educativa, mas também um exercício de transformação coletiva, onde cada criança pôde crescer no encontro com o outro, confirmando a pertinência da filosofia Ubuntu: *“eu sou porque nós somos”*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia de Líderes Ubuntu. (n.d.). *Academia de Líderes Ubuntu / Escolas Ubuntu*. <https://academialideresubuntu.org/pt/>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Alves, I., Pinto, P. C., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49(3), 335-351. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Angrosino, M. (2009). *Doing ethnographic and observational research*. SAGE Publications.
- Antunes, A. (2020). *Educação emocional: Um caminho para a escola do século XXI* (3.^a ed.). Oficina do Livro.
- Antunes, F. (2020). *Aprendizagem socioemocional e autorregulação em contexto escolar: Estratégias e impactos*. Edições Pedagógicas.
- Antunes, M. (2020). *A educação emocional como via para o sucesso educativo e pessoal*. Pactor.
- Antunes, P. A. (2020). *O impacto percebido nas competências socioemocionais e no desenvolvimento do self por parte dos participantes* [Dissertação de Mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório ISCTE-IUL. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/21456>
- Azevedo, F. (2011). Educar para a literacia: perspetivas e desafios. In C. Nogueira, C. Gonçalves, F. Rosa, P. Sena & V. Soares (Orgs.), *VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação* (pp. 1-17). Escola superior de educação Jean Piaget. Acessado a 29 de outubro de 2018, em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12645/1/Educar%20para%20a%20literacia_FA2011.pdf
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (5.^a ed.). Edições 70.
- Baum, N. T. (2009). Book Review. Diagnostic Manual-Intellectual Disability: A Textbook of Diagnosis of Mental Disorders in Persons with Intellectual Disability. Fletcher, R., Loschen, E., Stavrakaki, C., & First, M. (Eds.). *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 66-67.
- Baum, N. T. (1999). How to break the spell of ill-being and help kids achieve a better quality of life. *Exceptionality Education Canada*, 9, 125-145.
- BERA – British Educational Research Association. (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th ed.). BERA. <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Boone, H. N., & Boone, D. A. (2012). Analyzing Likert data. *Journal of Extension*, 50(2), 1-5.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE Publications.
- Canha, A., & Leitão, A. (2021). Educação inclusiva e capital relacional: Desafios e oportunidades. *Revista Educação Inclusiva*, 9(2), 45-63.
- Carvalho, A. A. (2017). Artigo de Opinião: Ser cidadão com diagnóstico duplo. *Revista FENA-CERCI*. <https://www.fenacerci.pt/biblioteca/artigos/>
- Carvalho, A. E., & Veiga, A. (2025). *Perspectives of guardians/parents in Portugal: Interpreting the inclusive education policy through lived school practices*. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1613146>
- Carvalho, J., Almeida, M., & Silva, R. (2016). Diagnóstico duplo em contexto educativo: Desafios e perspetivas. *Revista Portuguesa de Educação Especial*, 33(2), 45-62.
- CASEL (2015). *2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- CASEL (2020). *Framework for systemic social and emotional learning*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). Promoting social and emotional education in schools: The role of teachers and school leaders. *European Journal of Education*, 49(4), 1-14. <https://doi.org/10.1111/ejed.12089>
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice*. Springer.
- Christensen, P., & James, A. (2017). *Research with children: Perspectives and practices* (3rd ed.). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. (1996). *Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO*. Faber-Castell. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão: Práticas e Desafios*. Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores*. 2ª Edição. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto Editora.

- Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2002). Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World Psychiatry*, 1(1), 16-20.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cruz, J., Azevedo, H., Carvalho, M., & Fonseca, H. (2023). Factors related to the use of inclusive practices in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10606337>
- Decreto-Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. Diário da República nº 237, Série I, de 14 de outubro de 1986. <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Educação para o bem-estar e desenvolvimento socioemocional: Orientações para a prática*. Ministério da Educação. <https://dge.mec.pt>
- Durkheim, É. (2007). *Educação e sociologia* (3.ª ed.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1922).
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232. <https://doi.org/10.1080/03004430802666999>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(1), 495-525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Escudero, I., & Sepúlveda, L. (2024). Pragmatic competence in people with dual diagnosis: Down Syndrome and Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(2), 655-670. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s40359-023-01508-5.pdf>

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *System change case studies Portugal*. Direção-Geral da Educação. <https://digital.dge.mec.pt/sites/default/files/documents/2024/399-4e3abac13c0c35525b4bab4bf096f03f.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Agency position on inclusive education systems (2nd ed.)*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Agency-Position-Paper-2022-EN_0.pdf
- Ferreira, E. L., Pereira, M. D., & Veiga, F. H. (2021). A formação docente no processo de inclusão: Contribuições da educação física. In E. L. Ferreira (Ed.), *Teoria e métodos do processo de inclusão educacional: Visibilidade, materialidade, fragmentos e multiplicidade* (pp. 243-260). Editora UFJF.
- Ferreira, M., Silva, P., & Almeida, A. (2022). Implementation of the legal framework for inclusive education in Portugal (Decree-Law 54/2018): A qualitative assessment by primary and secondary school teachers. *Journal of Pedagogy*, 13(2), 55-76. <https://doi.org/10.2478/jped-2022-0008>
- Ferreira, S. V. P. (2023). *Programa de competências socioemocionais: Elaboração, implementação e avaliação em contexto escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/58282>
- Fletcher, R. J., Havercamp, S. M., Ruedrich, S. L., Benson, B. A., Barnhill, L. J., Cooper, S. A., & Stavrakaki, C. (2009). Clinical usefulness of the Diagnostic Manual-Intellectual Disability for Mental Disorders in persons with Intellectual Disability: results from a brief field survey. *Journal of Clinical Psychiatry*, 70, 1-8.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Fortin, M., Côté, J. & Vissandjée, B. (1999). *A Investigação Científica. O Processo de Investigação – Da concepção à realização*. *Lusociência*, pp.15-24 e 202-213. (Original publicado em 1996)
- Fórum Estudante. (2022). *Escolas Ubuntu: novo paradigma educacional...* https://www.forum.pt/eventos/escolas-ubuntu-o-novo-paradigma-educacional-subiu-a-palco?utm_source=chatgpt.com
- Guedes, S. (2022). Reflexão sobre práticas de educação inclusiva no contexto da educação profissional. *Revista de Educação e Desenvolvimento*, 53, 45-58. <https://repositorio.ip-santarem.pt/bitstreams/d3897786-0970-41a4-8303-1ef51f0005ce/download>
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Higgs, P. (2010). African philosophy and Ubuntu: Reflections and implications for education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(2), 197-207.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence and student outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299-302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Lambros, K., Kraemer, B., Wager, J. D., & Culver, S. (2015). *Students with dual diagnosis: Can school-based mental health services play a role?* *Journal of Mental Health Research. Intellectual Disabilities*, 9(1-2), 1-22. <https://doi.org/10.1080/19315864.2015.1091055>
- Letseka, M. (2012). In defense of Ubuntu. *Studies in Philosophy and Education*, 31(1), 47-60. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9267-2>
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1-55.
- Mann, G., Kennedy-Wood, L., & Gilmore, L. (2024). The role of parents in facilitating safe, quality, inclusive education for students with intellectual disabilities: The position of the Disability Royal Commission. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 11(1), 107-120. <https://doi.org/10.1080/23297018.2024.2337756>
- Mann, G., Kennedy-Wood, L., & Gilmore, L. (2024). The role of parents in facilitating safe, quality, inclusive education for students with intellectual disabilities: The position of the Disability Royal Commission. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 123-136. <https://doi.org/10.1080/23297018.2024.2337756>
- Marques, M., & Santos, A. (2020). *Ubuntu e educação: Caminhos para uma pedagogia da interdependência*. Instituto Padre António Vieira. <https://ipav.pt/ubuntu>
- Marques, P., Silva, I., & Rodrigues, C. (2011). *Educação inclusiva: Desafios e práticas em Portugal*. Porto Editora.

- Marques, R. (2014). *Nota de Abertura. Eu sou porque tu és. A história da Academia Ubuntu*. Instituto Padre António Vieira.
- Marques, R. (2024). Artigo de Opinião: Educação Relacional, uma chave para o futuro. *Jornal Público*. <https://www.publico.pt/2024/02/13/opiniao/opiniao/educacao-relacional-chave-futuro-2080209>
- Marques, R. (2024). *Educação relacional: Capital relacional positivo nas comunidades escolares*. IPAV.
- Marques, R., & Santos, F. (2020). Ubuntu júnior: Um conceito educativo para a infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 54(2), 89-105. https://doi.org/10.14195/1647-8614_54-2_5
- Martins, A. M. (2022). *Competências socioemocionais e educação inclusiva: práticas de intervenção em contexto escolar*. Porto Editora.
- Martins, M. J. D. (2025). Inclusive education practices and their legal frameworks for students with disabilities in Portugal: Insights from case studies of two school clusters. *Frontiers in Education*, 10, 1549712. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1549712>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mbiti, J. S. (1969). *African religions and philosophy*. Heinemann.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2nd ed.). Sage.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Morgan, V. A., Leonard, H., Bourke, J., & Jablensky, A., (2008). Intellectual disability co-occurring with schizophrenia and other psychiatric illness: population-based study. *British Journal of Psychiatry*, 193, 364-372. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18978313/>
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/14733280701791918>
- Mueser, K. T., Noordsy, D. L., Drake, R. E., & Fox, L. (2003). *Integrated treatment for dual disorders: A guide to effective practice*. Guilford Press.
- Munyaka, M., & Motlhabi, M. (2009). Ubuntu and its socio-moral significance. In M. F. Murove (Ed.), *African ethics: An anthology of comparative and applied ethics* (pp. 63-84). University of KwaZulu-Natal Press.
- NCDD - National Coalition on Dual Diagnosis (2008). *Dual Diagnosis Position Paper Dual Diagnosis: Coping with mental health problems when you have a developmental disability*. https://fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/DD_paper.pdf
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – um guia para professores*. Porto Editora.

- Nielsen, W. (1999). *O papel do professor na educação inclusiva*. Porto Editora.
- Noddings, N. (2012). *The ethics of care: Personal, political, and global*. University of California Press.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 129-150.
- Nussbaum, M. (2003). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- O'Brien, A., et al. (2023). Examining the impact of a universal social and emotional learning intervention on internalizing symptoms, emotion regulation, and well-being in primary school pupils. *Trials*, 24, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s13063-023-07688-0>
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1-19. https://www.researchgate.net/publication/292947112_Establishing_systemic_social_and_emotional_learning_approaches_in_schools_a_framework_for_schoolwide_implementation
- OECD. (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/03/review-of-inclusive-education-in-portugal_e4f07e88/a9c95902-en.pdf
- Pedro, A. P. (2002). *Percursos de uma educação em valores em Portugal: Influências e Estratégias*. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pereira, A. I., Barros, L., & Goes, A. R. (2022). Dual diagnosis in intellectual disability: Communication, social and behavioral challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 423-439. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901370>
- Pereira, F. (2018). Educação Inclusiva: que desafios para a escola de hoje?. *Revista Diversidades*, 53. <https://www.calameo.com/read/0064406819577a1616bd0>
- Pereira, F. (2018). Educação inclusiva: Um imperativo ético. *Boletim da Direção-Geral da Educação*, 1, 1-10. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/filomena_pereira_artigo_jl-educacao_inclusiva_um_imperativo_etico.pdf
- Pereira, F. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/Ministerio_da_Educacao_2018_Educacao_Inclusiva_Manual_de_Apoio_a_Pratica.pdf
- Pereira, T., Almeida, L., Lima, M., & Pinto, A. (2022). The effects of the Pragmatic Intervention Programme in preschool-age children with autism spectrum disorder and developmental language disorder. *Brain Sciences*, 12(12), 1640. <https://doi.org/10.3390/brainsci12121640>

- Pinheiro, G. P. (2022). *O desenvolvimento socioemocional na educação pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. [file:///C:/Users/andre/Downloads/content%20\(14\).pdf](file:///C:/Users/andre/Downloads/content%20(14).pdf)
- Pinto, A. M., & Veiga, F. H. (2019). Inclusão educativa e bem-estar em crianças com necessidades complexas. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 10(1), 55-70.
- Pinto, M. D., & Veiga, F. H. (2019). *Valorização de todos os alunos na educação inclusiva*. Porto Editora.
- Puig, J. M. (1998). *Ética e valores: Métodos para um ensino transversal*. Porto Editora
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Rameckers, E. A. A., et al. (2023). Efficacy of a task-oriented intervention for children with a dual diagnosis of specific learning disabilities and developmental coordination disorder. *Children*, 10(3), 415. <https://doi.org/10.3390/children10030415>
- Rebola, F., Nogueira, I. C., Gouveia, J., Gonçalves, J. L., Carvalho, L. S., & Fonseca, S. (2023). Academia de Líderes Ubuntu Júnior no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Efeitos em Educadores e Alunos. *Ubuntu: Revista de Ciências Sociais*, 1, 194-235. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3227/1/Academia%20de%20L%c3%adde-res%20Ubuntu%20J%c3%banior%20no%201.%c2%ba%20Ciclo%20do%20En-sino%20B%c3%a1sico.pdf>
- Relational Lab. (n.d.). *Relational Lab Portugal*. <https://www.relationallab.pt>
- Renascença. (2024). Rui Marques: na dimensão relacional... Renascença. https://rr.pt/noticia/religiao/2024/02/04/rui-marques-nao-e-aceitavel-que-um-estado-nao-cumpra-regras-que-ele-proprio-impos/365170/?utm_source=chatgpt.com
- Rochovská, I., Klein, V., & Šilonová, V. (2024). *The roles and responsibilities of the school support team in inclusive education in kindergartens* [PDF]. ERIC / ResearchGate. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1435757.pdf>
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar e incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 05, 127-142.
- Sanches, I. R. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 127-142.
- Santos, B. (2021). *Educação emocional e relações interpessoais na escola: Caminhos para a inclusão*. Pactor.
- Santos, B. de S. (2020). *O futuro começa agora: Da pandemia à utopia*. Almedina.

- Savolainen, H., Malinen, O.-P., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion: A longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 951-964. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Savolainen, H., Malinen, OP, & Schwab, S. (2020). A eficácia dos professores prevê as atitudes dos professores em relação à inclusão – uma análise longitudinal com defasagem cruzada. *Revista Internacional de Educação Inclusiva*, 26(9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Savolainen, H., Ponkala, R., & Kokkonen, T. (2022). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 1-16. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X13000267>
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222-232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Silva, S., & Fraga, N. (2025). From legal innovation to school reality: Leadership perspectives on inclusive education in Portugal. *Education Sciences*, 15(10), 1309. <https://doi.org/10.3390/educsci15101309>
- Silveira, S. L. (2022). *Autorregulação e sono em crianças em idade pré-escolar: Estudo longitudinal durante o período da pandemia* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/65471/1/ulfpie057497_tm.pdf
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Sullivan, P., & Rehm, L. (2019). Cultural considerations in the implementation of social-emotional learning programs in Japan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(4), 358-376. <https://doi.org/10.1177/0022022119832381>
- Teixeira, J. M. (2000). *Diagnósticos Duplos: Toxicodependências e Perturbações Psiquiátricas*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18978313/>
- Tomáš, J., & Šťastná, L. (2023). Prevalence of dual diagnoses among children and adolescents with mental health conditions. *Children*, 10(2), 293. <https://doi.org/10.3390/children10020293>
- Tripp, D. (2005). Action research: A methodological introduction. *Educación y Pedagogía*, 17(42), 7-20.
- Tutu, D. (1999). *No future without forgiveness*. Doubleday.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO.
- Veiga, F. H. (2004). *Educação para os valores: Estratégias de desenvolvimento pessoal e social*. Fim de Século.

- Veiga, F. H. (2020). *Promoção da autorregulação e do autoconceito em contextos educativos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Vilar, M. S. P. (2021). *Autorregulação e ajustamento emocional e comportamental em crianças de idade pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/56577>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers as motivators of engagement in school: Theory into practice. *Educational Psychologist*, 45(2), 107-119.
- World Health Organization. (2012). *Risks to mental health: An overview of vulnerabilities and risk factors*. WHO.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2020). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1051-1063. <https://www.researchgate.net/publication/233096919> Social and Emotional Learning Promoting the Development of All Students

ANEXOS

Anexo 1
Guião semiestruturado – grupo focal crianças

Hoje vamos conversar um bocadinho sobre como se sentem ou sentiram nos últimos meses.

Não há respostas certas ou erradas, só quero conhecer a vossa opinião e o que sentem ao nível das relações interpessoais e da autorregulação dos vossos comportamentos e emoções.

- Como é que se sentem quando estão com os vossos colegas?

- Podem-me contar uma situação em que se tenham sentido felizes com os vossos colegas?

- E tristes?

- O que é que fazem quando estão muito zangados ou com raiva?

- Há alguma coisa que vos ajude a acalmar?

- Já tiveram dificuldades em se relacionar com alguém?

- Se sim, o que aconteceu e como se sentiram?

- O que acham importante para terem um bom amigo?

- Têm amigos especiais? Porquê?

- Como é que se sentem quando alguém não quer brincar ou interagir com vocês?

- Nesses momentos, o que gostariam que as pessoas soubessem sobre o que sentem?

- Sentem que tiveram um espaço e foram criadas oportunidades para resolverem os vossos conflitos?

- Consideram que existe alguém a quem possam recorrer para vos ajudar a resolver os conflitos ou a lidar com as vossas emoções?

- Gostariam de dizer mais alguma coisa relacionada com estes assuntos?

- Obrigada!

Anexo 2

Guião semiestruturado – grupo focal docente, técnicas especializadas e assistentes operacionais

Pensem nas práticas de ensino na sala de aula e nos recreios, no 1º período e no ano anterior.

O objetivo é compreender a frequência com que foram implementadas diversas práticas de ensino relacionadas com a aprendizagem socioemocional dos alunos.

Tentem responder a cada pergunta de forma breve, mas explícita.

Sempre que solicitado, devem dar um exemplo específico para a resposta dada.

- O que entendem por aprendizagem socioemocional?
- Consideram importante trabalhar a parte socioemocional das crianças? Justifiquem.
- Qual o papel que atribuem ao professor no que a estas aprendizagens diz respeito?
- Consideram que os alunos com mais problemas ao nível da autorregulação dos comportamentos e das emoções foram encorajados a trabalhar com outros alunos, de modo a criarem experiências nas quais dependem uns dos outros? Exemplifiquem.

- Foi oferecido a estes alunos oportunidades de partilharem e de receberem opiniões / comentários uns dos outros? Exemplifiquem.

- Foi dado a estes alunos algum tempo ou momentos específicos que lhes permitisse avaliar o seu progresso / evolução? Exemplifiquem.

- Estes alunos tiveram oportunidade de aprender a responder e aprenderam com as contribuições dos seus pares durante uma discussão, pedindo-lhes para ouvir e pensar sobre as opiniões dos seus pares?

- Foram criadas oportunidades para que os alunos pudessem refletir sobre os seus próprios sentimentos e emoções?

- Os alunos eram responsáveis e capazes de concluir as atividades, ensinando-lhes a relação entre esforço e resultados?

- Foram utilizadas diferentes estratégias para os alunos promoverem um comportamento socioemocional ajustado?

- Os alunos recebiam um comentário / opinião acerca do seu estado a nível socioemocional?

Anexo 3
Ficha de avaliação final das dinâmicas
(documento em vigor no Agrupamento)

Avaliação de impacto dos clubes Ubuntu no ano letivo 2024/2025

1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo

Escola: _____ data: _____

Atividades que mais gostei...

-
-
-
-

Atividades que menos gostei...

-
-
-
-

Sugestões para o próximo ano letivo...

-
-
-
-



ACADEMIA de LÍNGUAS
UBUNTU
JÚNIOR



Cofinanciado pela
União Europeia

No início do ano letivo eu...

Agora eu...








ACADEMIA de LÍNGUAS
UBUNTU
JÚNIOR



Cofinanciado pela
União Europeia

Anexo 4
Quadro de avaliação final de cada dinâmica

Balço da atividade / dinâmica: _____

| Questões | Data: | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| |  |  |  |  |  |
| 1 - Gostaste da atividade realizada? | | | | | |
| 2 - Aprendeste algo novo? | | | | | |
| 2.1 - O quê? | | | | | |
| 3 – Esta atividade foi importante para a tua vida? | | | | | |
| 4 – Vais utilizar o que aprendeste no teu dia-a-dia? | | | | | |
| 5 – Esta atividade mudou algo em ti? | | | | | |
| 5.1 – Se sim, o quê? | | | | | |
| 6 – Como avalias a atividade para o teu crescimento pessoal? | | | | | |
| 7 – Como avalias a atividade para o crescimento do grupo / turma? | | | | | |

Anexo 5
Grelha de Observação

| Alunos | Comportamentos | | | | | | |
|---------|-------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|-----------------------------|--|--|
| | Isola-se dos seus pares | Exclui os seus pares | Apodera-se dos objetivos dos colegas | Apela à intervenção de um adulto nos conflitos com os pares | Destrói trabalhos e objetos | Agride verbalmente os colegas (ameaçar, insultar, troçar...) | Agride fisicamente os colegas (empurrar, bater...) |
| Aluno 1 | | | | | | | |
| Aluno 2 | | | | | | | |
| Aluno 3 | | | | | | | |
| Aluno 4 | | | | | | | |
| Aluno 5 | | | | | | | |

Anexo 6
“Lista Busca e Captura”



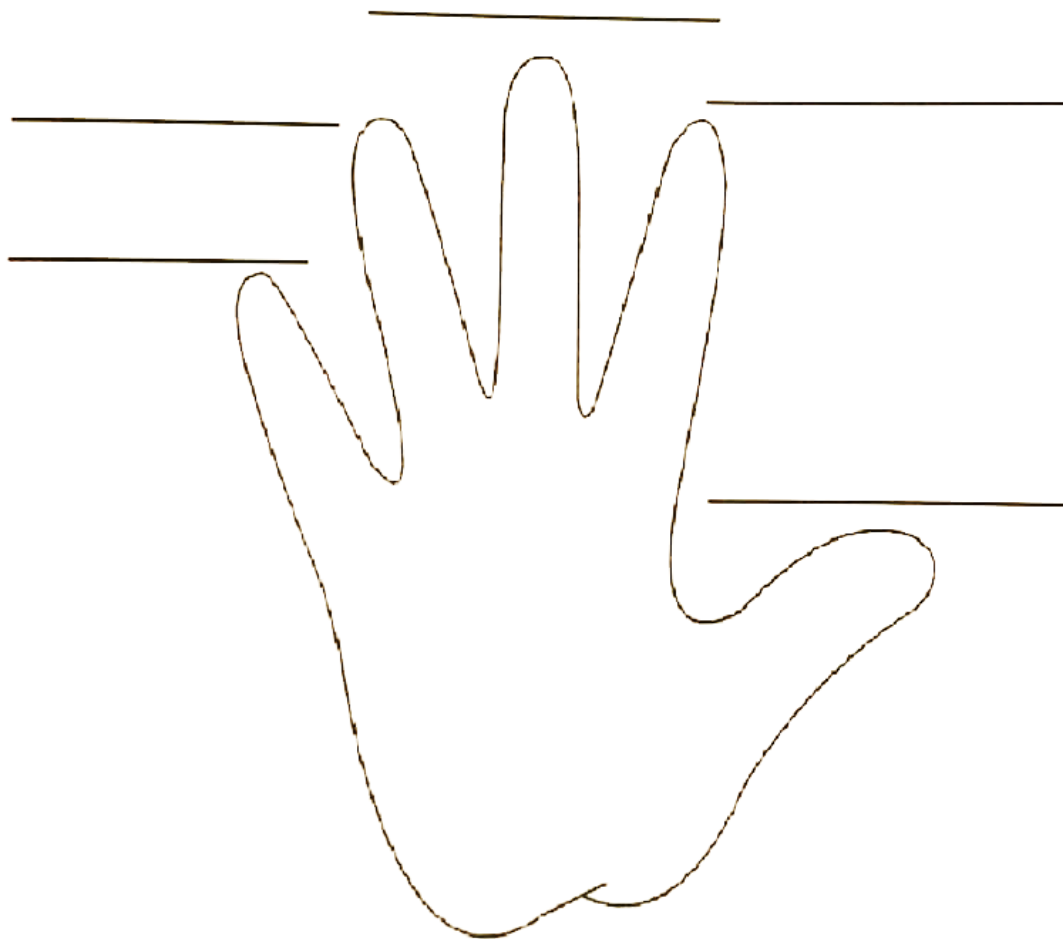
Lista de Busca e Captura

| | Gosto | ? | Não gosto | ? |
|---------------------|--------------|----------|------------------|----------|
| Comida | | | | |
| Jogos | | | | |
| Livros | | | | |
| Desenhos animados | | | | |
| Brincar ao ar livre | | | | |
| Dar abraços | | | | |
| Fazer desporto | | | | |
| Animais | | | | |

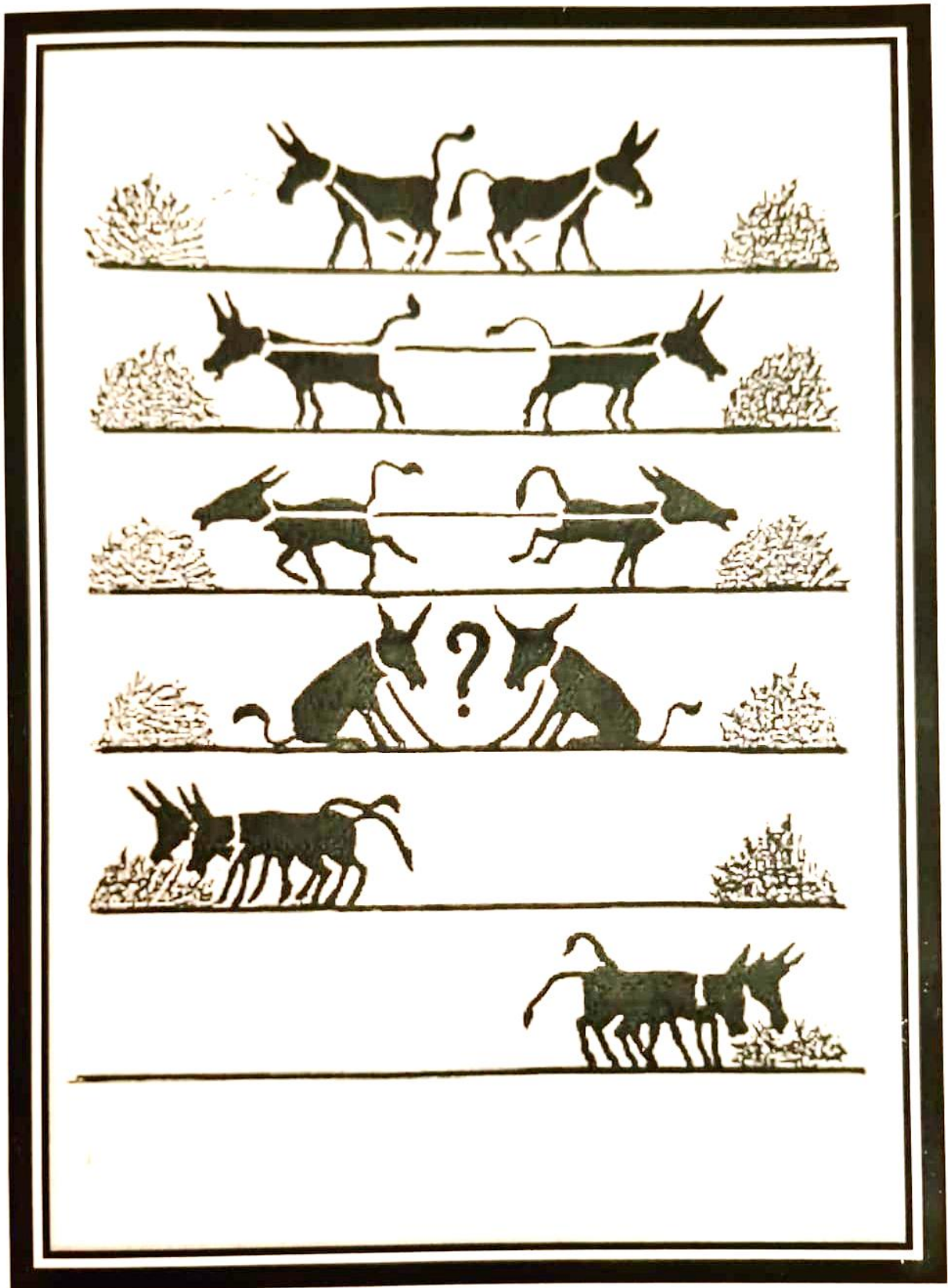
Anexo 7
“Chaveiro dos 7 passos”



Anexo 8
“Não sou igual a todo o mundo” - mãe



Anexo 9
Imagens – “História da cooperação”



Anexo 10

Questões: História “A Aida e o Urso Medroso – Nova vida”

- Porque é que a família da Aida teve de sair da cidade onde sempre tinha vivido?
- Como é que a Aida e o Urso se sentiram quando tiveram de abandonar a sua casa?
- Como é que foi a viagem da Aida e da sua família?
- Como é que acham que a família da Aida foi recebida no bairro onde ficou a morar?

E a Aida na escola?

- Qual é o sonho da Aida e do Urso?
- Acham que a história que acabaram de ouvir é uma história de fantasia ou é a história de meninos e meninas reais?
- Como acham que podemos acolher as pessoas que migram e que chegam à nossa escola?
- Se a Aida e o Urso chegassem à nossa escola e à nossa turma o que é que poderíamos fazer para acolhê-los sendo Ubuntu?

Anexo 11
História “A Aida e o Urso Medroso – Nova vida”

A AIDA E O URSO MEDROSO

Aida é uma rapariga que tem um urso muito especial, o urso temível. Vivem em Alepo, que é uma cidade na Síria. Alepo era uma belíssima cidade, cheia de prédios bonitos, parques, colinas, meninas e meninos brincando. Infelizmente a guerra chegou à cidade e viver aí tornou-se mais difícil e muito perigoso e apesar de ninguém querer abandonar a própria casa, a família de Aida decidiu partir de Alepo à procura de um lugar mais seguro para viver.

La ser uma viagem muito longa e não podiam carregar muito peso com eles, pois a viagem não ia ser nem de avião nem de carro. Mesmo que preocupados e com um pouco de medo, a Aida, o urso e a sua família começaram esta grande viagem. Ao longo do percurso que fizeram quase todo a pé e de autocarro, encontraram muitas outras pessoas que também estavam a viajar pelos mesmos motivos.

O urso estava muito preocupado e impaciente e por isso continuava a perguntar à Aida: "Já chegámos?", "quando é que vamos comer?", "quando paramos?". E a Aida, para tentar confortá-lo, dizia-lhe: "Urso, tens que ser paciente, pois os adultos disseram que a viagem vais ser muito longa, mas conseguiremos chegar a uma nova cidade e a uma nova casa bonita".

Um dia, chegaram ao pé de uma grande superfície de água: o Urso Medroso nunca tinha visto o mar. E agora, de repente, estava com a Aida e a família... Num barco! O mar não era como ele tinha imaginado: o mar era enorme e bonito, embora também um pouco assustador. Ele apertou a mão de Aida muito firmemente para não ser separado dela e também porque, entretanto, a noite tinha chegado e urso não gostava muito do escuro. Havia também uma lua muito grande e ele gostou disso.

"Finalmente, chegámos!" exclamou de repente o urso. Mas o lugar onde tinham chegado era uma cidade com umas casas muito diferentes e, além disso, o urso não entendia nada do que as pessoas diziam. A Aida explicou-lhe que esta não era a nova casa, mas um campo de refugiados, que aquelas não eram casas, mas tendas e que as pessoas falavam muitas línguas diferentes e por isso o urso não conseguia percebê-las.

"Ainda bem", pensou o urso, "eu não quero viver numa tenda para sempre". Depois de outra viagem, chegaram finalmente ao destino e a Aida ficou impressionada quando viu aquela variedade de lugares e de pessoas diferentes da sua família. Finalmente ela pode dizer ao urso: "Demorámos muito tempo a chegar, mas esta é a nossa nova casa, e esta é a nossa nova escola". Hoje o urso ainda não entende o que as crianças e professores desta escola dizem, mas Aida já sabe dizer algumas palavras como "Olá". Agora o urso tem de se habituar a uma cidade diferente, fazer novos amigos, aprender outra língua... e está um pouco assustado. Contudo, a Aida diz-lhe para não se preocupar, que certamente vão encontrar crianças que irão ajudá-los e que pouco a pouco vão-se sentir em casa novamente. Todos os

dias a Aida e o urso sonham com um mundo em que mais famílias não têm de abandonar as suas casas porque já não são habitáveis, em que todas as pessoas e os animais do mundo podem viver juntos na diversidade e no respeito.







Anexo 12
Texto Cidadania e Lista de frases

Texto Cidadania

Esta palavra de nove letras significa pertencer à sociedade Humana de todo o mundo, com responsabilidades para com todos os seres humanos ou não!

A esta atitude chamamos o exercício da cidadania, que implica ser capaz de lutar e manter direitos e cumprir deveres, reconhecendo a todos os outros os mesmos direitos e as mesmas obrigações.

Tu também tens o privilégio de viver num país organizado, onde temos a responsabilidade de contribuir para melhorarmos a vida de todos!

Lista de frases:

Guardar o lixo em casa.

Fazer a separação de lixo e colocá-los nos contentores corretos.

Proteger os animais.

Reclamar com educação e firmeza perante situações de injustiça.

Bater quando gozam comigo.

Cuida dos amigos, dando-lhes atenção.

Anexos 13
História “O grande balancé do planeta”

O Grande Balancé do Planeta

Quando tudo começou, era mais ou menos assim... Ao lado da árvore Luna estavam muitas outras árvores, umas mais pequenas, outras maiores, outras de copa mais ampla, outras mais finas, mas todas juntas faziam a Grande Floresta. Nessa floresta, viviam muitas criaturas e seres fantásticos: algumas cantavam, outras soltavam guinchos e outras falavam como nós. O seu divertimento favorito era elevarem-se no balancé. E como não conseguiam que todos os diferentes habitantes da floresta o conseguissem de modo perfeito, resolveram construir um outro balancé (baloioço) que desse para todas as criaturas. Assim, num dia, podia encontrar-se lá um mocho, um castanheiro, um homem ou uma flor e, no outro dia, podia ver-se ali uma ribeira, um falcão, uma pedra ou um veado. Todos, em conjunto, inventaram a melhor forma de se revezarem no balancé: todos procuravam alcançar o equilíbrio perfeito, dando a todos aquilo que cada um necessitava, não ficando ninguém privado de nada. Era, de facto, impressionante como o balancé era cada vez mais equitativo, facto que se tornou conhecido para além das fronteiras da Grande Floresta.

A certa altura, um humano pensou como seria se conseguisse chegar a um ponto mais alto do que os outros. No dia seguinte, tentou e gostou. O resto das criaturas viu, mas não disse nada. O humano gostou tanto que, quando foi de novo para o balancé, elevou-se ainda mais alto e ficou lá muito mais tempo. O resto das criaturas viu, mas continuou sem dizer nada. Ele sentia-se tão bem que começou a sonhar sobre como poderia alcançar o infinito e ficar lá para sempre. Para tentar atingir o seu objetivo, começou a elevar-se mais alto, mais frequentemente, e tomar para si muito mais do que precisava, sem partilhar nada com ninguém. Ele cortou mais árvores (apesar de não saber o que fazer com elas), ele pescou mais peixes (apesar de não conseguir comê-los todos) e ele destruiu a terra e a floresta, num frenesim imparável, tirando tudo o que houvesse para tirar. Os dias passaram e tornaram-se anos e nunca mais ninguém falou no equilíbrio do balancé. Até que um dia, apareceu uma raposa que ninguém conhecia. Não era uma raposa como aquelas que viviam na Grande Floresta, pois tinha uma marca branca no meio das costas que parecia uma mão humana com os 5 dedos esticados.

A raposa chegou até ao pé do balancé e ficou a observar, com muita tristeza e preocupação, como o ser humano tirava mais do que precisava e as outras criaturas estavam a sentir falta de muito. A raposa então, determinada a dar o seu contributo para dar de novo equilíbrio ao balancé, perguntou ao humano se podia juntar-se a ele... e ele aceitou. **A raposa começou a mostrar-lhe que...**

Depois de ter passado algum tempo em companhia na raposa, o humano começou a notar que, a cada dia que passava, a Grande Floresta ficava mais verde e pequenas plantas

começavam a brotar. Viu também que à sua volta as outras criaturas voltaram aos poucos a ter novamente tudo o que precisavam até que um belo dia o balancé voltou a estar equilibrado, tal como era no início de tudo.

O humano e as criaturas da Grande Floresta agradeceram à raposa pelo exemplo dado e despediram-se dela, prometendo continuar assim para sempre.

Anexos 14
Lista de ações sustentáveis

- É importante fechar a água da torneira enquanto escovamos os dentes para não desperdiçar nem uma gotinha;

- Não devemos jogar o lixo no chão, mas colocá-lo no primeiro caixote disponível, para que possamos ter um ambiente limpo e bonito;

- Desligar a luz sempre que saís de uma divisão da casa para ir para outra é importante para pouparmos;

- Fazer separação de lixo sempre que possível: em casa, na escola e no trabalho ajuda a sermos uma sociedade mais sustentável;

- Sempre que vamos ao frigorífico, é importantíssimo fechar bem a porta para não desperdiçar o frio, desta forma a nossa comida conserva-se bem.

- Aquela pequena luzinha da televisão que fica acesa quando a desligamos, consome energia e por isso é importante, sempre que possível, não deixar os aparelhos eletrónicos da nossa casa em modo standby;

- Lembrar de pôr sempre as tampas às panelas é uma ótima forma aproveitar todo o calor gerado do fogão para cozinhar pratos deliciosos;

- Se já temos sacos de compras em casa, de plástico ou, melhor ainda, de matérias reutilizáveis, é importante levá-los connosco quando vamos às compras: desta forma reutilizamos e não será preciso comprar mais!

- Fechar a torneira enquanto tomamos banho e abri-la só quando precisamos enxaguar o gel duche e/ou o champô ajuda-nos a não desperdiçar nenhuma gotinha de água;

- Se formos passear para um sítio perto de casa, em vez de ir de carro podemos fazer uma bela caminhada ao ar livre;

- Em cada refeição é importante pedirmos a quantidade de comida que vamos conseguir comer, para não a termos de jogar fora.

Anexo 15
Grelha para análise dos grupos focais

| Participantes (entrevistados) | Tema | Subtemas (questões) | Unidade de registro | Frequência resposta |
|-------------------------------|------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Entrevistado 1 | | | | |
| Entrevistado 2 | | | | |
| Entrevistado 3 | | | | |
| Entrevistado 4 | | | | |

Anexo 16
Consentimento Informado

COMISSÃO DE ÉTICA

Declaração de Consentimento Informado

AO PARTICIPANTE / REPRESENTANTE:

Por favor, leia com atenção todo o conteúdo deste documento.

Não hesite em solicitar mais informações se não estiver completamente esclarecido.

Caro Senhor(a)

No âmbito de do Mestrado em Educação Especial, Especialização no domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Politécnico de Portalegre, a investigadora Andrelina da Conceição Costa Nunes pretende realizar um projeto de investigação com o tema **Relações Interpessoais, Inclusão e Autorregulação em Crianças com Diagnóstico Duplo** e cujo objetivo principal é estudar o modo como os projetos “UBUNTU júnior” e “RELAB” contribuem para o desenvolvimento de competências sociais (a nível do capital relacional positivo de um grupo de crianças com diagnóstico duplo), numa turma de ensino regular, através do desenvolvimento de atividades no domínio das relações interpessoais, aferindo se estes projetos se constituem como uma estratégia para estas crianças gerirem as interações entre pares e adultos, que os acompanham no contexto escolar, com impacto a nível da comunicação, colaboração e desempenho académico, promovendo a sua inclusão.

A evolução dos conhecimentos científicos, nos mais diversos domínios, tem sido possível graças ao contributo da investigação, por isso reveste-se de elevada importância a sua colaboração através da sua participação.

Asseguramos que neste estudo/projeto será mantido o anonimato e a confidencialidade dos dados, pois os investigadores consagram como obrigação e dever o sigilo.

Declaração de participante:

- Declaro ter compreendido os objetivos, riscos e benefícios do estudo, explicados pelo investigador que assina este documento;
- Declaro ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o assunto e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora;
- Declaro ter-me sido assegurado que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada;
- Declaro ter-me sido garantido que posso desistir de participar no estudo em qualquer momento.

Assim, depois de devidamente informado (a) e esclarecido(a) **aceito participar** neste estudo/projeto:

O Participante/ Representante (Assinatura) _____

Data _____

Declaro que prestei a **informação adequada** e me certifiquei que a mesma foi **entendida**, ficando o **participante informado e esclarecido**:

O Investigador Principal (Assinatura) _____

Data _____

