



PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS E  
SOCIAIS EM ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO  
ESPECTRO DO AUTISMO E PERTURBAÇÃO DO  
DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Sílvia Alexandra Mateus Ferreira

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária

2022-2024



PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS E  
SOCIAIS EM ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO  
ESPECTRO DO AUTISMO E PERTURBAÇÃO DO  
DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Sílvia Alexandra Mateus Ferreira

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária

Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

Júri

Presidente: Maria João Hortas

Arguente: Alexandra Frias

Orientadora: Clárisse Nunes

2022-2024

| | ' ' | | ' ' |

## **AGRADECIMENTOS**

A concretização deste projeto de intervenção só se tornou possível com o contributo e apoio de várias pessoas, que respeitaram as minhas decisões e me ajudaram a ser (ainda mais) resiliente e a acreditar na finalização deste projeto de intervenção.

À Professora Doutora Clárisse Nunes, minha orientadora, pela sua total compreensão e disponibilidade, apoio, orientação, visão crítica e assertividade, ao longo de todo este processo... o seu rigor científico, organização e partilha de conhecimentos foram essenciais para não desistir e terminar a redação do presente estudo.

Ao Agrupamento de Escolas, nomeadamente à direção, assistentes operacionais e colegas que sempre se mostraram disponíveis para colaborar neste projeto... pela empatia, ousadia, espírito de trabalho em equipa e amizade.

A todos os meus familiares e amigos que me apoiaram direta ou indiretamente ao longo da concretização deste desafio, especialmente aos meus pais e ao Duarte, por todo o amor e dedicação. Por saberem quando “secar” as minhas lágrimas nos momentos de maior incerteza ou frustração, por me ampararem e acreditarem que sou realmente feliz a fazer o que faço, com o objetivo de tornar a sociedade mais inclusiva e empática.

Às crianças e jovens que me desafiam diariamente a ser uma pessoa melhor, por serem fonte de inspiração e aprendizagem, permitindo-me esperar num futuro em que... “Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo.” – Malala Yousafzai.

***Grata a todos vós ♥***

## RESUMO

O presente estudo pretendeu compreender em que medida a adaptação de atividades baseadas na metodologia Ubuntu promove a participação e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), assim como reconhecer a importância das estratégias implementadas pela docente de Educação Especial (DEE) neste processo.

Este projeto de intervenção foi desenvolvido numa Unidade de Apoio Especializado (UAE) integrada num Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), situado numa Escola Básica do distrito de Lisboa e contou com a participação de seis alunos que apresentam PEA e PDI, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos.

A concretização do projeto teve por base a metodologia de investigação-ação e desenvolveu-se em três fases: a primeira fase correspondeu ao planeamento, preparação do estudo, recolha de dados empíricos, elaboração dos materiais e dos instrumentos de recolha de dados; a segunda fase destinou-se à implementação do projeto, em duas séries distintas (correspondendo a dois ciclos de investigação), baseadas na metodologia Ubuntu – Academia de Líderes Ubuntu (ALU), de acordo com as competências pessoais e sociais a desenvolver e que se consideraram prioritárias; a terceira fase consistiu na compilação, apresentação, análise e discussão dos resultados.

Durante o estudo foram utilizadas várias técnicas e instrumentos de recolha dos dados, entre os quais se destacam: a pesquisa documental, a análise de redes sociais (com recurso a testes sociométricos), a observação participante (com recurso a grelhas de observação, a notas de campo e a meios audiovisuais) e a entrevista semiestruturada. Os dados recolhidos foram estudados através da análise de conteúdo.

Os resultados do projeto evidenciam o desenvolvimento de algumas das competências pessoais e sociais, baseadas nos programas de aprendizagem socioemocional (SEL) e na metodologia Ubuntu, destacando-se o autoconhecimento, a autoconfiança e a resiliência, através da tomada de consciência de si próprio e do controlo das emoções; de comunicação, através da partilha de expressões e do uso mais eficaz da comunicação não verbal; da empatia, ao nível da relação com os pares e do respeito pelos outros; transversais, onde imperou o trabalho de equipa, a flexibilidade e a adaptação à mudança, assim como a criatividade e motivação para o

sucesso, perspectivando-se o desenvolvimento integral dos participantes, associadas ao serviço e à tomada de decisões responsáveis.

**Palavras-chave:** Inclusão, Perturbação do Espectro do Autismo, Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, Competências pessoais e sociais, Ubuntu.

## **ABSTRACT**

The present study aimed to understand what extent adapting activities based on the Ubuntu methodology promotes the participation and development of personal and social skills in students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Intellectual Development Disorder (IDD), as well as to recognize the importance of the strategies implemented by the Special Education Teacher (SET) in this process.

This intervention project was developed in a Specialized Support Unit (SSU) integrated within a Learning Support Center (LSC), located in a elementary school in the Lisbon district, and involved the participation of six students with ASD and IDD, aged between 13 and 15.

The project was carried out based on action research methodology and it developed in three phases: the first phase corresponded to planning, preparation of the study, collection of empirical data, preparation of materials and data collection instruments; the second phase was aimed at implementing the project, in two distinct series (corresponding to two research cycles), based on the Ubuntu methodology – Ubuntu Leaders Academy (ALU), according to the personal and social skills to be developed and which are considered priorities; the third phase consisted of compiling, presenting, analyzing and discussing the results.

During the study, several data collection techniques and instruments were used, among which the following stand out: documentary research, social network analysis (with the use of sociometric tests), participant observation (with the use of observation grids, field notes and audiovisual media) and the semi-structured interview. The collected data was studied using content analysis.

The results of the project show the development of some of the personal and social skills, based on socio-emotional learning (SEL) programs and the Ubuntu methodology, highlighting self-knowledge, self-confidence and resilience, through becoming aware of oneself and controlling emotions; communication, through sharing expressions and more effective use of non-verbal communication; empathy, in terms of relationships with peers and respect for others; transversal, where teamwork, flexibility and adaptation to change prevailed, as well as creativity and motivation for success, with a view to the integral development of participants, associated with service and responsible decision-making.

**Keywords:** Inclusion, Autism Spectrum Disorder, Intellectual Development Disorder, personal and social skills, Ubuntu.

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	5
1.1. Inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual no ensino regular .....	6
1.1.1. Educação inclusiva: conceito.....	6
1.1.2. Educação inclusiva em Portugal: normativos legais .....	8
1.1.3. Características dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.....	13
1.2. Desenvolvimento de competências pessoais e sociais em contexto escolar ...	18
1.2.1. Competências pessoais e sociais: conceito e papel do educador social.....	18
1.2.2. Modelos relacionados com competências pessoais e sociais.....	22
1.3. Academia de Líderes Ubuntu .....	26
1.3.1. Academia de Líderes Ubuntu: definição e objetivos .....	27
1.3.2. Academia de Líderes Ubuntu: metodologia Ubuntu.....	28
1.3.3. Academia de Líderes Ubuntu: resultados da investigação.....	36
<b>2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	38
2.1. Definição da problemática e justificação do estudo .....	39
2.2. Questões de investigação e objetivos do estudo .....	40
2.3. Natureza e desenho do estudo.....	41
2.4. Caracterização do contexto escolar.....	47
2.5. Participantes no estudo .....	48
2.6. Técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados.....	54
2.6.1. Técnicas baseadas na análise de documentos .....	55
2.6.2. Técnicas baseadas na conversação: testes sociométricos .....	57
2.6.3. Técnicas baseadas na conversação: entrevista semiestruturada.....	60
2.6.4. Técnicas baseadas na observação: observação participante.....	61
2.6.4.1. Recurso a notas de campo.....	61
2.6.4.2. Recurso a meios audiovisuais .....	62
2.6.4.3. Recurso à grelha de observação de competências sociais e pessoais.....	64
2.6.5. Análise de conteúdo.....	67
2.7. Procedimentos éticos .....	70

<b>3. PROJETO DE INTERVENÇÃO</b> .....	72
3.1. Fase I: Planificação e adaptação das dinâmicas e dos materiais .....	74
3.2. Fase II: Implementação do projeto de intervenção .....	78
3.3. Fase III: Avaliação – apresentação e discussão dos resultados .....	82
3.3.1. Implementação das dinâmicas baseadas na metodologia Ubuntu .....	82
3.3.2. Estratégias usadas pela DEE na implementação das dinâmicas .....	88
3.3.3. Resultados da participação dos alunos nas dinâmicas.....	92
3.3.4. Discussão dos resultados obtidos .....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128
<b>ANEXOS</b> .....	139
Anexo A. Teste sociométrico – turmas .....	140
Anexo A1. Teste sociométrico – UAE/CAA .....	141
Anexo A2. Símbolos pictográficos para a comunicação (programa AraWord) utilizados para aplicar o teste sociométrico aos alunos da UAE/CAA.....	142
Anexo B. Guião de entrevista semiestruturada.....	143
Anexo B1. Transcrição da entrevista semiestruturada à AO1.....	145
Anexo B2. Transcrição da entrevista semiestruturada à AO2.....	148
Anexo C. Notas de campo e outros registos (1.ª série) .....	151
Anexo C1. Notas de campo e outros registos (2.ª série) .....	155
Anexo D1. Grelha de observação de competências sociais e pessoais .....	173
Anexo D2. Exemplo de uma grelha de observação de competências sociais e pessoais preenchida .....	180
Anexo E. Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas às AO .....	188
Anexo F. Exemplo de uma transcrição de um vídeo da 1.ª série.....	193
Anexo F1. Exemplo de uma transcrição de um vídeo da 2.ª série.....	196
Anexo F2. Análise de conteúdo dos vídeos da 1.ª série .....	202
Anexo F3. Análise de conteúdo dos vídeos da 2.ª série .....	206
Anexo G. Grelha síntese da análise de conteúdo – entrevistas e vídeos .....	211
Anexo H. Declaração anexa ao pedido de autorização para a implementação do projeto de investigação no Agrupamento de Escolas .....	216
Anexo I. Termo de consentimento livre e informado.....	218
Anexo I1. Informação complementar ao termo de consentimento livre e informado enviada aos encarregados de educação dos participantes .....	219

Anexo J. Dinâmica 3 – Kintsugi.....	220
Anexo J1. Dinâmica 4 – Colorir a liderança.....	230
Anexo J2. Dinâmica 7 – Explosão de emoções.....	245
Anexo J3. Dinâmica 9 – Imagino a sua história.....	248
Anexo J4. Dinâmica 11 – Bingo dos gestos Ubuntu .....	259
Anexo J5. Dinâmica 12 – O que posso fazer?.....	264
Anexo J6. Exemplo da atividade “Colorir a Liderança” proposta pela ALUJ .....	271
Anexo K. Planificação das atividades/dinâmicas a implementar com as respetivas datas e horários .....	279
Anexo K1. Planificação das atividades/dinâmicas a implementar com as respetivas datas e horários – reajustado .....	280
Anexo L. Resumo das atividades dinamizadas na 1.ª série – presenças dos participantes, datas da realização, tempos das dinâmicas e presença das AO ....	281
Anexo L1. Resumo das atividades dinamizadas na 2.ª série – presenças dos participantes, datas da realização, tempos das dinâmicas e presença das AO ....	282
Anexo M. Escolhas e rejeições (início e fim) – alunos participantes .....	283
Anexo N. Comportamentos dos participantes na D1 e D2 (1.ª Série) .....	286
Anexo O. Matriz e Sociogramas da turma 6_1 .....	288
Anexo O1. Matriz e Sociogramas da turma 6_2 .....	298
Anexo O2. Matriz e Sociogramas da turma 8_1 .....	308
Anexo O3. Matriz e Sociogramas da turma 9_1 .....	318
Anexo P. Matriz e Sociogramas_alunos que frequentam a UAE/CAA.....	328
Anexo Q. Valores médios obtidos na grelha de observação de competências pessoais e sociais .....	348
Anexo R. Resultados obtidos nas diferentes dinâmicas .....	349

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Princípios orientadores da educação inclusiva.....	10
<b>Figura 2</b> Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão – universais, seletivas e adicionais.....	10
<b>Figura 3</b> Especificidades associadas à PEA.....	17
<b>Figura 4</b> Esquema concetual de competência.....	18
<b>Figura 5</b> Linhas/funções que definem a ES.....	21
<b>Figura 6</b> Modelo quadripartido da competência social proposto por DuBois e Felner em 1996.....	23
<b>Figura 7</b> Domínios SEL.....	24
<b>Figura 8</b> Impacto da implementação do SEL.....	25
<b>Figura 9</b> Modelo conceptual SEL.....	26
<b>Figura 10</b> Pilares do método Ubuntu – autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e serviço.....	29
<b>Figura 11</b> Como podemos ser pessoas mais resilientes? .....	31
<b>Figura 12</b> Aspetos fundamentais a considerar na empatia.....	32
<b>Figura 13</b> Características fundamentais de um líder servidor.....	33
<b>Figura 14</b> Metodologia de aprendizagem experiencial de Kolb – experiência, reflexão, generalização e aplicação.....	35
<b>Figura 15</b> Características da I-A.....	43
<b>Figura 16</b> Espiral de ciclos da I-A.....	43
<b>Figura 17</b> Ciclo de I-A, segundo Whitehead.....	44
<b>Figura 18</b> Ciclo de Ação-Reflexão.....	45
<b>Figura 19</b> Fases do projeto de intervenção.....	46
<b>Figura 20</b> Exemplos de técnicas e instrumentos de recolha de dados a utilizar numa I-A.....	55
<b>Figura 21</b> Exemplo do registo escrito sobre possíveis dinâmicas a implementar (fase inicial).....	56
<b>Figura 22</b> Exemplo da obtenção do nível de aquisição, por categoria, na dimensão contacto visual e comunicação não verbal – aluno MA.....	66
<b>Figura 23</b> Passos metodológicos da análise de conteúdo.....	68
<b>Figura 24</b> Resumo fotográfico das atividades realizadas na 1. <sup>a</sup> série da I-A.....	79

<b>Figura 25</b> Resumo dos testes sociométricos – antes e após a implementação do projeto (exemplo da aluna LS).....	80
<b>Figura 26</b> Resumo fotográfico das atividades realizadas na 2. <sup>a</sup> série da I-A. ....	81
<b>Figura 27</b> Questão 1A – Escolhas: início e fim.....	97
<b>Figura 28</b> Questão 2A – Escolhas: início e fim.....	98
<b>Figura 29</b> Questão 3A – Escolhas: início e fim.....	99
<b>Figura 30</b> Questão 1B – Rejeições: início e fim.....	100
<b>Figura 31</b> Questão 2B – Rejeições: início e fim.....	101
<b>Figura 32</b> Questão 3B – Rejeições: início e fim.....	102
<b>Figura 33</b> Resumo – início e fim: escolhas e rejeições obtidas pelos participantes (gráfico de colunas). ....	103
<b>Figura 34</b> Resumo – início e fim: preferências sociais e impacto social. ....	104
<b>Figura 35</b> Média das competências pessoais e sociais obtidas através de observação direta. ....	112

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Síntese dos dados de caracterização dos participantes no estudo – alunos..	49
<b>Tabela 2</b> Perfil de funcionalidade dos participantes – cognição, autonomia pessoal, comunicação e participação.....	50
<b>Tabela 3</b> Breve caracterização das adultas participantes no estudo.....	53
<b>Tabela 4</b> Categorias de técnicas e instrumentos. ....	54
<b>Tabela 5</b> Resumo do tempo de gravação/dinâmica alvo de transcrição e número de alunos presentes nas mesmas. ....	63
<b>Tabela 6</b> Resumo das fases inerentes ao desenvolvimento do projeto de intervenção – planificação, implementação e avaliação. ....	73
<b>Tabela 7</b> Características das dinâmicas selecionadas.....	75
<b>Tabela 8</b> Bloco: Dinâmicas implementadas no projeto, na perspetiva das AO.....	85
<b>Tabela 9</b> Bloco: Estratégias implementadas pela DEE, nas dinâmicas. ....	88
<b>Tabela 10</b> Bloco: Estratégias utilizadas e sugestões de alteração, na perspetiva das AO. ....	91
<b>Tabela 11</b> Bloco: Participação dos alunos nas dinâmicas, na perspetiva da DEE. ....	93
<b>Tabela 12</b> Bloco: Participação dos alunos nas dinâmicas implementadas, na perspetiva das AO.....	94
<b>Tabela 13</b> Nível de aquisição de competências pessoais e sociais da aluna LS. ....	106
<b>Tabela 14</b> Nível de aquisição de competências pessoais e sociais do aluno MM. ....	107
<b>Tabela 15</b> Nível de aquisição de competências pessoais e sociais do aluno MA. ....	108
<b>Tabela 16</b> Nível de aquisição de competências pessoais e sociais da aluna DA.....	109
<b>Tabela 17</b> Nível de aquisição de competências pessoais e sociais do aluno RS.....	110
<b>Tabela 18</b> Nível de aquisição de competências pessoais e sociais do aluno DL. ....	111
<b>Tabela 19</b> Competências pessoais e sociais – categorias adquiridas no final da dinamização do projeto.....	117

## **SIGLAS/ACRÓNIMOS/ABREVIATURAS**

- ACS – Adaptações Curriculares Significativas
- ALU – Academia de Líderes Ubuntu
- ALUJ – Academia de Líderes Ubuntu Júnior
- APA – Associação Americana de Psiquiatria
- AO – Assistente Operacional/Assistentes Operacionais
- CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem
- CASEL – *Collaborative for Academic and Social and Emotional Learning*
- CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- CRI – Centro de Recursos para a Inclusão
- CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia
- CT – Conselho de Turma
- DGE – Direção-Geral da Educação
- DID – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental
- DSM-V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- ES – Educação Social
- I-A – Investigação-Ação
- IPAV – Instituto Padre António Vieira
- ITAD – Instituto de Apoio e Desenvolvimento
- NE – Necessidades específicas
- ODS – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
- PAAA – Plano Anual de Atividades do Agrupamento
- PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PDI – Perturbação do Desenvolvimento Intelectual
- PEA – Perturbação do Espectro do Autismo
- PEI – Programa Educativo Individual
- PIT – Plano Individual de Transição
- RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

SAFE – Sequencial, Aprendizagens Ativas, Focado e Explícito

SEL – *Social and Emotional Learning* | Programas de Aprendizagem Socioemocional

TIC –Tecnologias de Informação e Comunicação

TSES – Técnicos Superiores de Educação Social

UAE – Unidade de Apoio Especializado

UEE – Unidades de Ensino Estruturado

UR – Unidades de registo

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' '

**“A inclusão acontece quando se aprende com  
diferenças e não com as igualdades.”**

**Paulo Freire**

A Educação Inclusiva defende uma escola onde todos os alunos, independentemente das suas origens, características ou competências, encontram respostas diversificadas e de qualidade, que lhes permitam participar na construção da sua própria aprendizagem, através da aquisição de um nível de educação e formação, facilitadoras de uma plena inclusão na sociedade atual (Decreto-Lei n.º 54/2018).

A inclusão de todos os alunos, garantindo que cada indivíduo tenha oportunidades iguais e adaptadas às suas características, continua a ser um desafio mundial. Embora tenham sido alcançados progressos consideráveis nas últimas duas décadas é imprescindível que se minimizem as barreiras à aprendizagem, assegurando que todos os alunos possam beneficiar de uma escola inclusiva (UNESCO, 2019).

Uma verdadeira educação inclusiva deve assentar em valores e princípios de equidade, empatia, tolerância, respeito e participação ativa. Para tal, a escola deve assumir a responsabilidade de fornecer respostas adequadas e diferenciadas em função das especificidades dos seus alunos, nomeadamente, os que apresentam Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), uma vez que apresentam maiores barreiras ao nível da participação, comunicação, interação social, cognição ou aprendizagem.

A promoção de competências pessoais e sociais, tem maior impacto se for realizada nos contextos naturais, através da aplicação de métodos interativos, flexíveis e colaborativos de ensino, possibilitando que todos os alunos, com e sem necessidades específicas (NE), possam adquirir as aprendizagens essenciais preconizadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

O método Ubuntu assenta no desenvolvimento de dinâmicas que potenciam o desenvolvimento de competências socioemocionais, como o autoconhecimento, a autoconfiança, a resiliência, a empatia e o serviço. Estas cinco competências são trabalhadas através de uma abordagem de educação não-formal (ALU, s.d.), que possibilita aos participantes um maior conhecimento sobre si e sobre os outros, passando a confiar mais nas suas capacidades e habilidades, tornando-se mais resilientes face aos desafios e adversidades da vida, assumindo atitudes empáticas em prol da comunidade (Azevedo et al., 2023).

Desta forma, considerou-se pertinente desenvolver um projeto de investigação-ação numa Unidade de Apoio Especializado (UAE) pertencente ao Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), situado numa Escola Básica do distrito de Lisboa, que apoia alunos dos 2.º e 3.º ciclos de escolaridade que apresentam, entre outras problemáticas, PEA e PDI. Para o efeito foi definida a seguinte questão de investigação: em que medida a metodologia Ubuntu pode ser aplicada a alunos com PEA e PDI, de modo a fomentar a sua participação e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, essenciais para uma mais efetiva inclusão no contexto escolar. O projeto de investigação-ação desenvolveu-se em três fases: a primeira fase correspondeu ao planeamento, preparação do estudo, recolha de dados empíricos, elaboração dos materiais e dos instrumentos de recolha de dados; a segunda fase destinou-se à implementação do projeto, em duas séries distintas (dois ciclos de investigação), baseadas na metodologia Ubuntu, como se referiu anteriormente; e a terceira fase consistiu na compilação, apresentação, análise e discussão dos resultados. Os dados foram recolhidos através das seguintes técnicas: pesquisa documental, análise de redes sociais, observação participante (com recurso a grelhas de observação, notas de campo e meios audiovisuais) e entrevista semiestruturada. Os dados recolhidos foram estudados através da análise de conteúdo.

A investigadora é docente de Educação Especial (DEE) no referido Agrupamento e frequentou a formação de educadores do Programa Escolas Ubuntu no ano letivo 2022-2023, motivo pelo qual considerou pertinente adaptar as dinâmicas desenvolvidas pela Academia de Líderes Ubuntu (ALU) do Instituto Padre António Vieira (IPAV) aos alunos com os quais trabalha diariamente, com o intuito de fomentar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, essenciais para a inclusão na sociedade.

Face ao exposto, foram selecionados seis alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, que apresentam PEA e/ou PDI, tendo-se procedido às adaptações consideradas necessárias para participarem nas dinâmicas selecionadas de acordo com as suas especificidades. As mesmas tiveram em consideração os cinco pilares do Ubuntu – autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e serviço, bem como as atividades propostas pela ALU Júnior (ALUJ) para o 1.º ciclo e pela ALU para alunos que frequentam o 3.º ciclo e o secundário, tendo existido uma simbiose entre ambas. Para além dos seis alunos e dos seus colegas de turma, que participaram de forma indireta, o projeto contou com a participação da investigadora, na qualidade de DEE e de duas assistentes operacionais (AO).

O trabalho está organizado em três capítulos: o primeiro refere-se ao enquadramento teórico da problemática em estudo, o segundo aborda a metodologia de investigação e o terceiro corresponde à apresentação e discussão dos resultados obtidos no projeto de intervenção.

O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, onde é explanada a revisão da literatura do tema em estudo, sendo apresentado o estado de arte sobre a inclusão de alunos com PEA e PDI no ensino regular, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais em contexto escolar e o programa ALU.

No segundo capítulo são explicitadas as opções metodológicas e os procedimentos de investigação, através da apresentação dos objetivos do estudo, natureza e fases do mesmo, caracterização do contexto escolar, participantes no estudo, processos e técnicas de recolha e análise dos dados, bem como os procedimentos éticos associados à investigação.

No terceiro capítulo apresenta-se o projeto de intervenção, bem como as diferentes fases de desenvolvimento – planificação, implementação, apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Por fim, tecem-se algumas considerações sobre o tema estudado, procurando-se responder às questões orientadoras, verificando-se se os objetivos definidos foram alcançados, assinalando-se as limitações ao estudo e indicando-se sugestões para investigações futuras.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| " | | " |

O presente capítulo é dedicado à apresentação dos fundamentos teóricos considerados pertinentes para a temática em estudo. Encontra-se organizado em três tópicos essenciais: o primeiro aborda o conceito de inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) no ensino regular; o segundo, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais em alunos com PEA e com PDI; e por último, o terceiro, a Academia de Líderes Ubuntu (ALU), a sua metodologia e perspetivas futuras.

## **1.1. Inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual no ensino regular**

Neste primeiro tópico aborda-se a definição de Educação Inclusiva, os normativos legais em vigor em Portugal relativos à inclusão, destacando-se os princípios orientadores associados à mesma, e as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que podem ser implementadas, em função das necessidades educativas dos alunos, com o objetivo de colmatar as barreiras diagnosticadas. De seguida, mencionam-se algumas perturbações do neurodesenvolvimento, critérios de diagnóstico e especificidades associadas à PEA e à PDI.

### **1.1.1. Educação inclusiva: conceito**

O direito a uma educação para todos, inscrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (UNESCO, 1998) e na Declaração dos Direitos da Criança (UNICEF, 1990) aprovadas pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (UNRIC, 2014) permitiu uma visão mais integradora de crianças e jovens com deficiência, reafirmando a garantia dos seus direitos, entre os quais, e dado o tema em questão, se realçam a educação, a participação na sociedade e a igualdade de condições.

A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se como uma questão fundamental no plano dos direitos humanos, consignada em várias declarações e convenções internacionais (DGIDC, 2011), tendo como princípios orientadores o direito a uma educação de qualidade, onde impere a igualdade de oportunidades e o direito à participação na sociedade, independentemente da condição física e intelectual das crianças e jovens.

De acordo com Nunes e Madureira (2015), a educação inclusiva constitui um movimento político, social e educacional

que preconiza o direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelem. Tal meta implica uma educação de qualidade, na qual para além de se valorizarem e respeitarem as características, interesses e necessidades individuais, se procura contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania (p.128).

Segundo Sanches e Teodoro (2006) “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (p.69), devendo a escola criar um sistema educativo, multicultural e diversificado (Campos et al., 2016) que vá ao encontro das necessidades dos alunos, oferecendo-lhes respostas diferenciadas, respeitando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, aceitando e gerindo a diversidade de interesses, motivações, expectativas e capacidades, através da implementação de currículos e estratégias pedagógicas adequadas, de uma eficiente organização escolar, recorrendo a recursos diversificados e a atividades cooperativas na comunidade (UNESCO,1994). Estes pressupostos têm como objetivo construir sociedades heterogéneas mais inclusivas, menos discriminatórias, onde a diversidade seja encarada como uma riqueza, em que todos os agentes da sociedade participam ativamente, independentemente das suas características.

Para que a inclusão seja efetiva, a escola, enquanto organização política e social tem o dever de evitar a exclusão social e promover a inclusão, a justiça, a equidade, o respeito e a qualidade de vida, dando-lhes ferramentas para se transformarem em cidadãos responsáveis, autónomos, independentes e proativos, condições essenciais para que sejam parte ativa da sociedade atual (Matiskei, 2004; Pansardi & Da Silva, 2009).

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada por todos os Estados-Membros das Nações Unidas em 2015, preconiza no seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) – Educação de qualidade: garantir o acesso a uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2019). Este ODS perspetiva uma educação inclusiva e equitativa baseada numa educação e aprendizagem de qualidade até 2030, apelando à construção e à atualização de instalações que assegurem “um ambiente de

aprendizagem seguro, não violento, inclusivo e eficaz para todos” (UNESCO, 2019, p.7). Para tal, é fundamental realizarem-se mudanças no sistema, para que possam ser colmatados obstáculos que ainda inviabilizam o acesso a uma educação de qualidade, a implementação de processos de aprendizagem que garantam a valorização, a participação e o envolvimento de todos os alunos (UNESCO, 2019), especificando aqueles que habitualmente “são excluídos de oportunidades educacionais” (UNESCO, 2019, p.12). Incluem-se nestes alunos os oriundos de famílias menos favorecidas, minorias étnicas e linguísticas, povos indígenas, pessoas com necessidades específicas e com deficiência (UNESCO, 2019).

Face ao exposto, entende-se por inclusão o “processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquista dos estudantes” pelo que é necessário “garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância” (UNESCO, 2019, p.13), ou seja, equitativa.

### **1.1.2. Educação inclusiva em Portugal: normativos legais**

Em Portugal, as políticas educativas têm procurado responder aos constantes desafios que foram lançados através das diferentes comunicações internacionais, abrangendo diferentes dimensões: política, ética e social em que se fundamenta a educação (DGIDC, 2011).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, pela Declaração de Retificação n.º 47/2019, de 3 de outubro e pelo Decreto-Lei n.º 62/2023, de 25 de julho, estabelecem o regime jurídico da educação inclusiva, onde todos e cada um dos alunos, independentemente das suas especificidades, encontrem respostas que lhes permitam adquirir competências facilitadoras da sua plena inclusão social.

A legislação na sua redação atual, doravante designada por Decreto-Lei n.º 54/2018, prioriza o direito de cada aluno a uma educação inclusiva, enquanto processo que pretende responder às necessidades de todos os alunos, fomentando a participação na aprendizagem e na vida escolar, reiterando o preconizado no ODS 4 – 4.5. “eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade” até 2030

e 4.a. “construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e à igualdade de género, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (INE, s.d.).

Assim sendo, é essencial que cada escola reconheça a diversidade como uma mais-valia, encontrando formas de encarar as diferenças, implementando estratégias que assegurem o acesso ao currículo e às aprendizagens, adequando as metodologias e os processos de ensino às especificidades dos alunos, mobilizando os recursos humanos e materiais de que dispõe para que todos possam aprender e participar nas ações desenvolvidas na comunidade educativa.

O referido Decreto-Lei “enuncia um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva que resultam de opções teóricas e metodológicas, designadamente a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem” (DGE, 2018, p.18).

Por sua vez, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho preconiza-se

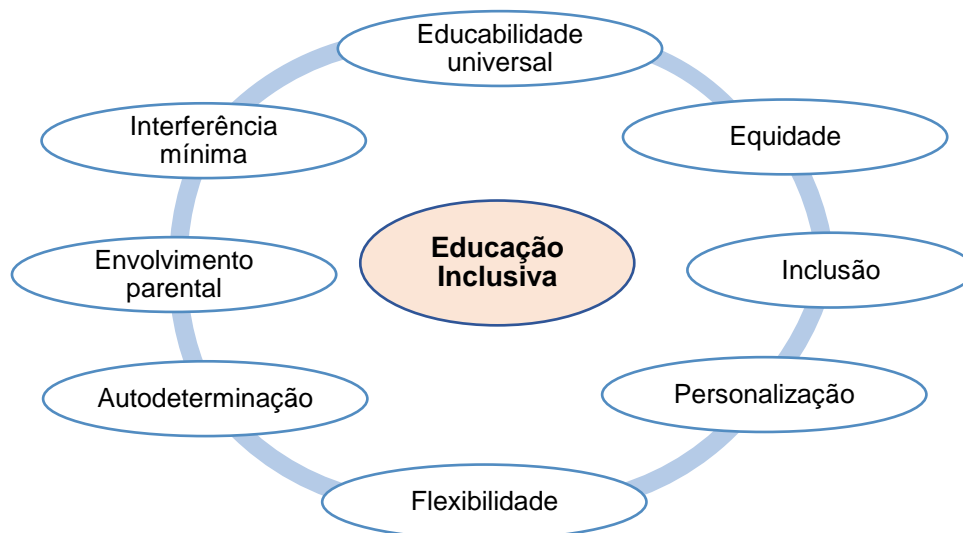
uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, pressupondo-se a atribuição de uma maior autonomia às escolas para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos (p.2928).

É essencial assegurar-se uma escola inclusiva promotora da igualdade e da não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização devem responder à heterogeneidade dos alunos, eliminando barreiras e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, adequando estas ao perfil dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018; Despacho n.º 6478/2017). Esta abordagem pressupõe a implementação de modelos curriculares flexíveis, monitorizados de forma sistemática por docentes, técnicos, pais e/ou encarregados de educação, em diálogo constante, optando-se por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com “as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p.2919).

Desta forma, percebe-se que são princípios orientadores da educação inclusiva: a educabilidade universal, a equidade, a inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação, o envolvimento parental e a interferência mínima (ver Figura 1).

**Figura 1**

*Princípios orientadores da educação inclusiva.*

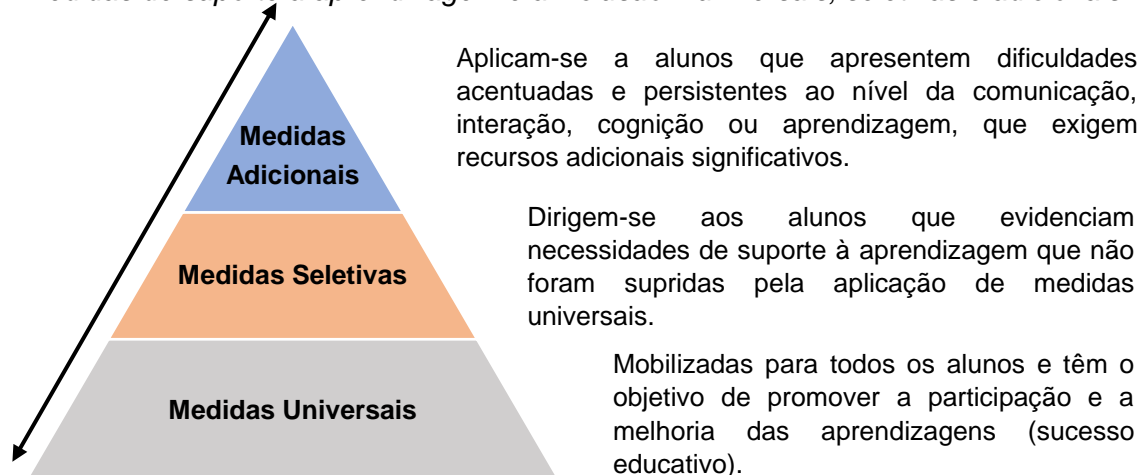


*Nota.* Adaptado de Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Analisando as medidas de suporte a aprendizagem e à inclusão importa destacar que estas pretendem ser promotoras do sucesso educativo e organizam-se em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais, sendo mobilizadas ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas. A Figura 2 procura ilustrar o esquema destas medidas.

**Figura 2**

*Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão – universais, seletivas e adicionais.*



*Nota.* Adaptado de Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), criada com o referido Decreto-Lei n.º 54/2018, desempenha um papel fundamental na monitorização da implementação das medidas anteriormente mencionadas, sendo constituída por elementos permanentes e variáveis. Esta equipa mobiliza os meios de que a escola dispõe para que todos consigam aprender e participar na vida da comunidade educativa, tendo como competências: a sensibilização da mesma para a educação inclusiva; a sugestão das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que deverão ser mobilizadas; o acompanhamento e a monitorização da aplicação das medidas; a orientação dos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; a elaboração de diferentes documentos – Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), Programa Educativo Individual (PEI) e Plano Individual de Transição (PIT), de acordo com as necessidades dos alunos e o acompanhamento do funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) (Decreto-Lei n.º 54/2018).

O CAA é uma estrutura de apoio dinâmica que agrega recursos humanos e materiais, saberes e competências da escola. Funciona em colaboração com os demais serviços e estruturas da escola e tem como objetivos gerais “apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo”; “promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar” e “promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2923). Pressupõe a colaboração e a intervenção de todos os agentes educativos, com o intuito de responder atempadamente às necessidades dos alunos, complementando o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, perspetivando a sua inclusão, a promoção da qualidade da participação nas atividades propostas e o acesso à formação. Esta articulação deve iniciar-se com a planificação conjunta das atividades e/ou dos projetos a desenvolver, na definição de metodologias, estratégias, materiais e recursos adequados que conduzam ao desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, à elaboração de adaptações curriculares significativas (ACS) e ao planeamento da transição para a vida pós-escolar.

O apoio prestado no CAA, pelos docentes de Educação Especial e outros técnicos que intervêm diretamente com os alunos tem um carácter subsidiário, poderá ser transitório, complementando o trabalho realizado em contexto de sala de aula/turma onde se desenvolvem as competências específicas delineadas nos RTP, PEI e/ou PIT.

Face ao exposto, os objetivos específicos do CAA pretendem: “promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem”; “apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem”; “apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo”; “desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar”; “promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem” e “apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p.2923).

O modelo de mudança que as escolas inclusivas proporcionam constitui um modelo de inovação, uma vez que se pretende uma reconstrução, através do desenvolvimento de uma participação democrática e apoio mútuo de todos os membros da comunidade educativa (Arnáiz, 1996), promovendo o sentido de coesão da comunidade, aberta a todas as diferenças, valorizando a diversidade na medida em que esta fortalece a comunidade, conferindo oportunidades e o direito à participação, sem qualquer distinção (Stainback & Stainback, 1992).

Como se referiu anteriormente, os Decretos-Lei n.ºs 54/2018 e 55/2018 vão ao encontro do que se entende por “escola inclusiva”, o que implica que as escolas, os seus professores, técnicos e assistentes operacionais, assumam uma maior autonomia para um desenvolvimento curricular adequado aos contextos e às especificidades dos seus alunos. Este paradigma inclusivo dá resposta ao preconizado por Nunes e Madureira (2015) que defendem o desenvolvimento de processos pedagógicos inclusivos capazes de promover a motivação e o envolvimento dos alunos, com o intuito de se maximizar as oportunidades de aprendizagem e, conseqüentemente, o sucesso educativo.

É neste contexto de uma escola de todos, para todos e com todos que se torna crucial recorrer-se ao planeamento de processos de organização e a uma gestão do currículo mais flexível, centrada na individualidade dos alunos, nas suas necessidades, potencialidades e expectativas.

As estratégias a implementar devem basear-se na diferenciação pedagógica, princípios, valores e áreas de competências, promovendo a aquisição e o desenvolvimento de múltiplas literacias, respeitando o carácter inclusivo e multifacetado da escola, como preconizado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Despacho n.º 6478/2017).

### **1.1.3. Características dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual**

No desenvolvimento humano existem mudanças constantes nas estruturas físicas, neurológicas, comportamentais e cognitivas que ocorrem de uma forma progressiva. Porém, nesse processo podem surgir, dificuldades que alteram o funcionamento da criança, observando-se perturbações no seu neurodesenvolvimento, as quais podem decorrem de inúmeras situações.

As perturbações do neurodesenvolvimento são alterações neurobiológicas no desenvolvimento típico da criança (Lima, 2015) que se manifestam antes da criança entrar na escola e que comprometem o funcionamento a vários níveis: pessoal, social, académico ou profissional (APA, 2022). Estas dificuldades variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controlo de funções executivas até prejuízos globais mais profundos, que podem englobar limitações nas habilidades sociais ou ao nível da capacidade intelectual (APA, 2022). Estas perturbações podem estar presentes desde o nascimento ou manifestarem-se mais tarde, normalmente antes dos 22 anos de idade (Odom et al., citados por Lázaro, 2012), podendo afetar vários domínios: cognitivo, comunicativo, social ou motor, interferindo assim com a cognição, a comunicação, a linguagem, a motricidade, a atenção, a socialização, o comportamento, a aprendizagem escolar e a autonomia (Lima, 2015).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, na sua 5.<sup>a</sup> edição revista (DSM-5-TR) (APA, 2022), as perturbações do neurodesenvolvimento podem diferenciar-se em Perturbações do Desenvolvimento Intelectual (PDI), Perturbações da Comunicação, Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção, Perturbação Específica da Aprendizagem, Perturbações Motoras ou outras perturbações do neurodesenvolvimento. O diagnóstico atempado destas perturbações é extremamente importante para que a intervenção seja realizada o mais precocemente possível, de modo a ajudar a criança a ultrapassar as suas dificuldades (Lima, 2015) e a prevenir problemas futuros. Há várias evidências “de que quanto mais precoces forem o diagnóstico do atraso do desenvolvimento e a intervenção, menor será o impacto desses problemas na vida futura da criança” (Halpern et al., citados por Ribeiro, 2010, p.17).

Analisando em particular a PDI, de acordo com o DSM-5-TR (APA, 2022) esta caracteriza-se por perturbações com início durante o período de desenvolvimento e que

engloba défices funcionais – intelectuais e adaptativos – nos domínios conceptual, social e prático. Para se confirmar a sua etiologia, devem cumprir-se os seguintes critérios:

A. Défices em funções intelectuais como raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, discernimento, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto por avaliação clínica como por testes de inteligência individualizados e padronizados.

B. Défices no funcionamento adaptativo que resultam em falhas para alcançar os padrões de desenvolvimento e socioculturais ao nível da independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio contínuo, os défices adaptativos limitam o funcionamento numa ou mais atividades da vida diária, como a comunicação, a participação social e a vida independente, em múltiplos contextos: casa, escola, local de trabalho e comunidade.

C. Início dos défices intelectuais e adaptativos durante o período desenvolvimental. Os níveis de gravidade para a PDI estão devidamente descritos, para os vários domínios: conceptual, social e prático, podendo ser classificados em ligeiro, moderado, grave ou profundo, estando os vários níveis de gravidade definidos de acordo com o funcionamento adaptativo e com o grau de apoio necessário (APA, 2022).

Uma pessoa é considerada com PDI quando se comprova que para além de uma baixa capacidade intelectual, apresenta dificuldades no comportamento adaptativo, ou seja, comprometimento nas capacidades de vida autónoma, independência pessoal e responsabilidade social, em comparação com os pares de idade, género e contexto sociocultural compatível (APA, 2022).

Face ao descrito, um aluno com PDI apresenta défices nas capacidades cognitivas: raciocínio abstrato, aprendizagem e ao nível do funcionamento adaptativo (Antunes et al., 2019) pelo que deve ser apoiado ao longo de toda a escolaridade pelos vários agentes educativos. Estes devem articular e colaborar ativamente na definição de estratégias diferenciadas que conduzam à implementação de atividades de cariz mais prático que incluam atividades concretas do quotidiano, de forma a tornar as aprendizagens mais significativas.

Uma outra perturbação relacionada com o neurodesenvolvimento é a PEA. Esta condição é uma alteração neurodesenvolvimental, fenotipicamente complexa (Santos et al., 2017), que se manifesta na infância (entre os 12 e os 24 meses) (APA, 2014) e que é caracterizada por dificuldades ao nível da comunicação e linguagem, interação social, condutas repetitivas e estereotipadas, assim como na relação com o outro, regulação

das emoções e jogo simbólico. Estas dificuldades persistem ao longo da vida, no entanto, a sua etiologia ainda não se encontra bem definida. Várias investigações sugerem que esta problemática é multifatorial, resultando de fatores genéticos e ambientais, que afetam o avanço de todo o sistema neuronal (Lima, 2012), sendo que o desenvolvimento da perturbação está associada à exposição pré, peri e pós-natal a potenciais toxinas ambientais, onde se incluem os metais pesados, ftalatos ou bisfenol A (Gardener et al.; Tordjman et al., citados por Santos et al., 2017).

Em 2022, a Associação Americana de Psiquiatria (APA), através do DSM-5-TR, referiu que a PEA é caracterizada por limitações persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, incluindo na reciprocidade social, nos comportamentos comunicativos não verbais utilizados na interação social e nas habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Para além dos défices ao nível da comunicação social, o diagnóstico de PEA requer a presença de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos, sendo fundamental a existência de um diagnóstico precoce, que se deve basear nos seguintes critérios:

- A. Dificuldades persistentes na comunicação e na interação social em vários contextos, englobando dificuldades: (i) na reciprocidade socioemocional (reduzida troca de interesses, emoções ou afetos e falhas em iniciar ou responder a interações sociais); (ii) em comportamentos comunicativos não verbais usados para a interação social (reduzido contacto visual e linguagem corporal, assim como dificuldades na compreensão e utilização de gestos ou total ausência de expressões faciais e comunicação não verbal); (iii) em desenvolver, manter e compreender as relações (comportamentos desajustados nos vários contextos sociais, dificuldades em estabelecer e partilhar jogos simbólicos ou em fazer amizades, podendo existir desinteresse pelos pares).
- B. Padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, manifestados em pelo menos dois dos seguintes itens: (i) movimentos motores estereotipados ou repetitivos, uso de objetos ou fala (estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos, lançar objetos, ecolalia e frases idiossincráticas); (ii) insistência nas rotinas, adesão inflexível a rotinas ou a padrões de comportamento verbal ou não verbal (sofrimento extremo a ligeiras mudanças, dificuldades com transições, padrões de pensamento rígidos, necessidade de rotinas diárias); (iii) interesses fixos e excessivamente restritivos que são anormais em intensidade ou foco (existência de uma ligação forte ou preocupação excessiva com objetos

incomuns, interesses excessivamente focalizados); (iv) hiper ou hipo-reatividade a estímulos sensoriais ou interesses sensoriais invulgares (aparente indiferença à dor ou temperatura, respostas adversas a sons ou texturas específicas, cheiro ou toque excessivo em objetos e fascínio visual por luzes ou movimento).

- C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento, podendo manifestar-se mais tarde, devido a estratégias aprendidas na vida adulta que ocultam o diagnóstico.
- D. Os sintomas originam um comprometimento clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou noutras áreas importantes do quotidiano do indivíduo.
- E. Esses transtornos não são mais bem explicados pela PDI ou atraso global de desenvolvimento. A PDI e a PEA ocorrem, frequentemente, em comorbilidade, no entanto, para se diagnosticar PEA, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral de desenvolvimento.

É de referir que no DSM-5-TR (APA, 2022), os critérios de diagnóstico são avaliados de acordo com especificadores ou níveis de gravidade da PEA, tendo em consideração as barreiras existentes ao nível da comunicação social e dos comportamentos restritos e repetitivos. Os níveis de severidade têm em consideração o nível de suporte necessário para cada um dos domínios, podendo ser: nível um – requer suporte, nível dois – carece de suporte substancial ou nível três – exige apoio muito substancial.

Face ao descrito, a PEA pode ser definida como um conjunto complexo de perturbações do neurodesenvolvimento que influenciam o comportamento ao nível do pensar, do agir, da linguagem e da capacidade de se relacionar com os outros (ver Figura 3).

**Figura 3**

*Especificidades associadas à PEA.*

PEA		
Dificuldade na interação social.	Gestos, sons ou atividades repetitivas.	Rigidez cognitiva (pouca flexibilidade e dificuldade em encontrar estratégias alternativas para a resolução de um problema).
Fixação por determinados temas, jogos ou objetos.	Desajeitamento motor.	Dificuldade em ser empático.
Dificuldade na comunicação verbal e não verbal.	Ansiedade perante o inesperado ou a circunstâncias que não pode controlar.	Hipersensibilidade aos estímulos sensoriais (sons, cheiros, luz ou texturas).

*Nota.* Adaptado de Antunes et al. (2019, p.121).

Os défices persistentes ao nível da comunicação e da interação social são transversais a múltiplos contextos, havendo claras evidências de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Embora os sintomas surjam precocemente, as dificuldades podem ser mais evidentes quando a complexidade das competências sociais aumenta (Antunes et al., 2019), pelo que devem ser delineadas estratégias que fomentem a inclusão de todos os alunos, nomeadamente os que apresentam PEA e PDI. De acordo com Camargo e Bosa (2012) a inclusão de crianças com PEA e PDI resulta da crescente interação destas com os seus pares, fomentando a aquisição ou formação de habilidades sociais básicas de comunicação e cooperação, promovendo o conhecimento de si e do outro, favorecendo também o desenvolvimento cognitivo.

As relações que surgem da convivência entre as crianças da mesma faixa etária possibilita a interação, a autonomia e a comunicação, diminuindo a ocorrência do isolamento social. Esta opinião é corroborada por Martins (2014) que refere que as Unidades de Ensino Estruturado (UEE) [atualmente designadas de Unidades de Apoio Especializado (UAE)] são preponderantes no desenvolvimento de competências básicas, de comunicação e de interação social, uma vez que as crianças aprendem a aceitar as diferenças, a interagir, a aceitar e a partilhar, havendo progressos significativos ao nível das competências académicas.

Santos (2020) e ITAD (s.d.) defendem que devem ser criadas oportunidades e delineadas estratégias que vão ao encontro dos interesses dos alunos, conduzindo-os ao sucesso, através da implementação de atividades práticas. Deve favorecer-se a aprendizagem através do fornecimento de informações visuais, orientações simples, pistas e sugestões, especificando-se os passos necessários para terminar as tarefas, valorizando-se a aquisição de diferentes competências: pessoais e sociais, permitindo aos indivíduos refletir sobre o modo reagem a determinadas situações, como se relacionam com os outros e como podem ultrapassar, com sucesso, as situações e/ou desafios que surgem no quotidiano.

## **1.2. Desenvolvimento de competências pessoais e sociais em contexto escolar**

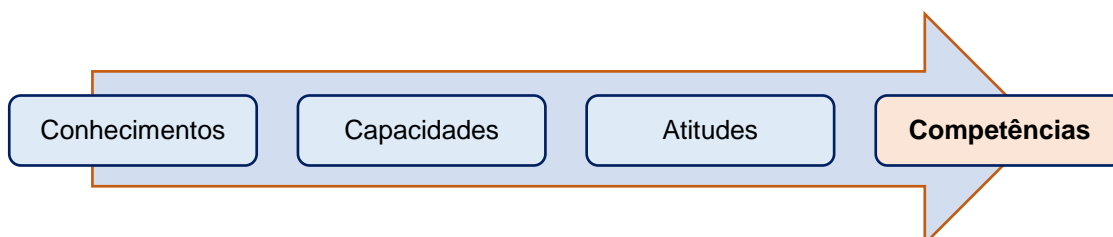
Neste tópico aborda-se o conceito de competência, definindo-se competência pessoal e social e de que forma a Educação Social (ES) poderá potenciar o desenvolvimento destas competências. Apresentam-se ainda dois modelos relacionados com as competências pessoais e sociais, nomeadamente o modelo quadripartido de competência social e o programa de aprendizagem socioemocional (SEL).

### **1.2.1. Competências pessoais e sociais: conceito e papel do educador social**

O conceito de competência refere-se à combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes (ver Figura 4) que devemos adquirir e as quais devem ser desenvolvidas e colocadas em prática nos diferentes contextos onde nos inserimos (Martins et al., 2017; Estella & Vera, citados por Dias, 2010).

#### **Figura 4**

*Esquema concetual de competência.*



*Nota.* Adaptado de OECD (Martins et al., 2017, p.19).

De acordo com Perrenoud (citado por Dias, 2010), uma competência é a capacidade de agir eficazmente numa determinada situação, baseando-se em conhecimentos, processos e vocações que ao se interligarem vão “permitir ao sujeito fazer, pensar, apreciar” (Roldão, citada por Dias, 2010, p.74). Também Fleury e Fleury (2001) definem competência como um saber agir responsável que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades, agregando valores económicos para a sociedade e valor social para o indivíduo. No entender de Jardim e Pereira (2006) o desenvolvimento de competências implica três níveis de aprendizagem: saber-saber (domínio cognitivo), pressupõe a aquisição de conhecimentos; saber-ser (domínio afetivo), relativo à forma de estar de cada um; e saber-fazer (domínio da vontade), relativo aos comportamentos.

Explicitado o conceito de competências importa referir que existem, no entanto, competências chave que todas as pessoas carecem para o seu desenvolvimento e realização pessoal, bem como para a promoção de uma cidadania ativa, inclusão social e emprego (Estella & Vera, 2008). De acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Despacho n.º 6478/2017), deve favorecer-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo dos cidadãos, onde o “aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações” (Martins et al., 2017, p.5). Este documento de base humanista, apoia-se no desenvolvimento da aprendizagem centrada na pessoa e na dignidade humana e em valores fundamentais que incluem a responsabilidade e a integridade; a excelência e a exigência; a curiosidade, a reflexão e a inovação; a cidadania e a participação, e por fim, a liberdade. A aquisição destes valores supõe o desenvolvimento de literacias múltiplas que englobam dez áreas de competências, onde, para além das áreas académicas, se relacionam as competências relativas ao relacionamento interpessoal, ao bem-estar, à saúde, ao ambiente, ao desenvolvimento pessoal e à autonomia.

A aquisição de competências pessoais e sociais inicia-se desde que nascemos e continua ao longo da vida, acontecendo “como um processo natural de imitação, sublinhando o papel dos modelos sociais disponíveis no envolvimento do indivíduo” (Bandura, citado por Gaspar & Matos, 2015, p.200). Estas competências desenvolvem-se ao longo da infância e adolescência, sendo preponderantes para que os indivíduos desenvolvam relações dinâmicas e duradouras, de forma a construírem a sua própria identidade, participando ativamente numa sociedade em constante transformação.

As competências pessoais referem-se ao conjunto de habilidades que o ser humano apresenta, que são desenvolvidas ao longo da vida e que englobam as competências de autorregulação pessoal (consciência de si mesmo, autogestão emocional, valorização e confiança em si mesmo e autocontrolo), interpessoais (empatia, assertividade, inteligência emocional, resolução de conflitos, cordialidade e afetividade), comunicativas (uso eficaz e coerente da linguagem verbal e não-verbal, aquisição dos mecanismos da leitura e escrita, escuta ativa e contacto visual) e transversais (trabalho em equipa, orientação e resultados, flexibilidade e adaptabilidade, criatividade, resolução de problemas, organização, planeamento e gestão, iniciativa, tomada de decisões e motivações para o sucesso) (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007; Di Giusto Valle et al., 2014; Sanchis, 2022). De acordo com Epps (citado por Canha & Neves, 2008), a competência social é um conceito que abrange dois conjuntos de competências e processos, afirmando que estes dizem respeito

ao comportamento interpessoal, tal como a empatia e a assertividade, a gestão da ansiedade e da raiva, e as competências de conversação; e os que dizem respeito ao desenvolvimento e manutenção de relações íntimas, envolvendo a comunicação, resolução de conflitos e competências de intimidade (p.15).

O contexto escolar favorece o desenvolvimento de conhecimento, atitudes democráticas e da socialização de crianças e jovens. Deve ter como principais objetivos a contribuição para a construção de uma sociedade mais responsável e autónoma, menos desigual e que promove o desenvolvimento de uma cidadania mais inclusiva onde todas as gerações têm o direito a uma intervenção mais ativa na sociedade onde se encontram inseridas. Favorecendo atividades diversificadas e estimulantes, onde o conceito de igualdade de oportunidades, participação, cidadania ativa e dignidade humana estejam sempre presentes, independentemente das características dos alunos que nela se encontram (Correia, 2010).

A ES surge como resposta às necessidades emergentes da sociedade, pelo que os Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) devem regular a sua atividade profissional, regendo-se pelo seu Código Deontológico que procura estabelecer alguns princípios e regras, bem como exigências técnicas e éticas, que incluem a exatidão, a objetividade e a imparcialidade (APTSES, s.d.).

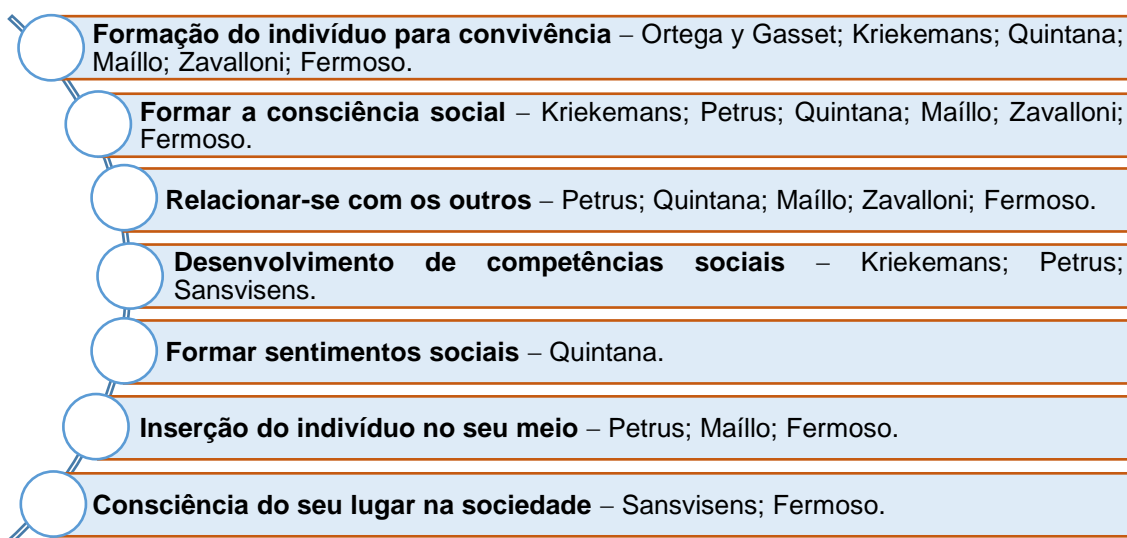
A ES tem uma ação sistemática e fundamentada de apoio, mediação e transformação que incentiva, através de programas de intervenção, o desenvolvimento “da

sociabilidade do indivíduo, durante toda a sua vida, circunstâncias e contextos, promovendo a sua autonomia, integração e participação crítica, construtiva e transformadora no âmbito sociocultural que o envolve” (Vieira & Vieira, 2016, p.26).

O educador social, devido à sua multidisciplinaridade formativa, pode intervir autonomamente ou em equipas multidisciplinares desenvolvendo e dinamizando programas, projetos ou ações de cariz educativo, sociopedagógico, social, formativo e/ou cultural que assentem na valorização de uma multiplicidade de espaços de educação, prevenção, incremento das potencialidades e competências pessoais, sociais e socioemocionais, fomentando a mudança de comportamentos, a eliminação de barreiras ou o fornecimento de estratégias e recursos para a sua superação, perspetivando-se a resolução de problemas e/ou necessidades emergentes do indivíduo, da sua família ou da comunidade onde se encontra inserido (APTSES, s.d.; Mateus, 2012). Portanto, o educador social tem várias funções e definições associadas, pelo que Serrano (citada por Vieira & Vieira, 2016) organizou os objetivos que diferentes autores enfatizam, os quais se retratam na Figura 5.

### Figura 5

*Linhas/funções que definem a ES.*



*Nota.* Adaptado de Serrano (citada por Vieira & Vieira, 2016, p.28).

A ES deve basear-se numa perspetiva de educação mais humanista e integral, agindo de forma preventiva, preparando os jovens para uma convivência salutar e reparadora na sociedade, ajudando-os a ultrapassar problemas concretos, orientando-os na resolução das suas questões, considerando as especificidades do ser humano,

nomeadamente a nível pessoal, cultural, nacional, social e laboral (Viegas, 2015). Nesse sentido, a intervenção educativa deve basear-se “num modelo global de educação para a convivência, que permita a criação de espaços de convivência saudável, melhore o clima de aprendizagem e das aulas, reforce o desenvolvimento social dos/as estudantes e que crie uma comunidade construtiva perante os problemas de relação” (Viegas, 2015, p.8) envolvendo toda a comunidade escolar. Isto é, o educador social trabalha para, na e com a sociedade, podendo as suas competências profissionais ser agrupadas em duas dimensões: as competências fundamentais, relacionadas com as formas de atuar, intervir e refletir sobre os contextos profissionais e as competências centrais que dizem respeito às ferramentas metodológicas aplicadas (Gueifão et al., 2021).

O educador social deve antecipar e planear a ação, estruturar o tempo e espaço necessário, ter capacidades de negociação, argumentação e relacionamento interpessoal, comprometendo-se com a transmissão cultural, a mediação social e o desenvolvimento de contextos, redes sociais e educativas, capacitando os indivíduos com os quais trabalha para o fomento da autonomia, responsabilidade, espírito crítico, curiosidade, criatividade e participação ativa.

Atualmente, uma das principais funções do educador social relaciona-se com a promoção da inclusão escolar e social dos alunos e respetivas famílias, contribuindo para a diminuição do absentismo, abandono e insucesso escolar, promovendo uma convivência saudável entre todos os intervenientes da comunidade escolar. Sabendo antecipadamente que a multiculturalidade e a heterogeneidade social e cultural dos alunos “influencia o rendimento escolar e o seu comportamento, o educador social deve pautar-se por uma intervenção multifacetada, de forma a responder às várias dimensões dos alunos” (Pinheiro, 2021, p.75).

Os agentes educativos devem ser treinados e qualificados para o mundo em constante mudança, implementando atividades que potenciem as capacidades, competências, estratégias e processos de aprender a aprender e a reaprender (Perrenoud, 2001), só assim os objetivos delineados poderão ter o sucesso pretendido.

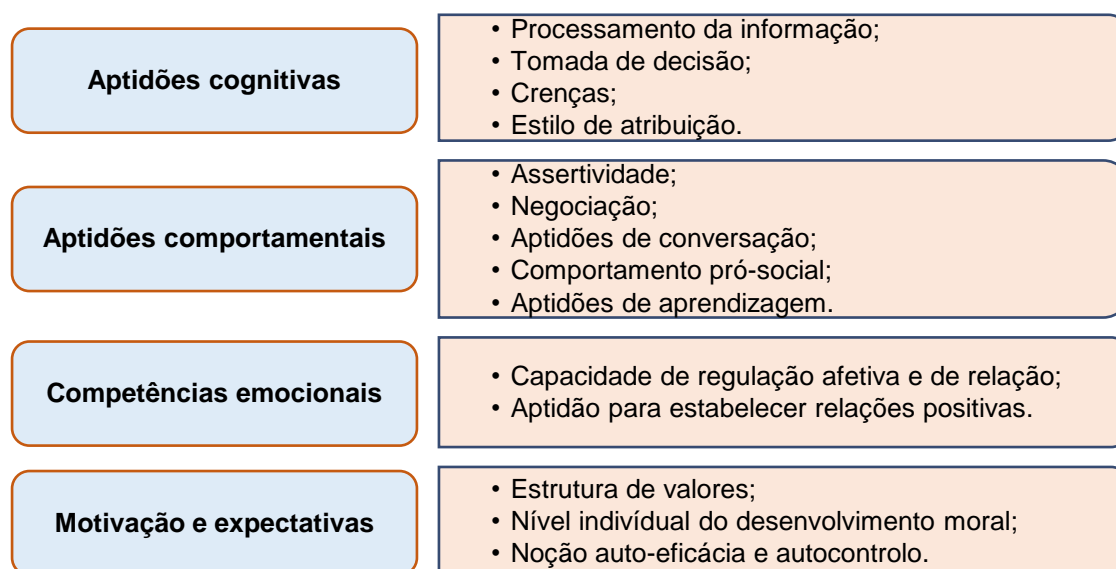
### **1.2.2. Modelos relacionados com competências pessoais e sociais**

O modelo quadripartido da competência social proposto por DuBois e Felner em 1996 é constituído por quatro componentes: aptidões cognitivas, aptidões comportamentais, competências emocionais, motivações e expectativas, como se apresenta na Figura 6.

Denominam-se aptidões às habilidades específicas necessárias para executar corretamente uma tarefa (Canha & Neves, 2008).

### Figura 6

*Modelo quadripartido da competência social proposto por DuBois e Felner em 1996.*



*Nota.* Adaptado de Canha & Neves (2008, p.15).

Este modelo foi desenvolvido com o objetivo de englobar alguns conceitos, tais como: resiliência, fatores de proteção, aptidões sociais, domínio, coragem, autoestima e competência social, organizando múltiplas dimensões, aptidões e habilidades, focando-se nas competências e não nas fraquezas dos indivíduos (Canha & Neves, 2008).

Matos (citada por Gaspar & Matos, 2015) refere a importância da intervenção através da implementação de programas de promoção de competências pessoais e sociais como forma de auxiliar os indivíduos a desenvolverem as suas capacidades pessoais e sociais, potenciando o autoconhecimento, o autoconceito, a reflexão sobre o modo como se relacionam com os outros, encontrando respostas adequadas para cada situação, “quer do ponto de vista da autorregulação e resolução de problemas, quer do ponto de vista do estabelecimento e manutenção de uma rede de apoio social” (p.201). A escola constitui um contexto diversificado do desenvolvimento humano, contribuindo para a promoção de competências socioemocionais. A aprendizagem socioemocional “consiste no processo de desenvolvimento de competências sociais e emocionais pelas crianças, jovens e adultos, correspondendo aos conhecimentos, atitudes e

competências que cada um/a precisa consolidar para fazer escolhas coerentes consigo próprio/a” (Casel, citado por Carvalho et al., 2016, p.19), ter relações interpessoais significativas e um comportamento socialmente responsável e ético.

O Modelo *Social and Emocional Learning* (SEL), apresentado pela *Collaborative for Academic and Social and Emotional Learning* (CASEL), permite a aquisição gradual de competências essenciais para que o ser humano se adapte às diferentes situações e contextos do quotidiano: família, escola, trabalho e relação com os outros (Carvalho et al., 2016). Os programas de aprendizagem socioemocional (SEL) pretendem promover o desenvolvimento integrado e interrelacionado de competências cognitivas, interpessoais, emocionais e sociais. Estas competências são multidimensionais e interativas, promovendo benefícios, principalmente ao nível da saúde mental e dos resultados escolares (Carvalho et al., 2016).

O modelo SEL explora cinco grandes domínios: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável, que podem ser analisados na Figura 7 (Carvalho et al., 2016).

## Figura 7

### Domínios SEL.

Autoconhecimento	Quem se conhece...
Respeita a capacidade de ir conhecendo a pessoa que se é: as suas emoções, sentimentos, pensamentos e a influência destes sobre o comportamento. Inclui avaliar os pontos fortes e as limitações próprias, possuir bom senso, confiança e otimismo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolve a capacidade de aprofundar o conhecimento de si;</li> <li>▪ Aceita as suas emoções, independente de serem agradáveis ou desagradáveis;</li> <li>▪ Contribui para identificar sentimentos de baixa autoestima, inquietação, frustração, ansiedade, instabilidade emocional e outros, pedir ajuda;</li> <li>▪ Adapta-se a diferentes situações, incluindo as de grande adversidade.</li> </ul>
Autorregulação	Quem sabe regular-se...
Respeita a capacidade de regular, expressar as emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz e socialmente ajustáveis em diferentes situações. Inclui saber adaptar-se a situações de <i>stress</i> , controlo de impulsos, capacidade de automotivação, esforço e trabalho, para alcançar objetivos pessoais e académicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organiza a participação;</li> <li>▪ Responde após reflexão;</li> <li>▪ Executa responsabilmente as decisões.</li> </ul>

(cont.)

**Figura 7**

*Domínios SEL (cont.)*

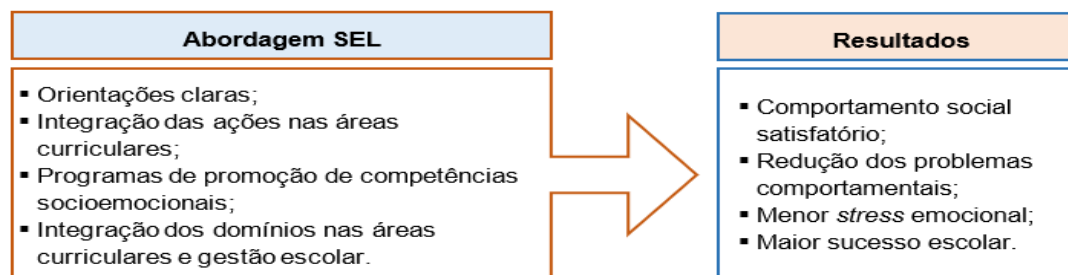
<b>Consciência social</b>	<b>Quem tem consciência social...</b>
Respeita a capacidade de desenvolver empatia, assumir a perspectiva dos outros, de diversas origens e culturas, compreender as normas sociais e éticas orientadoras do comportamento, reconhecendo a família, a escola e a comunidade como recursos e fontes de suporte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhece e participa na vida da sua comunidade;</li> <li>▪ Reconhece a importância do ambiente no desenvolvimento das pessoas;</li> <li>▪ Compreende as necessidades dos outros e contribui para a sua minimização;</li> <li>▪ Reconhece as diferenças sociais, económicas, religiosas, artísticas e políticas da sociedade e respeita-as.</li> </ul>
<b>Competências relacionais</b>	<b>Quem tem boas competências relacionais...</b>
Respeita a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos diversificados, saudáveis e gratificantes com indivíduos e grupos. Pressupõe comunicar com clareza, ouvir ativamente, cooperar, resistir à pressão social e dos pares, saber negociar os conflitos de forma construtiva, oferecer e procurar ajuda, quando necessário.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Com os/as colegas, desenvolve a amizade e o espírito de equipa;</li> <li>▪ Com a escola, é mais produtivo/a e cria com ela uma referência para toda a vida;</li> <li>▪ Revela maior satisfação e aprecia os seus bons docentes.</li> </ul>
<b>Tomada de decisão responsável</b>	<b>Quem toma decisões responsáveis...</b>
Respeita a capacidade de fazer escolhas construtivas e positivas sobre: o comportamento pessoal e as interações sociais com base na análise dos padrões éticos, questões de segurança, normas sociais, avaliação realista das consequências de várias ações para o bem-estar pessoal e dos outros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tem informação e sabe analisá-la;</li> <li>▪ Sabe pesar prós e contras;</li> <li>▪ Faz escolhas;</li> <li>▪ Assume responsabilidades.</li> </ul>

*Nota.* Adaptado de Carvalho et al. (2016, pp.13-14).

Os estudos efetuados sobre o método SEL revelam que a sua implementação tem um impacto extremamente positivo no ambiente escolar, promovendo benefícios transversais (académicos, sociais e emocionais) para os alunos (ver Figura 8).

**Figura 8**

*Impacto da implementação do SEL.*

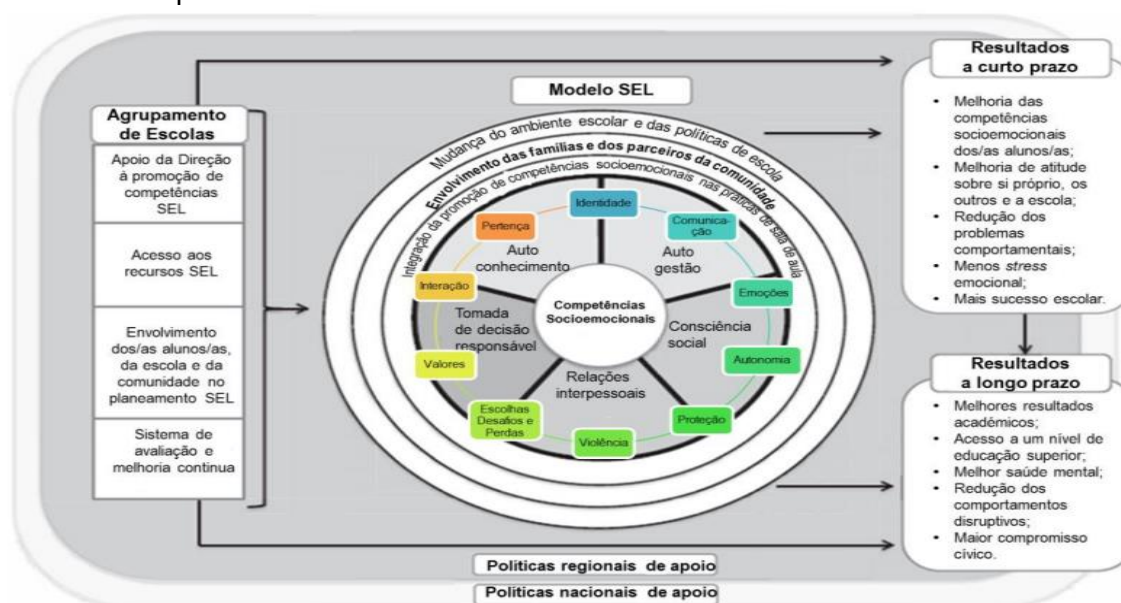


*Nota.* Adaptado de Carvalho et al. (2016, p.15).

Para serem eficazes, os modelos SEL devem: ser implementados de forma sequencial e com grau de complexidade crescente; abordar metodologias ativas de aprendizagem que permitam aos alunos adquirir conhecimentos, desenvolver atitudes e consolidar competências; focar-se no desenvolvimento de uma ou mais competências sociais, destinando tempo e atenção para o desenvolvimento das tarefas e explícito, através da definição clara das competências a adquirir e dos métodos utilizados, seguindo o acrónimo SAFE (sequencial, aprendizagens ativas, focado e explícito) (Carvalho et al., 2016) (ver Figura 9).

**Figura 9**

Modelo conceptual SEL.



*Nota.* Traduzido e adaptado para Portugal com a devida autorização de CASEL (Carvalho et al., 2016, p.19).

As atividades e respetivas estratégias devem ser planeadas e seleccionadas de acordo com as especificidades dos alunos, perspetivando-se sempre a promoção de competências socioemocionais.

### 1.3. Academia de Líderes Ubuntu

Neste capítulo faz-se uma breve apresentação da Academia de Líderes Ubuntu (ALU), referindo-se os seus objetivos e a sua metodologia, assim como resultados de alguns estudos e/ou projetos que recorreram à metodologia Ubuntu.

### **1.3.1. Academia de Líderes Ubuntu: definição e objetivos**

A ALU é um projeto de educação não-formal e flexível, desenvolvido pelo Instituto Padre António Vieira (IPAV) que pretende capacitar jovens entre os 12 e os 18 anos, recorrendo a uma abordagem participativa, experiencial e relacional (ALU, s.d.). Existe também a variante ALU Júnior (ALUJ), destinada a crianças que frequentam o 1.º ciclo do Ensino Básico (ALUJ, s.d.). A educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", através dos processos que englobam a partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas do quotidiano e que perspetiva a "formação de cidadãos(as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)" (Gohn, 2014, p.35). De referir ainda que designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e a sua capacitação para o trabalho, através da aquisição de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e a promoção de práticas que capacitam os indivíduos para se organizarem em prol de objetivos comunitários e para a resolução de problemas coletivos do quotidiano; a aprendizagem de conteúdos que potenciam uma leitura do mundo e uma compreensão mais abrangente; a educação através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), onde se inclui a produção e a divulgação de conteúdos através das redes sociais (Gohn, 2006).

Ubuntu é uma filosofia de vida, de origem africana, que se traduz na expressão "Eu sou porque tu és", ou seja, uma pessoa só pode ser pessoa através de outras pessoas, valorizando a interdependência, a solidariedade e a complementaridade (ALU, s.d.). A palavra Ubuntu resulta da combinação de duas palavras: "*Ntu*", que significa pessoa, e '*Ubu*' significa "eu estou a tornar-me" (Volmink, citado por Gonçalves & Alarcão, 2020, p.64).

A ALU, através da metodologia Ubuntu, pretende capacitar jovens, desenvolver e promover competências pessoais, sociais e cívicas, contribuindo para a sua transformação em agentes de mudança ao serviço das suas comunidades, cujas capacidades de liderança permitam ajudar a construir uma sociedade mais justa e solidária (ALU, s.d.). Pretende-se acompanhar, facilitar, enriquecer e consolidar o desenvolvimento de cada participante, valorizando-se três eixos transversais e estruturantes: a ética do cuidado (saber cuidar de si, dos outros, da comunidade e do planeta – cuidado, atenção, relação e interdependência), a construção de pontes (entre

peças, comunidades, culturas e religiões – é urgente promover a dignidade, respeitando os valores da justiça, da solidariedade e da reconciliação, de forma a derrubar os muros que no separam) e a liderança servidora (associada ao serviço e ao bem comum – a liderança colocada ao serviço dos outros, num compromisso constante por um mundo onde a dignidade humana seja sempre defendida e respeitada), promovendo competências humanas e técnicas relevantes para o seu percurso de vida. Este programa baseia-se num modelo pedagógico focado nos participantes e que pretende criar oportunidades de co-construção de conhecimento, desenvolvendo competências socioemocionais com impacto transversal na vida dos participantes, através da valorização das contribuições de cada um, reconhecendo a diversidade como uma riqueza, em que cada um se sente respeitado e privilegiado, fortalecendo a “esperança e a motivação para assumir a responsabilidade na transformação das realidades onde cada um se sente chamado a intervir” (Neves, 2019, p.186; ALU, s.d). Importa referir ainda que a Direção Geral de Educação no âmbito do Plano 21|23 Escola+ desenvolveu a Ação Específica 1.6.2. – Programa para competências sociais e emocionais. Este programa fez parte de um conjunto de medidas que tentou responder à necessidade de recuperação de aprendizagens e garantir que ninguém ficasse para trás. Esta ação incluiu, nos anos letivos 2021-2022 e 2022-2023, a implementação do programa Escolas Ubuntu, em conjunto com o IPAV<sup>1</sup>.

### **1.3.2. Academia de Líderes Ubuntu: metodologia Ubuntu**

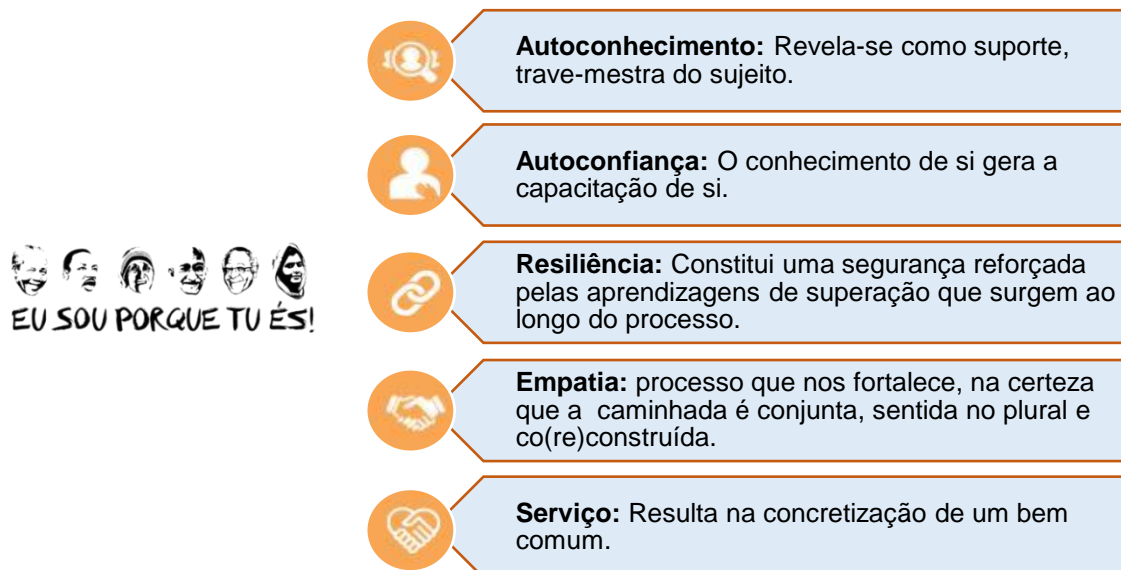
A metodologia Ubuntu centra-se no desenvolvimento de cinco competências ou pilares: autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e serviço, como pode observar-se na Figura 10, sendo que as três primeiras englobam dimensões mais pessoais e individuais (focam-se na pessoa através de sessões de reflexão, constituindo um espaço para a descoberta e crescimento pessoal) e as restantes mais relacionais e sociais (centram-se nas relações interpessoais e são desenvolvidas através de dinâmicas de grupo, colocando em prática aspetos como o trabalho de equipa e a liderança). A ALU privilegia a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos participantes, potenciando outras competências como a comunicação, o trabalho de equipa, o pensamento crítico e autorreflexivo, assim como a resolução de problemas, entre outros (ALU, s.d.; Neves, 2019).

---

<sup>1</sup> <http://dge.mec.pt/noticias/programa-escolas-ubuntu>

## Figura 10

*Pilares do método Ubuntu – autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e serviço.*



*Nota.* Adaptado de Gonçalves et al. (2020, p.57).

O autoconhecimento desafia-nos a conhecermo-nos a nós próprios, dando-nos a conhecer ao outro e a conhecer o outro, num processo permanente de construção. Para Goleman (citado por Gonçalves et al., 2020), o autoconhecimento “significa ter um profundo conhecimento das suas próprias emoções, pontos fortes e fracos, necessidades e motivações” (p.36), isto é, o indivíduo precisa de ter consciência de si próprio para orientar as suas ações ao longo da vida.

A autoconfiança tem sido definida de várias formas ao longo das últimas décadas, no entanto, pode considerar-se que tem duas dimensões: a autoconfiança geral, relacionada a estabilidade da personalidade que se desenvolve principalmente na primeira infância e a autoconfiança específica, relacionada com as alterações mentais e emocionais que ocorrem nas diferentes situações do quotidiano (Oliveira, 2020). Estes dois tipos de autoconfiança desenvolvem-se através de diálogos internos automáticos, inconscientes, sobre os quais fazemos julgamentos sobre nós mesmos, com base nas nossas experiências e nas opiniões dos outros. O nível de autoconfiança geral é importante principalmente quando nos deparamos com situações novas e/ou invulgares, enquanto a autoconfiança específica é preponderante para o nosso desempenho diário (Axelrod, citado por Oliveira, 2020).

Segundo Oliveira (2020) a autoconfiança geral desenvolve-se ao longo da vida, nos diferentes contextos sociais e baseia-se na avaliação que o indivíduo tem sobre si próprio, tendo uma componente predominantemente afetiva que implica um juízo de valor, relativamente aos méritos alcançados, expressando o grau de aprovação ou desaprovação sobre si mesmo. Relativamente à autoconfiança específica, reflete a autoavaliação que temos sobre a capacidade de realizar uma determinada tarefa, num determinado momento, centrando-se no comportamento e apresentando-se como um estado de espírito que pode ser alterado após novas experiências.

A autoconfiança é “um processo sobretudo interno, baseado em crenças e percepções, com capacidade de determinar as nossas ações” (Oliveira, 2020, p.68).

O nível de autoconfiança depende de três dimensões: autovalorização – consiste em gostarmos de nós próprios e respeitarmo-nos por aquilo que somos; autoimagem – abarca a impressão que temos acerca de nós, nas diferentes dimensões da vida e autoconfiança – baseia-se no facto de acreditarmos que temos os recursos necessários para enfrentar os desafios que surgem. Para que os níveis de autoconfiança sejam elevados, cada um de nós deve possuir ferramentas e estratégias necessárias para identificar pontes fortes, aceitar e diminuir pontos fracos e reforçar a confiança em nós próprios. É essencial ter foco no caminho que se quer percorrer e coragem, para se conseguir superar os obstáculos que vão surgindo ao longo da vida (Oliveira, 2020).

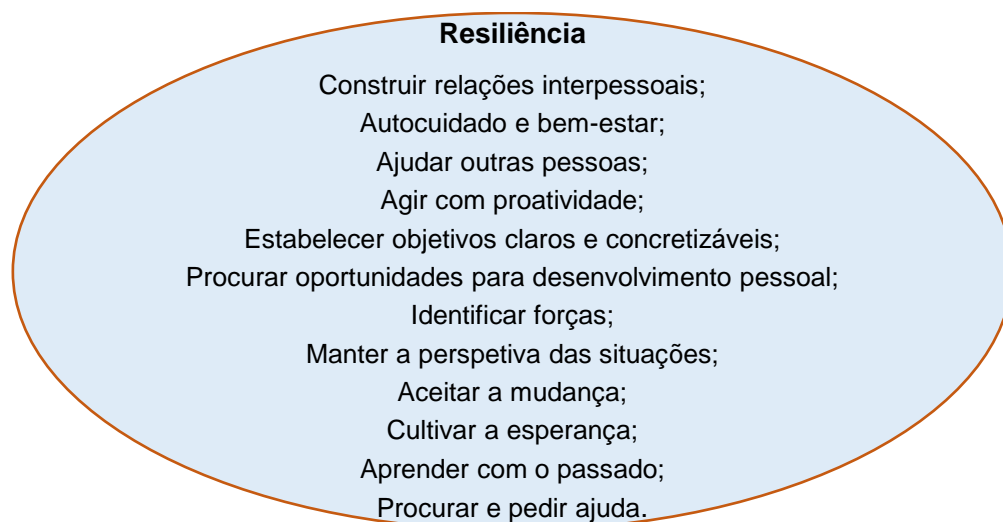
A resiliência é a capacidade que um indivíduo tem para sobreviver e recuperar de experiências difíceis e/ou traumáticas. É a capacidade de uma comunidade se adaptar após a ocorrência de uma adversidade ou catástrofe e resume-se “aos processos a vários níveis nos quais os sistemas” – indivíduos, famílias, organizações, comunidades e cidades – “se envolvem para obter resultados melhores do que o esperado frente ou após adversidades” (Van Breda, citado por Forte et al., 2020, p.89). *A National Scientific Council of Developing Child* (citada por Forte et al., 2020) destaca que a resiliência se refere a uma adaptação positiva, em resposta a uma adversidade.

Jardim e Pereira (2006) referem que a capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades com o intuito de prevenir, minimizar ou superar os efeitos negativos de crises e adversidades se designa por resiliência. Uma pessoa resiliente tem o poder de ultrapassar situações adversas, recorrendo aos seus recursos intra e interpessoais, desenvolvendo as competências necessárias para ter sucesso pessoal, social e profissional.

A resiliência só se desenvolve com a vivência de situações exigentes do ponto de vista emocional. Através da superação de dificuldades e/ou obstáculos, sendo que algumas pessoas têm características pessoais que as tornam capazes de superar as barreiras com maior resiliência (Forte et al., 2020). De acordo com a APA (citada por Forte et al., 2020) a resiliência não é um dom, nem feito, mas sim uma competência que pode ser compreendida e melhorada, uma vez que tem a ver com a forma como pensamos e agimos, assim como com as nossas atitudes face às situações desafiantes ou aos obstáculos com os quais nos deparamos nos nossos percursos de vida (ver Figura 11).

### **Figura 11**

*Como podemos ser pessoas mais resilientes?*



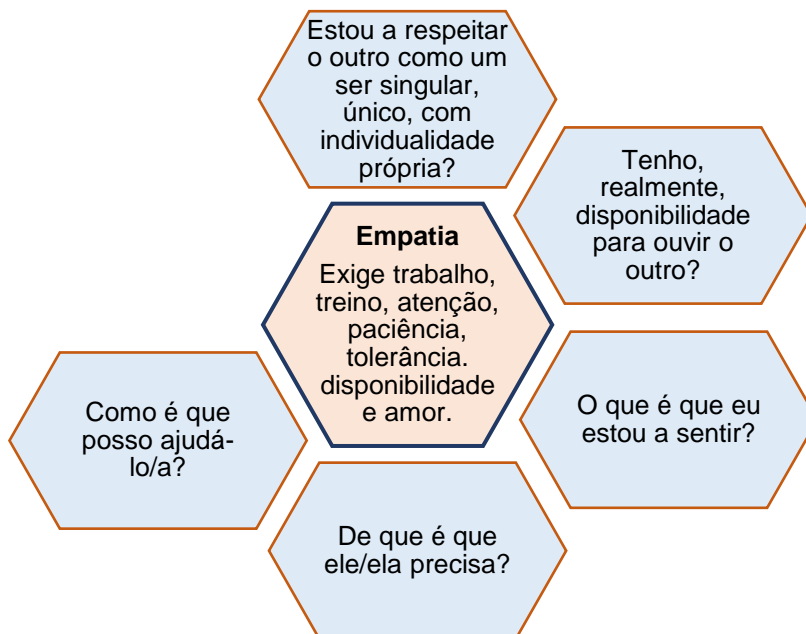
*Nota.* Adaptado de Forte et al. (2020, pp.102-103).

Ser resiliente pressupõe a expressão de emoções, a comunicação eficaz de necessidades e a capacidade de pedir ajuda, competências ativas que devem estar interligadas, em constante construção e transformação.

A empatia é a capacidade de um indivíduo perceber e responder de forma adequada às emoções dos outros, de comunicar emocionalmente e de promover um comportamento pró-social (Spreng et al., citados por Alarcão & Fonseca, 2020). É multidimensional e inclui duas componentes: a emocional (relacionada com o sentir em resposta às emoções dos outros) e a cognitiva (associada à identificação e à compreensão das emoções dos outros) (ver Figura 12).

**Figura 12**

*Aspetos fundamentais a considerar na empatia.*



*Nota.* Adaptado de Alarcão & Fonseca (2020, pp.120-123).

A empatia é extremamente importante para o relacionamento interpessoal, pois é a capacidade de percebermos e respondermos de forma adequada às emoções dos outros, o que implica sentir com a outra pessoa. É uma competência que pode ser ensinada e trabalhada, tal como outras competências socioemocionais. É a capacidade que nos permite compreender a realidade do outro, aceitando-o e respeitando-o, independentemente das questões afetivas que nos ligam, interesses, ideias ou valores (Alarcão & Fonseca, 2020).

O serviço relaciona-se com a liderança servidora, ou seja, com o tipo de liderança em que primeiro sirvo e depois lidero. É uma competência que serve a comunidade e que assenta numa “visão de relação que reconhece o valor de cada ser humano, mesmo quando a sua conduta o distancia das normas morais, políticas e socialmente reconhecidas” (Savater, citado por Montenegro & Gaspar, 2020, p.138). Segundo Montenegro e Gaspar (2020) este modelo de liderança, baseia-se num efetivo compromisso com o outro e com o seu desenvolvimento, pois é nele que se encontra o sentido e o valor do serviço:

o de contribuir para o bem comum, quer ele seja cultural, humanitário ou ecológico. Materializada na preocupação em revestir as ações de uma ética

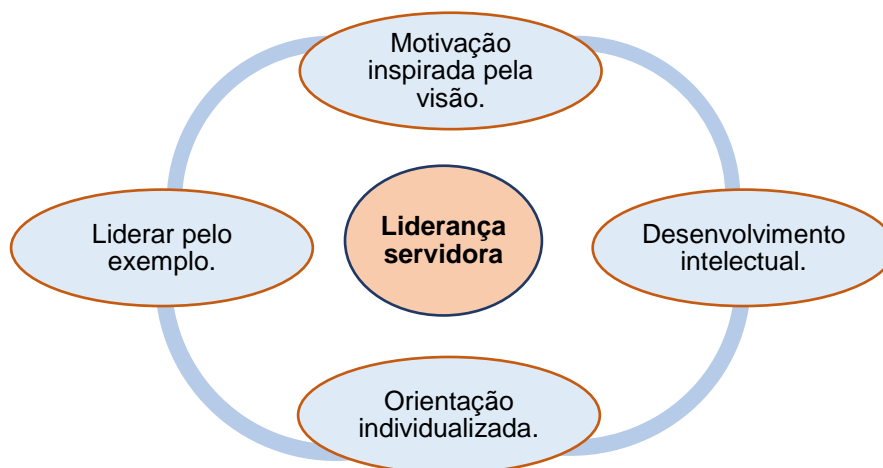
que dê primazia ao coletivo e ao seu bem-estar, a concepção de serviço de que partimos enfatiza os próprios fundamentos da vida coletiva (p.139).

O serviço engloba todos os outros pilares, remetendo-nos para um contínuo e inacabado processo de crescimento e desenvolvimento pessoal. No entanto, só saberá servir quem souber liderar-se a si próprio, num “continuado exercício de aperfeiçoamento da compreensão de si em interação com os outros” (Montenegro & Gaspar, 2020, p.143). Servir pressupõe confrontarmo-nos, ao longo da vida, com surpresas e desilusões, alegrias e frustrações, sucessos e fracassos, nossos e dos outros.

Um líder deverá proporcionar a ajuda necessária para que cada um descubra os seus recursos, reconheça as suas fraquezas, defina os seus objetivos e desafios, aprendendo a liderar-se a si mesmo (Montenegro & Gaspar, 2020). A liderança servidora abarca quatro características principais, que constam na Figura 13.

### Figura 13

*Características fundamentais de um líder servidor.*



*Nota.* Adaptado de Montenegro & Gaspar (2020, p.154).

As competências promovidas através da metodologia Ubuntu complementam a formação académica dos alunos, ajudando-os a alcançar sinergias que se reforçam mutuamente. Os valores sociais e éticos da filosofia Ubuntu traduzem-se “num conjunto de estados pessoais e experiências que, vividas, podem influenciar comportamentos sociais transformadores numa convivência sã, de afeto mútuo, de empatia, solidariedade partilhada, colaborativa e comunitária, para a melhoria e transformação do nível da convivência humana concentrada no individualismo” (Neves, 2019, p.206). As dinâmicas a desenvolver têm em consideração os planos de sessão, disponibilizados *online* pela equipa da ALU, estando os mesmos agrupados por dias temáticos (um tema

por dia, num total de cinco temas/cinco dias – Semana Ubuntu), constando os seguintes objetivos: *Liderar como Mandela* – apresentar o conceito Ubuntu, explorar o conceito de liderança servidora e promover a reflexão e o conhecimento relativamente ao percurso de Nelson Mandela – desenvolvimento da empatia e da resiliência; *Construir Pontes* – incentivar a reflexão sobre a identidade pessoal e a responsabilidade, motivar e capacitar através de exemplos e testemunhos de diálogo e mediação, potenciar uma cultura de diálogo e paz, fomentando a consciência das dinâmicas existentes nas relações interpessoais – promover o autoconhecimento e a empatia; *Vencer Obstáculos* – proporcionar situações de superação de obstáculos/barreiras, promover a reflexão relativamente à perseverança, persistência e superação, aumentar a consciência e a reflexão sobre a superação de desafios e obstáculos pessoais, identificando aprendizagens consequentes – potenciar o autoconhecimento e a resiliência; *Vidas Ubuntu* – promover o autoconhecimento, através de exercícios de reflexão e técnicas de *personal storytelling*, desenvolver a capacidade de estruturação da história de vida e a atribuição de sentido, fomentar a capacidade de falar em público, a empatia e a escuta ativa – incremento do autoconhecimento e da empatia; *I Have a Dream* – motivar para a ação, persistência e continuidade do caminho de crescimento pessoal, aprofundar a temática do serviço e do envolvimento social – potenciar a autoconfiança e o serviço. Durante os cinco dias pretende-se desenvolver atividades que promovam as competências socioemocionais com base na metodologia de aprendizagem experimental de Kolb, recorrendo-se a dinâmicas que englobam a visualização de filmes e pequenos vídeos, a realização de dinâmicas relacionais, a momentos de reflexão individual e em grupo, à partilha de histórias de vida, em ambiente escolar, de modo a incrementar as competências pessoais e sociais (ALU, s.d.).

A aprendizagem é feita através de modelos de referência, permitindo construir pontes entre a teoria e a prática, entre o idealizado e o real. Estes modelos de referência concretizam-se em três tipos diferentes: líderes Ubuntu – através da aplicabilidade da filosofia Ubuntu e dos princípios da liderança servidora realizada por Nelson Mandela, Martin Luther King, Malala Yousafzai, Madre Teresa de Calcutá, Desmond Tutu ou Mahatma Gandhi; líderes comunitários – são convidados a partilhar as suas histórias de vida, demonstrando como é possível ser-se veículo de mudança, mesmo em contextos difíceis e exigentes; participantes – através do *personal storytelling* e de dinâmicas de reflexão, onde são trabalhados, em cada participante, a consciência de

que as dificuldades e superações são oportunidades de crescimento que podem inspirar outros (ALU, s.d.).

As atividades propostas são estruturadas em termos de objetivos pedagógicos e intencionalidades dos processos de aprendizagem, englobando quatro ciclos de aprendizagem experiencial, como se pode observar na Figura 14.

#### Figura 14

*Metodologia de aprendizagem experiencial de Kolb – experiência, reflexão, generalização e aplicação.*



*Nota.* Adaptado de Neves (2019, p.187).

Segundo Kolb, neste ciclo é valorizada a aprendizagem que decorre da experiência, atribuindo-se significado ao que é vivido, interiorizando-se melhor quando se participa ativamente no processo. Este, deverá ser reflexivo e baseado em ações concretas, resultando da exploração, da criação, da descoberta, do relacionamento ou da interação com o meio (ALU, s.d.).

A ALU pretende oferecer em cada sessão, um conjunto de experiências que potenciem a curiosidade e a motivação, conduzindo à reflexão e à aprendizagem. No decorrer das sessões recorre-se a diferentes ferramentas, de modo a proporcionar aos participantes “vivências marcantes, refletindo posteriormente e em conjunto sobre elas, promovendo o seu desenvolvimento individual e também coletivo” (ALU, s.d.).

Mais recentemente, Adams (citado por Ribeiro, 2023) estabeleceu uma relação entre as competências CASEL de autoconhecimento e autorregulação, com os pilares do Ubuntu relacionados com o autoconhecimento, a autoconfiança e a resiliência; a consciência

social e as competências relacionais com o pilar da empatia; associando ainda a tomada de decisão responsável com o pilar do serviço.

### **1.3.3. Academia de Líderes Ubuntu: resultados da investigação**

Nos últimos anos têm surgido estudos sobre o impacto da implementação da metodologia Ubuntu nos vários ciclos de ensino. Em 2023, Gonçalves e Alarcão coordenaram vários elementos do Conselho Científico da ALU, tendo publicado o periódico *UBUNTU: Revista de Ciências Sociais*. Este trabalho colaborativo teve como objetivo compreender os efeitos e os impactos que a abordagem da ALU tem nos diferentes agentes educativos, especialmente nos alunos e docentes que beneficiaram da implementação deste projeto nas suas escolas. Os resultados obtidos evidenciaram uma enorme satisfação com a experiência, percecionando-se uma favorável transformação das relações interpessoais e no desenvolvimento pessoal.

No âmbito do Plano 21|23 Escola+ encontra-se previsto o desenvolvimento da Ação Específica 1.6.2. – Programa para competências sociais e emocionais, fazendo parte de um conjunto de medidas que procuram dar respostas à necessidade de recuperação de aprendizagens e garantir que ninguém fica para trás, pelo que, decorrentes deste enquadramento, a Direção-Geral da Educação (DGE) tem desenvolvido nos últimos dois anos letivos, em parceria com o IPAV, o Programa Escolas Ubuntu – *Educação para a Cidadania através do Ubuntu*, cujo objetivo é preparar educadores contra a exclusão social.

Neste contexto, foram realizados vários estudos, que envolveram agentes educativos dos diferentes níveis de ensino. Os resultados obtidos foram muito positivos, para todos os pilares Ubuntu, realçando-se as dimensões da empatia, do serviço, da resiliência e dos conhecimentos relativos à filosofia Ubuntu. A dinamização da Semana Ubuntu fomentou o autoconhecimento, a autoconfiança, a responsabilidade, a resiliência, a empatia e a gestão de emoções. Relativamente às competências socioemocionais, registaram-se, nos participantes, evoluções ao nível da assertividade, empatia, sociabilidade e tolerância, que conduziram a mudanças significativas nas diferentes áreas da vida – pessoal, relacional, escolar, familiar e da comunidade, o que reforça a importância da implementação dos programas socioemocionais em contexto escolar, uma vez que são uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal e social dos participantes (Alarcão, 2022; Rebola et al., 2022). Salienta-se ainda o facto que metade

dos dinamizadores mencionou “impactos ao nível do seu desenvolvimento pessoal e 37,5% a nível profissional” (Rebola et al., 2022, p.234).

Mais recentemente, o IPAV desenvolveu em colaboração com o Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG) o projeto ALU-CRPG, entre junho de 2020 a dezembro de 2022, uma vez que foi manifestada a necessidade de se adaptar a metodologia e os materiais Ubuntu às pessoas com diversidade funcional associada a deficiências ou incapacidades. O mesmo pretendeu desenvolver competências pessoais, sociais e cívicas nos participantes (colaboradores e clientes), apoiando-os na sua transformação em agentes de mudança ao serviço da comunidade (ALU-CRPG, s.d.). Esta experiência pioneira e inovadora, a nível mundial, perspetivava a reabilitação profissional desta população, muitas vezes discriminada. Destaca-se a opinião de alguns participantes que referem a importância e a elevada satisfação na participação neste projeto, conduzindo ao fomento do desenvolvimento pessoal. Os resultados obtidos no decorrer da implementação deste projeto foram publicados recentemente, assim como dois modelos: o primeiro, contendo os materiais de capacitação que foram utilizados durante o desenvolvimento do projeto e o segundo, que compila as aprendizagens feitas durante o tempo protocolado, bem como as sugestões a partir dos contributos de avaliação dos participantes desta ação, os quais poderão ser replicados por outras entidades de reabilitação (CRPGa, s.d.).

Contudo, embora se observe uma mudança de paradigma na educação, ainda se verificam assimetrias e desigualdades ao nível do desenvolvimento de projetos realmente inclusivos, uma vez que os recursos que facilitam o sucesso dos alunos ainda não estão disponíveis para todos, nomeadamente as práticas pedagógicas. Face ao exposto, é essencial valorizar-se a implementação de atividades colaborativas, baseadas no respeito e na solidariedade (Gonçalves et al., 2023), que favoreçam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, essenciais para uma verdadeira inclusão na sociedade.

## 2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo encontra-se estruturada a metodologia de investigação utilizada. O capítulo encontra-se organizado em sete pontos principais: (i) definição do problema e justificação do estudo; (ii) descrição das questões de investigação e objetivos do estudo; (iii) explicitação da natureza e desenho do estudo; (iv) caracterização do contexto escolar onde se desenvolveu o projeto; (v) apresentação dos participantes; (vi) descrição das técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados e (vii) procedimentos éticos aplicados no decorrer do estudo.

## **2.1. Definição da problemática e justificação do estudo**

Como já foi mencionado anteriormente, a legislação atual relativa à educação inclusiva, perspetiva o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, de acordo com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, ao longo da escolaridade obrigatória. O Decreto-Lei n.º 54/2018 estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, numa escola de todos, com todos e para todos, onde sejam desenvolvidas estratégias diversificadas de acesso ao currículo, potenciando-se a participação e a aprendizagem nos diferentes contextos educativos.

Olhando para a singularidade dos alunos com PEA e PDI, a literatura e as evidências empíricas reportam que estes apresentam especificidades, principalmente ao nível da autonomia, comunicação e interação social, que comprometem o desenvolvimento de aprendizagens ativas em diferentes dimensões: pessoal, social e emocional. De sublinhar ainda que estas singularidades podem levá-los a vivenciar barreiras acentuadas e persistentes ao nível da aprendizagem, necessitando de apoios significativos, nomeadamente a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (universais, seletivas e/ou adicionais). A não implementação de estratégias que perspetivem a sua inclusão em todas as atividades propostas, conduzem à observação de assimetrias, uma vez que poderão não compreender o que lhes é solicitado. Estas circunstâncias condicionam a sua participação e, em alguns casos, a aprendizagem de conteúdos curriculares. Portanto, os desafios à aprendizagem e à inclusão que estes alunos vivenciam diariamente são, frequentemente, significativos. Por exemplo, a maioria das atividades não se encontra adaptada para ser realizada por alunos com necessidades mais complexas, apresentando muita informação e detalhe, condicionando a compreensão e a participação de alunos com este perfil. Porém, numa sociedade em constante mudança, a escola, deverá assumir-se como veículo de

educação integral, incluindo todos os seus alunos nos diferentes projetos que desenvolve.

No caso do programa Escolas Ubuntu que tem sido desenvolvido em vários estabelecimentos de ensino em Portugal, no âmbito do Plano 21|23 Escola+ o desenvolvimento das atividades propostas pela ALU e ALUJ poderá capacitar os alunos, enquanto agentes de transformação ao serviço das comunidades onde se encontram inseridos, fornecendo-lhes estratégias que fomentam a sua inclusão, empatia e resiliência. Porém, a revisão da literatura evidenciou não existirem muitos estudos que procurem analisar se as dinâmicas implementadas pela ALU e ALUJ também se adequam a alunos com PEA e PDI.

Face ao exposto, considerou-se relevante desenvolver um projeto de intervenção que procurasse perceber se as dinâmicas antes referidas são aplicáveis a alunos com PEA e PDI.

## **2.2. Questões de investigação e objetivos do estudo**

Qualquer investigação pressupõe a existência de questões de partida que inquietam o investigador, funcionando como linhas de orientação (Bogdan & Biklen, 1994) do estudo, as quais podem ser clarificadas ou até reformuladas (Bogdan & Biklen, 1994; Bell, 2010). No caso da presente investigação, colocou-se a seguinte questão: em que medida a metodologia Ubuntu pode ser aplicada a alunos com PEA e PDI, de modo a fomentar a sua participação e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, essenciais para uma mais efetiva inclusão no contexto escolar. Considerando a pergunta de investigação acima referida, definiram-se as seguintes hipóteses de ação para o nosso projeto de intervenção: (i) A utilização da metodologia Ubuntu em alunos com PEA e PDI contribui para o seu desenvolvimento pessoal e social no contexto escolar; (ii) A utilização da metodologia Ubuntu em alunos com PEA e PDI não contribui para o seu desenvolvimento pessoal e social no contexto escolar.

Considerando a questão orientadora e as hipóteses de ação mencionadas, definiram-se três objetivos gerais:

- (i) Compreender o contributo da implementação de dinâmicas baseadas na metodologia Ubuntu, no desenvolvimento de competências pessoais e sociais em crianças e jovens com PEA e PDI;

- (ii) Reconhecer a importância das estratégias implementadas pela docente de educação especial (DEE) no desenvolvimento de dinâmicas que perspetivam a promoção de competências pessoais e sociais em alunos com PEA e PDI que frequentam a UAE do CAA;
- (iii) Potenciar a participação de alunos com PEA e PDI em contexto escolar, recorrendo a atividades diversificadas e adaptadas.

### **2.3. Natureza e desenho do estudo**

O presente estudo, de natureza qualitativa, enquadra-se no paradigma crítico, com recurso ao método de investigação-ação (I-A) (Coutinho, 2023; Morgado, 2016).

A investigação de natureza qualitativa é muito utilizada nas questões sociais, nomeadamente em estudos realizados em contextos escolares. Bogdan e Biklen (1994) mencionam cinco características que consideram essenciais para o desenvolvimento de uma investigação desta natureza – (i) a fonte direta de dados encontra-se no ambiente natural, sendo os investigadores o instrumento principal, uma vez que muitos deles desenvolvem a sua atividade profissional nesses locais ou frequentam-nos “porque se preocupam com os contextos” (p.48), sendo os dados recolhidos nas interações ocorridas em sala de aula, através de diferentes equipamentos, entrevistas ou observação direta; (ii) é uma investigação predominantemente descritiva, sendo os dados recolhidos em forma de palavras e de imagens, onde se incluem as “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (p.48); (iii) os investigadores qualitativos interessam-se principalmente pelos processos e não apenas nos resultados ou produtos, desenvolvendo estratégias que potenciam atividades, procedimentos e interações diárias; (iv) os investigadores qualitativos recorrem à análise indutiva quando analisam os dados, construindo-se conhecimento à medida que se recolhem e agrupam os dados; (v) o significado é extremamente importante na abordagem qualitativa, pelo que os investigadores demonstram interesse no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, apreendendo as perspetivas dos participantes. Entendemos que o presente estudo revela estas características. Salienta-se ainda o facto que para Bogdan e Biklen (1994) os “investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação” (p.51) com o objetivo de perceberem o que experienciam,

o modo como interpretam as experiências e como estruturam o mundo social em que vivem (Psathas, citado por Bogdan & Biklen, 1994).

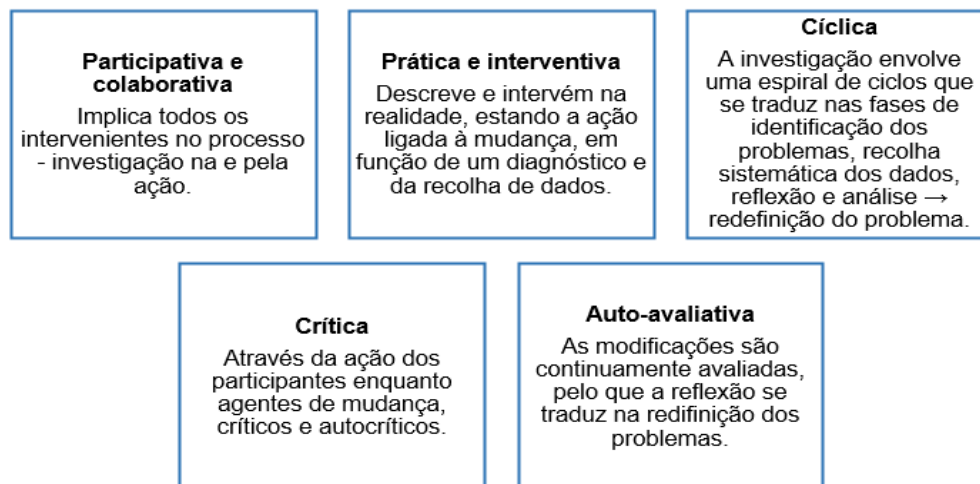
O paradigma crítico apresenta um caráter mais interventivo e reflexivo (Morgado, 2016), baseado não só na compreensão e interpretação da realidade social, mas também na sua modificação e melhoria, uma vez que se desenvolve num ambiente de maior colaboração social, perspetivando a mudança (Coutinho et al., 2009) e procurando-se investigar para intervir (Amado, 2014).

Quanto ao método de investigação, de acordo com Brown e McIntyre (citados por Bell, 2010) é importante aplicar-se um modelo de I-A para a inovação curricular nas escolas, devendo colocar-se hipóteses a partir da prática. Neste sentido, o presente estudo envolveu uma I-A, conduzida pela DEE (autora do estudo) e que implicou a planificação, o reajuste e a implementação de atividades, com vista à mudança e compreensão do contexto educacional onde exercia funções. A I-A é uma metodologia/estratégia de investigação que pressupõe ação/mudança e investigação/compreensão de um dado problema, ou situação, com base num “processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p.360), havendo aperfeiçoamento dos métodos e dados, nos ciclos posteriores, após existir uma interpretação experiencial dos ciclos anteriores. Para estes autores, é essencial que o professor faça uma reflexão exaustiva das suas práticas pedagógicas, contribuindo para a resolução de problemas, através da planificação e reajuste dessas mesmas práticas. A I-A consiste na recolha de informações sistemáticas, podendo ser definida como um conjunto de estratégias que podem melhorar a prática educativa e social, sendo orientada para a melhoria experimental nos vários contextos (Fonseca, 2012; Bogdan & Biklen, 1994), que se rege pela necessidade de resolver problemas reais do quotidiano (Coutinho et al., 2009).

A natureza prática da resolução dos problemas, torna a I-A uma abordagem muito utilizada pelos investigadores que tenham identificado um problema no decurso do seu trabalho e que perspetivem a sua investigação, através da sua própria ação (Bell, 2010). De acordo com vários autores consultados por Coutinho et al. (2009) a I-A possui as características, explanadas na Figura 15.

**Figura 15**

*Características da I-A.*

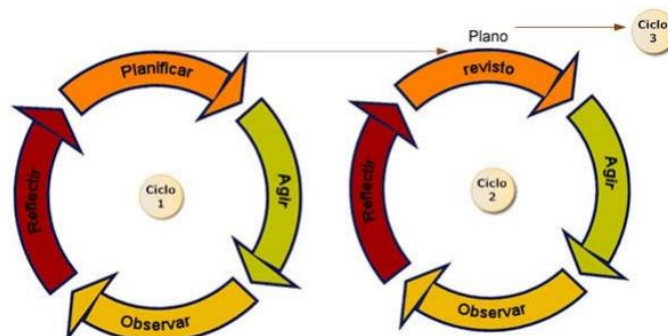


*Nota.* Adaptado de Coutinho et al. (2009) e Amado (2014).

De acordo com Coutinho et al. (2009), na I-A podem ser observados um conjunto de fases que ocorrem de forma contínua e que podem ser resumidos de acordo com a seguinte sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Como nos referem estes autores “Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo”, que irá desencadear “novas espirais de experiências de ação reflexiva” (p.366). Na Figura 16, pode observar-se a espiral de ciclos da I-A, que se repete ao longo do tempo, com o objetivo de se obter mudanças nas práticas e, conseqüentemente, melhorias nos resultados obtidos, pelo que se verifica a necessidade do investigador explorar e analisar as interações que ocorreram durante o processo, procedendo aos reajustes necessários na identificação do problema.

**Figura 16**

*Espiral de ciclos da I-A.*

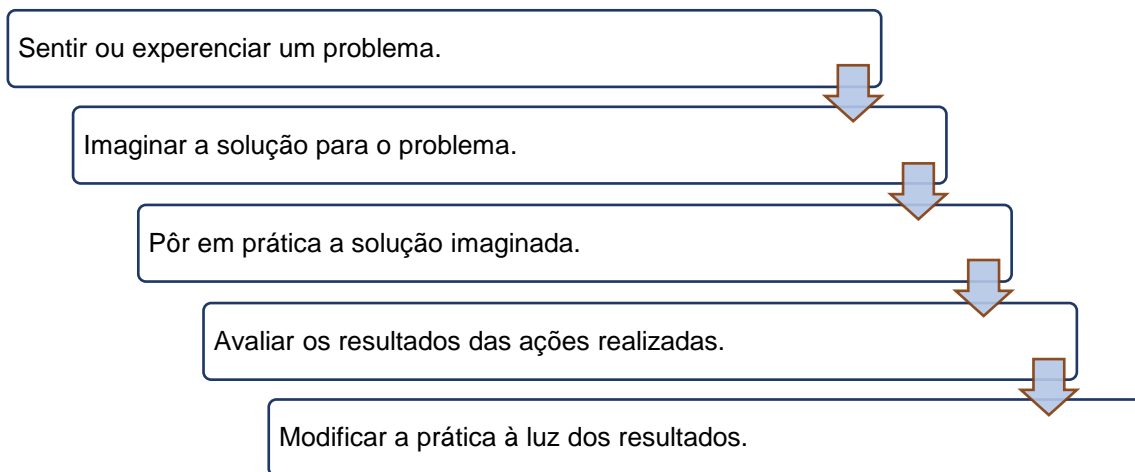


*Nota.* Coutinho et al. (2009, p.366).

No horizonte metodológico da I-A, surgem na literatura diferentes modelos para o desenvolvimento do processo de investigação baseados no modelo de Kurt Lewin, datado de 1946, que era constituído por três fases nucleares – planificação, ação e avaliação da ação. Whitehead e Jean McNiff apresentaram, em 2006, a I-A como uma metodologia que permite aos professores, investigar e avaliar o seu trabalho colocando as seguintes questões: “O que é que eu estou a fazer”, “O que posso melhorar” e “Como faço para melhorar”. O modelo de Whitehead, apresentado na Figura 17, aproxima-se da real situação dos profissionais da educação, salientando a necessidade de ocorrerem mudanças nas práticas educativas.

### Figura 17

*Ciclo de I-A, segundo Whitehead.*

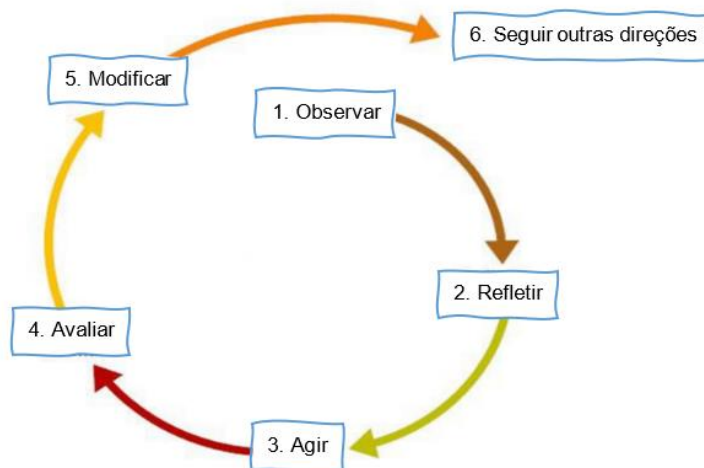


*Nota.* Adaptado de Coutinho et al. (2009, p.371).

Mais recentemente, surgiu uma versão modificada do modelo de Whitehead, designado por ciclo de “ação-reflexão”, adaptado por McNiff, o qual pode ser observado na Figura 18.

## Figura 18

*Ciclo de Ação-Reflexão.*



*Nota.* Adaptado de McNiff & Whitehead (citados por Coutinho et al., 2009, p.372).

De acordo com Whitehead (citado por Coutinho et al., 2009) o processo de I-A pode explicar-se através do seguinte exemplo de colaboração na ação:

1. O professor identifica ou é confrontado com um problema, escolhendo um colega de trabalho para o ajudar a encontrar uma solução.
2. O professor trabalha em conjunto com o colega, dentro e fora sala de aula, com o objetivo de elaborar uma abordagem que irá melhorar a qualidade da educação lecionada.
3. A aula é dada, sendo as informações recolhidas durante a mesma importantes para determinar se a abordagem é ou não a mais adequada.
4. Terminada a aula, a mesma é avaliada pelos dois professores.
5. Com base na experiência adquirida com esta investigação, a próxima etapa requer uma nova abordagem para melhorar o tópico a ser lecionado, a produção de novos materiais a serem utilizados e outros aspetos considerados pertinentes.

Este ciclo de eventos pode ter continuidade, havendo benefícios para ambos os profissionais, bem como a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a melhoria dos resultados da aprendizagem (Coutinho et al., 2009). Face ao exposto, a I-A é um processo contínuo e reflexivo sobre o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes em que todos participam, investigando as suas próprias práticas sociais a fim de conhecê-las, compreendê-las e melhorá-las, sendo que na prática educativa, pressupõe um questionamento constante e uma participação mais ativa do professor,

que promove mudanças que se refletem na aprendizagem dos alunos (Fonseca, 2012; Mesquita-Pires, 2010). Por conseguinte, a I-A é um processo social que explora a “relação entre o individual e o social, é participativo, prático, colaborativo, emancipatório, crítico, reflexivo e tem como objetivo a transformação, tanto da teoria como da prática” (Kemmis & McTaggart, citados por Moreira et al., 2021, p.39).

Tendo-se como referência as questões de investigação e os objetivos que se pretendem alcançar com a implementação do projeto de intervenção, considerou-se que a metodologia I-A era a mais adequada para o presente estudo, pelas razões anteriormente mencionadas.

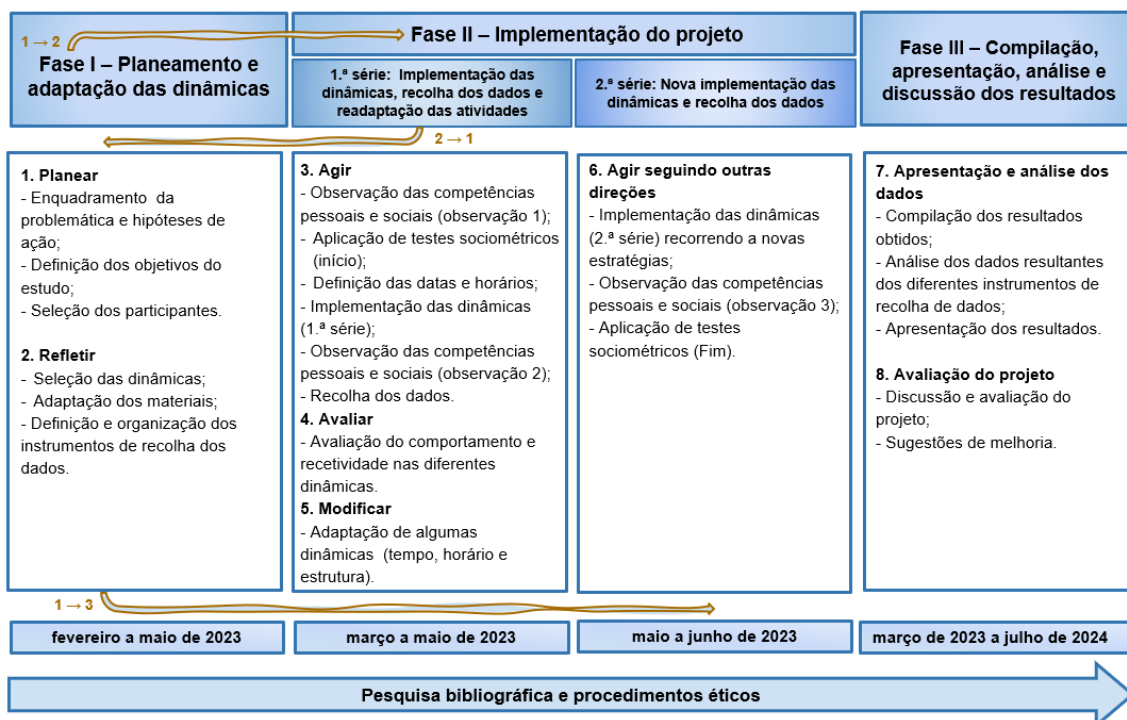
Quanto ao plano do estudo, o projeto de intervenção desenvolveu-se em três fases:

1. Fase I – Planeamento e adaptação das dinâmicas;
2. Fase II – Implementação do projeto (que se realizou em dois momentos distintos: 1.ª série e 2.ª série);
3. Fase III – Compilação, apresentação, análise e discussão dos resultados.

A pesquisa bibliográfica e os procedimentos éticos foram tidos em consideração em todas as fases do estudo (Amado, 2014), como se ilustra na figura seguinte.

**Figura 19**

*Fases do projeto de intervenção.*



## 2.4. Caracterização do contexto escolar

O projeto de intervenção realizou-se numa escola de ensino básico, situada numa zona urbana, do distrito de Lisboa frequentada por cerca de 900 alunos, do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. Este estabelecimento de ensino, de tipologia T30, possui uma UAE pertencente ao CAA que se divide em dois espaços (sala da UAE e sala funcional) que garantem o desenvolvimento de metodologias e estratégias que complementam o trabalho desenvolvido em sala de aula e nos diferentes contextos educativos. Estes dois espaços pretendem ser dinâmicos e flexíveis, conduzindo ao desenvolvimento de atividades que permitam uma efetiva inclusão de alunos que beneficiam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, de acordo com as alíneas b) As adaptações curriculares significativas, d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, do número 4, artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 54/2018.

A escola é composta por um edifício com três blocos interligados, servido por um elevador, um pavilhão gimnodesportivo, zonas ajardinadas, espaços de recreio e campo desportivo.

A sala da UAE encontra-se junto às casas de banho, possui lavatório, várias estantes com livros, materiais didáticos diversos e caixas individualizadas para cada aluno, uma área de computadores e mesas de trabalho onde os alunos desenvolvem as suas atividades.

No ano letivo anterior (2022-2023), quando foi desenvolvido o projeto de intervenção, frequentavam a UAE oito alunos, seis do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos de idade. Cinco destes alunos apresentavam PEA, uma aluna tinha PDI e microcefalia, um aluno apresentava paralisia cerebral de forma mista e outra aluna Trissomia 21 e atraso de desenvolvimento. Todos os alunos apresentavam comorbilidades associadas e frequentavam a UAE diariamente. No entanto, três deles estavam em permanência na mesma, desenvolvendo as ACS previstas nos seus PEI com a orientação de cinco docentes que as operacionalizavam de acordo com os seus perfis e de duas Assistentes Operacionais (AO). Os alunos eram ainda apoiados pelas técnicas do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) em terapia da fala, terapia ocupacional e fisioterapia; tendo usufruído de *Boccia* e Educação Física Adaptada com docentes de Educação Física e de Hipoterapia semanal. Os restantes cinco alunos, frequentavam algumas das aulas com

a sua turma, sendo na sua maioria, acompanhados pelas docentes de Educação Especial. No entanto, apenas dois eram redutores de turma, ou seja, acompanhavam e permaneciam na turma pelo menos 60% do tempo curricular.

Salienta-se o facto de todos os alunos terem comprometimento significativo ao nível da autonomia, tendo beneficiado de um controlo sistemático das tarefas, que incluiu uma gestão minuciosa por parte da equipa, uma vez que não se conseguiam orientar autonomamente.

## **2.5. Participantes no estudo**

O estudo, realizado no contexto escolar descrito no ponto anterior, contou com a participação de seis alunos que apresentavam PEA e PDI e que frequentavam a UAE do CAA; 71 participantes ocasionais das turmas dos alunos participantes no estudo (6\_1, 6\_2, 8\_1 e 9\_1), com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos; uma DEE (autora do estudo) e duas AO que orientavam diariamente os referidos alunos. Dos seis alunos, quatro eram do sexo masculino e dois do sexo feminino, frequentando dois alunos o 6.º ano, três o 8.º ano e um o 9.º ano de escolaridade. As suas idades oscilavam entre os 13 e os 16 anos, tendo uma média de idades de 14 anos. Estes participantes constituíram uma amostra intencional e de conveniência. Coutinho (2022) refere que num estudo qualitativo a amostra é sempre intencional e de conveniência, uma vez que se baseia em grupos já constituídos. Por se tratar de uma amostra de conveniência, os resultados obtidos neste estudo não podem ter um carácter universal para além do grupo estudado. Para Erickson (citado por Amado, 2014), o objetivo principal da investigação qualitativa é especificar, uma vez que as “conclusões devem referir-se sempre a determinado contexto, sublinhando a especificidade do que é singular e excepcional” (p.365). No entanto, pode ser realizada, de forma moderada, tendo em consideração as especificidades de cada situação, alguma transferência entre contextos, desde que existam algumas semelhanças entre eles (Guba, 1989; Wollcot, 1993, citados por Amado, 2014).

Para a seleção dos participantes (alunos) foram previamente definidos alguns critérios, considerados fundamentais para a participação no estudo. A saber:

- (i) terem como diagnóstico PEA ou PDI;
- (ii) frequentarem a UAE do CAA no mesmo horário em que a DEE lecionava as suas disciplinas nessa sala;

- (iii) frequentarem os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e estarem na faixa etária compreendida entre os 12 e os 18 anos de idade;
- (iv) os Encarregados de Educação terem autorizado a sua participação no estudo, assinando o termo de consentimento livre e informado.

No que concerne à participação dos adultos (DEE e duas AO), o único critério foi o facto de trabalharem diariamente com os alunos participantes, sendo pessoas de referência para os mesmos, conhecendo as suas características, bem como o contexto onde se desenvolveram as atividades.

A média de idades das participantes adultas era de 36 anos de idade, sendo todas do sexo feminino. Tendo em consideração a proteção da identidade e a confidencialidade da informação recolhida, nomearam-se os participantes com siglas, sendo apenas identificado o investigador, pela sigla DEE ou pelo próprio nome nas transcrições dos vídeos gravados durante a implementação do projeto de intervenção.

Relativamente à caracterização dos seis alunos, consta na Tabela 1 alguma informação sobre os seus dados sociodemográficos, o seu diagnóstico e os contextos onde realizavam, preferencialmente, as suas aprendizagens.

**Tabela 1**

*Síntese dos dados de caracterização dos participantes no estudo – alunos.*

Aluno	Idade	Sexo	Turma	Diagnóstico	Contexto
LS	13	F	6_1	Déficite Intelectual e microcefalia com hipoplasia ponto-cerebelar.	Turma + UAE/CAA
MM	13	M	6_2	Perturbação do Espectro do Autismo associado a uma Perturbação de Linguagem e Déficite de Atenção.	Turma + UAE/CAA
MA	13	M	8_1	Perturbação do Espectro do Autismo com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e da Linguagem grave (não verbal).	Turma + UAE/CAA
DA	15	F	8_2	Trissomia 21, cardiopatia congénita, atraso de desenvolvimento.	UAE/CAA
RS	15	M	8_2	Atraso global de desenvolvimento psicomotor, com dissociação negativa da área da linguagem; Alguns traços de perturbação pervasiva do desenvolvimento; Dificuldade grave da fala.	UAE/CAA
DL	16	M	9_1	Doença metabólica - Acidemia propiónica (alteração hereditária do metabolismo das proteínas); Atraso global de desenvolvimento psicomotor grave; Perturbação do Espectro do Autismo.	Turma + UAE/CAA

*Nota.* Com base nos horários dos alunos e nas informações constantes nos processos individuais.

Na Tabela 2 faz-se uma descrição resumida dos seus perfis de funcionalidade, ao nível da cognição, autonomia pessoal, comunicação e participação, referindo-se ainda se faziam tratamento farmacológico nas datas coincidentes com a implementação do estudo. A mesma foi preenchida após serem analisadas as informações constantes nos seus RTP, PEI e relatórios elaborados pelas terapeutas do CRI que os acompanhavam.

**Tabela 2**

*Perfil de funcionalidade dos participantes – cognição, autonomia pessoal, comunicação e participação.*

LS		Descrição
<b>Perfil de Funcionalidade</b>	<b>Cognição</b>	Apresenta graves dificuldades intelectuais, nomeadamente na focalização da atenção, aquisição e memorização de conceitos simples.
	<b>Autonomia pessoal</b>	Necessita de supervisão e de indicações simples para concretizar as atividades do quotidiano, caso contrário, demonstra uma atitude passiva.
	<b>Comunicação</b>	Compreende ordens e pedidos simples, no entanto, apresenta competências muito abaixo do esperado para a sua idade, nomeadamente no desenvolvimento da linguagem.
	<b>Participação</b>	Demonstra dificuldade em levar a cabo tarefas múltiplas ou que apresentem um maior grau de exigência. Manifesta sinais de fadiga quando necessita de realizar atividades mais complexas, necessitando de reforço e estímulo para concretizar o que lhe foi solicitado. Não domina as competências da leitura e da escrita, copia e imita as palavras e os sons que ouve. Realiza cálculos simples, recorrendo a materiais concretos ou à máquina de calcular.
<b>Observações:</b> Atualmente, não toma medicação.		

MM		Descrição
<b>Perfil de Funcionalidade</b>	<b>Cognição</b>	Apresenta dificuldades na compreensão das tarefas, necessitando de apoio dos docentes e colegas para o esclarecerem e ajudarem na compreensão. Quando contextualiza, descodifica ou domina o que lhe é pedido, consegue concretizar. Revela ausência de jogo simbólico, sendo a perceção visual a sua área forte. Apresenta rigidez cognitiva.
	<b>Autonomia pessoal</b>	Manifesta dependência do adulto, para realizar algumas das atividades diárias, nomeadamente, vestir e despir o casaco, lavar as mãos, dirigir-se para as salas de aula, dar início as refeições (lanches e almoço). Necessita de supervisão permanente do adulto e aguarda a confirmação deste para iniciar ou desenvolver as tarefas.

(cont.)

**Tabela 2**

*Perfil de funcionalidade dos participantes – cognição, autonomia pessoal, comunicação e participação (cont.).*

<b>MM</b>		<b>Descrição</b>
<b>Perfil de Funcionalidade</b>	<b>Comunicação</b>	Evidencia lacunas significativas nesta área, embora possua um vocabulário vasto, ainda tem dificuldade em verbalizar a sua função. Denota resistência em manter contacto ocular, não mostra iniciativa comunicativa e quando não descodifica a mensagem, faz ecolalia.
	<b>Participação</b>	Demonstra dificuldade em realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo e em realizar, autonomamente, as rotinas diárias. Reage de forma agressiva quando as rotinas são alteradas, denotando-se grande inflexibilidade na gestão e controlo das emoções.
<b>Observações:</b> Toma medicação de manhã e à noite.		

<b>MA</b>		<b>Descrição</b>
<b>Perfil de Funcionalidade</b>	<b>Cognição</b>	Apresenta graves dificuldades intelectuais e emocionais e barreiras moderadas em adquirir conceitos simples, em manter e dirigir a atenção. Necessita de orientação e supervisão contantes, caso contrário, não realiza o que lhe é pedido.
	<b>Autonomia pessoal</b>	Expressa boas capacidades de imitação, pelo que consegue realizar a maioria das atividades do quotidiano autonomamente, desde que lhe sejam dadas orientações concretas.
	<b>Comunicação</b>	Não apresenta linguagem verbal, comunica através de algumas vocalizações, gestos, olhar e símbolos pictográficos para a comunicação – programa AraWord. Ao nível da linguagem compreensiva, compreende pedidos, ordens e enunciados verbais simples e concisos. Demonstra algumas competências na compreensão da linguagem verbal e não verbal, denotando-se dificuldades ao nível da expressão. Recorre-se à utilização de símbolos pictográficos para a comunicação – programa AraWord nos diferentes contextos educativos.
	<b>Participação</b>	Demonstra dificuldades moderadas em levar a cabo uma única tarefa, evidenciando graves dificuldades em realizar tarefas múltiplas, uma após outra ou em simultâneo. Caso não haja o controlo e a supervisão do adulto, coloca letras e números aleatoriamente, não concluindo o que é solicitado. Apresenta fraca tolerância à frustração e em situações de stress, barulho excessivo ou quando contrariado, revela inflexibilidade comportamental, não controlando as suas emoções, ficando, por vezes irrequieto e agressivo.
<b>Observações:</b> Toma medicação – de manhã, depois de almoço (quando tem atividades letivas no período da tarde) e à noite.		

(cont.)

**Tabela 2**

*Perfil de funcionalidade dos participantes – cognição, autonomia pessoal, comunicação e participação (cont.).*

DA		Descrição
<b>Perfil de Funcionalidade</b>	<b>Cognição</b>	Evidencia graves dificuldades intelectuais, necessitando de orientações simples e claras para concretizar o que é pedido.
	<b>Autonomia pessoal</b>	Necessita de supervisão para realizar as tarefas, no entanto, concretiza-as de forma sequencial e organizada.
	<b>Comunicação</b>	Apresenta dificuldades na linguagem e articulação. Faz pedidos utilizando frases simples, recorrendo a gestos quando não se consegue expressar corretamente. Compreende ordens e pedidos simples, respondendo, por vezes, de forma descontextualizada.
	<b>Participação</b>	Demonstra dificuldades ao nível da gestão e regulação comportamental, assim como do cumprimento de algumas regras pré-estabelecidas. Realiza as tarefas de acordo com as suas preferências pessoais, recusando-se, por vezes, a realizar atividades que pressupõe maior atenção ou esforço mental.
<b>Observações:</b> Atualmente, não toma medicação.		

RS		Descrição
<b>Perfil de Funcionalidade</b>	<b>Cognição</b>	Apresenta défice intelectual, no entanto, demonstra capacidades ao nível da aquisição e memorização de conceitos simples, articulando conhecimentos abordados nas diferentes disciplinas.
	<b>Autonomia pessoal</b>	Manifesta dependência do adulto, para realizar algumas das atividades diárias, nomeadamente, vestir e despir o casaco, lavar as mãos, sentar-se e deslocar-se nos vários espaços. Necessita de orientação e supervisão permanente do adulto, uma vez que não tem a noção do perigo, motivo pelo qual não podem ser deixados alguns objetos à sua disposição.
	<b>Comunicação</b>	Demonstra intencionalidade comunicativa e apesar de não responder corretamente, devido às graves barreiras que apresenta ao nível das funções mentais da linguagem, compreende tudo o que lhe dizem. Verbaliza algumas palavras e sons, recorrendo a gestos, a sons expressivos e ao riso para comunicar.
	<b>Participação</b>	Realiza a maioria das tarefas propostas, havendo a necessidade de se intercalarem atividades mais e menos complexas. Quando a tarefa não é do seu agrado pede para ir ao computador. Evidencia tempos de atenção e concentração reduzidos, no entanto, quando o trabalho é realizado de um para um denota grande facilidade na aplicação dos conhecimentos. Necessita de supervisão constante, caso contrário risca ou rasga os documentos fornecidos.
<b>Observações:</b> Atualmente, não toma medicação.		

(cont.)

**Tabela 2**

*Perfil de funcionalidade dos participantes – cognição, autonomia pessoal, comunicação e participação (cont.).*

DL		Descrição
Perfil de Funcionalidade	<b>Cognição</b>	Evidencia graves dificuldades intelectuais e emocionais, que condicionam a sistematização dos conteúdos abordados.
	<b>Autonomia pessoal</b>	Necessita de orientação e supervisão constantes, uma vez que a sua problemática, assim o exigem. No entanto, desloca-se autonomamente no espaço escolar, retomando à sala da UAE quando não consegue seguir as indicações dadas.
	<b>Comunicação</b>	Apresenta dificuldades na intencionalidade comunicativa, linguagem compreensiva e expressiva que condicionam a comunicação com os pares e adultos. Reproduz as falas dos desenhos animados que vê habitualmente na televisão ou no <i>Youtube</i> . Apresenta estereotípias verbais e quando não quer realizar determinada tarefa repete essa intenção até obter concordância do adulto. Quando não consegue o pretendido, gesticula e atira-se para o chão, de modo a chamar a atenção.
	<b>Participação</b>	Demonstra dificuldade ao nível da gestão e regulação comportamental, apresenta tempos de atenção e concentração curtos. Realiza as atividades propostas caso a intervenção seja realizada de um para um, caso contrário, está constantemente a solicitar ajuda ou não as realiza.
<b>Observações:</b> Toma medicação – de manhã, após o almoço e à noite.		

Relativamente às características dos profissionais que participarem no estudo, as mesmas encontram-se descritas na Tabela 3.

**Tabela 3**

*Breve caracterização das adultas participantes no estudo.*

Nome	Idade	Sexo	Habilitações literárias	Anos de experiência com alunos PEA e PDI
DEE	40	F	Licenciatura + Especialização	12
AO1	37	F	10.º ano de escolaridade	1
AO2	31	F	11.º ano de escolaridade	3

*Nota.* Com base nas informações prestadas pelos próprios.

## 2.6. Técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados

As técnicas e os instrumentos de recolha e análise dos dados a utilizar no decorrer de uma investigação devem procurar descrever e justificar as opções tomadas ao longo do seu processo. Coutinho et al. (2009) referem que um estudo realizado de acordo com a metodologia de I-A, pressupõe que o investigador recolha a informação realizada ao longo da sua própria ação ou intervenção, no sentido de analisar com maior distanciamento os efeitos da sua prática letiva. Face ao exposto, é necessário especificar, de um modo sistemático e intencional, a sua visão sobre os aspetos mais importantes, reduzindo o processo a um sistema de apresentações que lhe permita analisar e refletir sobre os dados obtidos (Latorre, citado por Coutinho et al., 2009). Bogdan e Biklen (1994) mencionaram que os dados obtidos incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda, relativamente aos aspetos que se pretendem estudar. As técnicas e os instrumentos de recolha dos dados são selecionados com o objetivo de se entender melhor a problemática em estudo, perspetivando-se a obtenção de respostas significativas, garantindo-se a transparência, a credibilidade e a fiabilidade dos resultados obtidos.

A I-A enquanto “método caracterizado pela sua flexibilidade e adaptação ao problema e questões de investigação” (Moreira et al., 2021, p.44), possibilita a utilização de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, os quais podem ser divididos em três categorias (Coutinho et al., 2009), como se descreve na Tabela 4.

**Tabela 4**

*Categorias de técnicas e instrumentos.*

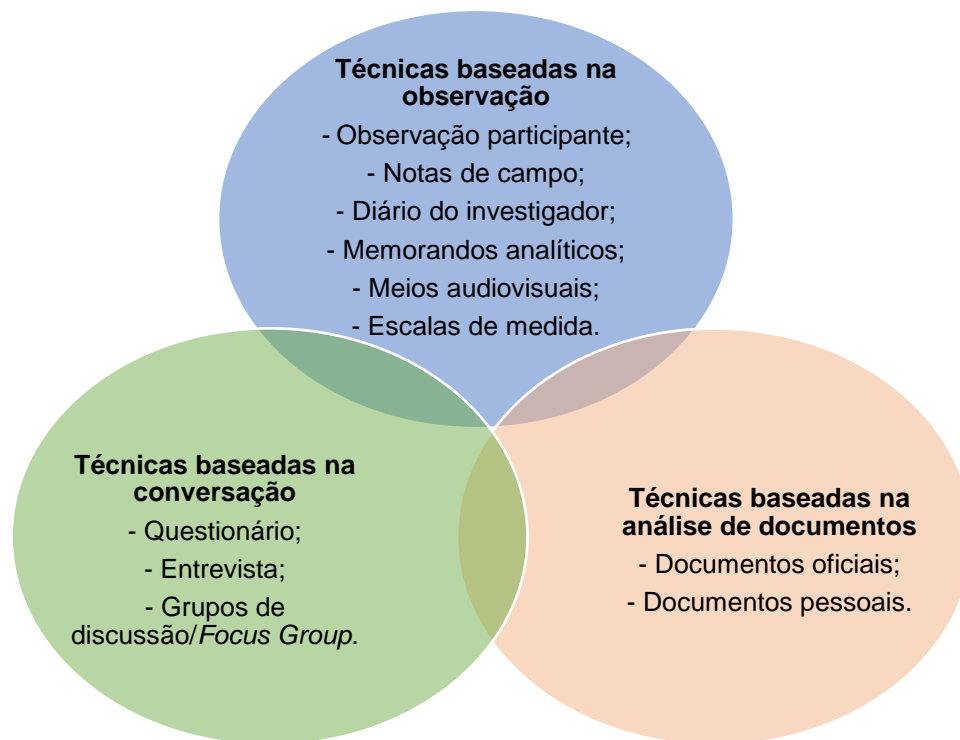
<b>Categorias</b>	<b>Características</b>
<b>Técnicas baseadas na observação</b>	Centram-se na perspetiva do investigador que observa o fenómeno estudado, presencialmente e diretamente.
<b>Técnicas baseadas na conversação</b>	Estão centradas na perspetiva dos participantes, enquadrando-se em ambientes de diálogo e de interação.
<b>Análise de documentos</b>	Também se centra na perspetiva do investigador, consiste na pesquisa e leitura de documentos escritos, que constituem uma boa fonte de informação.

*Nota.* Adaptada de acordo com Latorre, citado por Coutinho et al., 2009; Moreira et al., 2021.

Na Figura 20 descrevem-se as técnicas e os instrumentos que se podem usar.

**Figura 20**

*Exemplos de técnicas e instrumentos de recolha de dados a utilizar numa I-A.*



*Nota.* Adaptada de Coutinho et al., 2009.

No caso do presente projeto de investigação recorreu-se a várias técnicas e instrumentos de recolha dos dados, que se podem inserir nas categorias antes descritas: a análise de documentos (decorrente da pesquisa documental), a técnicas baseadas na observação (particularmente a observação participante com recurso a grelhas de observação, a notas de campo e a meios audiovisuais); e a técnicas baseadas na conversação (mais propriamente à entrevista semiestruturada e a testes sociométricos). Seguidamente, passamos a descrever cada uma destas técnicas.

### **2.6.1. Técnicas baseadas na análise de documentos**

A análise de documentos é uma técnica que implica a pesquisa e a leitura de documentos escritos, passíveis de serem uma boa fonte de informação (Coutinho et al., 2009) para o estudo. Com o objetivo de conhecer melhor os alunos que iriam participar no projeto de intervenção, a análise documental no presente estudo envolveu a consulta e análise de documentos pessoais dos alunos participantes, nomeadamente: os seus processos individuais onde constavam, nomeadamente, os RTP, os PEI, os relatórios e

declarações médicas, os atestados médicos de incapacidade multiusos, as classificações detalhadas relacionadas com as funcionalidades e restrições (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF), os relatórios semestrais elaborados pelas terapeutas dos CRI e as ACS, com a respetiva avaliação.

O conteúdo destes documentos foi posteriormente analisado e tal como referem Carmo e Ferreira (2008) esta fase envolveu uma seleção, tratamento e interpretação dos dados, que conduziu à elaboração das Tabelas 1 e 2, já apresentadas anteriormente. Nessas tabelas consta a caracterização sociodemográfica dos alunos, a identificação das suas problemáticas e respetiva descrição resumida dos seus perfis de funcionalidade ao nível da cognição, autonomia pessoal, comunicação e participação. Foi também realizada uma análise documental exaustiva de documentos oficiais, relacionados com a metodologia Ubuntu, tendo-se consultado o manual digital de capacitação, ALU-Escolas, disponibilizado na plataforma referente aos educadores Ubuntu (1.º ciclo: ALUJ; 3.º ciclo e secundário: ALU). Nesta plataforma *online* consultaram-se os documentos de suporte, nomeadamente livros sobre a filosofia e sobre os diferentes pilares do método Ubuntu, assim como os materiais referentes à capacitação teórico-conceitual dos educadores e à organização da Semana Ubuntu. De seguida, procedeu-se a uma pré-análise dos documentos consultados, registando-se as informações de acordo com os objetivos do estudo, que culminaram na seleção das atividades a desenvolver com o grupo escolhido, como pode observar-se na Figura 21.

**Figura 21**

*Exemplo do registo escrito sobre possíveis dinâmicas a implementar (fase inicial).*



Após esta seleção inicial, foi realizada uma seleção definitiva, tendo em consideração as adaptações a realizar, as competências a desenvolver, os objetivos, o tempo previsto para a realização das mesmas e os materiais/recursos necessários, como pode observar-se na Tabela 7 (tópico 3.1.).

### **2.6.2. Técnicas baseadas na conversação: testes sociométricos**

A capacidade de interação e de adaptação das crianças aos seus colegas designa-se por competência social (Attili, citado por Morais et al., 2001). Os testes sociométricos, enquanto técnica de análise de redes sociais, ajudam-nos a avaliar o grau de inserção de uma criança no grupo, a descobrir a maneira como ela se está a integrar e a perceber se a sua experiência social está a ser positiva ou não (Northway & Weld, 1999).

A aplicação de testes sociométricos pressupõe a formulação de questões dirigidas a cada membro do grupo para se estabelecerem as relações existentes entre os mesmos (Northway & Weld, 1999). Para tal, devem ser utilizados três critérios e três escolhas, critérios realistas e que incluam situações reais, relacionadas com a experiência do grupo ou com questões das suas preferências, mantendo-se os critérios e as mesmas escolhas para a totalidade dos participantes, procedendo-se às adaptações necessárias, de acordo com as faixas etárias. Cada teste sociométrico é constituído, habitualmente, por seis perguntas, devendo cada membro (aluno) responder a três questões positivas (escolhas) e a três questões negativas (rejeições). De seguida, solicita-se a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria (ou não) de se associar em diferentes situações, indicando os nomes dos colegas em três posições distintas (1 = 1.<sup>a</sup> escolha e rejeição, 2 = 2.<sup>a</sup> escolha e rejeição, 3 = 3.<sup>a</sup> escolha e rejeição).

Os testes sociométricos foram aplicados uma vez a todos os elementos da turma onde os participantes LS, MM, MA e DL se encontravam matriculados (turmas: 6\_1, 6\_2, 8\_1 e 9\_1), com o objetivo de se verificar o seu grau de aceitação e rejeição, assim como as relações existentes entre os vários elementos que integravam a turma. Solicitou-se aos alunos dessas turmas que respondessem a três questões de aceitação: (i) ou (1A) “Se estivesses de realizar um trabalho de grupo na aula quais eram os colegas que escolhias para trabalharem contigo?”; (ii) ou (2A) “A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?”; (iii) ou (3A) “Imagina que vais ao cinema e tens três bilhetes a mais. Quem são os colegas da turma que convidarias?” e a três questões de rejeição – (iv) ou (1B) “Se

estivesses de realizar um trabalho de grupo na aula quais eram os colegas que não escolhias para trabalharem contigo?"; (v) ou (2B) "A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?"; (vi) ou (3B) "Imagina que vais ao cinema e tens três bilhetes a mais. Quem são os colegas da turma que não convidarias?" (ver anexo A). Ao longo da apresentação dos resultados optou-se pela designação (i) a (vi) para as questões colocadas, no entanto nos anexos os mesmos estão representados pelas letras 1A a 3B.

Os seis participantes com PDI e PEA não realizaram o teste sociométrico aplicado em contexto de turma. Estes fizeram as suas escolhas duas vezes (avaliação diagnóstica ou inicial e final), considerando o grupo com o qual realizavam a maior parte das suas aprendizagens e com o qual partilhavam a maioria das suas rotinas diárias (alunos participantes no estudo e que frequentavam a UAE/CAA).

No primeiro momento, realizado umas semanas antes do início da implementação do projeto, pretendeu-se verificar as relações existentes entre o grupo-turma no início do desenvolvimento das dinâmicas e no segundo momento, no final da 2.<sup>a</sup> série das atividades, a evolução das relações e a existência de opiniões divergentes das iniciais. Salienta-se o facto dos testes sociométricos terem sido elaborados de acordo com as características dos alunos, havendo duas versões (ver anexos A e A1), a versão 1, entregue aos alunos neurotípicos das turmas e a versão 2, adaptada aos alunos com PEA e PDI, onde constavam as fotografias e o nome dos colegas para facilitar a compreensão das questões, assim como símbolos pictográficos para a comunicação – programa AraWord (consultar anexo A2) alusivos à escolha (aceitação) ou rejeição e às situações em análise, uma vez que alguns dos alunos não estavam a perceber o que era pretendido, assinalando mais opções do que as solicitadas.

Salienta-se o facto de no dia da aplicação do teste, antes do seu início, terem sido explicados os objetivos do teste e qual a sua finalidade, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos resultados obtidos. Nas turmas, existiram alunos que optaram por não realizar o teste, colocando apenas o nome no cabeçalho, decisão que foi respeitada sem qualquer problema.

Na elaboração do referido instrumento, teve-se em consideração as sugestões dadas por Northway e Weld (1999), tendo-se definido três situações reais, uma relacionada com as atividades escolares, outra com uma visita de estudo, uma vez que seria uma situação que ocorreria no final do ano letivo e, por fim, uma situação que poderia ocorrer fora do âmbito escolar, num contexto diferente. Em ambas as versões o teste

sociométrico era constituído por seis questões, divididas em dois grupos – três questões positivas, referentes às escolhas, tal como referido anteriormente (1A, 2A e 3A) e três perguntas negativas ou de rejeição (1B, 2B e 3B).

A aplicação do teste sociométrico permitiu ao investigador perceber as estruturas das relações existentes entre os alunos, identificando as afinidades e as rejeições, levando-o a compreender as dinâmicas sociais (Lira et al., 2016), motivo pelo qual é um instrumento que combinado com os restantes, nos ajudou a contextualizar algumas das relações e reações observadas.

Após a aplicação dos testes procedeu-se à organização dos dados recolhidos, elaborando-se uma matriz sociométrica.

A matriz sociométrica contém todas as informações obtidas, permitindo identificar-se (i) a posição sociométrica, ou seja, o grau de aceitação/rejeição do membro do grupo pelos outros membros do grupo; (ii) quais os amigos de cada membro do grupo, constatando-se se possui muitos amigos diferentes ou um número restrito de amigos, ou seja, as afinidades existentes entre as crianças e/ou jovens; (iii) a estrutura do grupo, isto é, se é constituído por pequenos grupos mais ou menos fechados ou se existe uma integração perfeita entre os vários membros, assim como os “chefes” e os seus seguidores; (iv) a evolução da estrutura do grupo, as posições sociométricas e as relações pessoais que foram estabelecidas ao longo do tempo (Northway & Weld, 1999). Com estes resultados podemos caracterizar os tipos de relações interpessoais existentes, permitindo constatar a rede de relações e as dinâmicas estabelecidas entre os membros: liderança, popularidade, rejeição, isolamento ou indiferença, ou seja, o nível de integração de cada membro no grupo.

Quanto à elaboração da matriz sociométrica, a mesma é habitualmente realizada com recurso a *softwares* de folha de cálculo – Microsoft Excel ou de processamento de texto – Microsoft Word. Porém, para facilitar a análise dos dados obtidos existem programas informáticos que nos auxiliam nesse processo. No nosso caso, procedeu-se à elaboração das matrizes manualmente, mais propriamente com recurso ao Microsoft Word, sendo posteriormente, utilizadas duas ferramentas informáticas: o *yEd Graph Editor* (versão 3.23.1.) e o *GroupDynamics* (versão 1.0.1.), que apresentam as dinâmicas sociais dentro do grupo através de gráficos e de sociogramas.

### **2.6.3. Técnicas baseadas na conversação: entrevista semiestruturada**

A entrevista é uma das estratégias utilizadas na I-A e constitui-se como um complemento da observação, uma vez que permite recolher dados sobre os factos ocorridos e aspetos subjetivos das pessoas, que não foram observados e que incluem crenças, atitudes, opiniões, valores e/ou conhecimentos, fornecendo ao investigador o ponto de vista do entrevistado. Caracteriza-se por ser uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, orientada por objetivos previamente definidos, cujo objetivo é recolher informações (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2014).

Nas entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas, as questões seguem uma planificação, sendo apresentadas sob a forma de um guião (guião de entrevista semiestruturada – ver anexo B). Neste guião encontram-se definidos e registados, numa ordem lógica para o entrevistador, as informações que se pretendem obter, não havendo uma estrutura rígida das questões, permitindo ao entrevistado abordar outras questões que não constem no guião (Amado, 2014).

No presente estudo, procedeu-se à realização de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente e em datas distintas às AO que acompanharam a dinamização das atividades e que orientavam, diariamente, os alunos envolvidos no projeto de intervenção. Recorreu-se a esta técnica de recolha de dados com o objetivo de se saber a opinião das AO que trabalhavam na UAE do CAA em relação à pertinência das dinâmicas implementadas, assim como o contributo das mesmas no desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos com PEA e PDI que frequentavam a UAE. Antes de se iniciar a entrevista, a autora do estudo procedeu à explicação dos objetivos do estudo e à leitura das questões que iriam ser colocadas, assim como a garantia da confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos. De seguida, realizaram-se as entrevistas, as quais foi gravadas em áudio, permitindo captar a interação verbal de um modo detalhado (Fonseca, 2012). Para o efeito recorreu-se ao telemóvel, possibilitando a captação das informações prestadas pelas AO, o que facilitou, posteriormente o processo de transcrição das mesmas (ver anexos B1 e B2). Feita a transcrição das entrevistas, as mesmas foram partilhadas com as entrevistadas, a fim de verificarem se as informações constantes nos documentos correspondiam à realidade. Ambas as entrevistadas confirmaram a veracidade dos factos transcritos.

#### **2.6.4. Técnicas baseadas na observação: observação participante**

A observação possibilita ao investigador o conhecimento direto dos fenômenos tal como eles acontecem num determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008). A observação é uma capacidade do ser humano, implica olhar atentamente e captar as informações que o circundam, englobando vários sentidos, a visão, a audição, o olfato e o tato (Flick, 2005). Deste modo, as atitudes e as interações desenvolvidas pelos vários intervenientes nos seus contextos naturais podem ser observadas e recolhidas, sistematicamente, permitindo ao observador conhecer o contexto real do fenómeno em estudo (Bogdan & Biklen, 1994), fazendo uma descrição, interpretação e ação sobre a realidade em questão (Carmo & Ferreira, 2008).

A observação participante é considerada um método interativo, pois pressupõe a presença do observador durante a ocorrência dos acontecimentos, envolvendo-se com as pessoas e os acontecimentos, de uma forma mais direta, o que lhe permite conhecer a realidade de uma forma mais efetiva (Fonseca, 2012). Neste tipo de observação, o observador insere-se no contexto e participa nas diferentes atividades. A investigadora (autora do estudo) esteve presente em todas as atividades, uma vez que para além de explicar e dinamizar as atividades também as observou, envolvendo-se e participando ativamente nas mesmas.

A observação participante envolveu o recurso a diversos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: a redação de notas de campo (descritivas e reflexivas), bem como outros registos (apontamentos sintéticos) num caderno e em folhas elaboradas para o efeito, onde constavam o nome e a duração das atividades, que foram posteriormente passados para uma tabela, como consta nos anexos C e C1, referentes à 1.ª e à 2.ª série, respetivamente; assim como os recursos a meios audiovisuais, como a captação de fotografias e o registo de pequenos vídeos, como se descreverá de seguida (tópico 2.6.4.2.). Estes procedimentos permitiram ter uma melhor perceção das reações e das relações estabelecidas entre os alunos participantes durante a implementação das atividades do programa Ubuntu.

##### **2.6.4.1. Recurso a notas de campo**

As notas de campo permitem ao investigador registar ideias, estratégias, reflexões e considerações, assinalando os objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas que ocorreram em determinada situação. As notas de campo são um “relato

escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Segundo estes autores, esta técnica, em relação ao seu conteúdo, podem ser descritivas – quando se pretende captar extensamente as informações obtidas no local, descrevendo-se o local, os intervenientes, as ações e as conversas observadas (respeitando a linguagem utilizada) (Sprandley, citado por Máximo-Esteves, 2008) ou reflexivas – quando se pretende apreender as ideias e as preocupações observadas numa determinada situação.

As notas de campo devem ser detalhadas e descritivas, não devendo conter qualquer inferência do meio, pelo que para Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são todos os dados recolhidos durante o estudo, ou seja, todos os registos de ideias, estratégias, reflexões e palpites que surgem no decorrer da intervenção. Para Burgess (citado por Barros & Fragoso, 2021), as notas de campo “consistem num registo contínuo de situações, acontecimentos e conversas nas quais o investigador participa” (p.68), resultando de observações diretas (naturalistas) e de anotações sistemáticas de informações que ocorrem antes, durante e depois da intervenção, existindo uma preocupação em anotar informações antes, durante e depois do encontro entre a investigadora e os informantes.

No nosso caso, as notas de campo foram redigidas no decorrer da implementação das atividades (1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> série), as quais incidiram, principalmente, nos comportamentos observados e nos comentários proferidos pelos participantes (ver anexos C e C1).

#### **2.6.4.2. Recurso a meios audiovisuais**

Os meios audiovisuais podem ser utilizados na I-A, nomeadamente, os registos em vídeo, áudio e fotografia, que podem converter-se em dados fiáveis no desenvolvimento de um projeto de investigação. De acordo com Latorre (2005), os meios audiovisuais são muito utilizados pelos docentes investigadores nas suas práticas de investigação, uma vez que se destinam a registar as informações previamente selecionadas. No caso do presente estudo, recorreu-se a registos em vídeo e fotografia, que permitiram captar os comportamentos dos participantes durante a implementação das dinâmicas.

Os registos em vídeo são ferramentas indispensáveis para quem realiza investigações nos contextos naturais, podendo obter-se imagens auditivas e visuais, que podem ser posteriormente transcritos. A gravação em vídeo associa a imagem em movimento ao som, permitindo, ao investigador obter um *feedback* visual e auditivo da realidade

filmada, possibilitando a visualização de acontecimentos que não tenha percebido aquando da observação ao vivo (Fonseca, 2012), os quais poderão ser passíveis de análise e interpretação. No nosso caso, procedeu-se à gravação da maioria das atividades implementadas, recorrendo-se na primeira série a um telemóvel e na segunda série ao telemóvel e a uma câmara desportiva *GoPro*, por ser uma ferramenta importante para captar a ação e as interações que ocorreram no decorrer das dinâmicas. Estes recursos permitiram captar um maior campo de visão, com boa qualidade de imagem, estabilização de vídeo e flexibilidade em transformar as gravações em imagens panorâmicas ou verticais.

Os vídeos gravados foram alvo de uma seleção, tendo-se realizado a transcrição de 24 vídeos (15 correspondentes à 1.ª série e nove à 2.ª série) num total aproximado de uma hora e 49 minutos, como pode observar-se na tabela seguinte.

**Tabela 5**

*Resumo do tempo de gravação/dinâmica alvo de transcrição e número de alunos presentes nas mesmas.*

Dinâmicas	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D9	D10	D11	D12
Tempo de gravação (1.ªSérie)	17'' 60''	1'54'' 2'24'' 2'45''	3'07''	2'08''	44'' 1'30''	2'15''	—	2'40''	—	1'23'' 2'11''	2'43'' 1'35''
Tempo de gravação (2.ªSérie)	3'20''	3'43''	—	2'	—	—	11'51' ' 11'51' '	11'51' '	11'51' '	11'51' '	11'51' '
Tempo por dinâmica	277''	646''	187''	248''	134''	135''	1422''	871''	711''	925''	969''
Tempo total	<b>6525'' = 6525 segundos = 108,75 minutos ≈ 1 hora e 49 minutos</b>										
Número de vídeos	3	4	1	2	2	1	2	2	1	3	3
Alunos presentes (1.ªSérie)	5	5	5	5	3	5	5	3	4	5	5
Alunos presentes (2.ªSérie)	5	4	5	6	6	6	5	4	4	4	5

Ao longo das dinâmicas implementadas também foram tiradas fotografias, tanto pela DEE como pelas AO. Entendeu-se ser importante o recurso a esta estratégia, na “medida em que se converte em documento de prova da conduta humana” (Fonseca, 2012, p.26), apresentando fiabilidade e credibilidade, permitindo o registo dos diferentes momentos de interação ocorridos no decorrer das dinâmicas, bem como uma análise retrospectiva dos assuntos em estudo. Portanto, os registos visuais (vídeos e fotografias)

facilitaram-nos a recolha de evidências de diversas fontes, o que nos permitiu posteriormente, uma análise e conseqüente triangulação da informação.

#### **2.6.4.3. Recurso à grelha de observação de competências sociais e pessoais**

O recurso a esta técnica de observação, baseou-se nos documentos elaborados por Hogan et al. (2007) e Hortal et al. (2011), traduzidos e adaptados em 2019 por Rafaela Pesqueira, com o objetivo de se identificarem as competências pessoais e sociais dos seis participantes no estudo, tendo-se procedido a pequenos reajustes, após consulta do modelo original (consultar anexo D). Salienta-se que a grelha de observação se encontra organizada em duas partes – a primeira, relativa às competências sociais de acordo com Hogan et al. (2007) e a segunda, referente às competências pessoais, da autoria de Hortal et al. (2011) (ver anexo D1).

Este instrumento foi preenchido individualmente para cada aluno e realizado sempre no mesmo local, tendo-se obtido seis documentos distintos, um por participante. O seu preenchimento foi realizado em três momentos distintos: (i) na UAE do CAA, antes da intervenção, enquanto os alunos realizavam atividades em grupo e/ou que pressupunham a interação entre os pares e/ou adultos, (ii) durante a 1.ª série de atividades e (iii) no decorrer da 2.ª série e/ou após a conclusão das dinâmicas implementadas (alguns itens foram preenchidos no final, uma vez que existiram dúvidas em relação à escala de aquisição de competência a assinalar e ao consultar os registos escritos e a opinião das AO, as mesmas foram esclarecidas).

Relativamente às competências sociais, Hogan et al. (2007) estruturaram o instrumento em quatro dimensões, a saber: contacto visual e comunicação não verbal, que inclui três categorias – contacto visual interativo, partilha de expressões e comunicação não verbal; comunicação verbal, que se divide em três categorias – vocabulário/conteúdo, capacidade de conversação e função da comunicação verbal; interação social com os pares, que engloba as categorias relação com pares, tipo de atividades e duração da interação; flexibilidade, que integra uma única categoria denominada flexibilidade e adaptação à mudança. No que respeita às competências pessoais, Hortal et al. (2011) propuseram apenas uma dimensão, relativa à autonomia pessoal e cidadania, subdividida em quatro categorias – resolução de dificuldades, controlo das emoções, adequação do comportamento ao contexto e respeito pelos outros. Importa referir que cada categoria possui cinco itens, ou descritores, relacionados com o comportamento observado. Cada item é avaliado através de uma escala numérica de aquisição de

competência, cujos valores se situam entre 0 e 2, em que 0 significa ausente, 1 emergente ou em aquisição e 2 competência adquirida.

As grelhas de observação foram preenchidas pela DEE, autora do estudo, tendo existido a colaboração das AO quando surgiam dúvidas dos valores a atribuir, uma vez que existiam itens muito similares, que poderiam ter uma interpretação menos assertiva. Os resultados iniciais, que resultaram da observação antes da intervenção, tiveram como objetivo diagnosticar as competências pessoais e sociais apresentadas pelos alunos no seu contexto natural, onde realizam, habitualmente, as suas aprendizagens.

Os dados resultantes das três observações foram registados na mesma grelha, tendo-se utilizado cores e símbolos diferentes para distinguir os três momentos (antes, durante a 1.<sup>a</sup> série e por fim, durante e/ou no final da 2.<sup>a</sup> série). Como referido, cada categoria compreende cinco itens ou descritores, podendo obter-se um valor mínimo de 0 pontos e um valor máximo de 10 pontos, sendo que se obtiverem o valor de 0 apresentam muitas dificuldades e se alcançarem os 10 pontos, a categoria não representa uma barreira, ou seja, encontra-se adquirida. Na Figura 22 pode observar-se um exemplo ilustrativo do processo utilizado para se obter o nível de aquisição para cada dimensão estudada e no anexo D2 uma grelha completamente preenchida.

**Figura 22**

Exemplo da obtenção do nível de aquisição, por categoria, na dimensão contacto visual e comunicação não verbal – aluno MA.

**1.ª Parte – Competências Sociais**

Dimensão: Contacto visual & Comunicação não verbal			
Categorias	Comportamento observado	Registo	Observações
1 2 5 Contacto visual interativo	I. Mantém contacto visual para começar ou continuar interação.	0   1   2	
	II. Faz contacto visual para obter a satisfação da suas necessidades.	0   1   2	
	III. Faz contacto visual para atrair a atenção para objetos do seu interesse.	0   1   2	
	IV. Faz contacto visual para manter a atenção do outro.	0   1   2	OBS3 - quando olhar 1 objeto/ olhar repetir
	V. Faz contacto visual para avaliar as pistas sociais dos outros.	0   1   2	
3 4 5 Partilha de expressões	I. Faz ocasionalmente contacto visual com breves expressões.	0   1   2	
	II. Sorri ou ri quando interage.	0   1   2	
	III. Imita algumas expressões faciais simples de forma exagerada.	0   1   2	
	IV. Demonstra espontaneamente várias expressões faciais.	0   1   2	
	V. Responde de forma adequada às expressões faciais do outro.	0   1   2	OBS3 - já faz mas não de forma constante
3 3 3 Comunicação não verbal	I. Movimenta fisicamente o outro para obter o que quer.	0   1   2	
	II. Faz gestos simples mediante solicitação.	0   1   2	
	III. Faz gestos espontaneamente.	0   1   2	
	IV. Usa gestos espontaneamente para aumentar a comunicação verbal.	0   1   2	OBS3 - Na intenção de para aumentar a linguagem e/ou vc
	V. Compreende, responde e usa pistas sociais básicas.	0   1   2	

De acordo com a figura anterior, ao somar-se os números do registo, assinalados a cor de laranja, obtém-se o nível de aquisição de cada categoria, assinalado do lado esquerdo da imagem. A lápis pode observar-se o resultado obtido na avaliação inicial ou diagnóstica (observação 1), a azul-claro o valor alcançado na 1.ª série (observação 2) e a verde o resultado respeitante à 2.ª série (observação 3).

Para se obter o nível de aquisição em cada dimensão, somaram-se os valores de aquisição dos itens das categorias, dividindo-se, posteriormente pelo número de categorias dessa dimensão. No exemplo da Figura 22 pode verificar-se que os resultados na dimensão contacto visual e comunicação verbal na 2.ª série (assinalados a cor verde) foram os seguintes: cinco na categoria contacto visual interativo, cinco na dimensão partilha de expressões e três na dimensão comunicação não verbal, obtendo-se um total de treze ( $5+5+3=13$ ), valor que deverá ser dividido por 3 ( $13/3$ ), que corresponde ao numero de categorias analisadas (contacto visual interativo, partilha de expressões e comunicação não verbal), obtendo-se o valor de  $4,3(3)$ , ou seja, o aluno

MA obteve um nível de aquisição de 4 na dimensão contacto visual e comunicação não verbal. Quanto maior o valor obtido, maior é o seu nível de aquisição nessa dimensão.

### **2.6.5. Análise de conteúdo**

De acordo com Bardin (citado por Hoffman-Câmara, 2013), o termo análise de conteúdo está relacionado com

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.182).

Por sua vez, Berelson (citado por Carmo & Ferreira, 2008) refere que esta técnica de investigação permite fazer uma descrição objetiva – devendo a análise ser realizada de acordo com regras, obedecendo a instruções claras e precisas para que investigadores diferentes, que estudem o mesmo conteúdo, possam obter os mesmos resultados; sistemática – uma vez que a totalidade do conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias seleccionadas, em função dos objetivos e atingir e quantitativa – calculando-se a frequência dos elementos considerados significativos para a investigação.

A utilização da análise de conteúdo organiza-se em três fases fundamentais: (i) a pré-análise, (ii) a exploração do material e (iii) o tratamento dos resultados – que implica a inferência e a interpretação.

A pré-análise corresponde à fase de organização dos dados, onde ocorre a esquematização dos procedimentos a utilizar. É nesta fase que se realiza a leitura flutuante, ou seja, onde ocorre um primeiro contacto com os documentos que serão analisados, a sua seleção, a formulação de hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que irão orientar a interpretação e a preparação do material (Mendes & Miskulin, 2017; Hoffman-Câmara, 2013).

A fase relativa à exploração do material, é extremamente importante, uma vez que poderá “favorecer a riqueza das interpretações e inferências” (Bardin, citado por Costa et al., 2021, p.52). É nesta fase que são definidas as unidades de registo, ou seja, as unidades de significação a codificar, que correspondem a segmentos de conteúdo considerados como unidade base e que podem ser palavras, frases ou um parágrafo e as unidades de registo, que são as unidades “de compreensão para codificar a unidade

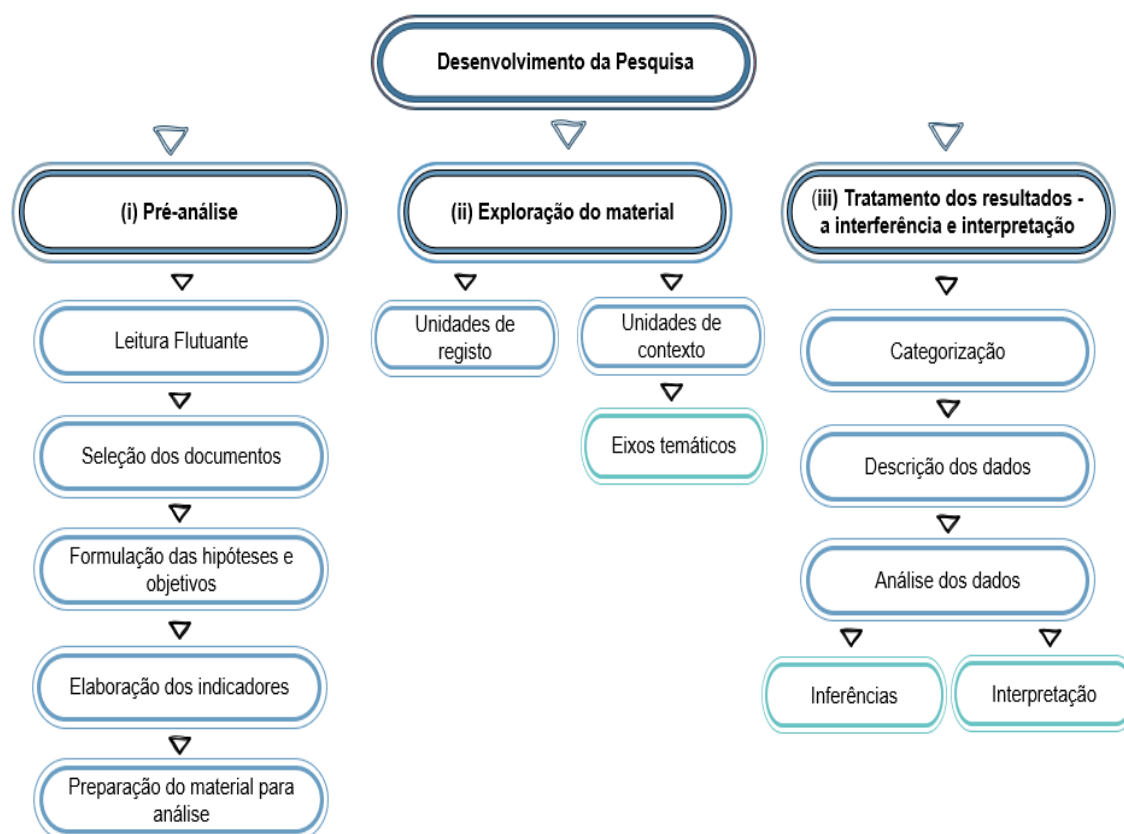
de registo” (Bardin, citado por Costa et al., 2021, p.52). Face ao exposto, depreende-se que é nesta fase que se desenvolvem os processos de codificação e categorização das informações recolhidas durante o projeto de intervenção.

A etapa referente ao tratamento dos dados – a inferência e interpretação, corresponde à forma como os resultados são tratados, devendo o investigador torná-los significativos e válidos (Hoffman-Câmara, 2013; Costa et al., 2021). É uma fase de análise reflexiva e crítica que irá conduzir a interpretações inferenciais, passando o investigador de uma análise descritiva para uma análise interpretativa, baseada nas evidências (através dos dados obtidos e na fundamentação teórica).

Os passos metodológicos de análise de conteúdo estão sintetizados na Figura 23.

**Figura 23**

*Passos metodológicos da análise de conteúdo.*



*Nota.* Elaborado a partir de Mendes e Miskulin, 2017, p.1051; Costa et al., 2021, p.51.

No nosso caso foram transcritas as duas entrevistas realizadas pelas AO1 e AO2, assim como 24 vídeos, resultantes das filmagens das diferentes dinâmicas implementadas, como já foi mencionado no tópico 2.6.4.2. No entanto, posteriormente procedeu-se a

uma seleção destes registos com base nos seguintes critérios: (i) análise de conteúdo de pelo menos 50% de cada série [na 1.<sup>a</sup> série procedeu-se a 15 transcrições, pelo que se procedeu à análise de conteúdo de oito (n=8) ; na 2.<sup>a</sup> serie transcreveram-se nove vídeos, com maior tempo de filmagem, tendo-se aplicado a técnica de análise de conteúdo a cinco (n=5)]; (ii) inclusão de dinâmicas diversificadas; (iii) representação dos cinco pilares do Ubuntu (autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e serviço) e (iv) seleção de registos mais detalhados.

Efetou-se o tratamento dessa informação com recurso à técnica de análise de conteúdo, recorrendo-se, numa primeira fase a uma leitura atenta do conteúdo transcrito relativo às entrevistas realizadas às AO, de modo a verificar-se se as mesmas correspondiam aos objetivos do estudo. Seguidamente, procedeu-se, manualmente à definição das unidades de registo e definição das subcategorias, procurando-se categorizar as ideias principais de cada unidade de registo selecionada, que resultaram na definição de subcategorias, recorrendo-se a um código de cores para facilitar o seu agrupamento e caso fosse necessário, proceder a futuros reajustes nas diferentes categorias. Depois definiram-se as categorias, que reúnem um grupo de informações comuns (subcategorias) que foram posteriormente agrupadas em blocos (temas gerais). Após esta fase, elaborou-se uma tabela com as informações codificadas, adicionando-se uma coluna para as frequências, que foi subdividida de acordo com as respetivas unidades de registo, proferidas pelas AO, resultando na informação estruturada em Blocos → Categorias → Subcategorias → Unidades de Registo → Frequência (AO1 e AO2), como pode ser observado no anexo E.

Procedeu-se da mesma forma para as transcrições resultantes das gravações das dinâmicas, podendo ser consultado um exemplo referente à 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> série, nos anexos F e F1. Após a análise das transcrições, definiram-se Blocos → Categorias → Subcategorias → Unidades de Registo → Frequência (1.<sup>a</sup> série e 2.<sup>a</sup> série), como consta nos anexos F2 e F3.

Resultaram, da análise de conteúdo aos dados das observações diretas e indiretas, 1415 unidades de registo, 60 subcategorias, 17 categorias e quatro blocos, como consta na grelha síntese da análise de conteúdo (consultar o anexo G).

A triangulação de dados, segundo Coutinho (2014), consiste na combinação de dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados com o objetivo de se obter resultados mais fidedignos ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar. No presente estudo, o recurso a diferentes técnicas

e instrumentos de recolha e análise de dados – análise de documentos, testes sociométricos, entrevistas semiestruturadas, observação participante, recurso a notas de campo, meios audiovisuais e à grelha de competências pessoais e sociais, assim como a análise de conteúdo das entrevistas e das transcrições dos vídeos selecionados, permitiu-nos assegurar a fiabilidade e validade do estudo face aos objetivos previamente delineados.

## **2.7. Procedimentos éticos**

A realização de um projeto de investigação envolve um conjunto de procedimentos éticos que devem ser tidos em consideração, assumindo as diferentes formas consoante surjam em momentos diferentes do trabalho de campo e do processo de investigação (Bogdan & Biklen, 1994). No caso do presente estudo, após a escolha do tema, local de realização e seleção dos participantes, procedeu-se à entrega de uma declaração nos serviços administrativos do Agrupamento de Escolas onde se pretendia desenvolver o projeto de investigação, que foi anexada ao pedido de autorização, onde constava a descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados no decorrer do estudo, bem como o período de tempo em que as mesmas ocorreriam, salvaguardando-se a confidencialidade e o anonimato do mesmo e dos participantes (ver anexo H). Depois de ter sido dada autorização para a realização do projeto pela Direção do Agrupamento de Escolas, procedeu-se à elaboração de uma declaração de consentimento livre e informado, explicada a cada um dos alunos participantes e respetivos encarregados de educação, na qual constavam as informações relativas à sua colaboração na investigação (ver anexo I). Nesta fase teve-se o cuidado de utilizar uma linguagem simples e clara; perceber se os alunos e respetivos encarregados de educação compreenderam o que lhes era transmitido e quando existiam evidências de que não estava a ser interiorizado, voltar a esclarecer, de forma a ser clarificado; explicar que a participação era voluntária, que não teria qualquer implicação em caso de não concordância e que poderiam desistir em qualquer fase do estudo; garantir a privacidade, a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, em todas as fases da investigação.

Paralelamente, foi ainda elaborado um documento onde constava informação complementar relativa à metodologia Ubuntu e às competências a desenvolver com a dinamização das atividades (ver anexo I1). As AO tiveram acesso a todos os

documentos enviados para casa (consentimento informado e informação complementar), tendo-lhes sido solicitadas opiniões sobre os mesmos e explicados todos os procedimentos, tal como realizado com os restantes participantes.

No decorrer da recolha dos dados escritos e das observações, teve-se o cuidado de proteger a identidade dos participantes, tendo-se ocultado a identidade (através da colocação de figuras geométricas ou sombras de camuflagem) ou atribuído códigos compostos por letras e/ou números, para que a informação recolhida não lhes causasse qualquer tipo de transtorno ou prejuízo (Bogdan & Biklen, 1994). Esta codificação também foi aplicada às transcrições das entrevistas realizadas às AO (ver anexos B1 e B2), perspetivando-se o anonimato dos participantes, não se incluindo informações concretas e locais que lhes pudessem ser associados (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005; Amado, 2014).

Ao longo da dinamização do projeto de intervenção os participantes foram tratados com respeito, sendo os contextos institucionais, sociais e culturais (Amado, 2014), assim como, as suas opiniões tidas em consideração, para possíveis reformulações das dinâmicas a implementar, de modo a obter-se um maior envolvimento e colaboração nas atividades desenvolvidas.

As normas éticas e deontológicas da investigação e da escrita foram atendidas ao longo de todo o processo de investigação, desde a sua planificação até à apresentação e discussão dos resultados, mantendo-se a fidelidade e o rigor no registo das situações observadas e a transcrição dos seus discursos (Amado, 2014).

Após a descrição dos procedimentos metodológicos, segue-se a descrição das várias fases do projeto de intervenção – planificação e adaptação dos materiais a utilizar nas dinâmicas; implementação do projeto de intervenção; apresentação, análise e discussão dos resultados (avaliação do projeto).

### 3. PROJETO DE INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo é dedicado à apresentação do projeto de intervenção desenvolvido no âmbito desta investigação baseada na metodologia de I-A. O projeto desenvolveu-se em três fases distintas, como se pode observar na Tabela 6.

**Tabela 6**

*Resumo das fases inerentes ao desenvolvimento do projeto de intervenção – planificação, implementação e avaliação.*

Fases do projeto	Resumo das atividades desenvolvidas
<p><b>Fase I – Planificação e adaptação das dinâmicas e dos materiais</b></p>	<p><b>Planeamento e preparação do estudo:</b> elaboração do enquadramento da problemática e hipóteses de ação; definição dos objetivos do estudo; seleção dos participantes; elaboração e solicitação do pedido de autorização ao diretor do Agrupamento de Escolas onde foi desenvolvido o projeto; contactos com o IPAV; elaboração e envio dos consentimentos informados com o respetivo documento explicativo para os alunos e encarregados de educação.</p> <p><b>Recolha dos dados empíricos, elaboração de materiais e instrumentos de recolha dos dados:</b> pesquisa das dinâmicas da ALU e ALUJ; observação e análise dos materiais existentes na plataforma <i>online</i> ALU-escolas; seleção das dinâmicas a implementar; adaptação dos materiais a utilizar; definição e organização dos instrumentos de recolha de dados; realização da pesquisa documental (RTP, PEI e outros documentos constantes nos processos individuais dos alunos); elaboração da grelha de competências pessoais e sociais, testes sociométricos e organização da entrevista semiestruturada (que foi finalizada durante a Fase II); pesquisa bibliográfica sobre o tema em estudo, de forma a sustentar a investigação (processo realizado ao longo de todo o projeto de intervenção).</p>
<p><b>Fase II – Implementação do projeto de intervenção, recolha e análise dos dados, readaptação e implementação das dinâmicas</b></p>	<p><b>1.ª série – Implementação das dinâmicas, recolha dos dados e readaptação das atividades:</b> observação dos alunos no decorrer da implementação das atividades inerentes ao cumprimento das ACS previstas nos seus PEI e preenchimento da grelha referente ao nível das competências pessoais e sociais apresentadas (observação 1 ou inicial); aplicação das duas versões dos testes sociométricos (contexto de turma e de UAE/CAA); definição das datas e horários referentes à implementação das atividades; implementação das atividades previstas (12 dinâmicas) e recolha dos dados (baseados na observação – notas de campo e outros registos, onde se incluem os meios audiovisuais); preenchimento da grelha referente às competências pessoais e sociais após a dinamização das doze atividades (observação 2); avaliação do comportamento e da recetividade apresentada no decorrer das diferentes dinâmicas; adaptação de algumas dinâmicas (tempo, horário e estrutura).</p> <p><b>2.ª série – (Re)implementação das dinâmicas e recolha dos dados:</b> nova implementação das atividades, recorrendo a outras estratégias; preenchimento da grelha referente às competências pessoais e sociais após a dinamização da totalidade do projeto de intervenção, 12 atividades implementadas em dois momentos distintos (observação 3 – final); aplicação dos testes sociométricos aos seis participantes no estudo.</p>

(cont.)

**Tabela 6**

*Resumo das fases inerentes ao desenvolvimento do projeto de intervenção –  
planificação, implementação e avaliação (cont.)*

Fases do projeto	Resumo das atividades desenvolvidas
<b>Fase III – Avaliação: apresentação e discussão dos resultados</b>	<b>Compilação, apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos:</b> organização dos dados obtidos; transcrição dos dados das observações – entrevistas realizadas pelas duas AO e alguns vídeos gravados; análise dos dados e do conteúdo resultante dos diferentes instrumentos de recolha de dados; apresentação e discussão dos resultados obtidos; conclusão da pesquisa bibliográfica e do enquadramento teórico; considerações finais onde se inclui a apresentação de sugestões de melhorias ao estudo.

De seguida, serão apresentadas e descritas, de forma pormenorizada, as três fases atrás mencionadas (Fase I – Planificação e adaptação das dinâmicas e dos materiais; Fase II – Implementação do projeto de intervenção, recolha e análise dos dados, readaptação e implementação das dinâmicas; Fase III – Apresentação e discussão dos resultados).

### **3.1. Fase I: Planificação e adaptação das dinâmicas e dos materiais**

Como já foi mencionado anteriormente, a Fase I, englobou a observação, reflexão, planificação e adaptação das atividades a implementar. O planeamento das atividades teve em consideração as competências pessoais e sociais a promover, bem como o espaço onde seriam dinamizadas as atividades. Procedeu-se a uma pesquisa exaustiva de todas as dinâmicas promovidas pela ALU/ALUJ, disponibilizadas através do *link* do Manual Digital de Capacitação: Academia de Líderes Ubuntu – Escolas, assim como dos planos de sessão e materiais audiovisuais complementares. A seleção efetuada teve em consideração as características individuais dos alunos participantes e a possibilidade de se introduzirem atividades interativas, flexíveis e colaborativas, baseadas no método Ubuntu. O autoconhecimento, a autoconfiança, a resiliência, a empatia e o serviço são competências socioemocionais de extrema importância para estes alunos e constituem os pilares da metodologia utilizada. Por estas razões foram as competências escolhidas.

Após uma primeira triagem, foram registadas, num caderno, possíveis atividades a desenvolver, constando as competências a promover, o tempo previsto para a realização das mesmas (considerando-se alunos típicos que frequentam o 1.º ciclo e o

3.º ciclo e secundário), bem como especificações a considerar: materiais, grau de complexidade, pré-requisitos, contextos onde deveria ser implementado ou opiniões pessoais.

Este registo escrito inicial, que já foi apresentado na Figura 21, compila várias horas de leituras, visionamentos e audições de materiais audiovisuais (vídeos e músicas) disponibilizados no referido *link*, que foram resumidas com o objetivo de se tomar uma decisão final sobre as dinâmicas mais apelativas e que conduziam ao cumprimento dos objetivos inicialmente propostos.

Após esta minuciosa análise, selecionaram-se as dinâmicas e as competências a desenvolver e os objetivos das mesmas, definindo-se o tempo previsto para a implementação de cada atividade e os materiais e/ou recursos necessários para a sua correta dinamização. De seguida, procedeu-se à adaptação dos materiais a utilizar, particularmente, a simplificação dos enunciados e informações referentes à descrição das atividades, a introdução de símbolos pictográficos para a comunicação – programa AraWord e de imagens visualmente apelativas, com o intuito de facilitar a compreensão de todos os alunos (verbais e não-verbais).

As dinâmicas propostas pela ALU/ALUJ sofreram alterações ao nível dos objetivos, materiais ou recursos necessários, duração, preparação, contextualização e dinamização, de forma a serem implementadas com o grupo selecionado, potenciando a sua participação e a promoção de competências pessoais e sociais. Seis destas atividades, assim como os materiais complementares, poderão ser consultados nos anexos J a J5, sendo apresentado no anexo J6 a atividade “Colorir a Liderança” proposta pela ALUJ e respetivos materiais, que corresponde à atividade adaptada constante no anexo J1, de forma a ter-se a noção do tipo de alterações realizadas.

A Tabela 7 sintetiza as características principais das 12 dinâmicas que foram selecionadas e adaptadas.

**Tabela 7**

*Características das dinâmicas selecionadas.*

<b>Dinâmica e Competência a desenvolver</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tempo previsto (minutos)</b>	<b>Materiais/Recursos necessários</b>
D1 – Acolhimento e identificação dos participantes <b>(Autoconhecimento)</b>	Acolher e identificar os participantes; Promover a empatia e a criação de laços.	15	Aparelho de som; música; imagens; partilhas de fixação; fita para o pescoço e identificação.

(cont.)

**Tabela 7***Características das dinâmicas selecionadas (cont.).*

<b>Dinâmica e Competência a desenvolver</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tempo previsto (minutos)</b>	<b>Materiais/Recursos necessários</b>
D2 – Teia Ubuntu <b>(Autoconhecimento e Empatia)</b>	Apresentar o conceito Ubuntu; Promover o autoconhecimento e a empatia, para melhor entender a relação com os outros e com o mundo.	30	Novelo de lã; vídeo; símbolos pictográficos para a comunicação – programa AraWord; computador, rato e coluna de som.
D3 – Kintsugi <b>(Autoconhecimento)</b>	Consciencializar os participantes de que todos temos qualidades e fragilidades; Explicar que as fragilidades podem ser trabalhadas de modo a tornarmo-nos pessoas melhores.	30	Vídeo; computador, rato e coluna de som; símbolos pictográficos para a comunicação – programa AraWord; <i>puzzle</i> ; cartolina dourada e pastilhas de fixação.
D4 – Colorir a liderança <b>(Autoconhecimento)</b>	Dar a conhecer o líder global de referência Nelson Mandela; Despertar os participantes para as diferentes competências de um líder Ubuntu; Refletir sobre as características que, combinadas, constituem um líder Ubuntu.	50	Símbolos pictográficos para a comunicação – programa AraWord; desenhos de rostos; marcadores/lápis de cor e biografia.
D5 – Joy, o cão empático <b>(Autoconfiança e Empatia)</b>	Explorar o conceito de empatia; Introduzir a noção e as consequências do julgamento; Reconhecer a humanidade comum e a interdependência do/com o outro.	20	Computador, rato e coluna de som; vídeo e símbolos pictográficos para a comunicação – programa AraWord.
D6 – Despertar as emoções <b>(Autoconfiança e Empatia)</b>	Pensar sobre as emoções; Despertar para a empatia; Reforçar a prática da ética do cuidado.	30	Folhas A4 (situações diferenciadas); lápis de carvão/canetas; símbolos pictográficos para a comunicação – programa AraWord e música.

(cont.)

**Tabela 7**

Características das dinâmicas selecionadas (cont.)

<b>Dinâmica e Competência a desenvolver</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tempo previsto (minutos)</b>	<b>Materiais/Recursos necessários</b>
D7 – Explosão de emoções <b>(Autoconfiança e Resiliência)</b>	Identificar e reconhecer emoções pessoais e nos colegas; Distinguir as diferentes emoções que sentimos em determinados momentos; Promover a autoconfiança e a resiliência.	40	Imagens do vídeo; folhas A4; lápis de carvão/cor/canetas; vídeo; música; computador, rato e coluna de som.
D8 – Relaxamento: roda de massagens <b>(Autoconfiança e Resiliência)</b>	Promover um momento de relaxamento.	10	Música e aparelho de som.
D9 – Imagino a sua história <b>(Autoconhecimento e Empatia)</b>	Promover o conhecimento líderes de referência da Academia de Líderes Ubuntu; Explorar e desconstruir as ideias feitas que temos em relação a minorias.	45	Fotografias; folhas/cartolinas; símbolos pictográficos para a comunicação – programa AraWord; material de escrita e desenho.
D10 – Sou um líder porque... <b>(Autoconhecimento e Empatia)</b>	Abordar e explorar o conceito de líder servidor; Apresentar Malala Yousafzai como um exemplo de jovem líder e resiliente; Proporcionar espaços de partilha de ideias.	25	Computador, rato e coluna de som; vídeo; símbolos pictográficos para a comunicação – programa AraWord; material de escrita e música.
D11 – Bingo dos gestos Ubuntu <b>(Empatia e Serviço)</b>	Introduzir o pilar do serviço; Incentivar o compromisso com gestos Ubuntu; Promover a observação e a partilha de opiniões.	30	Ficha de atividade; material de escrita e símbolos pictográficos para a comunicação – programa AraWord.
D12 – O que posso fazer? <b>(Empatia e Serviço)</b>	Explorar o conceito de serviço; Pensar sobre o conceito de serviço e empatia; Incentivar ao desenvolvimento de ações de serviço concretas nas diferentes dimensões da sua vida: turma, escola e família.	20	Computador, rato e coluna de som; vídeo e símbolos pictográficos para a comunicação – programa AraWord.

### **3.2. Fase II: Implementação do projeto de intervenção**

Deu-se início à implementação do projeto, em meados de março de 2023, observando-se os alunos em atividades rotineiras da sala de aula (UAE/CAA) que visavam o cumprimento das ACS previstas nos seus PEI, procedendo-se ao preenchimento inicial da grelha de competências pessoais e sociais – observação 1 (ver anexo D2). De seguida, aplicaram-se os testes sociométricos iniciais nas turmas em que os alunos frequentavam as aulas em ambos os contextos – turma (6\_1: frequentada pela aluna LS, 6\_2: referente ao aluno MM, 8\_1: frequentada pelo aluno MA e 9\_1: referente ao aluno DL) e UAE/CAA, assim como os testes sociométricos adaptados para os seis alunos participantes no estudo (LS, MM, MA, DA, RS e DL) (ver anexos A, A1 e A2). Posteriormente, analisaram-se os horários dos alunos tendo-se escolhido as disciplinas em que a DEE lecionava na UAE, bem como as datas em que os alunos não se ausentavam da escola, em que beneficiavam de terapias ou em que tinham marcadas visitas de estudo ou atividades no âmbito do Plano Anual de Atividades do Agrupamento (PAAA). Após esta etapa, definiram-se as datas e os horários, com o objetivo de se informar os encarregados de educação e se articular com as AO a dinamização das mesmas. A calendarização com as respetivas dinâmicas, tempo de duração previsto e pausas para o lanche pode ser consultada no anexo K, onde consta também a versão alterada (versão 2) devido à necessidade de se proceder a reajustes devido à realização de provas de aferição (consultar anexo K1).

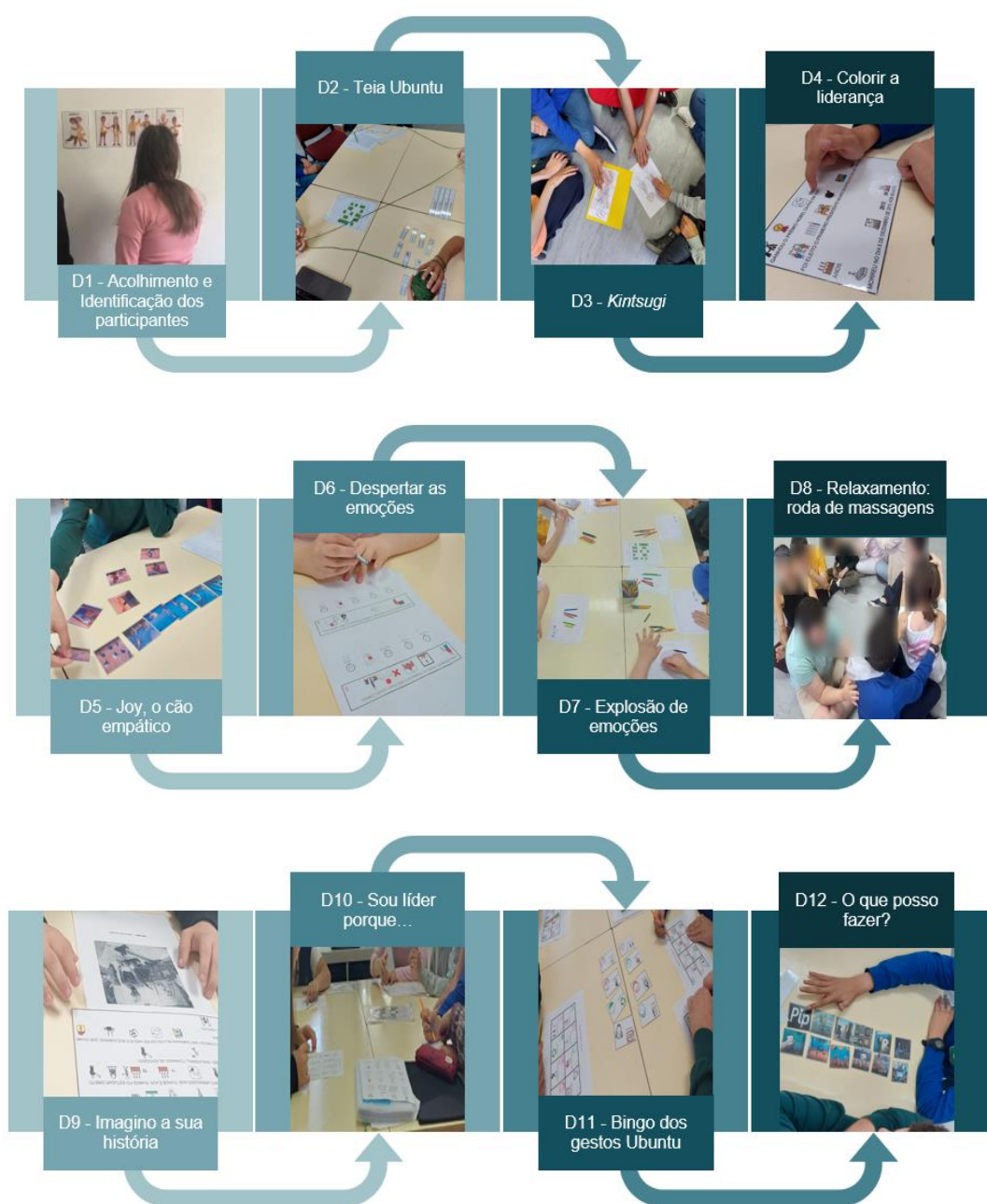
Umás semanas depois, no início de maio de 2023, iniciou-se a 1.<sup>a</sup> série da implementação das dinâmicas, fazendo-se os registos (escritos, áudio e vídeo) considerados necessários, onde se incluíram as datas de realização, as presenças e os tempos de duração das dinâmicas (ver anexo L), bem como observações relativas ao comportamento, comentários proferidos, escolhas realizadas ou recetividade, anotando-se ainda aspetos a melhorar ou a necessidade de reajustes a efetuar na 2.<sup>a</sup> série (consultar anexo C). Os registos escritos efetuados no decorrer da implementação das atividades foram passados a limpo, uma vez que existiam muitas abreviaturas e os nomes dos alunos ainda não se encontravam codificados, pelo que se procedeu a esse trabalho de forma a facilitar o tratamento dos dados numa fase posterior.

No final da implementação das 12 atividades, preencheu-se, novamente, a grelha de competências pessoais e sociais (observação 2), cujos resultados foram registados com um círculo a azul-claro, como pode observar-se no anexo D2.

De seguida, foram visualizados alguns dos vídeos gravados, de forma a aferir-se a recetividade e as interações sociais realizadas durante as dinâmicas. Procedeu-se, de seguida, a um registo escrito que serviu de orientação para que se adaptasse a duração e a estrutura de algumas dinâmicas. Para além do registo escrito, também se procedeu à organização dos registos fotográficos, tendo-se realizado uma compilação de alguns momentos, como se ilustra na figura seguinte.

### Figura 24

*Resumo fotográfico das atividades realizadas na 1.ª série da I-A.*



Na implementação da 2.ª série das atividades, que correspondeu ao segundo ciclo da I-A, teve-se o cuidado de não se seguir uma “estrutura tão rígida”, podendo os participantes demorar mais tempo do que o inicialmente previsto, uma vez que se denotou que este era um fator que condicionava a participação dos mesmos.

No final da implementação da 2.ª série, completou-se o preenchimento da grelha de competências pessoais e sociais (observação 3), assinalando-se a cor verde os comportamentos observados (ver anexo D2) e procedeu-se à conclusão do preenchimento da grelha resumo das atividades dinamizadas na 2.ª série, onde constam as datas de realização e respetivos tempos de duração das dinâmicas, assim como as presenças ou ausências dos participantes e outras observações (consultar anexo L1). No anexo C1 podem observar-se alguns dos registos efetuados no decorrer da 2.ª série da I-A.

Na semana seguinte, após a conclusão do projeto de intervenção, solicitou-se o último preenchimento dos testes sociométricos adaptados aos alunos participantes no mesmo. A compilação das informações relativas às escolhas e rejeições realizadas pelos participantes antes e após a dinamização das atividades foi registada numa tabela própria, como se exemplifica na Figura 25, a qual foi posteriormente transformada numa matriz sociométrica que será apresentada e discutida numa fase posterior. O resumo das escolhas e rejeições obtidas nos testes sociométricos aplicados aos alunos da UAE/CAA pode ser consultada no anexo M.

**Figura 25**

*Resumo dos testes sociométricos – antes e após a implementação do projeto (exemplo da aluna LS).*

LS

	Escolhas									Rejeições								
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Início 26.04.2023	DA	RS	SC	DA	DL	AT	DA	DL	AT	DL	SC	AT	DA	SC	MM	DA	SC	DL
Fim 12.06.2023	SC	AT	DL	SC	DL	MM	SC	DL	AT	DA	RS	MA	MM	DA	RS	MA	RS	DA

Realizou-se, tal como efetuado para a 1.ª série, uma compilação ilustrativa das atividades realizadas, como ilustra a Figura 26.

**Figura 26**

*Resumo fotográfico das atividades realizadas na 2.ª série da I-A.*



Como já foi mencionado, ao longo da dinamização das atividades foram realizados registos videográficos complementares a outros registos escritos, que foram posteriormente analisados. Para tal, procedeu-se à visualização das gravações, que resultaram em transcrições das diferentes dinâmicas que foram posteriormente selecionadas e alvo de análise de conteúdo (ver anexos F, F1, F2 e F3). As entrevistas às duas AO também foram transcritas e categorizadas através da análise de conteúdo, como consta nos anexos B1, B2 e E.

### **3.3. Fase III: Avaliação – apresentação e discussão dos resultados**

Após a implementação do projeto de intervenção, procedeu-se à recolha e análise dos dados que serão apresentados de seguida, de forma a analisar-se se os objetivos previamente estabelecidos foram, ou não, alcançados e se as hipóteses de ação se confirmaram ou não. Para tal, teve-se em consideração a implementação das dinâmicas baseadas na metodologia Ubuntu, as estratégias usadas pela DEE na implementação das mesmas e os resultados da participação dos alunos nas dinâmicas. No final, far-se-á uma breve discussão dos resultados obtidos.

#### **3.3.1. Implementação das dinâmicas baseadas na metodologia Ubuntu**

##### ***Descrição das dinâmicas implementadas e assiduidade dos participantes***

Como mencionado antes, foram implementadas 12 atividades, em dois momentos distintos (1.ª série e 2.ª série), que se traduziram em 24 momentos de observação direta. Os seus objetivos, materiais ou recursos necessários, duração, preparação, contextualização e dinamização, foram adaptados às especificidades dos participantes, podendo as dinâmicas 3, 4, 7, 9, 11 e 12 (D3, D4, D7, D9, D11 e D12) ser consultadas nos anexos J, J1, J2, J3, J4 e J5, respetivamente. Foram selecionadas estas dinâmicas para constar nos anexos, em detrimento de outras, de forma a serem representativas das cinco competências centrais da metodologia Ubuntu – autoconhecimento (D3, D4 e D9), autoconfiança (D7), resiliência (D7), empatia (D9, D11 e D12) e serviço (D11 e D12) e por serem constituídas por atividades lúdicas diversificadas que perspetivavam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, através do fomento da criatividade, da curiosidade, da resolução de problemas, da linguagem, da comunicação, da colaboração, da empatia e da autonomia, competências essenciais para o desenvolvimento pessoal e social dos participantes.

A 1.ª série foi implementada entre 03 e 10 de maio de 2023, num total de 357 minutos (cerca de 6 horas), cujas presenças, datas da realização, tempos das dinâmicas e presença das AO se encontram resumidas no anexo L.

No primeiro dia, 03 de maio, foram desenvolvidas as dinâmicas D1 – Acolhimento e identificação dos participantes; D2 – Teia Ubuntu; D3 – *Kintsugi* e D4 – Colorir a liderança, num total de 115 minutos. Estas dinâmicas contaram com a presença de todos os alunos, exceto do aluno RS que faltou nesse dia às atividades letivas. No dia

08 de maio procedeu-se à implementação das atividades D5 – Joy, o cão empático; D6 – Despertar as emoções, D7 – Explosão de emoções e D8 – Relaxamento: roda de massagens, num total de 118 minutos, tendo estado presentes os alunos MA, DA e DL. A aluna LS faltou nesse dia à escola, o aluno MM não esteve presente na D5, uma vez que faltou e o aluno RS chegou após a D5, estando presente em parte da D6 e na totalidade das seguintes (D7 e D8). No dia 10 de maio foram implementadas as atividades D9 – Imagino a sua história; D10 – Sou líder porque...; D11 – Bingo dos gestos Ubuntu e D12 – O que posso fazer? não tendo estado presente o aluno MA na D9, o aluno RS faltou às dinâmicas D9 e D10 e o aluno DL faltou à totalidade das atividades implementadas neste dia.

Relembra-se que as dinâmicas D1, D2, D3, D4, D9 e D10 pretenderam promover as competências pessoais e sociais relacionadas com o pilar do autoconhecimento, as dinâmicas D5, D6, D7 e D8 são potenciadoras da autoconfiança, a resiliência é trabalhada nas dinâmicas D7 e D8, a empatia nas atividades propostas nas dinâmicas – D2, D5, D6, D9, D10, D11 e D12 e o serviço, nas últimas duas dinâmicas – D11 e D12. Sublinha-se que no decorrer da implementação das dinâmicas da 1.ª série, a aluna LS esteve presente em diferentes atividades, num total de 239 minutos, que pretenderam fomentar a autoconfiança, a resiliência, a empatia e o serviço, não tendo estado presente em nenhuma atividade que potencia a autoconfiança (D5, D6, D7 e D8). Relativamente ao aluno MM, assistiu a 11 das 12 dinâmicas, tendo assistido a atividades transversais que potenciaram o desenvolvimento das cinco competências do método Ubuntu, num total de 315 minutos. O aluno MA só faltou a uma atividade (D9), que tencionava fomentar o autoconhecimento e a empatia, pelo que esteve presente em 311 minutos, num total de 11 dinâmicas que potenciaram a aquisição de competências dos cinco pilares. A aluna DA foi a única participante que esteve presente na totalidade das dinâmicas (357 minutos) e consequentemente, na potenciação de todas as competências centrais do método Ubuntu. O aluno RS registou falta de assiduidade, tendo estado presente em apenas cinco dinâmicas (D6, D7, D8, D11 e D12), ou seja, em 103 minutos. Nestas dinâmicas foram fomentadas algumas competências ao nível da autoconfiança, empatia, resiliência e serviço, não tendo sido trabalhado o autoconhecimento. Relativamente ao aluno DL, o mesmo faltou no dia 10 de maio, motivo pelo qual não assistiu às dinâmicas – D9, D10, D11 e D12. Assim sendo, esteve presente em 233 minutos, não tendo sido trabalhado o pilar do serviço (D11 e D12).

A 2.<sup>a</sup> série foi implementada entre 15 e 31 de maio de 2023, num total de 380 minutos, cujas presenças, datas da realização, tempos das dinâmicas e presença das AO se encontram resumidas no anexo L1. Embora tenham existido faltas e atrasos pontuais, devidamente identificadas e justificadas, as mesmas não foram contabilizadas nos tempos totais relativos às presenças.

No quarto dia de implementação das atividades, que correspondeu ao primeiro dia da (re)implementação das dinâmicas e que ocorreu no dia 15 de maio, foram desenvolvidas as D1, D2, D3 e D4. A aluna LS esteve presente em todas as dinâmicas, embora se tenha ausentado para participar numa breve sessão de Terapia da Fala, assim como os alunos MM e DL. O aluno MA foi o único que assistiu à totalidade das dinâmicas (131 minutos). A aluna DA chegou atrasada à D1 e faltou à D2, estando presente nas restantes (D3 e D4). Por sua vez, o aluno RS faltou às três dinâmicas iniciais, comparecendo apenas para assistir à D4 (30 minutos). Neste dia as dinâmicas abrangeram os pilares do autoconhecimento (D1, D2, D3 e D4) e da empatia (D2). No dia 22 de maio foram desenvolvidas as D5 e D6, que perspetivam o fomento das competências relacionadas com a autoconfiança e a resiliência, num total de 80 minutos, tendo estado presentes todos os alunos participantes no estudo. As D7 e D8 foram implementadas no dia 24 de maio, num total de 49 minutos, tendo contado com as presenças de todos os alunos, exceto o aluno RS que faltou nesse dia às atividades letivas. A aluna DA embora presente, não quis participar na D8, ficando sentada no seu lugar sem interagir na atividade proposta. Neste dia foram trabalhados os pilares da autoconfiança e da resiliência. No dia 29 de maio faltaram os alunos MA e RS, não tendo por isso assistido às D9 e D10, que fomentaram as competências relacionadas com o autoconhecimento e empatia, num total de 50 minutos. Por fim, no dia 31 de maio desenvolveram-se as dinâmicas D11 e D12, associadas ao pilar da empatia e do serviço, consideradas as dinâmicas mais complexas devido ao facto do pilar do serviço englobar todos os pilares que constituem a metodologia Ubuntu. Neste dia, o aluno MA faltou à D11 e o aluno RS faltou a ambas as atividades. Os restantes alunos – LS, MM, DA e DL estiveram presentes na totalidade das dinâmicas (70 minutos).

Salienta-se o facto do aluno RS também ter registado uma elevada falta de assiduidade no decorrer da implementação das atividades referentes à 2.<sup>a</sup> série, estando presente apenas em três das 12 dinâmicas, num total de 110 minutos em 380 possíveis (menos de 30% do tempo útil das dinâmicas). Nos anexos L e L1 pode observar-se uma tabela

que sintetiza as presenças dos participantes, datas da realização, tempos e presença das AO nas diferentes dinâmicas implementadas.

### **Análise das dinâmicas no olhar das Assistentes Operacionais**

A análise das dinâmicas implementadas envolveu a recolha das opiniões de duas AO, através de entrevistas, as quais nos permitiram perceber as suas perceções sobre este assunto. Os resultados obtidos na análise de conteúdo efetuada encontram-se expressos na Tabela 8, tendo-nos possibilitado conhecer as suas opiniões sobre diversas dimensões: a “Pertinência/Vantagens do projeto”; as “Características das atividades desenvolvidas”; o “Tempo de implementação”; as “Atividades mais impactantes”; as “Atividades menos impactantes”; a “Justificação das atividades menos impactantes”; os “Constrangimentos/Barreiras do projeto” e a “Justificação das atividades destacadas como mais impactantes”.

**Tabela 8**

*Bloco: Dinâmicas implementadas no projeto, na perspetiva das AO.*

Categorias	Subcategorias	Frequência Total	
		N	% Bloco
Pertinência/ Vantagens do projeto	Aprendizagem de competências práticas	6	10,53%
	Aprendizagem de novos conhecimentos	3	5,26%
	Promoção de oportunidades de comunicação	2	3,51%
	Promoção de oportunidades de interação	2	3,51%
	Atribuição de importância à comunicação e interação entre os alunos	1	1,75%
<b>Subtotais</b>		<b>14</b>	<b>24,56%</b>
Características das atividades desenvolvidas	Adequação	4	7,02%
	Contributo para os alunos ultrapassarem as dificuldades	1	1,75%
<b>Subtotais</b>		<b>5</b>	<b>8,77%</b>
Tempo de implementação	Ajustado	3	5,26%
	Pouco ajustado	1	1,75%
<b>Subtotais</b>		<b>4</b>	<b>7,02%</b>
Atividades mais impactantes	Atividades visuais com vídeos	3	5,26%
	Atividade Pip	1	1,75%
<b>Subtotais</b>		<b>4</b>	<b>7,02%</b>
Atividades menos impactantes	Atividade Líderes	2	3,51%
	Atividades que envolviam a leitura	1	1,75%
<b>Subtotais</b>		<b>3</b>	<b>5,26%</b>

(cont.)

**Tabela 8**

*Bloco: Dinâmicas implementadas no projeto, na perspectiva das AO (cont.)*

Categorias	Subcategorias	Frequência Total	
		N	% Bloco
Justificação das atividades destacadas como menos impactantes	Nível de exigência da atividade	2	3,51%
	Menor participação dos alunos	1	1,75%
<b>Subtotais</b>		<b>3</b>	<b>5,26%</b>
Constrangimentos/ Barreiras do projeto	Número elevado de elementos do grupo	2	3,51%
	Interrupção das dinâmicas decorrentes da rotina diária	1	1,75%
<b>Subtotais</b>		<b>3</b>	<b>5,26%</b>
Justificação das atividades destacadas como mais impactantes	Maior questionamento dos alunos	1	1,75%
	Maior envolvimento e/ou atenção dos alunos	1	1,75%
<b>Subtotais</b>		<b>2</b>	<b>3,51%</b>
<b>Totais</b>		<b>38</b>	<b>66,66%</b>

De acordo com a informação expressa na Tabela 8, que resume as informações constantes nos anexos E e G, pode constatar-se que as AO consideraram que as dinâmicas implementadas foram pertinentes para:

- o desenvolvimento de aprendizagens de competências práticas: “(...) acho que é uma mais-valia para o dia-a-dia deles” (AO2);
- a aquisição de novos conhecimentos: “(...) sabemos que há sempre algumas coisas que ficam para eles retido.” (AO2);
- favorecer oportunidades de comunicação e a interação entre os alunos: “(...) promovem capacidades comunicativas (...)” (AO1) e “(...) interagiram mais uns com os outros, (...)” (AO1).

No que concerne às características das atividades desenvolvidas, mencionaram que as mesmas:

- foram adequadas às especificidades dos participantes: “(...) as atividades estavam adaptadas aos alunos que nós tínhamos, ao tipo de criança (...)” (AO2);
- contribuíram para os alunos ultrapassarem as dificuldades: “(...) foi importante para que esses alunos ultrapassassem algumas das suas dificuldades.” (AO1).

Relativamente ao tempo de implementação, obtiveram-se opiniões contrárias:

- prevalecendo que o mesmo foi ajustado: “O tempo de implementação era adequado, (...)” (AO1);

- contrastando com o facto de, por vezes, ser pouco ajustado: “(...) apesar de, às vezes, ter uns dias que era um bocadinho mais longos, (...)”, tendo sido importante a realização de pausas para que pudessem descansar (AO1).

As atividades consideradas mais impactantes foram:

- aquelas em que existiram vídeos associados: “(...) como aqueles filmes curtos, que tinham mensagens importantes.” (AO2);
- a D12 – “Pip, o cão guia”: “Gostei mais da atividade do Pip (...)” (AO1).

Pelo contrário, as menos impactantes foram as que pressupunham maiores competências, ao nível da atenção, da concentração e da compreensão leitora, uma vez que alguns dos alunos ainda não adquiriram os mecanismos da leitura e da escrita, como se retrata de seguida:

- a atividade líderes: “A menos apelativa foi a do líder, dos líderes, (...)” (AO1);
- as atividades que envolviam a leitura: “Aqueles que eram mais de ler ou de ver assim as coisas se calhar não eram tão apelativas.” (AO2).

Estas atividades, consideradas mais exigentes condicionaram a participação equitativa de todos os alunos, como mencionado por ambas as AO: “(...) limitando a participação dos alunos que não sabem ler.” (AO1) e “(...) as mais extensas exigiam maior concentração.” (AO2).

No que concerne aos constrangimentos e/ou barreiras do projeto, foi referido:

- o número elevado de elementos do grupo: “Pronto, eles, eles eram bastantes isso às vezes é mais difícil de gerir.” (AO2);
- a interrupção das dinâmicas decorrentes da rotina diária da UAE/CAA: “(...) uma grande entrada e saída dos alunos e os professores, que nem sempre facilitou.” (AO1).

As AO justificaram porque consideraram determinadas atividades como mais impactantes do que outras, referindo:

- as que levaram a um maior questionamento dos alunos: “(...) os alunos fizeram muitas perguntas (...)” (AO1);
- um maior envolvimento e/ou atenção dos mesmos: “(...) estiveram atentos ao filme.” (AO1).

### 3.3.2. Estratégias usadas pela DEE na implementação das dinâmicas

Para se descrever as estratégias usadas pela DEE na implementação das dinâmicas procedeu-se à análise de conteúdo dos registos de observação das dinâmicas implementadas e às entrevistas das AO. São esses resultados que se passam a apresentar.

Os resultados detalhados da análise de conteúdo às 13 gravações de diferentes dinâmicas que perspetivaram o desenvolvimento dos cinco pilares do Ubuntu e, conseqüentemente, da promoção de competências pessoais e sociais em contexto escolar, estão expressos nos anexos F2, F3 e G.

Começamos por apresentar os resultados referentes às “Estratégias implementadas pela DEE, nas dinâmicas”, que compreendeu um total de 892 UR, que correspondem a 63,04% da totalidade das UR obtidas (1415), tal como pode ser observado na Tabela 9.

**Tabela 9**

*Bloco: Estratégias implementadas pela DEE, nas dinâmicas.*

Categorias	Subcategorias	Frequência total	
		N	% Bloco
Estratégias de instrução	Questiona os alunos	483	54,15%
	Dá indicações, orientações ou informações	305	34,19%
	Fornece pista para a resposta	28	3,14%
	Explicita o objetivo da ação	5	0,56%
<b>Subtotais</b>		<b>821</b>	<b>92,04%</b>
Estratégias de <i>feedback</i>	Sintetiza/confirma a ideia	34	3,81%
	Responde ao aluno	11	1,23%
<b>Subtotais</b>		<b>45</b>	<b>5,04%</b>
Estratégias motivacionais	Elogia o aluno	22	2,47%
	Cumprimenta o/s aluno/s	2	0,22%
	Conforta o aluno	2	0,22%
<b>Subtotais</b>		<b>26</b>	<b>2,91%</b>
<b>Totais</b>		<b>892</b>	<b>100%</b>

Como pode observar-se na Tabela 9, foram identificadas três tipos de estratégias: as “Estratégias de instrução” (821 UR que correspondem a 92,04%), as “Estratégias de *feedback*” (45 UR que representam 5,04%) e as “Estratégias motivacionais” (26 UR que acomodam 2,91%).

A maioria das estratégias implementadas diz respeito às **estratégias de instrução** que englobou quatro estratégias como: “Questiona os alunos”, “Dá indicações, orientações

ou informações”, “Fornece pista para a resposta” e “Explicita o objetivo da ação”. Deste conjunto de estratégias, destacou-se a necessidade de a DEE proceder a um questionamento contínuo (54,15%), no sentido de obter respostas por parte dos alunos e não se “quebrar” a dinâmica definida. Tal poderia inviabilizar o cumprimento dos objetivos do estudo, assim com a inevitabilidade de proceder a indicações, orientações ou informações para que os mesmos realizassem o previsto ou interagissem, de forma regular com a DEE ou com os colegas (34,19%). Também foi necessário a DEE fornecer pistas para orientar os participantes na resposta (3,14%) e explicar o objetivo das atividades (0,56%), de modo a que as mesmas pudessem ser concretizadas (consultar anexos F2 e F3).

Relativamente às **estratégias de feedback**, as mesmas incluíram estratégias diversas, nomeadamente “Sintetiza/confirma a ideia” e “Responde ao aluno”. Este conjunto de estratégias permitiu dar respostas a determinadas ações, comentários ou posturas, orientando os alunos no decorrer da sua participação ou confirmando as suas respostas. Este *feedback* foi diferenciado, personalizado, contínuo e informativo, perspetivando a participação de todos os alunos, uma vez que estes apresentam faltas de confiança e persistência nas tarefas propostas.

Foram ainda implementadas **estratégias motivacionais**, que pretenderam estimular e manter a atenção e a motivação dos alunos participantes. Neste tipo de estratégias incluiu-se o “Elogia o aluno”, destacando-se a repetição das UR: “Boa.” e “Muito bem.”, o “Cumprimenta o/s aluno/s”, como por exemplo: “Bom dia” e “Conforta o aluno”, como se ilustra nos seguintes registos de observação: “A DEE foi para junto do aluno DL, abraçando-o.” e “A DEE vai para junto do aluno DL, abraçando-o, com o objetivo de o manter focado no vídeo até ao seu final”.

Estas estratégias foram implementadas inicialmente ao nível do planeamento, adaptação e organização de todas as atividades e materiais, perspetivando o fomento da participação dos alunos e o desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais, tendo em consideração as suas especificidades.

As estratégias, atrás mencionadas, foram colocadas em prática de acordo com os objetivos do estudo e com os comportamentos observados no decorrer das dinamizações, havendo variáveis que não foram possíveis controlar, como por exemplo, a inexistência da toma da medicação prescrita, a alteração das rotinas diárias e as constantes desatenções, resultantes das características individuais dos discentes participantes e de situações que iam surgindo e para as quais foi necessário a entrada

de outros elementos na sala da UAE/CAA (docentes, técnicos, estagiários, alunos e assistentes operacionais).

Todas as estratégias equacionadas no planeamento e no decorrer da dinamização das atividades, pretenderam promover a cognição, a autonomia pessoal, a criatividade, a comunicação, a interação e a participação, perspetivando o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e socioemocionais, onde se incluem os cinco pilares do Ubuntu, através de uma orientação e supervisão constantes que vão ao encontro da “ética do cuidado”, um dos eixos transversais da metodologia Ubuntu, em que se valoriza o saber cuidar de si, dos outros, da comunidade e do planeta.

Quanto às opiniões das AO sobre a importância da DEE na implementação das dinâmicas desenvolvidas, no geral estas consideraram que a dinamização das atividades pelo professor de EE permitiu aos alunos adquirirem competências muitas vezes fragilizadas, nomeadamente a capacidade de comunicação, a interação e a socialização com pares e/ou adultos.

Os dados decorrentes dessas entrevistas possibilitaram a identificação de algumas das estratégias utilizadas, as quais foram agrupadas nas subcategorias: “Promoção de atividades de grupo”, “Realização de pausas”, “Retoma da atividade” e “Adaptação das atividades aos temas”. Estas estratégias permitiram aos participantes trabalhar em grupo, o que nem sempre acontecia nas atividades diárias desenvolvidas na sala de aula e no espaço da UAE/CAA. Também lhes possibilitou fazerem pausas para que pudessem descansar das atividades mais exigentes e que presumiam a mobilização de competências cognitivas que envolvem a autorregulação, a atenção, a memória de trabalho, a flexibilidade cognitiva, o planeamento e a tomada de decisões, essenciais para a participação nas diferentes dinâmicas propostas por todos os alunos envolvidos no projeto. O facto de as atividades estarem adaptadas às suas especificidades e aos temas e/ou pilares que se pretendeu desenvolver, facilitou a continuidade das mesmas após as pausas.

Durante a realização da entrevista as AO também manifestaram a sua opinião sobre as estratégias usadas pela DEE, descrevendo o tipo de estratégias implementadas e apresentando algumas sugestões de alteração que foram agrupadas nas seguintes subcategorias: “Envolvimento de alunos de outras turmas”, “Constituição de dois grupos”, “Realização de atividades práticas”, “Divisão da atividade Líderes”, “Alteração do local de realização das atividades”, “Realização de jogos tradicionais”, “Mais tempo

de implementação”, “Atividades que envolvam ação” e “Planeamento diferente”. Estes resultados estão expressos na Tabela 10.

**Tabela 10**

*Bloco: Estratégias utilizadas e sugestões de alteração, na perspectiva das AO.*

Categorias	Subcategorias	Frequência Total	
		N	% Bloco
Estratégias utilizadas	Promoção de atividades de grupo	2	3,51%
	Realização de pausas	2	3,51%
	Retoma da atividade	2	3,51%
	Adaptação das atividades aos temas	1	1,75%
<b>Subtotais</b>		<b>7</b>	<b>12,28%</b>
Sugestões de alteração	Envolvimento de alunos de outras turmas	2	3,51%
	Constituição de dois grupos	2	3,51%
	Realização de atividades práticas	2	3,51%
	Divisão da atividade Líderes	1	1,75%
	Alteração do local de realização das atividades	1	1,75%
	Realização de jogos tradicionais	1	1,75%
	Mais tempo de implementação	1	1,75%
	Atividades que envolvam ação	1	1,75%
	Planeamento diferente	1	1,75%
<b>Subtotais</b>		<b>12</b>	<b>21,05%</b>
<b>Totais</b>		<b>19</b>	<b>33,33%</b>

As AO destacaram algumas estratégias utilizadas pela DEE que facilitaram a implementação do projeto, nomeadamente:

- a promoção de atividades em grupo: “Eles conseguiram trabalhar em grupo, (...)” (AO1);
- a realização de pausas: “(...) uma pausa para eles descansarem.” (AO2);
- a posterior continuação das atividades: “Depois retomávamos (...)” e “(...) via-se que na mesma se conseguia realizar as mesmas atividades” (AO2);
- a adaptação das atividades aos temas abordados: “(...) visto que a professora adaptou cada trabalho ao tema (...)” (AO2).

Relativamente às sugestões de alteração salientaram a importância de:

- envolver alunos de outras turmas e não apenas os alunos que frequentam a UAE/CAA: “(...) alunos de outras turmas, (...)” (AO1);
- dividir o grupo participante: “(...) grupos mais curtos, ali não era uma coisa que desse para fazer, mas, se pudessemos implementar seriam em grupos mais pequenos” (AO2);

- promover a realização de atividades mais práticas: “Têm de ser coisas muito práticas e que eles consigam depois pegar nisso e por para eles no dia-a-dia.” (AO2);
- dividir a atividade “Líderes” uma vez que era mais extensa e exigia maior concentração dos participantes: “(...) dividi-las para ser menos longas (...)” (AO1);
- alterar o local de realização das atividades uma vez que devido às suas rotinas diárias, existiam sempre entradas e saídas de alunos e professores o que dificultou, por vezes, a dinâmica das mesmas: “(...) serem realizadas num lugar onde tivesse menos entradas e saídas.” (AO1);
- equacionar-se a realização de jogos tradicionais, afirmando: “(...) desenvolvidos jogos tradicionais (...)” (AO1) com os alunos de outras turmas, “ (...) uma vez que fizemos uma atividade semelhante ao longo do ano letivo (...) e os alunos gostaram muito.” (AO1);
- ter-se mais tempo para a implementação das dinâmicas, privilegiando-se atividades em que os participantes: “(...) possam mexer, fazer, visualizar (...)” (AO2);
- perspetivar-se um planeamento diferente: “(...) outro tipo de planeamento, (...)” (AO2).

### **3.3.3. Resultados da participação dos alunos nas dinâmicas**

Neste tópico apresentam-se os dados obtidos através dos registos vídeo e das entrevistas realizadas às AO, dos testes sociométricos e da grelha de competências pessoais e sociais.

#### ***Participação dos alunos nas dinâmicas implementadas do ponto de vista da DEE***

De seguida, são apresentados, na Tabela 11, os resultados decorrentes da análise de conteúdo dos registos de vídeo das sessões dinamizadas (dados de observação). Importa referir que as categorias e respetivas subcategorias referentes à “Participação dos alunos nas dinâmicas, na perspetiva da DEE” obteve 452 UR, traduzindo-se no segundo bloco com maior expressão, registando 31,94% das frequências totais obtidas (1415 UR).

**Tabela 11**

*Bloco: Participação dos alunos nas dinâmicas, na perspectiva da DEE.*

Categorias	Subcategorias	Frequência Total	
		N	% Bloco
Participação ativa	Responde à questão colocada	225	49,78%
	Interage com o adulto	56	12,39%
	Repete o que foi dito	47	10,40%
	Cumpre ordens ou pedidos	44	9,73%
	Interage com o par	30	6,64%
	Interage com o par para o advertir	9	1,99%
	Faz comentário fora do contexto	8	1,77%
	Interage com o adulto para o informar	6	1,33%
	Inicia a ação, mas não a completa	5	1,11%
	Faz comentário oportuno	2	0,44%
<b>Subtotais</b>		<b>432</b>	<b>95,58%</b>
Participação passiva ou não participação	Não demonstra interesse	15	3,32%
	Não realiza a ação	3	0,66%
	Demonstra algum desconforto	2	0,44%
<b>Subtotais</b>		<b>20</b>	<b>4,42%</b>
<b>Totais</b>		<b>452</b>	<b>100%</b>

Pode-se constatar que a participação dos alunos foi majoritariamente ativa, 432 UR, representando 95,58% das UR totais do bloco, contrastando com as 20 UR obtidas referentes à participação passiva ou não participação, que abarcaram apenas 4,42% das frequências totais do bloco. Quanto à categoria: “Participação ativa” esta integra 10 subcategorias, destacando-se a categoria: “Responde à questão colocada”, a qual obteve 225 UR no decorrer das duas séries. Observámos respostas diversas, de acordo com as questões colocadas, sendo as mais frequentes “Sim” e “Não”. As interações com o adulto foram igualmente distintas, sendo que muitas delas pretenderam terminar uma ideia iniciada pela DEE ou dar-lhe algum *feedback* sobre a conclusão da tarefa ou reforçar alguma informação previamente dada (62 UR) – “Boa.”, “O DL está com tosse.” ou “Era só a música... já vamos almoçar”. Também se registaram várias repetições de palavras ou ideias que se traduziram em 47 UR. As interações com o par assumiram diversas finalidades, entre as quais: dar afeto, advertir os colegas, informá-los ou alertá-los para alguma interação menos conseguida (39 UR), como por exemplo: “Põe, põe aqui.”, “Não é para fazer isso!” ou “Meter ao pescoço”. A subcategoria “Faz comentários fora do contexto” teve fraca representatividade (apenas oito UR), destacando-se dois exemplos deste tipo de participação: “O cãozinho.” e “O pai já não vem.”, proferidas no

decorrer de dinâmicas que não previam tais comentários e/ou respostas. Também se observaram alguns comportamentos de “Inicia a ação, mas não a completa”, obtendo-se apenas 5 UR no decorrer da D1 da 2.ª série, quando era suposto os alunos colocarem a sua identificação ao pescoço, o que não aconteceu.

Quanto à categoria: “Participação passiva ou não participação” verificou-se que tal implicou “Não demonstra interesse”, “Demonstra algum desconforto” ou “Não realiza a ação”, uma vez que os alunos demonstraram alguma desatenção, assustaram-se com ruídos ou movimentos bruscos dos colegas ou não realizaram, de forma imediata, o que lhes foi solicitado. Os dados mais completos poderão ser consultados nos anexos F2 e F3 (análise de conteúdo dos vídeos da 1.ª e 2.ª série).

Os comportamentos dos alunos, assim como algumas respostas dadas no decorrer das 1.ª e 2.ª séries podem ser consultados nos anexos C e C1, assim como a descrição mais pormenorizada das dinâmicas 1 e 2 (D1 e D2) que consta no anexo N.

### ***Participação dos alunos nas dinâmicas implementadas do ponto de vista das AO***

As AO também manifestaram o seu parecer sobre participação dos alunos nas dinâmicas implementadas. A tabela seguinte apresenta os resultados da análise de conteúdo efetuada a esses dados, destacando-se o facto de estas terem apreciado a “Recetividade dos alunos às dinâmicas” e os “Comportamento dos alunos”.

**Tabela 12**

*Bloco: Participação dos alunos nas dinâmicas implementadas, na perspetiva das AO.*

Categorias	Subcategorias	Frequência Total	
		N	% Bloco
Recetividade dos alunos às dinâmicas	Apreciação positiva	5	35,71%
	Boa participação	2	14,29%
	Envolvimento favorável	2	14,29%
	Acolhimento positivo	1	7,14%
<b>Subtotais</b>		<b>10</b>	<b>71,43%</b>
Comportamento dos alunos	Falta de concentração	3	21,43%
	Compreensão da informação	1	7,14%
<b>Subtotais</b>		<b>4</b>	<b>28,57%</b>
<b>Totais</b>		<b>14</b>	<b>100%</b>

A recetividade dos alunos às dinâmicas foi organizada em quatro categorias: “Apreciação positiva”, “Boa participação”, “Envolvimento favorável” e “Acolhimento positivo”, destacando-se, como exemplo, as seguintes UR: “(...) gostaram muito de

todas atividades.” (AO1); “(...) os alunos participaram muito bem (...)” (AO1); “(...) eles conseguiram por aí fazer um bom trabalho.” (AO2) e “(...) ficavam sempre recetivos a aprender e a ver o que é que íamos fazer nessa atividade.” (AO2), respetivamente. Esta categoria demonstra a recetividade positiva dos alunos às diferentes dinâmicas implementadas, na perspetiva das AO, que são figuras de referência para os mesmos e os conhecem tão bem como a DEE, uma vez que trabalham diariamente com eles. Relativamente à categoria: “Comportamento dos alunos”, foram definidas duas subcategorias: “Falta de concentração” e “Compreensão da informação”. As AO mencionaram que: “(...) nem todos estavam concentrados (...) devido às suas características.” (AO1), uma vez que “(...) eles perdiam-se um bocado, tinha de se estar sempre a focar a atenção deles e pronto.” (AO2). No entanto, conseguiram compreender a informação transmitida, tal como é referido pela AO2 “(...) as crianças conseguiram, através daí também perceber, ficar e retirar alguma informação do que tentarmos passar.”. Os dados mais completos, referentes à análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas às AO poderão ser consultados no anexo E.

### ***Grau de aceitação e rejeição dos participantes por parte dos colegas***

- *Testes efetuados aos alunos das turmas 6\_1, 6\_2, 8\_1 e 9\_1*

No anexo O pode observar-se a matriz e os sociogramas obtidos para a turma 6\_1. Esta turma era constituída por 20 alunos, 10 rapazes e 10 raparigas, dos quais cinco apresentam NE, nomeadamente, a aluna LS. Dos 19 alunos elegíveis para realizar o teste faltaram dois (DB e SA), pelo que se obtiveram 17 respostas. Relativamente às três questões positivas (1A, 2A e 3A) a aluna LS não foi selecionada por nenhum dos seus colegas. No que concerne às três questões relativas às rejeições, a aluna LS foi mencionada por três colegas na pergunta 1B, o que indica que estes colegas não gostariam de trabalhar com ela. Nas questões 2B e 3B, existiu um colega que referiu que não gostava de fazer ambas as atividades com a aluna LS. Analisando os resultados obtidos, a aluna LS não foi escolhida por nenhum colega nas questões positivas e foi referida por três colegas (DP, CO e CS) nas escolhas negativas. Estes resultados, relativos às preferências sociais e ao impacto social, enquadram-se na média, sendo esta aluna considerada, no entanto, pouco popular, uma vez que não se posicionou entre os alunos populares, rejeitados, negligenciados ou controversos. Quanto aos resultados referentes à turma 6\_2, frequentada pelo aluno MM, a matriz e os sociogramas obtidos encontram-se expressos no anexo O1. A turma era constituída por 25 alunos, oito rapazes e 17 raparigas, dos quais três apresentam NE. No dia da

aplicação dos testes sociométricos faltaram dois alunos (PA e VB), tendo o mesmo sido respondido por 22 alunos. Relativamente às três perguntas positivas (1A, 2A e 3A) o aluno MM não foi selecionado por nenhum dos seus colegas. Por sua vez, nas perguntas relativas às rejeições, 1B e 2B, foi mencionado por uma colega em cada uma das respostas (JF e MJ). Na questão 3B as duas colegas anteriores, JF e MJ, mencionaram que não gostavam de convidá-lo para ir ao cinema. Observando os resultados obtidos, o aluno MM não foi selecionado por nenhum colega nas questões positivas, contrastando com a referência de duas colegas (JF e MJ), nas questões de rejeição, obtendo dessa forma quatro indicações negativas (rejeições). Estes resultados enquadram-se na média, apresentando resultados compatíveis como sendo pouco popular, uma vez que socialmente não ficou entre os alunos populares, rejeitados, negligenciados ou controversos, à semelhança da aluna LS.

Quanto à turma do 8\_1 que era frequentada pelo aluno MA, os resultados específicos estão apresentados no anexo O2. Esta turma era constituída por 19 alunos, oito rapazes e 11 raparigas. Para além do aluno MA existia outro aluno com NE. O teste sociométrico foi respondido por 15 alunos, uma vez que os alunos TS e LB não quiseram participar no mesmo e a aluna BB faltou. Analisando os resultados obtidos, nas seis questões colocadas (três positivas e três negativas) o aluno MA não foi indicado por nenhum dos colegas, tanto nas escolhas como nas rejeições, enquadrando-se na média das preferências sociais e do impacto social.

Relativamente à aplicação dos testes sociométricos na turma do 9\_1, que integrava o aluno DL, constam no anexo O3 a matriz e os respetivos sociogramas. A turma era constituída por 19 alunos, oito rapazes e 11 raparigas, dos quais quatro apresentam NE. Responderam ao teste sociométrico 17 alunos, uma vez que dois alunos frequentavam a UAE/CAA, embora apenas um tenha sido selecionado para participar no presente estudo. Analisando os resultados obtidos nesta turma, nas seis questões colocadas, o aluno DL não foi indicado por nenhum dos colegas, tanto nas escolhas como nas rejeições, enquadrando-se na média das preferências sociais e do impacto social, à semelhança do participante MA.

Salienta-se o facto dos alunos MA e DL frequentarem poucas disciplinas em contexto de turma, motivo pelo qual os seus colegas, possivelmente, não os reconhecerem como “elementos efetivos da turma”. Pelo contrário, os alunos LS e MM frequentam cerca de metade dos tempos letivos previstos para as diferentes disciplinas, pelo que os pares os escolheram nas questões negativas, possivelmente devido às suas especificidades não serem reconhecidas favoravelmente para a realização das

atividades propostas: realizar um trabalho de grupo colaborativo, sentar-se ao lado dos colegas na ida para uma visita de estudo e ser convidado para ir ao cinema. O facto de não estabelecerem fortes interações e de realizarem atividades diferenciadas dos restantes colegas da turma poderá condicionar a sua participação e a forma como os colegas os veem, uma vez que era possível observar-se este distanciamento, sendo muitas vezes, colocados de parte.

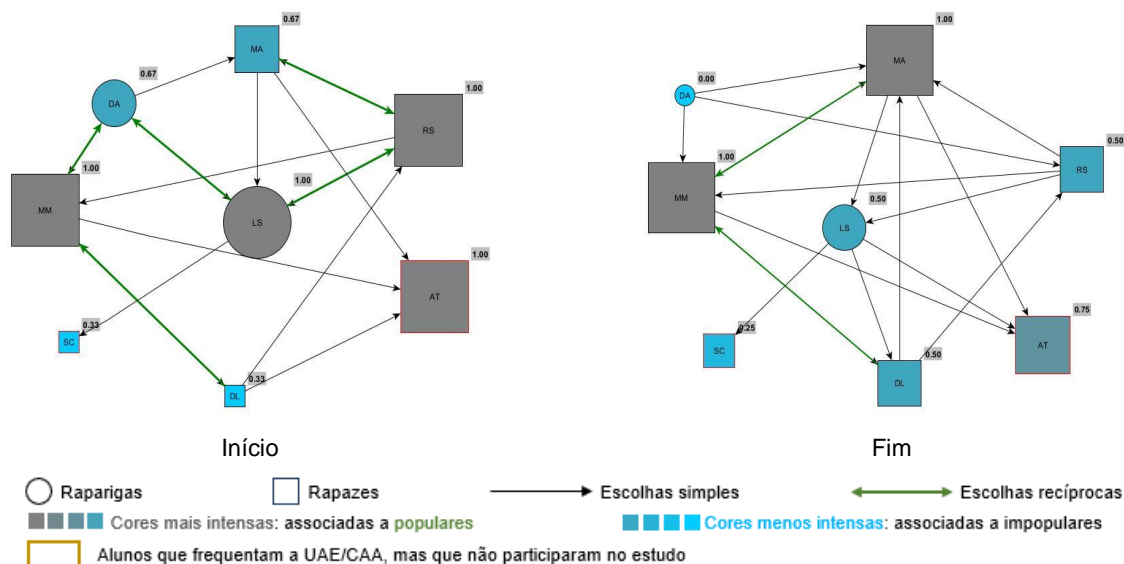
▪ *Testes sociométricos efetuados aos seis alunos participantes no estudo*

Os resultados obtidos nos testes sociométricos realizados pelos seis alunos participantes no estudo e que frequentam a UAE/CAA constam no anexo P – matriz e sociogramas da UAE. De seguida, serão apresentados os sociogramas obtidos com recurso ao programa *yEd Graph Editor* para as seis questões, no início e no fim da implementação do projeto, de forma a perceber-se as alterações registadas ao longo do tempo. Obtiveram-se 18 respostas para cada pergunta, uma vez que os seis alunos escolheram os colegas de acordo com as suas três preferências.

Na Figura 27 apresentam-se os sociogramas de aceitação referentes à questão 1A – “Se estivesses de realizar um trabalho de grupo na aula quais eram os colegas que escolhias para trabalharem contigo?”.

**Figura 27**

*Questão 1A – Escolhas: início e fim.*



Relativamente às respostas obtidas antes da implementação do projeto verifica-se que se registaram cinco escolhas recíprocas. A aluna LS escolheu a aluna DA (e vice-versa), o aluno MM indicou o aluno DL (e vice-versa), o aluno MA assinalou o aluno RS (e vice-

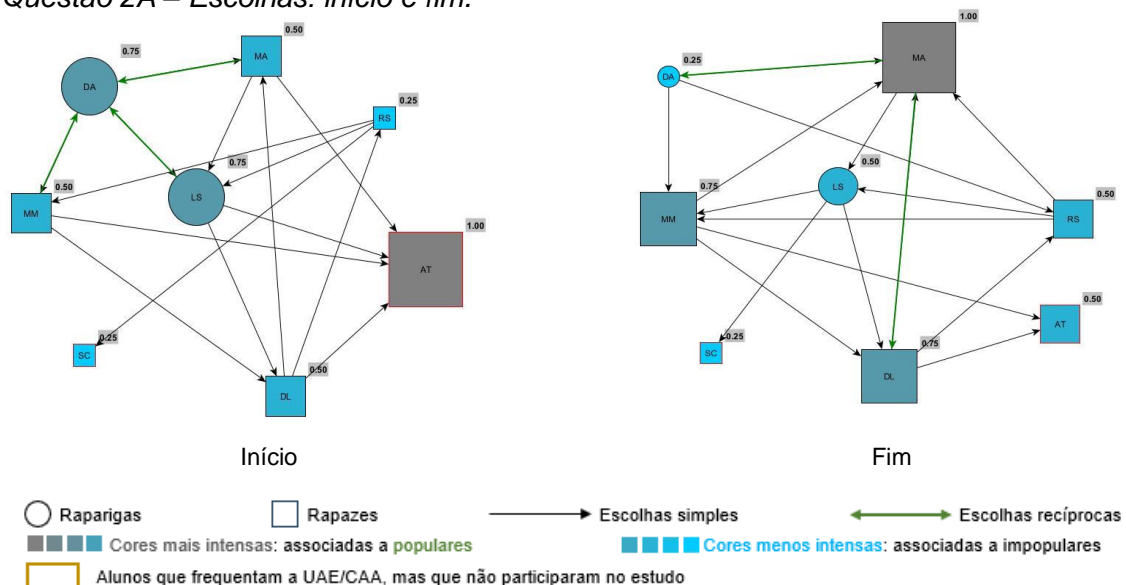
versa), o aluno MM também escolheu a aluna DA (e vice-versa) e a aluna LS indicou o aluno RS (e vice-versa). Nesta fase inicial os alunos LS, MM e RS foram escolhidos três vezes pelos colegas, obtendo valores que lhes permitiram assumir-se como populares do grupo, sendo considerados elementos importantes na realização de trabalhos de grupo.

No final da implementação das atividades, obtiveram-se resultados diferentes, uma vez que apenas o aluno MM manteve este “estatuto”. Nesta fase apenas se obtiveram duas escolhas recíprocas, que foram realizadas pelos alunos MM e MA, MM e DL, como já se tinha registado anteriormente, o que significa que ambos gostavam de trabalhar juntos. A aluna DA não foi selecionada por nenhum colega, ao contrário dos alunos MM e MA que foram selecionados por quatro colegas, assumindo a sua popularidade quando a questão se prendeu com a realização de trabalho colaborativo em contexto de sala de aula.

Na Figura 28 apresentam-se os sociogramas obtidos tendo em consideração a questão 2A – “A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?”, respondida pelos alunos participantes antes e após a implementação do projeto.

**Figura 28**

*Questão 2A – Escolhas: início e fim.*



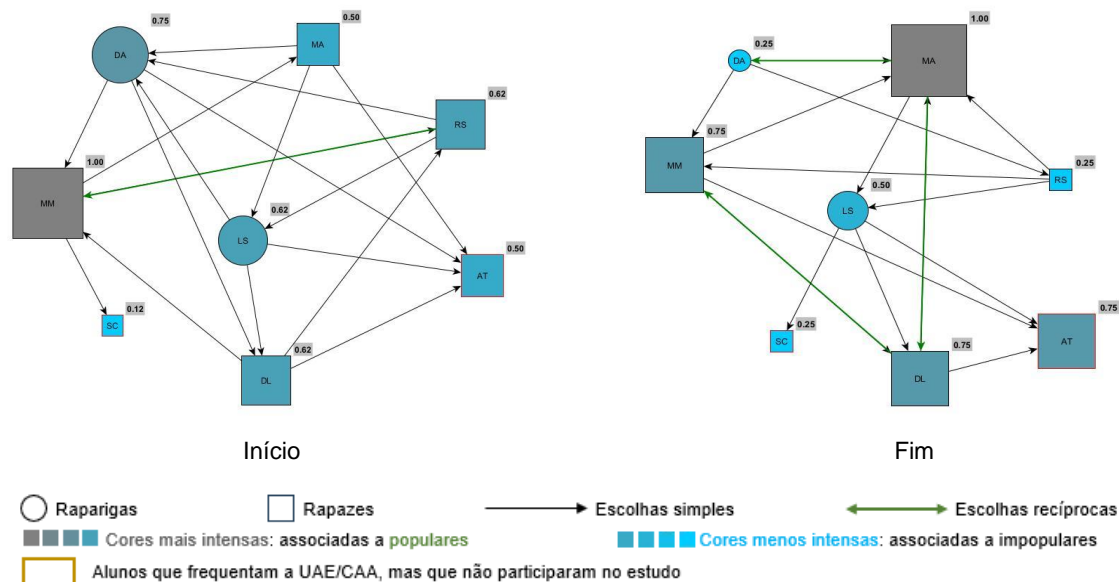
Antes da implementação das dinâmicas obtiveram-se três escolhas recíprocas nesta questão, dadas pelos alunos LS e DA, LS e MA, DA e MM. Caso fossem fazer uma visita de estudo de autocarro, três colegas selecionaram as alunas LS e DA para se sentarem

ao seu lado, obtendo desta forma o valor de centralidade de 0.75, que representa a existência de interações positivas. Por sua vez, no final da implementação do projeto registaram-se duas escolhas recíprocas, mantendo-se a inicialmente registada entre os alunos MA e DA e estabelecendo-se uma nova, entre os alunos MA e DL. Neste sentido, o aluno MA foi o que assumiu um papel de popularidade tendo tido a preferência de quatro colegas, registando a aluna DA uma descida significativa, apresentando uma interação de 0.25, contrastando com os valores obtidos antes da dinamização das atividades (0.75). Esta diminuição de valores pode ter-se devido ao facto da aluna ter recusado, muitas vezes, em interagir com os colegas, não participando de forma regular nas atividades propostas, motivo pelo qual os colegas terem alterado a sua posição, caso fossem fazer uma visita de estudo, apenas o aluno MA a escolheria para se sentar ao seu lado, possivelmente porque ao longo do ano letivo se sentam habitualmente lado a lado.

Na Figura 29 constam os sociogramas de aceitação obtidos tendo em consideração a questão 3A – “Imagina que vais ao cinema e tens três bilhetes a mais. Quem são os colegas da turma que convidarias?”.

**Figura 29**

*Questão 3A – Escolhas: início e fim.*



De acordo com a Figura 29, antes da execução das dinâmicas verificou-se apenas uma escolha recíproca, dada pelos alunos MM e RS. Sendo que o aluno MM foi escolhido por três colegas, caso tivessem bilhetes de cinema a mais. Esta interação máxima registou-se no final da implementação das dinâmicas pelo aluno MA que registou quatro

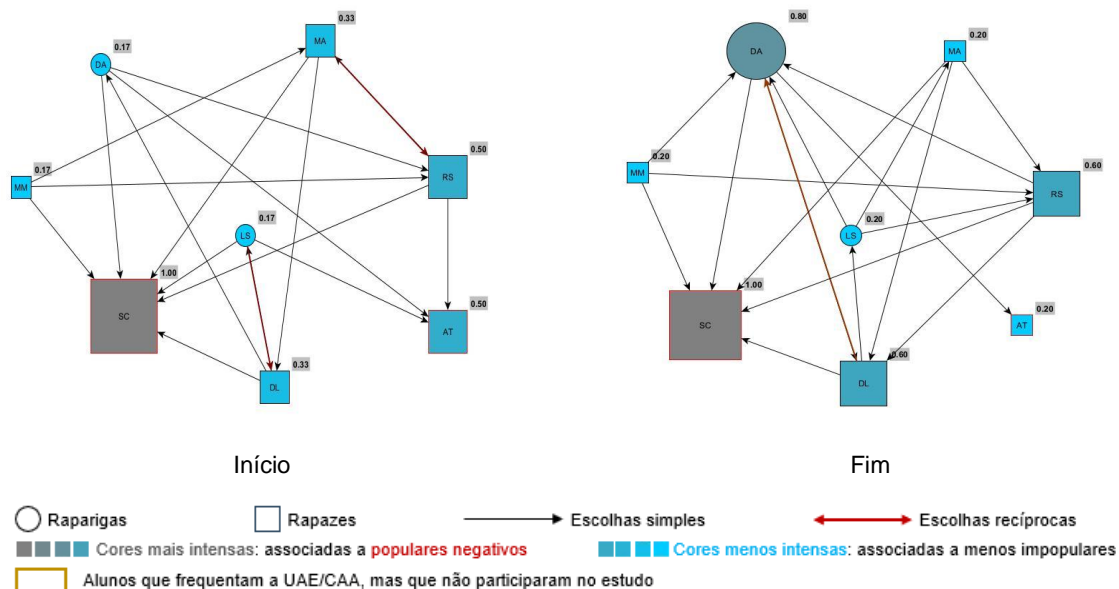
nomeações positivas, realizadas pelos colegas, passando desta forma a assumir a popularidade e o máximo das interações possíveis. Nesta fase, registaram-se duas escolhas recíprocas, feitas pelos alunos DA e MA, MA e DL.

No que concerne às rejeições, pode observar-se nas Figuras 30, 31 e 32, os alunos que obtiveram maiores nomeações apresentaram as cores mais intensas (interações negativas). Por esta razão são considerados impopulares.

Na Figura 30 constam os sociogramas obtidos tendo em consideração a questão 1B – “Se estivesses de realizar um trabalho de grupo na aula quais eram os colegas que não escolhias para trabalharem contigo?”.

**Figura 30**

*Questão 1B – Rejeições: início e fim.*

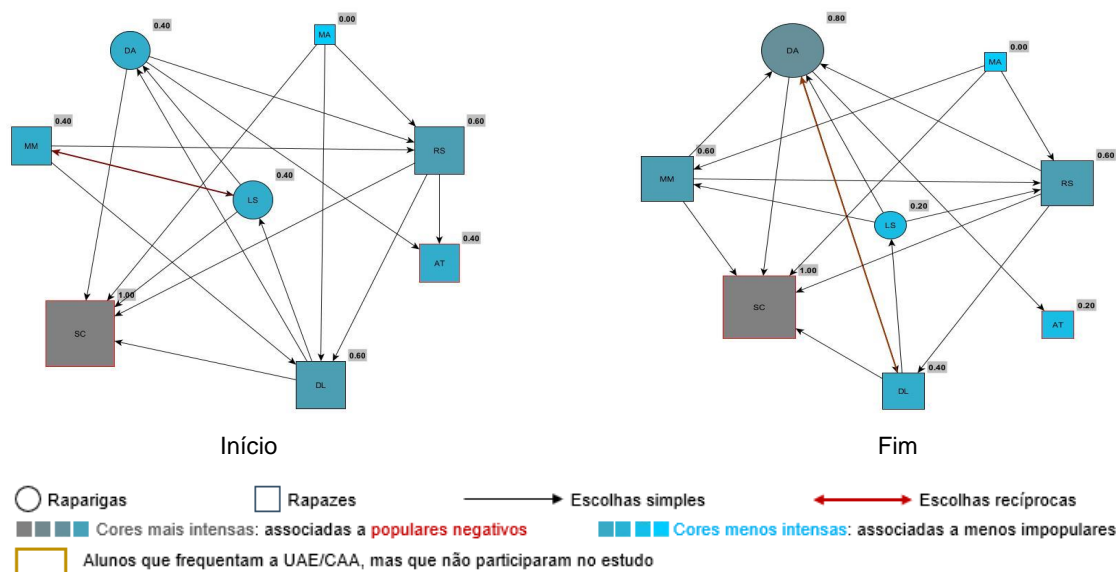


Observando a Figura 30 constata-se que antes da implementação do projeto de intervenção, o aluno RS foi o aluno participante mais rejeitado pelos colegas, uma vez que obteve três menções dos mesmos, verificando-se duas escolhas recíprocas negativas, entre os alunos LS e DL; MA e RS. No final das dinâmicas constatou-se que a centralidade mais elevada (0.80) foi alcançada pela aluna DA, pelo motivo já referido anteriormente (menor envolvimento e envolvimento nas dinâmicas propostas), tendo sido seleccionada por quatro colegas – LS, MM, RS e DL. Obteve-se apenas uma escolha recíproca entre os alunos DL e DA.

Na Figura 31 exibem-se os sociogramas obtidos para a questão 2B – “A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?”, antes e no final da dinamização das atividades.

**Figura 31**

*Questão 2B – Rejeições: início e fim.*

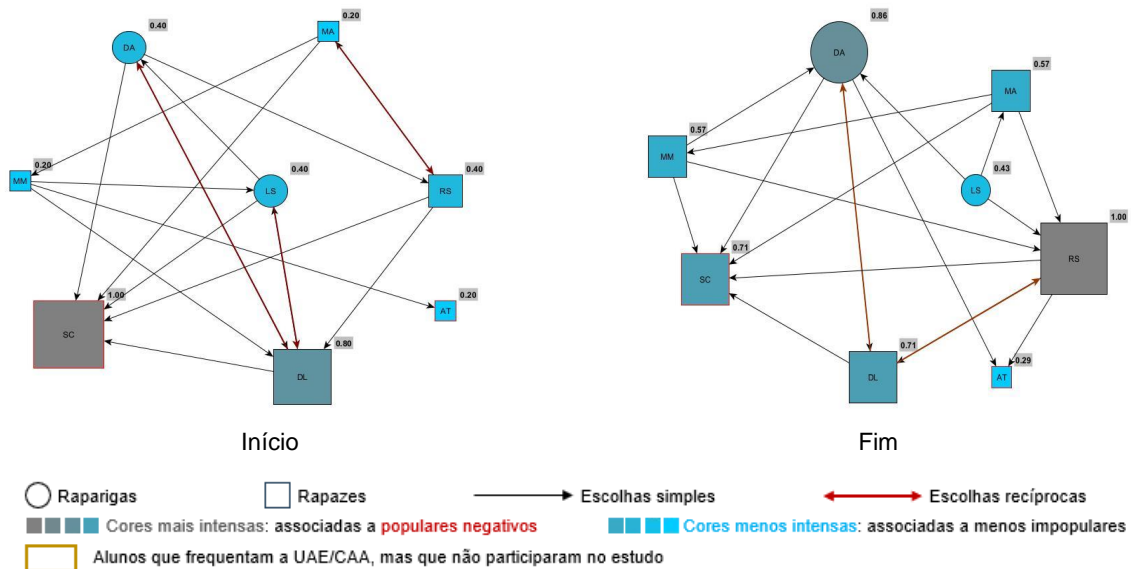


Na Figura 31 pode observar-se que tanto no início como no final da dinamização das atividades existiu apenas uma escolha recíproca – inicialmente realizada pelos alunos LS e MM e no final pelos alunos DL e DA. Os alunos RS e DL foram indicados por três colegas na fase inicial (popularidade negativa), sendo que no final se registou apenas uma aluna que obteve quatro escolhas negativas, a aluna DA, que obteve uma centralidade de 0.80, pelo que estes colegas não gostariam que ela se sentasse ao seu lado no autocarro a caminho da visita de estudo.

Na Figura 32 constam os sociogramas referentes à questão 3B – “Imagina que vais ao cinema e tens três bilhetes a mais. Quem são os colegas da turma que não convidarias?”.

**Figura 32**

Questão 3B – Rejeições: início e fim.

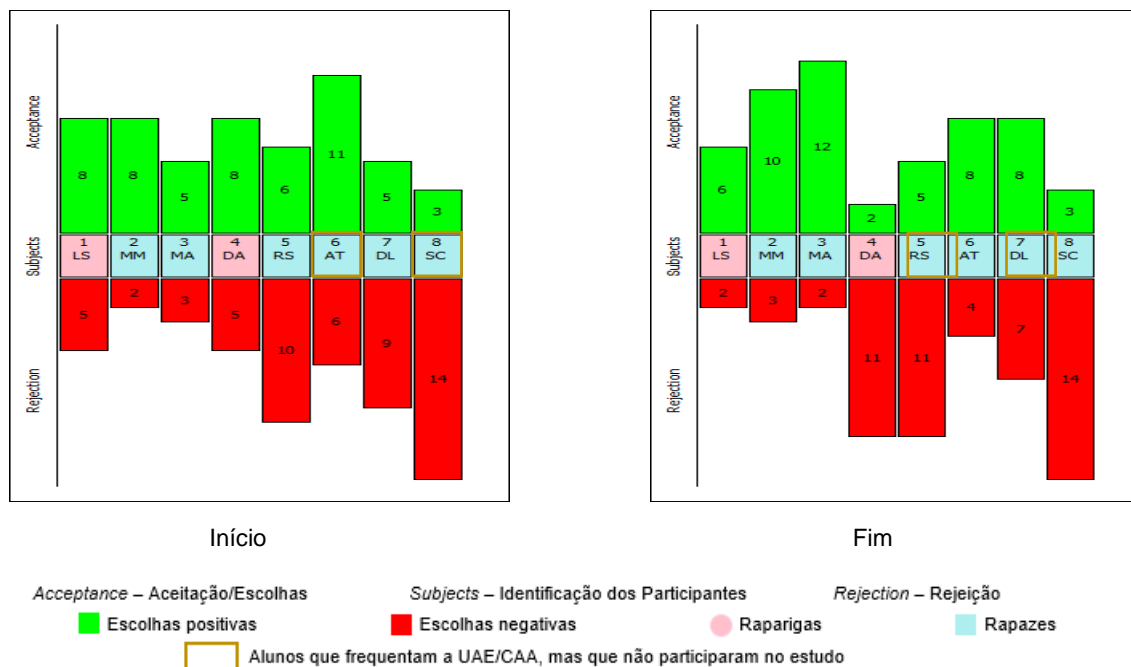


Antes da implementação das atividades registaram-se três escolhas recíprocas negativas, entre os alunos LS e DL, DA e DL, MA e RS, no entanto, no final da implementação do projeto de intervenção apenas se manteve uma reciprocidade negativa entre os alunos DA e DL, havendo uma nova reciprocidade, entre os alunos RS e DL. Dos alunos participantes, o aluno DL foi o que obteve a maior centralidade (0.80) nas rejeições iniciais, no entanto, em junho de 2023, o aluno RS foi escolhido por quatro colegas, obtendo o valor de centralidade máxima (1.00), sendo o aluno mais impopular. Esta situação pode dever-se ao facto de o aluno ser habitualmente muito expansivo nas suas reações, gritando e gesticulando com frequência, sendo por vezes invasivo, querendo contacto físico com os colegas quando estes não lhe dão a atenção que o mesmo espera e/ou não lhe respondem atempadamente.

Na Figura 33 podem observar-se dois gráficos de colunas, elaborados através da inserção dos dados recolhidos nos testes sociométricos, na ferramenta *GroupDynamics*, para se aferir as dinâmicas sociais, nomeadamente, as interações entre os elementos do grupo através das escolhas e rejeições obtidas pelos mesmos, antes e após a dinamização das atividades.

**Figura 33**

Resumo – início e fim: escolhas e rejeições obtidas pelos participantes (gráfico de colunas).



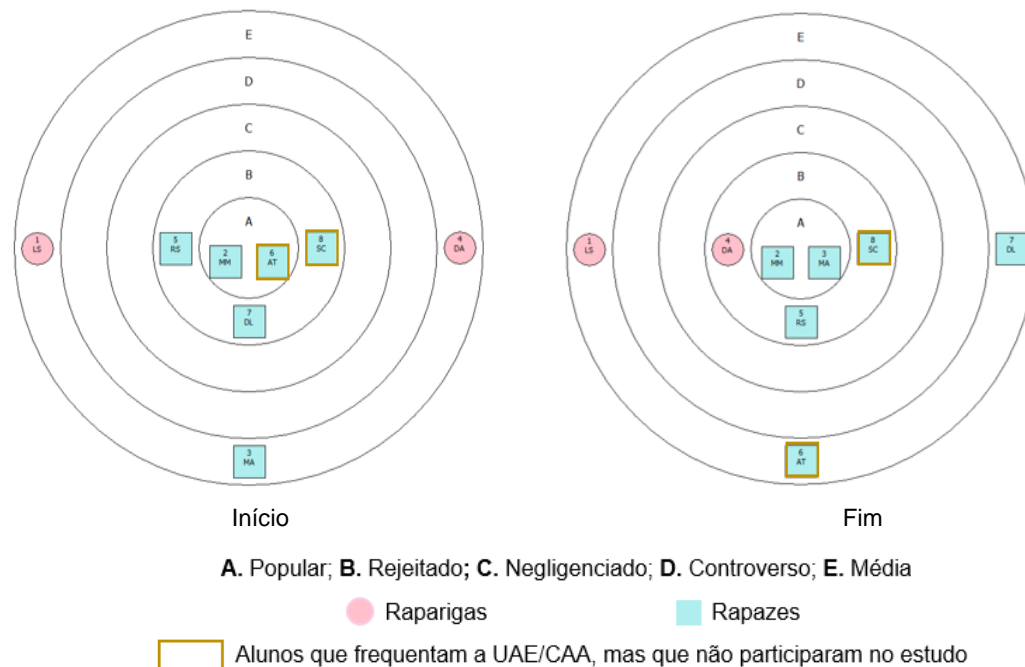
Antes da implementação das dinâmicas os alunos participantes LS, MM e DA foram escolhidos oito vezes, pelos seus colegas. Por sua vez, os alunos que foram rejeitados um maior número de vezes foram os alunos RS e DL, com 10 e nove escolhas, respetivamente.

Após a dinamização das atividades, registaram-se valores diferentes, tendo o aluno MA sido eleito 12 vezes. Pelo contrário, os alunos DA e RS apresentaram 11 votos negativos. Assim sendo, o aluno RS foi o aluno que obteve um maior número de rejeições, não havendo nenhum discente a manter as escolhas e rejeições em ambos os testes (início e fim).

Para se compreender que posição que ocupam no seio do grupo, apresenta-se uma representação gráfica, na Figura 34, que também foi obtida através do recurso ao programa *GroupDynamics* e a qual representa as posições sociais e o impacto social de cada membro do grupo.

**Figura 34**

*Resumo – início e fim: preferências sociais e impacto social.*



Observando a representação gráfica acima depreende-se que no início das atividades o aluno participante que obteve mais escolhas positivas foi o aluno MM, sendo por isso o mais popular, pelo contrário, os alunos RS e DL foram os mais rejeitados pelos colegas. Por sua vez, os valores de aceitação e rejeição, obtidos pelos alunos LS, DA e MA encontram-se dentro da média, tendo sido selecionados várias vezes em ambas as situações.

Os resultados obtidos podem ter em consideração o facto do aluno MM interagir com os colegas apenas quando solicitado, mantendo-se no seu lugar, sem perturbar os restantes. Por sua vez, os alunos RS e DL estavam permanentemente a comunicar ou demonstravam intencionalidade comunicativa, interagindo frequentemente com os colegas e adultos, quebrando muitas vezes a dinâmica de sala de aula, uma vez que necessitavam de *feedback* e atenção constantes do adulto para realizarem as tarefas solicitadas. Este facto, pode ter contribuído para a situação de rejeição alcançada, uma vez que estavam permanentemente em “movimento”, caso não lhes fossem dadas indicações concretas e que fossem ao encontro das suas pretensões. A aluna LS demonstrou ser extremamente preocupada com os colegas, tentando interagir com os mesmos, mesmo quando o assunto não lhe dizia respeito, sendo por vezes inconveniente. Este facto pode dever-se ao facto de ser extremamente sensível e

carente, tentando obter a atenção de pares e adultos, assim como a aprovação destes, nas diferentes tarefas que executa. Relativamente aos participantes MA e DA, são alunos que tendem a interagir com os demais, no entanto, só mantiveram alguma proximidade quando e com quem queriam, pelo que os resultados obtidos inicialmente resultaram da proximidade (ou não) que estabeleceram ao longo do tempo com os restantes colegas.

No final da implementação do projeto de intervenção, o aluno MM manteve a sua popularidade, tendo participado em 23 das 24 dinâmicas, ao qual se juntou o aluno MA que participou em 20 das 24 atividades propostas. No caso da aluna LS, manteve a sua posição média, recebendo respostas positivas e negativas, que foram menores, comparativamente com as registadas antes da implementação das atividades, possivelmente porque as faltas registadas no decorrer da 1.ª série em dinâmicas que despertavam as emoções, impossibilitaram os colegas de estabelecer interações mais positivas, colocando-a numa posição intermédia. A aluna DA passou para a posição de rejeitada, possivelmente porque nem sempre quis colaborar com os demais, recusando algumas das interações que iam surgindo. O aluno RS manteve a sua posição de rejeitado, possivelmente devido ao facto de ter faltado a maioria das vezes, o que não contribuiu para uma aproximação e para a promoção de interações positivas que alterassem as opiniões negativas iniciais dos colegas. O aluno DL passou de uma posição de rejeitado para uma posição média, possivelmente porque participou e interagiu de forma constante com os colegas, ajudando-os na realização de algumas atividades. Este motivo poderá ter ajudado na mudança de opiniões, registando mais escolhas positivas, comparativamente com as assinaladas inicialmente.

### ***Competências pessoais e sociais manifestadas pelos participantes***

Para analisar as dimensões relativas às competências pessoais e sociais, nas quais os alunos obtiveram progressos, foram preenchidas, antes, durante e depois da implementação das dinâmicas, as grelhas de observação de competências sociais e pessoais. Estas grelhas foram preenchidas pela DEE e quando surgiram dúvidas, a mesma solicitou a colaboração das AO, uma vez que existiam itens muito similares, que poderiam obter uma interpretação menos assertiva.

Relembramos que nos procedimentos de análise, consideram-se como dimensões pouco desenvolvidas, aquelas que apresentaram um nível de aquisição inferior ou igual a cinco, uma vez que o nível máximo de aquisição correspondia ao valor de 10.

Assim sendo, serão apresentadas, de seguida, as tabelas com os resultados decorrentes da observação direta, os quais permitiram o preenchimento da referida grelha, considerando os seis alunos com PEA e PDI envolvidos no estudo.

Na Tabela 13 mostra-se a evolução das competências pessoais e sociais da aluna LS.

**Tabela 13**

*Nível de aquisição de competências pessoais e sociais da aluna LS.*

Aluna LS								
Dimensão	Média – nível de aquisição (máximo 10)			Categoria	Nível de aquisição (máximo 10)			
	Inicial	1. <sup>a</sup> série	2. <sup>a</sup> série		Inicial	1. <sup>a</sup> série	2. <sup>a</sup> série	
Competências sociais	Contacto visual & Comunicação não verbal	5	7	7	Contacto visual interativo	5	5	5
					Partilha de expressões	5	8	9
					Comunicação não verbal	5	7	8
	Comunicação verbal	3	5	6	Vocabulário/Conteúdo	3	4	4
					Capacidades de conversação	3	5	6
					Função da comunicação verbal	3	6	8
	Interação social com pares	4	6	8	Relação com pares	5	7	9
					Tipo de atividade	5	7	8
					Duração da interação	3	4	6
Flexibilidade	5	6	8	Flexibilidade e adaptação à mudança	5	6	8	
Competências pessoais	Autonomia pessoal & Cidadania	4	4	5	Resolução de dificuldades	4	4	4
					Controlo das emoções	4	5	6
					Adequação do comportamento ao contexto	3	3	3
					Respeito pelos outros	3	4	7

De acordo com o que é apresentado na Tabela 13, a aluna LS apresentou um nível de aquisição menos conseguido na dimensão autonomia pessoal e cidadania, principalmente nas categorias relativas à resolução de dificuldades e adequação do comportamento ao contexto. No entanto, verificaram-se evoluções ao longo da dinamização das atividades, nomeadamente nas categorias controlo das emoções (subida de dois pontos entre a observação inicial e a final) e respeito pelos outros (registando-se um valor de três na observação inicial e de sete pontos no final da 2.<sup>a</sup> série, correspondendo a um incremento de quatro pontos). Relativamente às dimensões contacto visual e comunicação não verbal, interação social com pares e flexibilidade, os níveis de aquisição aumentaram favoravelmente nas dimensões partilha de expressões,

comunicação não verbal, função da comunicação verbal, relação com pares e tipo de atividade, registando-se progressos ao nível da flexibilidade e adaptação à mudança. Salienta-se o facto desta aluna ter estado presente em 20 das 24 dinâmicas.

Na Tabela 14 podem observar-se as competências pessoais e sociais registadas para o aluno MM.

**Tabela 14**

*Nível de aquisição de competências pessoais e sociais do aluno MM.*

Aluno MM								
Dimensão	Média – nível de aquisição (máximo 10)			Categoria	Nível de aquisição (máximo 10)			
	Inicial	1. <sup>a</sup> série	2. <sup>a</sup> série		Inicial	1. <sup>a</sup> série	2. <sup>a</sup> série	
Competências sociais	Contacto visual & Comunicação não verbal	3	3	3	Contacto visual interativo	2	2	2
					Partilha de expressões	2	2	3
					Comunicação não verbal	4	4	4
	Comunicação verbal	2	2	4	Vocabulário/Conteúdo	2	2	4
					Capacidades de conversação	3	3	4
					Função da comunicação verbal	2	2	3
	Interação social com pares	4	4	4	Relação com pares	5	5	5
					Tipo de atividade	4	4	4
					Duração da interação	2	2	4
Flexibilidade	4	4	5	Flexibilidade e adaptação à mudança	4	4	5	
Competências pessoais	Autonomia pessoal & Cidadania	4	4	4	Resolução de dificuldades	5	5	5
					Controlo das emoções	1	1	2
					Adequação do comportamento ao contexto	3	3	3
					Respeito pelos outros	6	6	6

De acordo com os resultados obtidos pelo aluno MM e acima expostos na Tabela 14, pode constatar-se que o mesmo apresentou fracos níveis de aquisição em todas as dimensões, não se registando evoluções importantes no decorrer da implementação das atividades. Mesmo assim, algumas categorias apresentaram ligeiras evoluções, tais como as do vocabulário/conteúdo e a duração da interação que registaram um aumento de dois valores. Só apresentou resultados positivos na categoria respeito pelos outros, alcançando um valor de seis em 10 possíveis, em todas as observações. Face ao exposto, pode concluir-se que o aluno manifestou dificuldades na generalidade das dimensões analisadas, não tendo desenvolvido as competências pessoais e sociais

como era pretendido, embora tivesse participado em 21 dinâmicas completas e assistido de forma incompleta a outras duas, registando apenas uma falta na D5 (1.ª série).

O nível de aquisição de competências pessoais e sociais referentes ao aluno MA podem ser analisadas na Tabela 15.

**Tabela 15**

*Nível de aquisição de competências pessoais e sociais do aluno MA.*

Aluno MA								
	Dimensão	Média – nível de aquisição (máximo 10)			Categoria	Nível de aquisição (máximo 10)		
		Inicial	1.ª série	2.ª série		Inicial	1.ª série	2.ª série
Competências sociais	Contacto visual & Comunicação não verbal	2	3	4	Contacto visual interativo	1	2	5
					Partilha de expressões	3	4	5
					Comunicação não verbal	3	3	3
	Comunicação verbal	0	2	2	Vocabulário/Conteúdo	1	1	1
					Capacidades de conversação	0	2	2
					Função da comunicação verbal	0	1	2
	Interação social com pares	0	2	3	Relação com pares	1	2	5
					Tipo de atividade	0	3	3
					Duração da interação	0	1	2
Flexibilidade	1	3	3	Flexibilidade e adaptação à mudança	1	3	3	
Competências pessoais	Autonomia pessoal & Cidadania	2	4	4	Resolução de dificuldades	1	4	4
					Controlo das emoções	1	4	4
					Adequação do comportamento ao contexto	3	3	3
					Respeito pelos outros	2	3	4

O aluno MA apresentou fracos níveis nas diferentes dimensões observadas, apresentando graves lacunas em todas as categorias em análise. No entanto, registou progressos em algumas categorias, nomeadamente no contacto visual interativo, que era quase inexistente (subindo de um para cinco pontos), na relação com os pares, interagindo com os mesmos quando solicitado ou em algumas situações pontuais de forma espontânea, aumentando quatro pontos, comparativamente com o registado antes da implementação das atividades. Sendo um aluno com comunicação não verbal, com várias comorbilidades associadas à sua problemática, as competências sociais ao nível da comunicação verbal, não foram tão evidentes como no caso de alguns dos

colegas, uma vez que é uma das suas especificidades. Esteve presente em 20 das 24 dinâmicas, como já foi mencionado anteriormente.

Na Tabela 16 constam as informações referentes aos níveis de aquisição de competências pessoais e sociais alcançados pela aluna DA.

**Tabela 16**

*Nível de aquisição de competências pessoais e sociais da aluna DA.*

Aluna DA								
	Dimensão	Média – nível de aquisição (máximo 10)			Categoria	Nível de aquisição (máximo 10)		
		Inicial	1. <sup>a</sup> série	2. <sup>a</sup> série		Inicial	1. <sup>a</sup> série	2. <sup>a</sup> série
		Competências sociais	Contacto visual & Comunicação não verbal	2		3	4	Contacto visual interativo
Partilha de expressões	3				3			3
Comunicação não verbal	4				4			4
Comunicação verbal	2		2	2	Vocabulário/ Conteúdo	2	2	2
					Capacidades de conversação	2	2	4
					Função da comunicação verbal	1	1	1
Interação social com pares	2		2	3	Relação com pares	3	3	4
					Tipo de atividade	2	3	3
					Duração da interação	1	1	3
Flexibilidade	3		3	5	Flexibilidade e adaptação à mudança	3	3	5
Competências pessoais	Autonomia pessoal & Cidadania	3	3	4	Resolução de dificuldades	4	4	5
					Controlo das emoções	2	2	3
					Adequação do comportamento ao contexto	3	3	3
					Respeito pelos outros	2	2	5

De acordo com os resultados obtidos pela aluna DA, que se encontram representados na tabela acima, pode verificar-se que a mesma mostrou fracos níveis de aquisição em todas as dimensões, não se registando evoluções consideradas relevantes nas diferentes categorias estudadas. No entanto, apresentou pequenas melhorias ao nível da capacidade de conversação, duração da interação, flexibilidade e adaptação à mudança. As categorias contacto visual interativo e respeito pelos outros, pertencentes respetivamente às dimensões contacto visual e comunicação não verbal e autonomia pessoal e cidadania foram as que registaram maiores progressos, aumentando três pontos, entre as observações iniciais e finais. A aluna esteve presente na totalidade de

21 dinâmicas, tendo chegado a meio da D1 (2.<sup>a</sup> série) e recusado participar noutra (D8 – 2.<sup>a</sup> série), faltando apenas uma vez (D2 – 2.<sup>a</sup> série). No entanto, nem sempre colaborou com os demais, apresentando resistência na execução de várias atividades e níveis de atenção e concentração fracos, estando sistematicamente desatenta, motivo que poderá, em parte, justificar o facto de não ter registado evoluções significativas, ao nível das competências pessoais e sociais em estudo.

O nível de aquisição de competências pessoais e sociais observadas e registadas para o aluno RS consta na tabela seguinte.

**Tabela 17**

*Nível de aquisição de competências pessoais e sociais do aluno RS.*

Aluno RS								
	Dimensão	Média – nível de aquisição (máximo 10)			Categoria	Nível de aquisição (máximo 10)		
		Inicial	1. <sup>a</sup> série	2. <sup>a</sup> série		Inicial	1. <sup>a</sup> série	2. <sup>a</sup> série
Competências sociais	Contacto visual & Comunicação não verbal	5	6	6	Contacto visual interativo	5	5	5
					Partilha de expressões	5	6	6
					Comunicação não verbal	5	7	7
	Comunicação verbal	2	3	3	Vocabulário/Conteúdo	2	2	2
					Capacidades de conversação	3	3	3
					Função da comunicação verbal	2	3	3
	Interação social com pares	3	3	3	Relação com pares	3	3	3
					Tipo de atividade	3	4	4
					Duração da interação	2	2	3
Flexibilidade	5	5	6	Flexibilidade e adaptação à mudança	5	5	6	
Competências pessoais	Autonomia pessoal & Cidadania	3	3	4	Resolução de dificuldades	4	4	4
					Controlo das emoções	3	3	4
					Adequação do comportamento ao contexto	2	2	3
					Respeito pelos outros	2	4	4

O aluno RS registou níveis de aquisição fracos em algumas dimensões (comunicação verbal, interação social com pares e autonomia pessoal e social) e níveis de aquisição um valor acima do aceitável nas dimensões contacto visual e comunicação verbal e flexibilidade. Embora tenha tido uma assiduidade muito irregular ao longo da implementação do projeto, estando presente em apenas oito das 24 dinâmicas (sendo que numa delas chegou atrasado), apresentou pequenas melhorias ao longo da

implementação do mesmo. Considera-se que o discente possui bom potencial para a aprendizagem, no entanto, a sua falta de assiduidade condicionou a aquisição das competências previstas. Salienta-se o facto de ter registado pequenos progressos em todas as dimensões, sendo esta melhoria menos evidente na interação social com pares, onde manteve o nível máximo de três em todas as observações. Apresentou uma subida de dois pontos nas categorias comunicação não verbal e respeito pelos outros. Atingindo apenas um nível de sete na categoria da comunicação não verbal uma vez que era extremamente expressivo, comunicando, muitas vezes, com recurso a gestos e a sons para transmitir o que pretendia.

Na Tabela 18 apresenta-se a análise da grelha de observação referente ao aluno DL.

**Tabela 18**

*Nível de aquisição de competências pessoais e sociais do aluno DL.*

Aluno DL								
	Dimensão	Média – nível de aquisição (máximo 10)			Categoria	Nível de aquisição (máximo 10)		
		Inicial	1. <sup>a</sup> série	2. <sup>a</sup> série		Inicial	1. <sup>a</sup> série	2. <sup>a</sup> série
Competências sociais	Contacto visual & Comunicação não verbal	2	2	4	Contacto visual interativo	3	3	5
					Partilha de expressões	2	2	4
					Comunicação não verbal	2	2	4
	Comunicação verbal	2	3	3	Vocabulário / Conteúdo	2	2	2
					Capacidades de conversação	2	3	3
					Função da comunicação verbal	3	3	3
	Interação social com pares	3	4	4	Relação com pares	6	6	6
					Tipo de atividade	2	4	4
					Duração da interação	2	2	2
Flexibilidade	5	5	5	Flexibilidade e adaptação à mudança	5	5	5	
Competências pessoais	Autonomia pessoal & Cidadania	4	5	5	Resolução de dificuldades	5	6	6
					Controlo das emoções	3	3	4
					Adequação do comportamento ao contexto	3	3	3
					Respeito pelos outros	6	6	6

De acordo com a tabela anterior é possível constatar-se que o aluno DL apresentou dificuldades em três das cinco dimensões observadas, nomeadamente, contacto visual e comunicação não verbal, comunicação verbal e interação social com pares. Revela maiores lacunas nas seguintes categorias: vocabulário/conteúdo, capacidades de

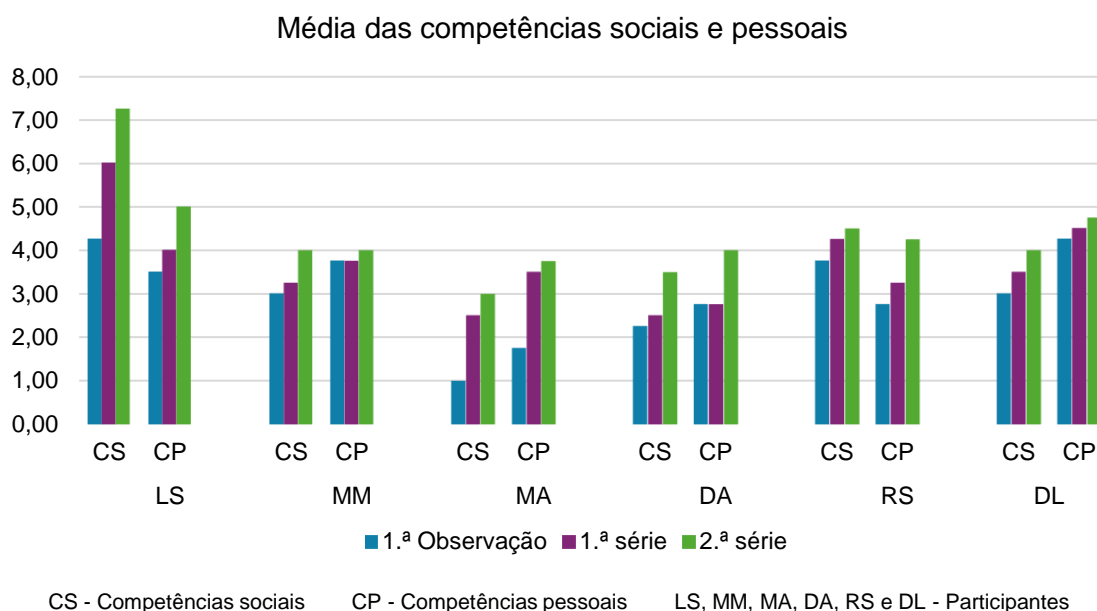
conversação, função da comunicação verbal, duração da interação e adequação do comportamento ao contexto. Por sua vez, regista níveis satisfatórios nas categorias: contacto visual interativo, relação com pares, flexibilidade e adaptação à mudança, resolução de dificuldades e respeito pelos outros. Registou pequenos progressos nas categorias: partilha de expressões, comunicação não verbal e tipo de atividade. O facto de não existirem progressos em mais de metade das categorias avaliadas, poderá dever-se à instabilidade emocional em que o aluno se encontrava, devido a alterações na sua situação pessoal no decorrer do ano letivo, aliadas ao facto de estar constantemente desatento, principalmente nas dinâmicas que envolviam a necessidade de foco e atenção para a interiorização da “mensagem” a transmitir.

No anexo Q constam os valores relativos aos níveis de aquisição obtidos nas diferentes dimensões e categorias, no início e após a 1.ª e a 2.ª série do projeto de I-A.

De seguida, apresenta-se a Figura 35, na qual é possível comparar-se as evoluções registadas ao longo da implementação do projeto.

**Figura 35**

*Média das competências pessoais e sociais obtidas através de observação direta.*



Na Figura 35 pode-se constatar que todos os alunos registaram progressos ao nível das competências pessoais e sociais, o que se revela como uma conquista. Porém, na maioria os progressos foram pouco relevantes. A aluna que registou evoluções mais consideráveis foi a aluna LS, nomeadamente ao nível das competências sociais. O

aluno MA embora tenha registado fracos níveis de aquisição, conseguiu melhorar as suas competências, alcançando progressos e evoluções importantes que podem ser aplicados às situações do seu quotidiano.

Face ao exposto e analisando os resultados obtidos pelos seis participantes no estudo conclui-se que, no geral, e de acordo com o instrumento apresentado, os alunos com PEA e PDI, à exceção dos dois alunos já mencionados anteriormente, LS e MA, não demonstraram evoluções relevantes ao nível das competências sociais e pessoais, após a implementação das diferentes dinâmicas.

No anexo R podem ser consultados alguns dos materiais aplicados aos alunos e que ajudaram a preencher a grelha relativa às competências pessoais e sociais.

#### **3.3.4. Discussão dos resultados obtidos**

Tendo em consideração os resultados apresentados verifica-se que ao longo das 24 sessões, que corresponderam a 737 minutos de tempo útil, divididos em duas séries, as dinâmicas baseadas na metodologia Ubuntu, de acordo com as opiniões das AO foram muito pertinentes, estando adequadas e contribuindo para que os alunos ultrapassassem algumas das suas dificuldades, nomeadamente através de atividades mais visuais que incluíram pequenos vídeos e que conduziram a um maior questionamento, envolvimento e/ou atenção dos participantes. Pelo contrário, as dinâmicas que exigiam a mobilização de competências, como o foco, a concentração e a compreensão leitora, foram menos impactantes.

Consideraram ainda que os maiores constrangimentos do projeto se relacionaram com o número elevado de elementos do grupo e as constantes interrupções das dinâmicas, decorrentes das rotinas diárias da UAE/CAA. No entanto, considera-se que caso se dividisse o grupo ou se realizassem as dinâmicas noutra local, estar-se-ia a enviar os resultados, uma vez que as dinâmicas foram planeadas para serem realizadas pelos seis alunos participantes, na sala de aula, onde habitualmente realizam as suas aprendizagens. Ao se alterar o local, poderiam obter-se resultados ainda menos promissores, uma vez que não estariam no seu contexto natural, havendo a necessidade de se habituarem ao mesmo e às novas rotinas que tivessem de ser estabelecidas para se proporcionar um ambiente securizante e de pertença ao referido grupo.

Relativamente às estratégias implementadas pela DEE, foi necessário recorrer-se a um maior número de estratégias de instrução, de forma a perceber-se se os alunos estavam a compreender o objetivo das atividades, orientando-os na realização das mesmas, de forma a promover-se a sua participação. Também foram utilizadas estratégias de *feedback* com o objetivo de melhorar a sua participação, reforçar e/ou aumentar a sua autoconsciência e envolvimento, assim como a comunicação e/ou a intenção comunicativa. As estratégias motivacionais, pretenderam estimular e/ou manter a motivação dos alunos, confortando-os caso surgisse alguma situação menos positiva que condicionasse o seu envolvimento nas atividades. Para além destas estratégias foram implementadas outras, que segundo as AO, promoveram as atividades de grupo, tendo sido essencial a realização de pausas e posterior retoma, para que a adaptação das dinâmicas aos temas surtisse o efeito desejado, fomentando as competências em estudo.

Estas estratégias pretenderam ser diferenciadas, de acordo com as especificidades dos participantes, indo ao encontro do preconizado por Perrenoud (1995) que mencionou a importância da adequação por parte do docente para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno, onde imperassem as metodologias de inclusão, em que os agentes educativos: considerassem a totalidade dos alunos, apreciassem e respeitassem os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, acolhendo e gerindo a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos (Garcia, 1996; Salend, 2001, citados por Correia, 2010). Estas estratégias pretenderam:

- *construir relações securizantes e de suporte*, uma vez que as relações interpessoais desenvolvidas entre um professor e um aluno, têm inevitavelmente repercussões ao nível da qualidade da aprendizagem;
- *fornecer feedback claro e detalhado*, perspetivando-se o fomento das suas competências e aptidões, reagindo-se de forma atempada e clara às várias situações que aconteciam, com o intuito de se orientar o aluno nas suas aprendizagens, focando-se os aspetos que o mesmo deveria desenvolver, melhorar ou corrigir, ou naqueles que já realizava de forma autónoma, potenciando-se a sua autoconfiança, persistência e envolvimento nas diferentes atividades;
- *proporcionar a participação em tarefas que permitissem aos alunos serem bem sucedidos*, ajustando-se o nível de exigência à tarefa e às especificidades dos

alunos, o que foi materializado ao longo das diferentes dinâmicas, nomeadamente entre a dinamização das diferentes séries, perspetivando-se que os participantes fossem bem sucedidos, aumentando os níveis motivacionais, assim como a complexidade das dinâmicas, dos processos mentais envolvidos e das competências a alcançar (autoconhecimento → autoconfiança → resiliência → empatia → serviço);

- *proporcionar oportunidades de autorregulação*, permitindo aos alunos gerirem o seu próprio processo de aprendizagem, com a orientação de um adulto, através da criação de situações em que os mesmos pudessem decidir o que fazer e como fazer;
- *reconhecer as emoções negativas vivenciadas em contexto escolar*, de forma a saberem lidar com a frustração, com a raiva ou com a tristeza, uma vez que verbalizavam muitas vezes “não sei” ou “não consigo”, havendo a necessidade de experienciarem o sucesso e de ouvirem palavras positivas de encorajamento, para que pudessem tentar de novo, experienciando ou ajustando outras estratégias;
- *valorizar o esforço em detrimento do resultado, valorizar a qualidade e não a quantidade*, fomentando os índices motivacionais, o nível de esforço e empenho através de interações positivas constantes entre todos os envolvidos na dinamização do projeto;
- *fornecer tarefas, materiais e atividades que relacionassem as aprendizagens essenciais previstas no PASEO com a vida diária dos alunos*, permitindo a identificação pessoal destes com a escola;
- *intencionalizar o discurso, focando-se na importância e utilidade dos temas e atividades para o quotidiano*, através da explicitação de exemplos concretos e reais, promovendo-se um envolvimento sistemático que conduzisse ao desenvolvimento de competências transversais;
- *estimular a autonomia, a proatividade, a curiosidade e a colaboração*, através da criação de um ambiente de aprendizagem estimulante e motivador, apresentando-se dinâmicas adaptadas às suas especificidades, potenciando-se o envolvimento, através da criação de oportunidades que lhes permitissem opinar, decidir, resolver problemas ou corresponsabilizarem-se pelo ambiente de aprendizagem, através da implementação de estratégias pedagógicas que estimulassem a curiosidade e a vontade de aprender, recorrendo-se a recursos audiovisuais, dinâmicas de grupo e a atividades de questionamento, baseadas na aprendizagem colaborativa,

envolvendo e desafiando os alunos nas tarefas propostas (Veríssimo, 2013), fomentando as competências pessoais e sociais essenciais para uma inclusão mais efetiva na sociedade atual.

Para além das estratégias implementadas, as AO também sugeriram alterações, de forma a se otimizarem os resultados obtidos, nomeadamente o desenvolvimento de diferentes competências pessoais e sociais. Estas sugestões poderão ser tidas em consideração caso se volte a implementar um projeto que pretenda promover as competências pessoais e sociais em alunos com PEA ou PDI, nomeadamente no tipo de atividades a desenvolver e no tempo associado à dinamização do mesmo.

No que concerne à participação dos alunos nas diferentes dinâmicas, estes apresentaram, sobretudo, uma participação muito ativa (95,58%) contrastando com os 4,42% obtidos na categoria participação passiva ou não participação, revelando uma participação crescente, comparando os resultados obtidos na 1.<sup>a</sup> e na 2.<sup>a</sup> série. As AO mencionaram também uma boa receptividade dos alunos às dinâmicas (71,43%), no entanto, os alunos apresentaram falta de concentração, que não condicionou a compreensão da informação transmitida, uma vez que a perceberam, conseguindo responder adequadamente à maioria das questões colocadas.

Os resultados alcançados nos testes sociométricos demonstraram que algumas das preferências sociais, assim como os impactos sociais se alteraram ao longo da dinamização do projeto, havendo alunos populares, médios ou rejeitados, de acordo com a postura e interação que demonstraram no decorrer do mesmo, como já foi mencionado anteriormente. A aluna LS manteve a sua posição média; o aluno MM manteve-se popular do início ao fim; o aluno MA tornou-se popular (no início encontrava-se dentro da média); a aluna DA regrediu, passando de uma posição média para rejeitada; o aluno RS obteve o maior número de rejeições, mantendo a sua posição de rejeitado no início ao fim e o aluno DL passou de uma situação de rejeitado para uma situação média. As características pessoais dos alunos, assim como a falta de assiduidade e/ou não interação com os colegas conduziram a estes resultados, sendo evidente que as posturas positivas e o trabalho colaborativo foram valorizadas pelos elementos do grupo.

As competências pessoais e sociais adquiridas, por aluno, ao longo da dinamização do projeto de intervenção foram sistematizadas na Tabela 19.

**Tabela 19**

*Competências pessoais e sociais – categorias adquiridas no final da dinamização do projeto.*

	Dimensão	Categorias	Alunos					
			LS	MM	MA	DA	RS	DL
Competências sociais	Contacto visual & Comunicação não verbal	Contacto visual interativo						
		Partilha de expressões	✓				✓	
		Comunicação não verbal	✓				✓	
	Comunicação verbal	Vocabulário/Conteúdo						
		Capacidades de conversação	✓					
		Função da comunicação verbal	✓					
	Interação social com pares	Relação com pares	✓					✓
		Tipo de atividade	✓					
		Duração da interação	✓					
	Flexibilidade	Flexibilidade e adaptação à mudança	✓				✓	
Competências pessoais	Autonomia pessoal & Cidadania	Resolução de dificuldades						✓
		Controlo das emoções	✓					
		Adequação do comportamento ao contexto						
		Respeito pelos outros	✓	✓				✓
<b>Total de categorias adquiridas (em 14 possíveis)</b>			<b>10</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

Nota. ✓ - Competência adquirida.

Na tabela anterior pode constatar-se que a aluna que apresentou uma maior evolução foi a aluna LS, que apresentava PDI. Os restantes alunos obtiveram resultados que ficaram aquém das expectativas, no entanto, salienta-se o facto de terem existido pequenos progressos em todos os alunos, nomeadamente nas categorias partilha de expressões, comunicação não verbal, relação com pares, flexibilidade e adaptação à mudança e respeito pelos outros. As categorias contacto visual interativo, vocabulário/conteúdo e adequação do comportamento ao contexto, foram as que registaram menores evoluções.

Os resultados obtidos vão ao encontro do preconizado por Antunes et al. (2019) e pela APA (2022), uma vez que os participantes evidenciaram défices nas capacidades cognitivas, na comunicação e interação social em vários contextos, reciprocidade social, comunicação não verbal e no desenvolvimento, manutenção e compreensão de

relacionamentos. Estas dificuldades, decorrentes do diagnóstico de PDI ou PEA, comprometeram o funcionamento pessoal, social e socioemocional no cotidiano dos indivíduos, ao nível do pensar, do agir, da linguagem e da capacidade de se relacionarem com os outros (Antunes et al., 2019).

Verificou-se que os défices persistentes ao nível da comunicação e da interação social ocorreram de uma forma recorrente, tendo sido mais evidentes nas dinâmicas mais complexas (Antunes et al., 2019), em que foi necessário mobilizar as funções cognitivas associadas à memória, à comunicação, ao raciocínio e à lógica, ou naquelas que pressupunham maior duração das interações sociais (com pares e adultos), capacidade de iniciativa ou desenvolvimento de práticas colaborativas.

Face aos resultados obtidos, considera-se que a DEE recorreu a estratégias diversificadas e intencionais (UNESCO, 1994), que favoreceram, em parte, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes, que permitiram aos participantes adquirir ou reforçar competências de autoconhecimento, autoconfiança e resiliência, através da tomada de consciência de si próprio e do controlo das emoções; de comunicação, através da partilha de expressões e do uso mais eficaz da comunicação não verbal; da empatia, ao nível da relação com os pares e respeito pelos outros; transversais, em que imperou o trabalho em equipa, a flexibilidade e a adaptação à mudança, assim como a criatividade e a motivação para o sucesso, perspetivando-se o desenvolvimento integral dos participantes (Fonseca, 2012; Bogdan & Biklen, 1994), associadas ao serviço e à tomada de decisões responsáveis.

As dinâmicas implementadas foram adaptadas ao perfil de funcionalidade dos participantes (UNESCO, 1994), tendo sido essencial “o recurso a material de apoio visual concreto e tangível” (Nielsen, 1999, p. 42) e as situações de vida real, assim como a divisão das dinâmicas em pequenos passos ou segmentos, repetindo-se os procedimentos e as ideias gerais de forma a reforçar-se o conceito a ser apreendido. Estas dinâmicas basearam-se no ciclo de aprendizagem experimental de Kolb (Neves, 2019), através da atribuição de significado à experiência vivida, onde a informação deve ser interiorizada de forma mais consistente quando se participa ativamente no processo. As atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidas englobaram a visualização de filmes e pequenos vídeos, a realização de dinâmicas relacionais, momentos de reflexão e a partilha de histórias de vida que permitiram criar oportunidades para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, nomeadamente ao nível da comunicação e/ou intenção comunicativa, interação, participação e coesão grupal, essenciais para o

desenvolvimento de aptidões muitas vezes fragilizadas em alunos com PDI e PEA e que habitualmente condicionam a sua participação nas atividades do quotidiano. Verificou-se ainda um crescente envolvimento, interesse e participação, nas dinâmicas que incluíram breves explicações sucedidas de pequenos vídeos. Foi notória a progressiva evolução em relação à compreensão das mensagens, empatia, intenção comunicativa e preocupação face aos pares, principalmente quando os mesmos estavam desatentos ou necessitavam de ajuda. Estes comportamentos estão diretamente associados aos pilares do Ubuntu e às competências pessoais e sociais que se pretenderam fomentar, tornando os participantes mais capacitados para os desafios crescentes de uma sociedade em constante mudança e que ainda não se encontra preparada para incluir cidadãos com PEA e PDI.

Os resultados obtidos corroboram, em parte, os obtidos pelo Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG) em 2023, que ao longo de 18 meses implementaram o projeto “Academia de Líderes Ubuntu no CRPG”, através da adaptação da metodologia e dos materiais Ubuntu às pessoas com diversidade funcional, assim como a incorporação da metodologia Ubuntu nos serviços do Centro, no âmbito da reabilitação e reintegração profissional, da qualificação, e do acesso, manutenção e retoma do emprego, através da formação de colaboradores, incluindo a formação de formadores e da constituição de um Clube Ubuntu no CRPG, que mantivesse a dinâmica e a realização de atividades no âmbito da metodologia Ubuntu, durante e após a parceria com o IPAV. Os resultados obtidos revelaram que os participantes se sentiram mais autoconfiantes, com maior autoconhecimento, mais resilientes, mais empáticos, com mais vontade de se colocarem ao serviço do outro, mais tolerantes, apresentando maior flexibilidade em interações sociais, com mais competências pessoais e sociais (CRPGb, s.d.).

Cefai et al. (2018) refutaram a importância da implementação de programas de aprendizagem socioemocional (SEL) com crianças em idade escolar, uma vez que fomentam o aumento das competências sociais e emocionais, nomeadamente o desenvolvimento de atitudes positivas, o comportamento pró-social e a redução das dificuldades relacionadas com a saúde mental, tais como a: ansiedade, depressão, abuso de substâncias e comportamentos antissociais. Para além de apresentarem um impacto positivo nas atitudes e no desempenho académico, que persistem ao longo do tempo (até três anos após as intervenções iniciais). Salienta-se o facto de também terem sido estudados os impactos em crianças em idade escolar, que exibiram riscos de

origem étnica e/ou cultural, oriundos de minorias, de meios socioeconômicos desfavorecidos ou que enfrentavam dificuldades sociais, emocionais e de saúde mental. Os resultados obtidos permitiram perceber que tais programas podem servir como um fator de proteção para essas crianças, ajudando-as a reduzir as desigualdades socioeconômicas, promovendo a equidade, a inclusão e a justiça social. No entanto, consideramos que estes programas devem ser iniciados o mais precocemente possível, para se tornarem mais eficazes, facilitando a educação escolar e a aprendizagem ao longo da vida. A implementação destes programas também é benéfica para os professores e assistentes operacionais envolvidos, uma vez que aumentam as suas competências, a sua confiança e a sua satisfação pessoal e profissional.

Face ao exposto pode concluir-se que os participantes adultos aperfeiçoaram as suas competências pessoais, sociais e emocionais (Carvalho et al., 2016), decorrentes dos constantes desafios que a implementação do projeto impôs. Para tal, foram desenvolvidas técnicas colaborativas baseadas no trabalho em equipa, na compreensão e respeito pela diferença. Estas práticas educativas, baseadas em metodologias ativas, foram adaptadas e reajustadas de acordo com as especificidades dos alunos participantes, tendo-se recorrido a uma comunicação clara, assertiva e construtiva, que permitiram o desenvolvimento de competências que melhoraram as dinâmicas interpessoais e o desenvolvimento de estratégias de inteligência emocional, ao nível da gestão de conflitos, resiliência e liderança servidora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Concluída a apresentação e análise dos resultados obtidos no decorrer do projeto de intervenção, importa proceder às considerações finais, as quais implicam, por um lado, a realização de uma breve avaliação do projeto, procurando-se: (i) responder à questão orientadora e analisar as hipóteses de ação e se os objetivos definidos foram alcançados, e (ii) assinalar as limitações ao estudo e indicar sugestões para futuras investigações.

### **Avaliação do projeto de intervenção**

As considerações finais sobre a avaliação do projeto de intervenção têm em atenção a questão que orientou o presente projeto de I-A: em que medida a metodologia Ubuntu pode ser aplicada a alunos com PEA e PDI, de modo a fomentar a sua participação e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, essenciais para uma mais efetiva inclusão no contexto escolar? e as duas hipóteses de ação: (i) a utilização da metodologia Ubuntu em alunos com PEA e PDI contribui para o seu desenvolvimento pessoal e social no contexto escolar; (ii) a utilização da metodologia Ubuntu em alunos com PEA e PDI não contribui para o seu desenvolvimento pessoal e social no contexto escolar.

De acordo com a análise global dos resultados obtidos, entende-se que a utilização adaptada da metodologia Ubuntu em alunos com PEA e PDI contribuiu, de certo modo, para o desenvolvimento pessoal e social de alguns destes alunos no contexto escolar. Assim, considera-se confirmada, em parte, a seguinte hipótese de ação inicialmente colocada: (i) a utilização da metodologia Ubuntu em alunos com PEA e PDI contribui para o seu desenvolvimento pessoal e social no contexto escolar. Verificou-se que todos os alunos registaram algumas evoluções na maioria das competências estudadas, porém, apenas uma aluna revelou progressos consistentes. Neste sentido, as evoluções observadas foram pouco evidentes, ficando aquém do esperado.

Lembramos que a assiduidade dos participantes nas sessões desenvolvidas foi relativamente positiva, sendo que cinco estiveram presentes, em média, em 21 sessões de 24 possíveis. Apenas um dos alunos registou fraca presença, estando presente somente em oito das 24 dinâmicas implementadas. Neste sentido, pensamos que o fator assiduidade possa não ajudar a explicar, só por si, o facto de os resultados alcançados não terem sido mais positivos. Infere-se que as características funcionais dos alunos participantes possam ter tido uma maior influência nos resultados relativos ao nível do desenvolvimento de competências pessoais e sociais em análise, dado se constituírem

como áreas desafiantes para pessoas com PEA e/ou PDI (Antunes et al., 2019; APA, 2014; 2022).

Muito embora as AO tenham considerado que o estudo foi muito pertinente para a promoção do desenvolvimento dos alunos e para a aprendizagem de aspetos práticos (Santos, 2020; ITAD, s.d.), proporcionando oportunidades de comunicação e de interação entre os alunos participantes, os resultados obtidos evidenciam que a maioria manifestou ainda lacunas ao nível das competências pessoais e sociais basilares.

Verificou-se, no entanto, o desenvolvimento de interações sociais muito positivas e importantes, que potenciaram a partilha de expressões e levaram a ações onde imperou a compreensão através da comunicação não verbal, assim como uma maior flexibilidade e adaptação a atividades que não faziam parte da rotina habitual. Salienta-se também o fomento da autonomia pessoal e o respeito pelo outro, que levaram à ocorrência de situações visíveis de amizade e empatia, essenciais para a coesão e harmonia da maior parte dos elementos do grupo.

Considera-se que o recurso a dinâmicas diversificadas e estimulantes (Correia, 2010) contribuíram igualmente para o desenvolvimento e aquisição de algumas competências pessoais e sociais dos alunos participantes no estudo. Independentemente dos constrangimentos e/ou barreiras que não lhes permitiram adquirir e consolidar todas as competências associadas à metodologia Ubuntu, considera-se que a intervenção foi uma mais-valia, tanto para os alunos como para os adultos participantes (DEE e AO).

Importa agora refletir sobre os objetivos do projeto de I-A, os quais implicaram: (i) compreender o contributo da implementação de dinâmicas baseadas na metodologia Ubuntu, no desenvolvimento de competências pessoais e sociais em crianças e jovens com PEA e PDI; (ii) reconhecer a importância das estratégias implementadas pela docente de educação especial (DEE) no desenvolvimento de dinâmicas que perspetivam a promoção de competências pessoais e sociais em alunos com PEA e PDI que frequentam a UAE do CAA e (iii) potenciar a participação de alunos com PEA e PDI em contexto escolar, recorrendo a atividades diversificadas e adaptadas.

Face aos resultados obtidos e à avaliação efetuada considera-se que os objetivos gerais inicialmente propostos foram alcançados, uma vez que:

- a implementação de dinâmicas baseadas na metodologia Ubuntu, promoveu, em parte, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais em crianças e jovens com PEA e PDI;

- as estratégias implementadas pela DEE fomentaram a promoção de algumas competências pessoais e sociais nos alunos participantes;
- foram implementadas atividades diversificadas e adaptadas que potenciaram a participação dos alunos que nelas participaram.

Salienta-se o facto de muitas dificuldades na aprendizagem terem origem em barreiras identificadas como pertencentes às dimensões pessoais e socioemocionais, pelo que as políticas educativas deverão ter em consideração a implementação de modelos SEL ao longo da escolaridade obrigatória.

Um escola verdadeiramente inclusiva deve preocupar-se com os processos de aquisição de competências e não apenas com os resultados escolares, devendo planear e definir estratégias o mais precocemente possível, implementar metodologias ativas, adaptar instrumentos e momentos que resultem na recolha de informações, de forma articulada, para que toda a comunidade educativa promova a inclusão e as competências essenciais definidas no PASEO (2017), para todos os alunos, independentemente das suas especificidades. De certo modo, o presente projeto de I-A procurou ser um contributo para esta visão de educação.

### **Implementação do programa Ubuntu: limitações ao estudo e sugestões para o futuro**

Como limitações ao estudo salienta-se o facto de o mesmo ter incidido numa realidade própria, num contexto específico e estruturado de acordo com as características individuais dos alunos participantes. Estes, fizeram parte de uma amostra intencional e de conveniência, pelo que os resultados obtidos no presente estudo não podem ser generalizados. Poderão, no entanto, ser um ponto de partida para novos estudos que pretendam implementar programas de aprendizagem socioemocional (SEL) ou baseados na metodologia Ubuntu.

Refere-se ainda que o facto da grelha referente à aquisição das competências pessoais e sociais não ser muito objetiva, tendo em consideração as especificidades dos alunos participantes, foi necessário solicitar a colaboração da assistente operacional presente nesse dia, o que poderá ter influenciado alguns dos valores obtidos nas diferentes categorias. Por fim, refere-se que as entrevistas às AO só puderam ser realizadas numa fase posterior, após as férias das mesmas, cerca de três meses após a conclusão da dinamização do projeto, o que pode ter condicionado a precisão dos dados recolhidos.

Face à experiência vivida, e no sentido de se poder obter resultados mais positivos no desenvolvimento das competências pessoais e sociais de alunos com as características funcionais dos participantes neste estudo, entende-se que seria importante rever aspetos relacionados com as três dimensões:

- (i) as dinâmicas do programa Ubuntu;
- (ii) a organização do trabalho de equipa no contexto regular de ensino;
- (iii) os instrumentos usados para registo das competências pessoais e sociais dos alunos.

Quanto às *dinâmicas do programa* Ubuntu pensamos ser necessário:

- continuar a proceder a adaptações mais sólidas ao nível da estrutura, objetivos e tempo de implementação, assim como a alteração dos materiais propostos pela ALU, de forma a facilitar a compreensão de todos os pilares em estudo;
- proceder-se a uma seleção, ainda mais minuciosa, escolhendo-se dinâmicas mais curtas ou dividi-las em vários momentos, de forma a não se tornarem exaustivas para os alunos que apresentam graves dificuldades de atenção e/ou concentração;
- dispor de um período mais longo para a sua implementação, de modo a possibilitar uma participação dos alunos mais consistente;
- implementar-se menos dinâmicas por dia, prolongando-se a duração do projeto para um mês, de forma a serem repetidas as dinâmicas e comparados os resultados obtidos nas diferentes séries.

No que diz respeito à *organização do trabalho de equipa* no contexto regular de ensino, sugere-se que:

- os docentes e técnicos (psicólogos e educadores sociais) possam frequentar a Formação de Educadores – Educação para a Cidadania através de Ubuntu, uma vez que são elementos preponderantes na modelagem e no ensino das competências socioemocionais dos alunos com os quais trabalham diariamente (Casel, 2016);
- no início do ano letivo, planear-se e articular-se com os restantes docentes do Conselho de Turma (CT) e EE, as datas de implementação e as competências do PASEO (2017) que seriam desenvolvidas com a implementação do projeto, possibilitando o reajuste do horário dos alunos, com o intuito de serem atingidas as competências previstas nos seus PEI, recorrendo-se a atividades lúdicas, diversificadas e colaborativas;

- definir um horário para a implementação das dinâmicas de forma a estarem presentes as duas AO em simultâneo, o que não aconteceu, devido ao facto de trabalharem por turnos;
- envolver as AO da UAE do CAA no registo das observações diretas que conduziram ao preenchimento da grelha referente às competências pessoais e sociais, de forma a se obter uma média ponderada das três intervenientes;
- procurar que os alunos cumpram os deveres de assiduidade e pontualidade, de forma a não serem realizados reajustes no próprio dia que condicionam a dinâmica e o funcionamento das restantes atividades letivas, assim como o reajuste dos horários das terapias previstas nos seus horários;

Relativamente aos *instrumentos usados para registo das competências pessoais e sociais* sugere-se:

- realizar os testes sociométricos em dias que seja possível assegurar a toma da medicação prescrita, evitando comportamentos desajustados ou a recorrente incompreensão das questões solicitadas;
- reformular a grelha referente à aquisição das competências pessoais e sociais ou ser utilizada outra, com validação para alunos com PEA ou PDI, que foque categorias mais objetivas e de fácil avaliação.

Entende-se ser igualmente importante que futuros estudos que envolvam a utilização da metodologia Ubuntu continuem a considerar as características funcionais dos alunos participantes, pois estas podem influenciar os resultados ao nível do desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Embora não tivesse sido concretizado, considera-se que teria sido importante ter-se procedido à compilação de algumas fotografias e vídeos mais impactantes, de forma a produzir-se um pequeno filme que resumisse as interações registadas no decorrer das diferentes dinâmicas. O mesmo poderia ter sido mostrado a alguns elementos da comunidade educativa, de forma a promoverem-se as boas práticas realizadas no Agrupamento e a importância do desenvolvimento de competências pessoais e sociais baseadas na metodologia Ubuntu.

Num futuro próximo poderão implementar-se as dinâmicas reajustadas pela DEE a alunos que frequentem os 1.º e 2.º ciclos de ensino, tendo em consideração as sugestões de melhoria atrás mencionadas. A escola deverá ser capaz de responder à crescente diversidade de alunos que frequentam o sistema educativo português, garantindo a igualdade de acesso à escola pública, através da intervenção de recursos

humanos especializados em diferentes áreas de formação. Para tal, é imprescindível que se desenvolva um trabalho colaborativo multidisciplinar nos diferentes contextos educativos (Jesus et al., 2024), articulando e mobilizando competências profissionais de docentes, psicólogos, educadores sociais e de outros técnicos especializados que possam contribuir para o desenvolvimento de todos os alunos. As medidas de promoção do sucesso educativo devem perspetivar o envolvimento e a inclusão de alunos com perturbações do neurodesenvolvimento, nomeadamente, o aperfeiçoamento de competências pessoais, sociais e emocionais, de forma a serem reforçadas competências transversais, com vista ao sucesso global de todos os alunos (Sanchez, citado por Jesus et al., 2024).

As dinâmicas implementadas tiveram em consideração as características dos participantes, no entanto, contemplaram atividades lúdico-pedagógicas que poderão ser conduzidas por outros docentes e/ou técnicos, uma vez que pressupõe processos de ensino e aprendizagem intuitivos, de modelagem e treino, onde os participantes poderão trabalhar colaborativamente na construção do seu próprio conhecimento (Costa & Faria, 2019). As interações formais e informais desenvolvidas ao longo do projeto perspetivaram o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e emocionais dos participantes, fomentando-se igualmente o bem-estar, o rendimento académico e a capacidade de aprendizagem ao longo da vida (Costa & Faria, 2019), podendo o mesmo servir de base a estudos futuros que perspetivem o fomento destas competências em alunos com PEA e PDI, baseadas na metodologia Ubuntu.

## REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' '

- Academia de Líderes Ubuntu [ALU] (s.d.). *Academia de Líderes Ubuntu – Leaders Academy*. <https://academialideresubuntu.org/pt/escolas-ubuntu>
- Academia de Líderes Ubuntu – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia [ALU-CRPG] (s.d.). *Academia de Líderes Ubuntu*. <https://ubuntu-crrpg.carrd.co/#boasvindas>
- Academia de Líderes Ubuntu Júnior [ALUJ] (s.d.). *Academia de Líderes Ubuntu*. <https://www.ipav.pt/index.php/pt/speakers/junior-dlbc-lisboa>
- Adams, J. (2023). Academies in Schools – Reports. *UBUNTU: Revista de Ciências Sociais*, 1, 19-36. [https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu\\_revista\\_de\\_ciencias\\_sociais\\_n1\\_digital](https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digital)
- Alarcão, M. (2023). Semanas Ubuntu em escolas do 3.º ciclo e secundário: Resultados do projeto Academias Gulbenkian do Conhecimento. *UBUNTU: Revista de Ciências Sociais*, 1, 35-69. [https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu\\_revista\\_de\\_ciencias\\_sociais\\_n1\\_digital](https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digital)
- Alarcão, M., & Fonseca, S. (2020). Empatia. In J. L. Gonçalves, & M. Alarcão (Eds.), *Pilares do Método UBUNTU* (pp. 115-136). Instituto Padre António Vieira (IPAV).
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- American Psychiatric Association [APA] (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais: DSM-5* (5.ª ed.). Artmed Editora.
- American Psychiatric Association [APA]. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM\_5\_TR* (Fifth edition, text revision). American Psychiatric Association.
- Antunes, N. L., Paris, A., Fonseca, A. C., Mata, R., & Dias, B. (2019). Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. In N. L. Antunes (Ed.), *Sentidos – o grande livro das perturbações de desenvolvimento e comportamento* (pp. 71-90). Lua de papel.
- Arnáiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social [APTSES] (s.d.). *Código Deontológico do/a Técnico/a Superior de Educação Social*. [www.aptses.pt/codigo-deontologico/](http://www.aptses.pt/codigo-deontologico/)

- Azevedo, A., Ramos, A., Sousa, A., Cunha, D., Teixeira, H., Oliveira, J., Monteiro, M., & Santos, P. (2023). UBUNTU: O desafio da promoção das competências socioemocionais em contexto escolar. *Sensos-E*, 10(1), 58–66.  
<https://doi.org/10.34630/sensose.v10i1.4863>
- Barahona-Corrêa, J. B., & Filipe, C. N. (2016). A Concise History of Asperger Syndrome: The Short Reign of a Troublesome Diagnosis. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-7.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4725185/pdf/fpsyg-06-02024.pdf>
- Barros, R., & Fragoso, A. (Eds.) (2021). *Investigação em Educação Social – prática e reflexão* (Volume II). Universidade do Algarve (UAlg.).  
<https://doi.org/10.34623/npza-sf56>
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (5.ª ed.). Gradiva.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2012). Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(3), 315-324.
- Campos, S., Martins, R., & Marques, O. (2016). Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: As perceções dos professores. *Gestão e Desenvolvimento*, 24, 231-247.
- Canha, L. N., & Neves, S. M. (2008). *Promoção de Competências Pessoais e Sociais, Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a crianças e jovens com deficiência, Manual*. Associação de Paralisia Cerebral de Odemira: Instituto Nacional para a Reabilitação – INR, I.P.  
[https://www.inr.pt/documents/11309/215911/programa\\_de\\_treino\\_de\\_competencias\\_pessoais\\_e\\_sociais.pdf/fcda6586-1023-4a8c-be64-81480bf14380](https://www.inr.pt/documents/11309/215911/programa_de_treino_de_competencias_pessoais_e_sociais.pdf/fcda6586-1023-4a8c-be64-81480bf14380)
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Universidade Aberta.
- Carvalho, A., Almeida, C., Amann, G., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., & Lopes, I. (2016). Saúde Mental em Saúde escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio escolar. Direção-Geral

- da Saúde (DGS). <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/manual-para-promocao-de-competencias-socioemocionais-em-meio-escolar.pdf>
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni. V., & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*. Publications Office of the European Union.  
<http://dx.doi.org/10.2766/664439>
- Centro de Reabilitação Profissional de Gaia [CRPGa] (s.d.). *Reabilitação profissional de pessoas com deficiências e incapacidades integra experiência inovadora*.  
<https://crpg.pt/reabilitacao-profissional-de-pessoas-com-deficiencias-e-incapacidades-integra-experiencia-inovadora/>
- Centro de Reabilitação Profissional de Gaia [CRPGb] (s.d.). *18 meses de Academia de Líderes Ubuntu*. <https://crpg.pt/18-meses-de-academia-de-lideres-ubuntu/>
- Centro Regional de Informação das Nações Unidas [UNRIC] (2014). *Factos essenciais sobre as Nações Unidas*. Nova Iorque: Departamento de Informação Pública das Nações Unidas. <https://www.unric.org/pt/publicacao/31695-e-factos-essenciais-sobre-as-nacoes-unidas>
- Correia, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Costa, A. & Faria, L. (2019). *Programas de educação social e emocional na escola: Importância e perspetivas no contexto português*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pp. 6-9.  
<https://hdl.handle.net/10216/126171>
- Costa, A. P., Moreira, A., & Sá, P. (Coords.). (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados (Volume 3)* (1.ª ed.). Universidade de Aveiro – UA Editora. [10.34624/dws9-6j98](https://hdl.handle.net/10.34624/dws9-6j98)
- Costa, D. D. (Org.). (2015) *Investigação-Ação: Noções básicas (Sebenta)*. [Manuscrito não publicado]. Universidade Pedagógica de Moçambique, UP-ESTEC.  
[https://www.academia.edu/12584736/A\\_Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_ac%C3%A7%C3%A3o\\_No%C3%A7%C3%B5es\\_basicas?email\\_work\\_card=title](https://www.academia.edu/12584736/A_Investiga%C3%A7%C3%A3o_ac%C3%A7%C3%A3o_No%C3%A7%C3%B5es_basicas?email_work_card=title)
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Edições Almedina.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 445-479.  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Declaração de Retificação n.º 47/2019, de 3 de outubro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 190. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2019/10/19000/0000300004.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.  
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.  
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Decreto-Lei n.º 62/2023, de 25 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 143.  
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2023/07/14300/0000600009.pdf>
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 143.  
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>
- Di Giusto Valle, C., Martin, M. E., Arnaiz, A., & Guerra, P. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 89-104. <https://doi.org/10.35362/rie660380>
- Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73-78.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/bbb0/070e23199864c29121b15886815bd6fc7655.pdf>
- Direção-Geral da Educação [DGE] (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Ministério da Educação/ DGIDC.
- Estella, A. M., & Vera, C. S. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 159-183.  
<https://doi.org/10.35362/rie470709>
- Fleury, M. T., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5, (Edição especial), 183-196.

<https://doi.org/10.1590/S1415-6552001000500010>

- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Editora Monitor.
- Fonseca, K. (2012, setembro/dezembro). Investigação – Ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2),16-31.  
<https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Forte, A. C., Santos, J. & Anzini, P. (2020). Resiliência. In J. L. Gonçalves, & M. Alarcão (Eds.), *Pilares do Método UBUNTU* (pp. 87-114). Instituto Padre António Vieira (IPAV).
- Gaspar, T., & Matos, M. G. (2015). “Para mim é fácil”: Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 16(2), 195-206. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v16n2/v16n2a06.pdf>
- Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In M. Gohn, Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38.  
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt>
- Gohn, M. G. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos. *Investigar em Educação*, 11(1), 35-50.  
[https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn\\_2014.pdf](https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf)
- Gonçalves, A. S. C., Costa, F. K. F., & Silva, A. P. (2023). Filosofia africana *ubuntu* na interface do direito universal à educação, ensino público e escola inclusiva. *Educação, Sociedade & Culturas*, (65), 1-19.  
<https://doi.org/10.24840/esc.vi65.606>
- Gonçalves, J. L., Fernandes, J. L., & Rogowki, A. (2020). Autoconhecimento. In J. L. Gonçalves, & M. Alarcão (Eds.), *Pilares do Método UBUNTU* (pp. 33-60). Instituto Padre António Vieira (IPAV).
- Gonçalves, J. L., & Alarcão, M. (Eds.) (2020). *Pilares do método Ubuntu*. Instituto Padre António Vieira (IPAV).  
[https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu\\_revista\\_de\\_ciencias\\_sociais\\_n1\\_digital](https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digital)
- Gueifão, R. C., Correia, F., & Azevedo, S. (2021). *Educação Social: Contextos e Funções*. Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social (APTSES).

- Hoffman-Câmara, R. (2013). Análise de Conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às Organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191.  
[https://www.researchgate.net/publication/265301399\\_Analise\\_de\\_Conteudo\\_da\\_teor%C3%ADa\\_a\\_pratica\\_em\\_pesquisas\\_sociais\\_aplicadas\\_as\\_Organizacoes](https://www.researchgate.net/publication/265301399_Analise_de_Conteudo_da_teor%C3%ADa_a_pratica_em_pesquisas_sociais_aplicadas_as_Organizacoes)
- Hogan, W., Hogan, B. K., The Option Institute & Fellowship (2007). *The Son-Rise Program® - Developmental Model: Understanding the Importance of Social Development & Creating a Curriculum for Your Child's Social Growth* (3<sup>rd</sup> Edition). Autism Treatment Center of America.  
[http://www.autismbreakthrough.com/wpcontent/uploads/2014/03/developmental\\_model.pdf](http://www.autismbreakthrough.com/wpcontent/uploads/2014/03/developmental_model.pdf)
- Hortal, C. (Coord.), Bravo, A., Mitjà, S. & Soler, J. M. (2011). *Alumnado com transtorno del espectro autista* (1.ª ed.). Editorial GRAÓ.
- Instituto de Apoio e Desenvolvimento [ITAD] (s.d.). *Perturbação do Desenvolvimento Intelectual*. <https://www.itad.pt/tratamento-de-psicologia/perturbacao-do-desenvolvimento-intelectual/>
- Instituto Nacional de Estatística [INE] (s.d.). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*.  
[https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_perfsdq&objetivo=thumb4&xlang=pt](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_perfsdq&objetivo=thumb4&xlang=pt)
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva*. Edições ASA.
- Jesus, A., Margarido, C., Sánchez, E., & Pocinho, R. (2024). O papel da educação social na promoção de competências socioemocionais em contexto escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 62, 57-70. [10.24140/issn.1645-7250.rle62.04](https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle62.04)
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción – Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.ª Ed.). Graó.
- Lázaro, A. V. (2012). *Perturbações do desenvolvimento na criança: perspetiva materna do impacto do problema na família e ambiente familiar* (Dissertação de mestrado não publicada em Psicologia, Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa, Lisboa).  
[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7651/1/ulfpie042942\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7651/1/ulfpie042942_tm.pdf)
- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 176.  
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2019/09/17600/0001200035.pdf>

- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Editor Ramos Leitão.
- Lima, C. B. (Coord.). (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual Prático de Intervenção*. Lidel.
- Lima, C. B. (Coord.). (2015). *Perturbações do Neurodesenvolvimento – Manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção*. Lidel.
- Lira, A., Cerqueira, E., & Gomes, C. (2016). As relações interpessoais entre adolescentes: o teste sociométrico como recurso para superar conflitos e violências escolares. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 24(1), 24-33.  
<http://dx.doi.org/10.15329/2318-0498.20160004>
- Martins, E. C. (2014). Inclusão de crianças com autismo: daquela sala... de mim para mim numa unidade de ensino estruturado. *Quaestio*, 16(1), 87-103.  
<https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2504>
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V.C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidad\\_e/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/perfil_dos_alunos.pdf)
- Mateus, M. N. E. (2012). O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. *EDUSER: revista de educação*, 4(1), 60-71.  
<https://doi.org/10.34620/eduser.v4i1.41>
- Matiskei, A. (2004). Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educar*, 20(23), 185-202. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.338>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mendes, R., & Miskulin, R. (2017). A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, 4(165), 1044-1066.  
<http://dx.doi.org/10.1590/198053143988>
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer: revista de educação*, 2(2), 66-83.  
[10.34620/eduser.v2i2.23](https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.23)
- Montenegro, E. & Gaspar, J. P. (2020). Serviço. In J. L. Gonçalves, & M. Alarcão (Eds.), *Pilares do Método UBUNTU* (pp. 137-157). Instituto Padre António Vieira (IPAV).

- Morais, M. L. S., Otta, E., & Tieppo, S. C. (2001). Status sociométrico e avaliação de características comportamentais: um estudo de competência social em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 119-131.  
[10.1590/S0102-79722001000100010](https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000100010)
- Moreira, A., Sá, P., & Costa, A. P. (Orgs.) (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (Volume 1)* (1.ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro – UA Editora. <http://dx.doi.org/10.34624/hmtj-qg49>
- Moreira, A., Sá, P., & Costa, A. P. (Orgs.) (2021a). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Volume 2)* (1.ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro – UA Editora. <http://dx.doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Morgado, J. C. (2016). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (2.ª ed.). De facto Editores.
- Neves, T. (2019). Academia de Líderes Ubuntu. In Consórcio UBUNTU Building Bridges for Peace (Eds.), *Construir pontes Ubuntu – Para uma liderança servidora* (pp. 183-193). ImPress.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um guia para professores*. Porto Editora.
- Northway, M. L. & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos* (2.ª ed.). Livros Horizonte.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 126-143. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>
- Oliveira, A. (2020). Autoconfiança. In J. L. Gonçalves, & M. Alarcão (Eds.), *Pilares do Método UBUNTU* (pp. 61-86). Instituto Padre António Vieira (IPAV).
- Pansardi, M., & Da Silva, S. (2009). *Escola e justiça social: igualdade e equidade segundo Enguita e Dubet*. Comunicação apresentada no 4.º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Brasil).
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Edições Asa.
- Pinheiro, F. (2021). A Educação Social em Contexto Escolar: Uma Reflexão Sobre a Formação. *Revista Interações*, 17(56), 68–86.  
<https://doi.org/10.25755/int.21237>

- Rebola, F., Nogueira, I., Gouveia, J., Gonçalves, J., Carvalho, L., & 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.  
[https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu\\_revista\\_de\\_ciencias\\_sociais\\_n1\\_digital](https://issuu.com/ipavieira/docs/ubuntu_revista_de_ciencias_sociais_n1_digital)
- Ribeiro, A. M. M. C-B. (2023). *Avaliação da implementação do programa das academias de líderes Ubuntu em escolas TEIP da Área Metropolitana de Lisboa*. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta). Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/14381>
- Ribeiro, D. G. (2010). *Desenvolvimento neuropsicomotor de crianças de um ano atendidas em unidades de ESF: Fatores de risco e proteção* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Medicina de Botucatu – FMB, São Paulo).  
[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/98408/ribeiro\\_dg\\_me\\_botfm.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/98408/ribeiro_dg_me_botfm.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), 63-83.  
<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>
- Sanchis, S. (2022, 9 de fevereiro). *Competências pessoais: o que são e exemplos*. Psicologia-Online. <https://br.psicologia-online.com/competencias-pessoais-o-que-sao-e-exemplos-1044.html>
- Santos, M. M. L. (2020). *Inclusão de alunos com perturbação do desenvolvimento intelectual no 3.º ciclo do ensino básico: perspetivas e práticas* (Dissertação de mestrado não publicada em Educação Especial: ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação, Lisboa). <http://hdl.handle.net/10400.21/12780>
- Santos, J. X., Rasga, C., Marques, A. R., Asif, M., & Vicente, A. M. (2017). Interações gene-ambiente na perturbação do espectro do autismo. *Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge*, 6, 29-33.  
<http://repositorio.insa.pt/handle/10400.18/4764>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for All Students*. Paul H. Brookes Publishing.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.

- UNESCO (1998). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília: UNESCO.
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- UNICEF (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990.
- [http://criancaefamilia.spp.pt/media/106871/convencao\\_direitos\\_crianca.pdf](http://criancaefamilia.spp.pt/media/106871/convencao_direitos_crianca.pdf)
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J.M. Alves VES (Orgs.), *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direcção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 73-70). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio a Melhoria das Escolas (SAME).
- <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/14704>
- Viegas, I. H. (2015) . "A educação social em contexto escolar: contributos para a definição das áreas de intervenção e para o perfil do educador social nas escolas ". *PRAXIS EDUCARE, Revista da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social*, 2, 7-11. <http://www.aptses.pt/revista-praxis-educare/#1601560781719-0d915c4d-0b2f>
- Vieira, A. M., & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações* (1.ª ed.). Profedições, Lda./Jornal a Página da Educação.

ANEXOS

| | " | | "

## Anexo A. Teste sociométrico – turmas

### TESTE SOCIOMÉTRICO

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

#### A. Escolhas

1. Se estivesses de realizar um trabalho de grupo na aula quais eram os colegas que escolhias para trabalharem contigo?
  - (1) Nome .....
  - (2) Nome .....
  - (3) Nome .....
2. A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?
  - (1) Nome .....
  - (2) Nome .....
  - (3) Nome .....
3. Imagina que vais ao cinema e tens três bilhetes a mais. Quem são os colegas da turma que convidarias?
  - (1) Nome .....
  - (2) Nome .....
  - (3) Nome .....

#### B. Rejeições

1. Se estivesses de realizar um trabalho de grupo na aula quais eram os colegas que não escolhias para trabalharem contigo?
  - (1) Nome .....
  - (2) Nome .....
  - (3) Nome .....
2. A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?
  - (1) Nome .....
  - (2) Nome .....
  - (3) Nome .....
3. Imagina que vais ao cinema e tens três bilhetes a mais. Quem são os colegas da turma que não convidarias?
  - (1) Nome .....
  - (2) Nome .....
  - (3) Nome .....

Anexo A1. Teste sociométrico – UAE/CAA

TESTE SOCIOMÉTRICO

NOME: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

**A. ESCOLHAS** ✓ 1 – 1.º LUGAR; 2 – 2.º LUGAR; 3 – 3.º LUGAR

1. SE ESTIVESSES DE REALIZAR UM TRABALHO DE GRUPO NA AULA QUAIS ERAMOS COLEGAS QUE ESCOLHIAS PARA TRABALHAREM CONTIGO?



							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. A TUA TURMA VAI FAZER UMA VISITA DE ESTUDO E VÃO DE AUTOCARRO. QUAIS OS COLEGAS QUE GOSTARIAS QUE SE SENTASSEM AO TEU LADO?



							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. IMAGINA QUE VAIS AO CINEMA E TENS TRÊS BILHETES A MAIS. QUEM SÃO OS COLEGAS DA TURMA QUE CONVIDARIAS?



							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B. REJEIÇÕES** ✗ 1 – 1.º LUGAR; 2 – 2.º LUGAR; 3 – 3.º LUGAR

1. SE ESTIVESSES DE REALIZAR UM TRABALHO DE GRUPO NA AULA QUAIS ERAMOS COLEGAS QUE NÃO ESCOLHIAS PARA TRABALHAREM CONTIGO?



							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. A TUA TURMA VAI FAZER UMA VISITA DE ESTUDO E VÃO DE AUTOCARRO. QUAIS OS COLEGAS QUE NÃO GOSTARIAS QUE SE SENTASSEM AO TEU LADO?





							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. IMAGINA QUE VAIS AO CINEMA E TENS TRÊS BILHETES A MAIS. QUEM SÃO OS COLEGAS DA TURMA QUE NÃO CONVIDARIAS?



							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Anexo A2.** Símbolos pictográficos para a comunicação (programa AraWord)  
utilizados para aplicar o teste sociométrico aos alunos da UAE/CAA

GOSTO	NÃO GOSTO	SIM	NÃO
			

TRABALHO DE GRUPO	VISITA DE ESTUDO	CINEMA
		

## Anexo B. Guião de entrevista semiestruturada

### Guião de Entrevista Semiestruturada

**Objetivo:** Saber a opinião das assistentes operacionais (AO) que trabalham na UAE/CAA em relação à pertinência das dinâmicas implementadas, assim como o contributo das mesmas no desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos com PEA/PDI que frequentam a UAE.

Tema/Bloco	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
I. Legitimação da entrevista	1. Legitimar a entrevista.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar o entrevistado sobre o estudo que me encontro a desenvolver referindo quais os seus objetivos;</li> <li>2. Confirmar a colaboração do entrevistado para a continuação do mesmo;</li> <li>3. Solicitar a autorização para a gravação áudio da entrevista, garantindo a confidencialidade dos dados e o anonimato da mesma.</li> </ol>	
II. Projeto de investigação-ação	1. Identificar a pertinência das atividades desenvolvidas;	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a sua opinião relativamente às dinâmicas desenvolvidas no âmbito do projeto de investigação?</li> <li>2. Qual a sua opinião sobre o tempo de implementação das mesmas e a sua adequação aos alunos envolvidos?.</li> <li>3. Como caracteriza a pertinência do projeto face às características individuais dos alunos que frequentam a UAE?</li> </ol>	
	2. Identificar os fatores positivos e negativos do projeto;	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Que vantagens e/ou potencialidades identifica relativamente ao desenvolvimento do projeto?</li> <li>5. E quais as desvantagens e/ou barreiras que destaca?</li> </ol>	
	3. Constatar a perceção das AO sobre a	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Qual é a sua opinião sobre a participação dos alunos no projeto e a sua recetividade às diferentes dinâmicas?</li> </ol>	

	participação dos alunos nas dinâmicas desenvolvidas;	7. Quais as dinâmicas que considera: i. Mais apelativas? Porquê? ii. Menos apelativas? Porquê?	
	4. Assinalar os progressos obtidos ao longo do projeto;	8. Na sua opinião quais são as mais-valias da implementação destas atividades no desenvolvimento pessoal e social destes alunos?	
	5. Identificar outras atividades/dinâmicas e perspetivas futuras.	9. Quais as alterações e/ou sugestões que faria às dinâmicas desenvolvidas? 10. Que tipo de dinâmicas poderiam ser desenvolvidas para incrementar as competências pessoais e sociais dos participantes?	
III. Encerramento da entrevista	1. Finalizar a entrevista.	Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, gostaria de saber se tem algo a acrescentar. Grata pela atenção e disponibilidade demonstradas em participar no estudo que estou a desenvolver. 1. Informar que será fornecida uma cópia da transcrição para verificação das informações prestadas.	

## **Anexo B1.** Transcrição da entrevista semiestruturada à AO1

Dia: 13.09.2023

Hora: 12.00h

E – Entrevistadora (DEE)

AO1 – Assistente Operacional que trabalha na UAE

**E** – Bom dia, estamos aqui para fazer uma pequena entrevista sobre o meu projeto de intervenção que tinha como objetivo promover as competências pessoais e sociais em alunos com perturbação do desenvolvimento e perturbação do espectro do autismo. Gostaria de saber se já disponível para colaborar comigo e para que possamos filmar e gravar esta nossa entrevista.

**AO1** – Sim, estou.

**E** – A confidencialidade será mantida e o anonimato também (*pausa*).

Quais são os objetivos deste meu trabalho? Compreender contributo da implementação de dinâmicas baseadas na metodologia ubuntu, no desenvolvimento de competências pessoais e sociais em crianças e jovens com perturbação do desenvolvimento e perturbação do espectro do autismo; potenciar a participação de alunos com perturbação do desenvolvimento e perturbação do espectro do autismo em contexto escolar, recorrendo a atividades diversificadas e adaptada; identificar o papel do educador social ou docente no desenvolvimento dinâmicas que perspetivam a promoção de competências pessoais e sociais em alunos com perturbação do desenvolvimento e perturbação do espectro autista referente a uma unidade de apoio especializado do centro de apoio à aprendizagem.

Relativamente ao projeto de investigação-ação, vou fazer dez perguntas sobre as várias dinâmicas que fomos desenvolvendo ao longo de dois meses.

Primeira questão: Qual a sua opinião relativamente às dinâmicas desenvolvidas no âmbito do projeto de investigação?

**AO1** – (*Pausa prolongada*) Hummm.

**E** – Se foram boas, más, se corresponderam às expetativas.

**AO1** – Deixe-me pensar um pouco. As atividades desenvolvidas foram boas e adaptada a esses alunos. (*Hummm*) Eles conseguiram trabalhar em grupo, o que nem sempre era fácil.

E – Questão número dois: Qual a sua opinião sobre o tempo de implementação das mesmas e a sua adequação aos alunos envolvidos?

AO1 – O tempo de implementação era adequado, foram justas, foi ajustado, no entanto, nem todos estavam concentrados (pausa) devido às suas características.

E – Questão número três: Como caracteriza a pertinência do projeto face às características individuais dos alunos que frequentam a unidade de apoio especializado?

AO1 – O projeto o foi importante para que esses alunos ultrapassassem algumas das suas dificuldades.

E – Questão número quatro: Que vantagens ou potencialidades identifica relativamente ao desenvolvimento do projeto?

AO1 – Os alunos comunicaram, comunicaram (hummm) e interagiram mais uns com os outros, o que é muito importante, uma vez que nem sempre acontecia.

E – Questão número cinco: E quais as desvantagens ou barreiras que destaca?

AO1 – A desvantagem e as barreiras... Embora as atividades foram realizadas na sala, habitualmente existe, quer dizer, existiu, uma grande entrada e saída dos alunos e os professores, que nem sempre facilitou.

E – Questão número seis: Qual é a sua opinião sobre a participação dos alunos no projeto? E a sua receptividade às diferentes dinâmicas?

AO1 – Os alunos gostam, os alunos participaram muito bem e gostaram muito de todas atividades.

E – Questão número sete: Quais as dinâmicas que considera mais apelativas? Porquê?

AO1 – Gostei mais da atividade do Pip uma vez que os alunos fizeram muitas perguntas e estiveram atentos ao filme.

E – E as menos apelativas? Porquê?

AO1 – A menos apelativa foi a do líder, dos líderes, uma vez que nem todos participaram (pausa) limitando a participação dos alunos que não sabem ler.

E – Questão número oito: Na sua opinião quais são as mais-valias da implementação destas atividades no desenvolvimento pessoal e social destes alunos?

AO1 – Essas atividades promovem capacidades comunicativas e de interação importantes para o dia a dia desses alunos.

E – Questão número nove: Quais as alterações ou sugestões que faria às dinâmicas desenvolvidas?

**AO1** – No caso da atividade dos líderes, dividi-las para ser menos longas e serem realizadas num lugar onde tivesse menos entradas e saídas.

**E** – Questão número dez: Que tipo de atividades ou dinâmicas poderiam ser desenvolvidas para incrementar, ou seja, para aumentar, as competências pessoais e sociais dos participantes?

**AO1** – Poderiam ser desenvolvidos jogos tradicionais com os alunos de outras turmas, uma vez que fizemos uma atividade semelhante ao longo do ano (*pausa*) letivo e os alunos gostaram muito.

**E** – Para finalizarmos, estamos a chegar ao fim da nossa entrevista e gostaria de saber se tem algo a acrescentar.

**AO1** – Não, não, é tudo.

**E** – Grata pela atenção e disponibilidade demonstradas em participar no estudo que estou a desenvolver. Vou informá-la que irei fazer a transcrição desta entrevista e depois vou fornecer-lhe para verificar se as informações prestadas estão de acordo com o que aqui falamos, combinado?

**AO1** – Combinado.

## **Anexo B2.** Transcrição da entrevista semiestruturada à AO2

Dia: 20.10.2023

Hora: 11.40h

E – Entrevistadora (DEE)

AO2 – Assistente Operacional que trabalha na UAE

**E** – Bom dia, estamos aqui para fazer uma entrevista sobre o meu projeto de intervenção. Gostaria de saber se concorda em participar no meu estudo e de seguida, em caso afirmativo, vou-lhe apresentar os meus objetivos gerais.

**AO2** – Concordo sim.

**E** – Os objetivos são os seguintes: promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais em alunos com perturbações do desenvolvimento e perturbação do espectro do autismo que frequentam o centro de apoio à aprendizagem; compreender o contributo da implementação de dinâmicas baseadas na metodologia ubuntu no desenvolvimento de competências pessoais e sociais em crianças e jovens com perturbação do desenvolvimento e perturbação do espectro do autismo; potenciar a participação de alunos com perturbação do desenvolvimento e perturbação do espectro do autismo em contexto escolar, recorrendo a atividades diversificadas e adaptadas; identificar o papel do educador social ou do docente no desenvolvimento de dinâmicas que perspetivam a promoção de competências pessoais e sociais em alunos com perturbação do desenvolvimento ou perturbação do espectro do autismo que frequentam o centro de apoio à aprendizagem.

Gostaria de gravar esta entrevista para que depois pudesse transcrevê-la. No entanto, necessito da sua autorização, garantindo, desde já a confidencialidade dos dados e o anonimato da mesma. Podemos começar?

**AO2** – Sim, sim.

**E** – Questão número um: Qual é a sua opinião relativamente às dinâmicas desenvolvidas no âmbito do meu projeto de investigação?

**AO2** – Então, acho que as dinâmicas, no geral, estavam muito bem adaptadas e tinham sempre temas muito pertinentes. E as crianças gostaram do projeto e de interagir nas diferentes atividades.

E – Questão número dois: Qual a sua opinião sobre o tempo de implementação das mesmas e a sua adequação aos alunos envolvidos?

**AO2** – Então, o tempo acho que estava apropriado, apesar de às vezes ter uns dias que era um bocadinho mais longos, mas aí fazíamos sempre um intervalo, uma pausa para eles descansarem. Depois retomávamos e via-se que na mesma se conseguia realizar as mesmas atividades. E então, as atividades estavam adaptadas aos alunos que nós tínhamos, ao tipo de criança e, portanto, acho que eles conseguiram por aí fazer um bom trabalho.

E – Questão número três: Como caracteriza a pertinência do projeto face às características individuais dos alunos que frequentam a unidade de apoio especializado?

**AO2** – Então, ahhhh, era pertinente e para eles também, visto que a professora adaptou cada trabalho ao tema e as crianças conseguiram, através daí também perceber, ficar e retirar alguma informação do que tentamos passar.

E – Questão número quatro: Que vantagens ou potencialidades identifica relativamente ao desenvolvimento do projeto?

**AO2** – Vantagens... acho que é uma mais-valia para o dia-a-dia deles. Acho que das várias atividades conseguiram retirar bastantes coisas práticas para eles... para conseguirem depois no dia-a-dia também associar à atividade e poder pôr em prática.–

Questão número cinco: E quais as desvantagens ou barreiras que destaca?

**AO2** – Bem, barreiras ou desvantagens? Pronto, eles, eles eram bastantes isso às vezes é mais difícil de gerir. As atividades nesse aspeto... eles perdiam-se um bocado, tinha de se estar sempre a focar a atenção deles e pronto. Acho que é a única desvantagem é quando o grupo é assim, muito grande, eles perdem-se um bocado.

E – Questão número seis: Qual é a sua opinião sobre a participação dos alunos no projeto e a sua receptividade às diferentes dinâmicas?

**AO2** – Pelo que via, no dia-a-dia, nas dinâmicas, eles gostavam sempre das atividades e ficavam sempre receptivos a aprender e a ver o que é que íamos fazer nessa atividade. Portanto, acho que eles gostaram bastante.

E – Questão número sete: Quais as dinâmicas que considera mais apelativas e porquê?

**AO2** – Mais apelativas... Eu acho que eles, portanto, conseguiram ver aquelas que eram mais de visualizar, como aqueles filmes curtos, que tinham mensagens importantes. Acho que eles conseguiam, essas, eram as mais apelativas, talvez para

eles. Aquelas que eram mais de ler ou de ver assim as coisas se calhar não eram tão apelativas.

E – Ou seja, essas eram as menos apelativas, as mais extensas que exigiam maior concentração.

AO2 – Sim, certo, as mais extensas exigiam maior concentração.

E – Questão número oito: Na sua opinião quais são as mais-valias da implementação destas atividades no desenvolvimento pessoal e social destes alunos?

AO2 – Lá está, sabemos que são crianças, que é difícil reter a informação, mas que sabemos que há sempre algumas coisas que ficam para eles retido. As coisas práticas, pelo menos, conseguimos ver que ficaram é que ficaram apreendidas nessas atividades.

E – Questão número nove: Quais as alterações ou sugestões que faria às dinâmicas desenvolvidas?

AO2 – Hummm... alterações... se tivéssemos tido mais tempo ou outro tipo de planeamento, se calhar, dividíamos em dois grupos. Acho que era a única coisa que assim mudava, grupos mais curtos, ali não era uma coisa que desse para fazer, mas, se pudéssemos implementar seriam em grupos mais pequenos.

E – Questão número dez: Que tipo de dinâmicas poderiam ser desenvolvidas para incrementar, para aumentar, as competências pessoais e sociais dos participantes?

AO2 – Ali tem de ser coisas muito práticas, coisas que eles possam mexer, fazer, visualizar, tem que ser para poderem adquirir competências. Têm de ser coisas muito práticas e que eles consigam depois pegar nisso e por para eles no dia-a-dia.

E – É tudo?

AO2 – Sim.

E – Então estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, gostaria de saber se tem algo acrescentar.

AO2 – Não, acho que já temos tudo.

E – Grata pela atenção e disponibilidade demonstradas em participar no estudo que estou a desenvolver. Informo ainda que será fornecida cópia da transcrição para verificar se as informações prestadas estão de acordo com que eu for transcrever.

AO2 – Ok.

**Anexo C.** Notas de campo e outros registos (1.ª série)

Aluno	<b>Dinâmica 1 – Realizada a 03.05.2023 (10.18h – 10.28h ► 10 minutos)</b>			
LS	Foi a 2.ª a participar, levantando-se autonomamente do lugar, quis dar um “Abraço”.			
MM	Foi o 1.º a participar, como ninguém queria ser o primeiro, perguntei se queria ser ele, ao que acedeu de imediato. Escolheu “Dá-me 5”.			
MA	Levantou-se do lugar, apenas quando chamei pelo seu nome e lhe disse para se levantar. Sorriu, gesticulou e apontou para o cumprimento que queria. Escolheu dar-me um “Passou bem”. Tenho vídeo.			
DA	Participou em 5.º lugar, apontou para o cumprimento que queria, sorriu e deu-me um abraço. Registei em vídeo a parte final.			
RS	Faltou.			
DL	Foi o 3.º a intervir, apresentando alguma relutância. Preferiu dançar agarrado a mim, durante breves segundos. Não colocou o nome ao peito, ofereceu resistência e não quis colaborar (mesmo com a intervenção da AO2). Não se queria sentar, andando às voltas na sala.			
Aluno	<b>Dinâmica 2 – Realizada a 03.05.2023 (10.30h – 11.06h ► 36 minutos)</b>			
LS	Simpática.	1. Sim	2. Tristes e zangados	3. Felizes
MM	Simpático.	1. Sim	2. Felizes	3. Felizes
MA	Simpático.	1. Sim, Não sei, não → Sim 3. Não sei → Felizes		2. Felizes
DA	Simpática.	1. Sim	2. Felizes	3. Felizes
RS	Faltou.			
DL	Forte.	1. Não sei → Sim 3. Felizes → <i>Porquê?</i> → Não sei		2. Felizes
<b>Observações:</b> Tenho vários vídeos e fotografias (LS, MM, MA, DA e DL). <b>Novelo:</b> MM (nó no pulso) → DL (dedo sem ter dado a volta, só estava preso) → DA (pulso) → LS (pulso e depois trocou para o dedo) → MA (pulso)				
Aluno	<b>Dinâmica 3 – Realizada a 03.05.2023 (11.20h – 12.05h ► 45 minutos)</b>			
LS	Atenta. I. Não sabemos. Sim. IV. Não.	II. A taça caiu no chão... V. Sim.	III. Não. VI. Triste e zangada.	
MM	Atento. I. Sim IV. Não sei.	II. A taça caiu... V. Sim.	III. Sim VI. Feliz.	
MA	Desatento. Inquieto com as mãos; Mordiscou as mãos. I. Sim. IV. Não.	II. V. Não sei.	III. Sim. VI. Feliz.	
DA	Desatenta. Não olhou para o vídeo. Só dirigiu o olhar quando a taça caiu no vídeo. I. IV. Não sei.	II. V.	III. VI.	
RS	Faltou.			

<b>DL</b>	Atenção irregular. Repetiu várias vezes; “Temos de esperar, só no fim...”; “Já vamos almoçar, só no fim...”. I. Sim. II. Caiu no chão... III. Sim. IV. V. Sim, com a ajuda do D. Do D? (Riso) Do senhor. VI. Feliz. Na construção do <i>puzzle</i> : ++
<b>Observações:</b> Fotografias e vídeos de vários momentos.	
<b>Aluno</b>	<b>Dinâmica 4 – Realizada a 03.05.2023 (12.07h – 12.31h ► 24 minutos) *</b>
<b>LS</b>	I. Alguém que manda e não faz. II. CR. III. Não sei. IV. Não sabe. Menino – roxo + laranja.
<b>MM</b>	I. Alguém que manda e não faz. II. Pai. III. Simpático. IV. Não sabe. Menino – castanho + laranja.
<b>MA</b>	I. Alguém que manda e não faz. II. Pai /Ninguém/Pai. III. Simpático. IV. Quis pintar dois desenhos. Meninos – 1. <i>bordeaux</i> , azul, amarelo e laranja; 2. amarelo e azul-escuro.
<b>DA</b>	I. Não sei. II. CR. III. Amigo/Não sei. IV. Menina – castanho-escuro, laranja e preto (muito semelhante à personagem do vídeo).
<b>RS</b>	Faltou.
<b>DL</b>	I. Alguém que manda e não faz. II. Mãe. III. Simpático. IV. Não sabe. Pintou dois desenhos. Menino – laranja, azul e castanho; Menina – verde, castanho (3 tons) e vermelho.
<b>Observações:</b> *Devido ao horário do almoço: Terminaram à tarde (LS – 16.35h, MM –16.20h, DA – 15.22h e DL – 15.35h); MA terminou a pintura do desenho no dia 08.05.2023. Fotografias de todos os desenhos pintados.	
<b>Aluno</b>	<b>Dinâmica 5 – Realizada a 08.05.2023 (10.00h – 10.42h ► 42 minutos)</b>
<b>LS</b>	Faltou.
<b>MM</b>	Faltou.
<b>MA</b>	Mordiscou as mãos, inquieto, olhar muito inconstante e mãos sempre a mexer.
<b>DA</b>	Olhar muito inconstante.
<b>RS</b>	Faltou.
<b>DL</b>	“É um pescador, garça a puxar, não faz mal, está a alimentar o peixe. Está a voar a garça”. Quando lhe foi pedido que dissesse o que tinha visto: “Um cãozinho assustado, não tenhas medo, o senhor está a pescar. A puxar a minhoca para dar aos passarinhos, são 3 passarinhos. A garça estava a dar a minhoca aos pintainhos, aos passarinhos. A garça era grande por isso é que o cão tinha medo. As minhocas eram do senhor e serviam para apanhar o peixe”.
<b>Observações:</b> O vídeo foi visto duas vezes. As perguntas foram feitas aleatoriamente. 1. MA – Não sei; DA – Abraça-lo. 2. MA – Compreender o outro. 3. MA – Não sei. Sim. Quando questionei como era a garça: DL – A garça era a garça; MA – A garça era pequena; DA – A garça era assustadora.	

Aluno	Dinâmica 6 – Realizada a 08.05.2023 (11.00h – 11.29h ► 29 minutos)
LS	Faltou.
MM	1. Raiva. 2. Tristeza. 3. Raiva. 4. Medo. Situação que o deixa mais triste: 4
MA	1. Raiva. 2. Calma. 3. Raiva. 4. Medo. Situação que o deixa mais triste: 4 – Raiva.
DA	1. Alegria. 2. Alegria. 3. Raiva. 4. Raiva. Situação que a deixa mais triste: 4 – Não sei.
RS	1. Raiva. 2. Raiva. 3. Tristeza. 4. Tristeza. Situação que o deixa mais triste:
DL	1. Raiva. 2. Medo. 3. Tristeza. 4. Tristeza. Situação que o deixa mais triste: 4 – Porque fico com muita raiva.
Aluno	Dinâmica 7 – Realizada a 08.05.2023 (11.30h – 12.05h ► 35 minutos)
LS	Faltou.
MM	Vermelho (escreveu raiva).
MA	Inconstante. Vermelho e azul.
DA	Não olhou para o filme. Azul, <i>bordeaux</i> , vermelho, verde e amarelo.
RS	Vermelho.
DL	Multicolorido no interior de toda a limitação.
<p><b>Observações:</b> O raiva (está zangado – boneco vermelho com olhos grandes e gravata), a tristeza (está triste - azul com óculos e camisola de lã branca), a nojo (está enjoada – verde com vestido), o medo (está com medo – lilás com laço vermelho e camisola ao xadrez branco e preto) e a alegria (está feliz - cabelo azul com vestido verde). Passei o vídeo 3 vezes. RS só chegou quando o filme estava a dar pela 3.ª vez. Questionei sobre o que falava o filme e sobre as personagens. RS respondeu que a Riley “estava feliz quando ouvia música, triste quando entornou o leite e ficou com raiva quando as cartas caíram... ficou zangada”. Ficou enjoada “quando matou a aranha” e com medo “quando via a ranha”. Feliz, triste e zangada – MM e RS. O DL não sabe responder e o RS repetiu o “ficou com nojo” e “ficou com raiva”.</p>	
Aluno	Dinâmica 8 – Realizada a 08.05.2023 (12.11h – 12.23h ► 12 minutos)
LS	Faltou.
MM	
MA	
DA	
RS	
DL	
<p><b>Observações:</b> As estagiárias participaram com as designações CE, PE e AE. Assim como o SC que não participa no estudo. RS gostou das massagens.</p>	

<b>Aluno</b>	<b>Dinâmica 9 – Realizada a 10.05.2023 (10.13h – 10.59h ► 46 minutos)</b>	
<b>LS</b>	Mahatma Ghandi – Feliz. Malala Yousafzai – Divertida.	Nelson Mandela – Forte.
<b>MM</b>	Mahatma Ghandi – Meigo. Malala Yousafzai – Forte.	Nelson Mandela – Simpático.
<b>MA</b>	Faltou.	
<b>DA</b>	Mahatma Ghandi – Bonito. Malala Yousafzai – Divertida.	Nelson Mandela – Louco.
<b>RS</b>	Faltou.	
<b>DL</b>	Faltou.	
<b>Aluno</b>	<b>Dinâmica 10 – Realizada a 10.05.2023 (11.21h – 11.43h ► 22 minutos)</b>	
<b>LS</b>	Faz o jantar; Passeia o cão com o pai (refere o nome o cão); Vai ao lixo com o pai e porta-se bem.	
<b>MM</b>	É a mãe que faz a cama; Muda a água do gato (diz o nome do gato).	
<b>MA</b>	Não olhou para o filme, faz estereotípias com as mãos. Diz que se porta mal.	
<b>DA</b>	Não olhou para o filme, desfocou e começou com estereotípias. Ajuda a mãe a fazer a sua cama.	
<b>RS</b>	Faltou.	
<b>DL</b>	Faltou.	
<b>Aluno</b>	<b>Dinâmica 11 – Realizada a 10.05.2023 (11.45h – 12.10h ► 25 minutos)</b>	
<b>LS</b>	7/8 → #Não separa o lixo.	
<b>MM</b>	4/8 → #Elogiar alguém; #Fazer rir alguém; #Dizer bom dia; #Separar o lixo.	
<b>MA</b>	4/8 → #Elogiar alguém; #Fazer rir alguém; #Separar o lixo; #Agradecer sempre.	
<b>DA</b>	4/8 → #Ser amigo; #Elogiar alguém; #Fazer rir alguém; #Separar o lixo.	
<b>RS</b>	6/8 → #Elogiar alguém; #Separar o lixo.	
<b>DL</b>	Faltou.	
<b>Aluno</b>	<b>Dinâmica 12 – Realizada a 10.05.2023 (12.13h – 12.44h ► 31 minutos)</b>	
<b>LS</b>	Atenta.	1. Não sabe.
<b>MM</b>	Atento.	1. Porque é cega.
<b>MA</b>	Desatento.	1. Porque é cega.
<b>DA</b>	Mexer no casaco, não olhou para o filme.	1. Porque é cega.      2. Não.
<b>RS</b>	Atento.	1. Porque é cega.
<b>DL</b>	Faltou.	

**Anexo C1.** Notas de campo e outros registos (2.<sup>a</sup> série)

<b>Aluno</b>	<b>Dinâmica 1 – Realizada a 15.05.2023 (09.32h – 09.47h ► 15 minutos)</b>			
<b>LS</b>	Abraço. Quando se foi sentar também foi dar um abraço ao MA, DL, MM e SC.			
<b>MM</b>	Dançar.			
<b>MA</b>	Dá-me 5. Deu um “passou bem” ao MM.			
<b>DA</b>	Abraço. Chegou atrasada e não presenciou o início da atividade. Expliquei novamente.			
<b>RS</b>	Faltou.			
<b>DL</b>	Dançar.			
<b>Aluno</b>	<b>Dinâmica 2 – Realizada a 15.05.2023 (09.55h – 10.43h ► 48 minutos)</b>			
<b>LS</b>	Recebeu de mim e passou para o DL. I. Sim. II. Felizes. III. Tristes.			
<b>MM</b>	1.º atou no pulso e passou para o MA. I. Sim. II. III.			
<b>MA</b>	2.º atou no pulso e passou para mim. I. II. Felizes. III. Felizes.			
<b>DA</b>	Faltou.			
<b>RS</b>	Faltou.			
<b>DL</b>	Foi o último a receber e atou no pulso. I. II. III.			
<b>Observações:</b> Também participei. Recebi o novelo do MA e passei para a LS (atei no pulso).				
<b>Aluno</b>	<b>Dinâmica 3 – Realizada a 15.05.2023 (10.52h – 11.30h ► 38 minutos)</b>			
<b>LS</b>	IV. Sim.			
<b>MM</b>	II. A taça caiu no chão e partiu-se.		IV. Sim.	
<b>MA</b>	I. Sim.	II. A taça foi roubada.		IV. Sim. VI. Feliz.
<b>DA</b>	II. A taça caiu no chão e partiu-se.		IV. Sim. VI. Feliz.	
<b>RS</b>	Faltou.			
<b>DL</b>	II. A taça caiu no chão e partiu-se.		III. Sim.	IV. Sim. VI. Feliz.
<b>Aluno</b>	<b>Dinâmica 4 – Realizada a 15.05.2023 (11.40h – 12.10h ► 30 minutos)</b>			
<b>LS</b>	I. Alguém que manda e não faz. III. Simpáticas. Menino – vermelho/ <i>bordeaux</i> + azul-esverdeado		II. CR. IV. Não sabe.	
<b>MM</b>	I. Alguém importante. III. Amigas. Menino – amarelo + vermelho.		II. Mãe. IV. Sim.	
<b>MA</b>	I. Alguém que manda e não faz. III. Ricas. Menina – vermelho, verde e azul (claro e escuro).		II. CR. IV. Sim.	
<b>DA</b>	I. II. Ninguém.		III. IV.	
	Menino – vermelho, amarelo, verde e azul (claro e escuro).			

<b>RS</b>	Chegou atrasado. Menina – azul, amarelo e vermelho.		
<b>DL</b>	I. Alguém que manda e não faz. III. Amigas. Menina – verde, vermelho, amarelo e azul-escuro.	II. Mãe. IV. Não sabe.	
<b>Observações:</b> Fotografias de todos os desenhos pintados.			
<b>Aluno</b>	<b>Dinâmica 5 – Realizada a 22.05.2023 (11.10h – 11.35h ► 25 minutos)</b>		
<b>LS</b>	1. Compreender o outro.	2. Abraçá-los.	3. Não.
<b>MM</b>	Fez a leitura. 1. Compreender o outro.	2. Abraçá-los e ajudá-los.	3. Sim.
<b>MA</b>	1. Compreender o outro.	2. Abraçá-los.	3.
<b>DA</b>	1. Não sabe.	2. Abraçá-los.	3. Sim.
<b>RS</b>	1. Compreender o outro.	2. Abraçá-los.	3. Não sei.
<b>DL</b>	1. Compreender o outro.	2. Abraçá-los.	3. Sim.
<b>Observações:</b> 2 visualizações do vídeo. 11.17h (2. <sup>a</sup> visualização).			
<b>Aluno</b>	<b>Dinâmica 6 – Realizada a 22.05.2023 (11.40h – 12.35h ► 55 minutos)</b>		
<b>LS</b>	1. Raiva. Situação que a deixa mais triste: 4	2. Raiva.	3. Raiva. 4. Tristeza.
<b>MM</b>	1. Alegria Situação que o deixa mais triste: 2	2. Tristeza.	3. Tristeza. 4. Tristeza.
<b>MA</b>	1. Raiva. Situação que o deixa mais triste: 1	2. Calma/Raiva.	3. Calma. 4. Medo.
<b>DA</b>	1. Calma. Situação que o deixa mais triste: 4	2. Calma.	3. Calma. 4. Calma.
<b>RS</b>	1. Tristeza. Situação que o deixa mais triste: 1	2. Tristeza.	3. Tristeza. 4. Tristeza.
<b>DL</b>	1. Tristeza. Situação que o deixa mais triste: 4	2. Tristeza	3. Tristeza. 4. Raiva.
<b>Aluno</b>	<b>Dinâmica 8 – Realizada a 24.05.2023 (12.02h – 12.18h ► 16 minutos)</b>		
<b>LS</b>			
<b>MM</b>			
<b>MA</b>			
<b>DA</b>			
<b>RS</b>			
<b>DL</b>			
<b>Observações:</b> O RS faltou e a DA não quis participar (ficou sentada na cadeira a observar).			

<b>Aluno</b>	<b>Dinâmica 9 – Realizada a 29.05.2023 (11.10h – 11.40h ► 30 minutos)</b>
<b>LS</b>	Mahatma Ghandi – Bonito; Simpático. Nelson Mandela – Amável; Simpático. Malala Yousafzai – Forte; Divertida.
<b>MM</b>	Mahatma Ghandi – Bonito; Simpático. Nelson Mandela – Simpático; Amável. Malala Yousafzai – Amiga.
<b>MA</b>	Faltou.
<b>DA</b>	Mahatma Ghandi – Feliz. Nelson Mandela – Bonito; Louco; Simpático. Malala Yousafzai – Triste; Amável; Amiga; Doente; Divertida.
<b>RS</b>	Faltou.
<b>DL</b>	Mahatma Ghandi – Triste; Amigo. Nelson Mandela – Forte: Feliz. Malala Yousafzai – Bonita.
<b>Aluno</b>	<b>Dinâmica 12 – Realizada a 31.05.2023 (11.10h – 11.50h ► 40 minutos)</b>
<b>LS</b>	+ (participativa).
<b>MM</b>	++ (muito participativo).
<b>MA</b>	Desatento.
<b>DA</b>	Desatenta.
<b>RS</b>	Faltou.
<b>DL</b>	Doente.

## Anexo D. The Son-Rise Program® DEVELOPMENTAL MODEL (3<sup>rd</sup> Edition)

39

3<sup>rd</sup> Edition

# *The Son-Rise Program®* **DEVELOPMENTAL MODEL**

Understanding the Importance of Social Development &  
Creating a Curriculum for Your Child's Social Growth



Copyright © 2007 William Hogan, Bryn Kaufman Hogan and The Option Institute & Fellowship. All rights reserved. Printed in the USA

40

## The Son-Rise Program® Developmental Model

### Introduction

Since 1983 the Autism Treatment Center of America has worked with children with Autism and other related disabilities using The Son-Rise Program. The Son-Rise Program was created by parents, for parents and has helped children from across the globe to grow, change and far exceed their initial prognosis. The parents we have worked with have seen their children change in profound ways from no meaningful communication to full sentences, from expressing themselves through tantrums and crying to children and adults who use verbal communication and express great physical affection. We have watched children move from almost continuous self-stimulating behaviors to participating in games and play with their family and peers.

We know that as a parent, or educator, you have tried to help your child (or the child you work with), to gain certain skills. You have seen that when you are able to teach your child a skill, such as putting on his/her socks, or sitting at the table for a few minutes, this does not in any way change the larger, more fundamental qualities of their interaction. It does not change your relationship with your child or the child that you work with. It does not allow you to interact with your child for an extended period of time where there is shared joy, eye contact and laughter.

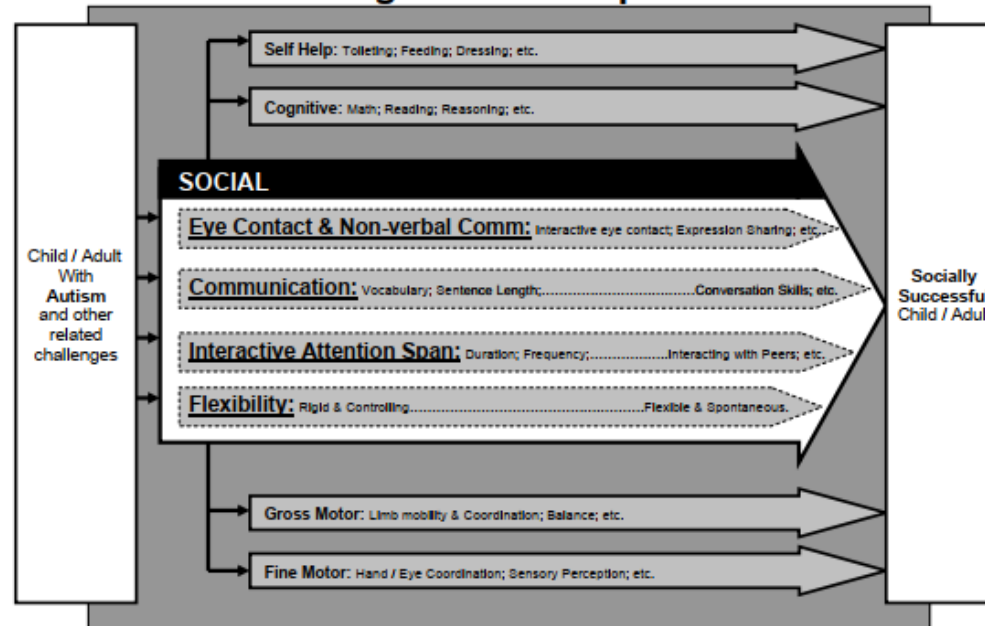
For this reason, The Son-Rise Program Developmental Model helps you to focus on the key to helping your child grow, and that is their ability to relate and connect with others socially. We have found that by focusing primarily on this area that children and adults are able to build warm, interactive and substantial relationships with their parents, siblings and peers. As a child develops there are other important sets of skills for him/her to acquire such as: Self-Help, Cognitive, Gross Motor and Fine Motor skills (as shown in the diagram on page 2). While each of the developmental areas are essential, the most important issue to address with our children is 'social' development. It is upon this foundation that your child will more readily learn the cognitive skills, self help skills, etc.

Our model helps you to see the stages that your child will move through as they develop from basic skills to more advanced social relationships. In addition, once you see your child's current social abilities and the next step in their development, you can create their social curriculum.

In our work with children we have found that the educational techniques and principles of the Son-Rise Program® are highly effective in helping children acquire these social skills. We recommend going to our website at [www.AutismTreatment.org](http://www.AutismTreatment.org) to learn more about our program, and the ways in which you can learn these techniques and principles to ensure that your child achieves the greatest social growth. You can also call (1-877-766-7473) and speak with one of our Family Counselors who will answer any questions you may have. After reading through these materials, please do contact us so that we can be of service to you.

Copyright © 2007 William Hogan, Bryn Kaufman Hogan and The Option Institute & Fellowship. All rights reserved. Printed in the USA

### The Son-Rise Program® Developmental Model



Copyright © 2007 William Hogan, Bryn Kaufman Hogan and The Option Institute & Fellowship. All rights reserved. Printed in the USA

## The Four Fundamentals

Social Interaction is made up of Four Fundamental pillars; making and sustaining Eye Contact & Non-Verbal Communication; Verbal Communication; having an Interactive Attention Span; and having Flexibility within the interaction.

	Basic Social Skills		Intermediate Social Skills		Advanced Social Skills	
Stage	1	2	3	4	5	
Eye Contact & Non-Verbal Comm.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Communication				✓	✓	✓
Interactive Attention Span				✓	✓	✓
Flexibility					✓	✓

### Eye Contact & Non-Verbal Communication

Eye contact is the most basic way that we connect with those around us and it is the most obvious way in which children with Autism and other related diagnoses do not. Other therapies may focus on this area, but in general do so through repetitive, behavioral techniques. In this way, children tend to be pushed to look at other people's eyes in order to get things that they want. We focus on teaching children to love to look at people. We encourage them to want to look into the eyes of others. In this way, they are able to strongly connect with people in their lives.

They are able to learn to have facial expression (because they are looking at our faces), they learn to speak (because they are looking at our faces when we formulate words) and they learn to pay attention longer (because they are looking at what we are doing and can join in). The benefits of sustained eye contact are endless. Most importantly, it enables our children to see the love that we feel for them. The most powerful way to build these social relationships is to help our children understand the beauty and meaning that is shared between two people who care about each other. How can they know this if they don't look at us? Eye contact is one of the most important factors in creating and sustaining social relationships.

Making eye contact while simultaneously speaking or listening is an essential aspect of communicating and interacting with others. Another important element that effects the interaction is non-verbal communication - facial expressions and body language. It is important for our children to not only use, but to also understand and respond to others' non-verbal communication.

### Verbal Communication

Social relationships exist through communication between people. Our model focuses on helping our children move from crying, whining, tantruming and using physical gestures as ways to communicate to using the spoken word. We then continue to focus

on moving our children from single spoken words (spoken clearly), to an expanded content (nouns, verbs, etc.), conversation loops and conversation skills.

We want our children to be able to communicate what they want, what they don't want, what they feel and what they care about. We want them to be able to participate in the many wondrous games and activities in this world that involve verbal communication. We want them to not only be able to order their food at a restaurant, but to also speak at length with their peers about their views on issues and their dreams. Therefore, this section of the model is quite detailed so you are able to help your child learn the many important steps to using effective communication with others in their lives.

Note: Although not every aspect of language development is covered, we have included the core aspects necessary for your child to effectively communicate with others in social relationships.

### Interactive Attention Span

Although our children may have the capacity to focus their attention on an object or activity only involving themselves, this is not to be mistaken for Interactive Attention Span. Watching television, pushing a car back and forth, using the computer, flipping the pages in a book, building a tower of blocks - none of these activities are interactive. Our focus is to help our children have the capacity to interact with other people - to look at the other person, take turns, and communicate with another person in a variety of activities (i.e. physical games, imagination play, conversations, etc.). The emphasis is to move your child through the levels of Interactive Attention Span so they become more and more engaged with the people around them (and as a consequence, spend less time engaged in exclusive activities).

### Flexibility

Anyone who has ever cared about a child or individual with autism knows that the ability to be flexible is a profoundly necessary skill used to develop social relationships. Our children can find this extremely difficult. Just think about your child's eating routine (you have to serve this particular food, on this particular plate, with this fork), bedtime routine (you have to read this book, specifically these pages, you have to sing four songs, not three), the clothes they wear (they have to wear the same T-shirt every day), think about your child's interest (they want to discuss a particular topic, and ask the same question over and over again), etc. In order for our children to be able to have friends and build relationships with those around them, they must be able to feel easy about being flexible. They have to be able to function even if something we plan is changed. They have to feel at ease when another person touches their favorite object, or when we decide we aren't going to have Chicken McNuggets for dinner tonight. These are just some of the reasons why flexibility is a fundamental social skill. By helping our child, or the child we work with, to be able to allow a new activity, take a conversation in a new direction, wear a different piece of clothing, continue interacting in stimulating environments, etc., we are giving them the ability to create social relationships and to exist easily with others around them.

## Creating Social Curriculum for Your Child

This section will help you to understand your child's current abilities in each of the Four Fundamentals by creating a baseline measure. We will then show you how to create specific goals (a social curriculum) that will help your child move through each level.

### STEP ONE: Creating a Baseline

- a. Take a moment to review each stage (1-5) to determine which stage you feel generally describes your child's current abilities. For each skill or quality check the "Emerging" box if your child shows signs of doing the skill but does not yet use it predictably or consistently. If they are consistent with using the skill or ability then you can tick the "Acquired" box.
- b. Assess your child's ability in each level while you are alone with your child in the most distraction free environment possible. Ideally, these will take place in the Son-Rise Program Playroom in your home. If you have not yet created your play/focus room, simply take your child to the quietest room in the house. Turn off all televisions, computers, music players etc. that are in this room, close the door and ask others not to disturb you.
- c. All of your information will be based on the 'average' of your observations of your child. If you have others who work with your child as well, include their observations when creating your average.
- d. Use four observations, over a two week period, to create your first baseline average. Bring your sheet into the room with you and simply mark the box (or note on a separate piece of paper) that lists your child's current ability in that area. Do this on four occasions and determine your first average.
- e. We recommend that you take a new measurement of your child's abilities in each area at least one time per month. In this way you can compare your child's areas of growth and know which areas you would like to focus on for the next month.
- f. We understand that this may be new to you, so these charts have been designed to be as simple as possible for you to use. You are not trying to create the most perfect, scientifically accurate assessment possible. Just trust your common sense. Trust your observations. Your observations of your child have merit and meaning even if you are not professionally trained to do this. You will find that it is quite simple once you sit down to do it.
- g. Each stage and section is self-explanatory and if you require more information see "Fundamental Assessment Guide", pages 10-15.
- h. If you require a new set of Social Developmental Charts, go to our website at [www.AutismTreatment.org](http://www.AutismTreatment.org) and print them out.

### STEP TWO: Creating Social Curriculum (Program Goals)

Now that you have created a baseline of your child's current social abilities, begin to create their social curriculum (Program Goals). We suggest that you keep these goals, without adding to or changing them, for one month, until your next Fundamental Assessment.

Our intention here is to note the 'next step' for your child in each fundamental. All goals are listed from most basic to most difficult. Therefore, once you have checked a box with your child's current ability, the next step for them is the box immediately below or in the next Stage (if your child has acquired all the skills within that Fundamental).

*Example: Look at the Communication section in Stage 1 (not the 'Stage 1-5 Overview' but the page containing all the Stage 1 skills.) The first skill is "Has a vocabulary consisting of speech-like sounds or more".*

- \* If your child is at the 'Emerging' level of ability for this skill continue to have this as the goal until it is 'Acquired.'
- \* Check the 'Acquired' box if this is your child's current ability and they are consistent in using this skill. The next step in his/her social development for Communication is the box directly below, "Has a vocabulary of 5 words or more". This would become your program goal for your child and a vital part of your child's social curriculum.

If your child is at the 'Emerging' level of ability for a skill continue to have this as the goal until it is 'Acquired.' If necessary use the smaller increments within the 'Emerging' box to highly your child's development, over time, of the respective skill being worked on.

If your child has 'Acquired' all the skills within a particular Stage for any of the Fundamentals, then start working on that Fundamental in the next Stage.

It is very important to know that many children do not learn these skills in the specific order noted. Children may 'jump' all over the page and have different skill levels in different areas. For example, your child could be in Stage 3 for Communication (speaking using simple sentences; has conversations that consist of 2 loops or more; etc.) while still being in Stage 1 for Flexibility. While you want to be working on each Fundamental, it is essential that you give extra emphasis to the Fundamental that is most challenging (least developed) for your child.

Depending on the rate at which your child changes you may find it more useful to complete the assessment every 6-8 weeks versus every 4 weeks.

Once you have identified the next step for each Fundamental skill, you are ready to write the goals for yourself and your team (see STEP THREE).

## Fundamental Assessment Guide

It is very helpful for you to assess your child's social skills each month. This will help you to see areas of growth and change, and also to understand which areas may need more support. Below, you will find specific information that will help you to easily assess each Fundamental.

### Eye Contact & Non-verbal Communication

All eye contact and non-verbal communication is estimated during times when your child is in a social interaction with another person (not exclusive) while in their Son-Rise Program Play/Focus Room (or distraction-free environment). Only eye contact and non-verbal communication that is spontaneous (initiated by your child) is used in your assessment rather than prompted or requested eye contact / non-verbal communication.

**i. Function of Eye Contact:** Why does your child spontaneously look into your eyes?

*Example: If your child consistently gives spontaneous eye contact to get you to start/restart an activity (being tickled, singing, throwing a ball, spanking, etc.) when you pause, mark acquired for this Stage 1 skill.*

**ii. Expression Sharing:** While interacting what spontaneous facial expressions does your child share with you? This also includes responding appropriately to others facial expressions (e.g. has a concerned expression when someone looks hurt, etc.).

*Example: If your child is just beginning to smile or laugh while interacting with you, mark emerging for this Stage 2 skill.*

**iii. Non-Verbal Communication:** How does your child use their physical body to communicate and enhance verbal communication.

*Example: If your child can interactively point to a picture in a book, excitedly clap their hands, waves, nods yes and shakes their head for no etc., mark acquired for this Stage 3 skill.*

### Communication

#### a. Language

- i. Vocabulary/Content:** The vocabulary is the total amount of different words you have heard your child say, both inside and outside the playroom. If your child says the same word more than once - only count this as one word. Words that your child uses in any capacity (singing, telling stories, speaking seemingly to themselves, etc.) are all included in this figure. Unclear or partial words are also included.

Each week write down every different word you hear your child say (and have others do this as well). At the end of the week, you can total these words and you will have your initial baseline figure. As you do this each month, you will add any additional words that you hear.

The content is the average makeup of your child's communication, ranging from simple phrases to combined complex sentences.

*Example: If your child's typical communication consists of "book up" and occasionally says "Put the book on shelf", mark the average as the Stage 2 skill, "Simple Phrases (2-3 word combinations)".*

**ii. Parts of Speech:** What parts of speech does your child use when communicating?

- *Nouns:* Mommy, Daddy, chair, ball, car, doll, etc.

- *Verbs:* want, see, push, pull, clap, tickle, ride, etc.

- *Adjectives:* black, yellow, big, soft, long, windy, etc.

- *Prepositions:* up, down, in, out, off, on, etc.

- *Pronouns:* he, you, I, etc.

- *Conjunctions:* and, or, when, yet, but, etc.

- *Articles:* a, an, the

**iii. Clarity:** On average, how understandable is your child's speech? It is important to think about clarity in terms of people who do not know your child.

*Example: Would a stranger understand that word or sentence? If your child's language is typically understood by anyone, then this would be 'consistently clear'. If your child's language is understood by many people, then this would be 'generally clear'. If your child's language is understood by you and close family members, but generally not by others, this would be 'partially clear'.*

**vi. Conversation Loops:** On average, how many loops occur when you and your child communicate?

A conversation loop is one full cycle of verbal communication between two people. One person speaks and then the other responds.

**Example:** Mom: What game did you play with Dad?

Child: Basketball. [1-LOOP]

Mom: Great, can I play with you next time?

Child: Yes. [2-LOOPS]

**Note:** Conversation loops are spontaneous. This means that prompted answers are not included. If you tell your child what to say, and they

say it, this is not considered a conversation loop. Loops only include spontaneous responses and statements.

- v. **Conversation Content:** Each Stage contains a list of very specific skills such as: simple greetings, asking simple questions, talking at a socially acceptable volume, etc. These skills become more complex and sophisticated as he/she moves towards Advanced Social Skills in Stages 4 and 5.
- iv. **Function of Verbal Communication:** Why does your child verbally communicate with you? This will range from 'getting their needs met' to more sophisticated interactions like 'sharing their internal thoughts and feelings'.

*Example: If your child shares his/her thoughts about what they are observing so that the other person can also experience it, mark acquired for this Stage 3 skill.*

### Interactive Attention Span

We will only be tracking the activities which are inclusive of another person such as tickle games, being fed, board games, imagination games, role playing, conversations, etc. We will not be including any solitary activities.

- i. **Duration:** On average, how long is your child interactive with you?

An interaction can be a single activity played for a period of time, or it can be made up of numerous activities played one after the other. The key factor is less the activity itself, and more that it is interactive - he/she is including another person in the activity.

You may find that your child plays with you for two minutes, runs into the corner to push his truck for twenty seconds, and then returns to the game. Attention span ends when your child breaks the interaction and does not return after two consecutive requests to continue the activity.

*Example: If you are playing a chase game with your child for ten minutes and every few minutes your child runs to the mirror, looks at himself, jumps up and down for 15 seconds, and then returns to the game after one or two consecutive requests to continue the activity, you can note this as a 10 minute interactive activity.*

*If you are playing this same game for 5 minutes and your child jumps in front of the mirror and does not continue the activity after one or two consecutive requests but then comes back to the game two minutes later for another 5 minutes, you would count these as two interactive games, of 5 minutes each.*

In estimating whether your child is within Stage 5 duration, use the following guide. The duration of interaction for a neuro-typical child is approximately 3 - 5 minutes per year of the child's age:

- 2yr old: 6-10 mins
- 8yr old: 24-40 mins
- 5yr old: 15-25 mins
- 12yr old: 36-60 mins

- ii. **Frequency:** On average, how many times per hour does your child participate in an activity with another person? The activity may be either initiated by your child or the other person.
- iii. **Types of Activities:** What types of activities is your child capable of interacting within. The activities range from physical play, interaction around shared objects, to symbolic imaginative and role-play activities.
- iv. **Peer Friendships:** How does your child interact with their peers? This skill includes fleeting interest in peers, to interacting appropriately with one peer and small group of peers.

### Flexibility

The main focus of this Fundamental is to help your child develop the ability to be both flexible (your child allows involvement and input from others) and spontaneous (your child initiates new ideas / direction) within interactions. Many of the skills listed in the five stages of Flexibility are self-explanatory. Below, we have listed only those that may require more explanation.

As you move through this section, ask this general question: "On average, how flexible and spontaneous (versus controlling and rigid) is my child while interacting in activities with another person?" (This includes activities that both your child initiates and activities initiated by another person.)

- **Easily allows your presence within his/her Son-Rise Program® room**  
Your child lets you freely move, verbalize, celebrate, touch and manipulate the objects and furniture in his/her focus/play room that he/she is not engaged with.
- **Allows you to assist (help) him/her within their activity**  
Your child lets you support him/her in what they are doing. They allow you to help them verbally or physically.

*Examples: Your child allows you to make sound effects for what they are doing, they allow you to hold a book they are looking at, hand them a block, get them something from the shelf, help them to build something, etc.*

- **Peripheral variations:**

Your child allows you to change or alter 'unimportant' aspects of the activity.

*Examples: If your child's interactive activity is playing a card game in which he/she loves to see what card is going to come up next (core motivation) will they allow you to wear a fun hat as you play, sing a song about playing cards, etc.?*

*If your child enjoys having you chase him/her around the room, catch them and tickle them, they will allow you to jump over a tower of blocks on the way to catch him/her, etc.*

- **Central variations:**

Your child allows you to change or alter important aspects of the activity.

*Examples: If your child's interactive activity is playing a card game in which he/she loves to see what card is going to come up next (core motivation) he/she will allow you to fly the card around the room before it is turned over, turn over two cards at once, etc.*

*If your child enjoys having you read to him/her from a book and stop at a certain page and make a specific sound, they will allow you to stop at a different page, or focus on a different part of his/her favorite page.  
Developmental Model & Social Curriculum*

- **Flexible within their activity:**

Your child will easily allow both peripheral and central variations to the interactive activity.

**Note:** Any child playing a game has preferences and desires about how the game is played. We are not looking for 100% flexibility in all interactions, but rather an overall ability to easily allow a friend or family member to make minor and major alterations to the activity on a regular basis.

- **Spontaneous variations:**

Your child is able to be spontaneous within an activity chosen by him/herself or by another person. (Whenever you see the word 'spontaneous' noted in the model, we are referring to unplanned ideas or changes to a game.) Your child may make a change to a standard activity, or they may initiate a completely new way to play.

*Examples: If you play a 'standard' tickle game with your child where your child lays on the floor and gives you his/her foot to tickle, their spontaneous action could be giving you their hand instead.*

*If you typically pretend to buy groceries with your child, their spontaneous action could be suggesting you buy shoes as well or instead.*

**Coping with Sensory Input:** How does your child manage individually and interactively within environments ranging from highly supportive (playroom / home environment) to unstructured unsupported environments (playground / shopping mall / etc.)

---

**Crying / Tantruming / Whining Communication**

- Frequency: On average, how often does your child cry, tantrum, or whine in an hour or a day? In estimating the frequency include observations from both inside and outside the play/focus room.
- Duration: On average, how long is each crying, tantruming, or whining incident? In estimating the duration include observations from both inside and outside the play/focus room.
- Quality: As you are aware, there are different types of crying, whining and tantruming. This section is about defining the quality and severity of each one of these. In estimating the average quality, include observations from both inside and outside the play/focus room.

---

Please contact us at The Autism Treatment Center of America™ for support, guidance and help in using The Son-Rise Program® Developmental Model

## Autism Treatment Center of America™

2080 S. Undermountain Road, Sheffield, MA 01257, USA,

Telephone: (413) 229-2100 Fax (413) 229-3202

[www.AutismTreatment.org](http://www.AutismTreatment.org)

### OVERVIEW: Stages 1-5

The Four Fundamentals of Socialization

1. Eye Contact & Non-Verbal Communication
2. Verbal Communication
3. Interactive Attention Span
4. Flexibility

Eye Contact & Non-Verbal Communication					
	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4	Stage 5
Function of Eye Contact	Looks at others to start / continue an interaction	Makes eye contact to get needs met	Uses eye contact to draw attention to objects / events of interest	Looks to maintain other's attention	Looks to evaluate other's social cues
Expression Sharing	Looks with occasional flickers of expression	Smiles or laughs while in an interaction	Copies some simple exaggerated facial movements	Spontaneously demonstrates a range of facial expressions	Responds appropriately to other's facial expressions
Non-Verbal Communication	Physically moves others to get what he/she wants	Simple gestures upon request	Spontaneous simple gestures	Uses spontaneous gestures to enhance verbal communication	Understands, responds to and uses basic social cues

Verbal Communication					
	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4	Stage 5
Vocabulary / Content	Speech-Like Sounds -- 50 single words	Simple Phrases (2-3 word combinations)	Simple Sentences (noun + verb)	Complex Sentences (grammatically correct)	Combined Complex Sentences
Parts of Speech	Nouns Verbs	Adjectives Prepositions	Articles Conjunctions	Pronouns	Fluent use of all parts of speech
Clarity	Partially Clear	Generally Clear	Consistently Clear		
Conversation Loops	N/A	1 loop	2 Loops	3-5 Loops	6 Loops or more
Conversation Content	Prompted (requested by other)	Spontaneously (unprompted) communicates wants/needs	Makes simple comments Asks / answers simple questions Spontaneously constructs original sentences	Makes complex statements Asks / answers complex questions	Makes reflective comments and asks relevant reflective questions
Function of Verbal Comm.	To get needs met	To start / continue an interaction	To create a shared experience	To share coherent stories (relevant to the conversation) To seek others' personal information within a conversation	To seek others' internal experiences (emotions & thoughts) To share internal experiences (emotions & thoughts)

Continued on the next page...

### OVERVIEW: Stages 1-5 (continued)

Interactive Attention Span (Interaction = Inclusion of another person in a game or activity)					
	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4	Stage 5
Duration	Up to 2 minutes	3-4 minutes or more	5-9 min.	10-20 min.	Age appropriate (typically 3-5 minutes per year of a child's age)
Frequency	Up to 3x / hour	4x / hr	5x / hr or more	Up to 5x / hr (Duration must be 10 min. or more)	Continuously interactive
Type of Activities	Interacts within shared physical activities	Interacts around simple shared object/activities	Interacts within symbolic imaginative play	Interacts within imaginative role-play activities	Interacts within a variety of activities
Peer Friendships	(Fleeting or no interest in peers)	(Plays beside peers showing interest without interacting with them)	Simple interactions with peers	Interacts appropriately with a peer	Appropriately interacts with small groups of peers

Flexibility					
	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4	Stage 5
Flexibility	Allows you to assist with his/her repetitive interactions	Allows peripheral variations to his/her repetitive interactions Physically participates in the interaction	Allows central variations to his/her repetitive interactions Shows an interest in another's activity	Flexible within his/her area of interest Allows variations within another's activity	Flexible within a variety of activities Spontaneous within a variety of activities
Coping with Sensory Input	Settles easily within a highly supportive environment	Calmly and easily handles limits and boundaries within a highly supportive environment	Interacts easily in a moderately supportive environment	Manages sensory input and change in typical age appropriate environments, with help	Calmly and easily manages most transitions and unstructured situations

Note: To assess any flexibility skill, your child must be at or above the interactive attention span (for both "Duration" and "Frequency") of that stage.

Crying / Tantruming / Whining Communication							
Frequency	More than 4x / hr	1-4x / hr	Less than 1x / hr	3-4x / day	Less than 3x / day		
Duration	More than 1 hr	30-60 min	10-30 min	5-10 min	1-5 min	Less than 1 min	Communicates using Language
Quality	Screaming / Shouting Throwing objects Head-banging Hitting self or others; etc.	Screaming / Shouting	Crying	Crying / Whining	Whining		

### STAGE 1

Eye Contact & Non-Verbal Communication			
	Goal	Emerging	Acquired
Looks at others to start/continue an interaction (When you pass, your child makes eye contact to get you to start/continue an activity.)			
Looks with occasional flickers of expression (When interacting, your child maintains a flat affect with small, occasional flickers of expression.)			
Physically moves others to get what he/she wants (e.g. leads others by the hand, pushes other's body, hands others objects, etc.)			
Verbal Communication			
	Goal	Emerging	Acquired
Has a vocabulary consisting of speech-like sounds or more (e.g. "M" for milk, "ah" for apple, "b" for ball, etc.)			
Has a vocabulary of 5 words or more (e.g. "kick," "apple," "ball," "hide," etc.)			
Has a vocabulary of 6-50 words or more (e.g. "kick," "apple," "ball," "hide," etc.)			
Speaks using nouns and verbs or more (Nouns: Mommy, Daddy, chair, ball, cat, ball, etc.; Verbs: want, get, push, pull, clap, tickle, etc.)			
Clarity of speech is partially clear and understandable (You may understand your child's language but others tend not to.)			
Clarity of speech is generally clear and understandable (Your child's language is typically understood by many people.)			
Speaks when prompted (requested by another person, when in an interaction) (Your child may not say the word spontaneously but when requested will say the word.)			
Verbal communicates to get "needs" met (e.g. to get food, etc., take a lid off a box, etc.)			
Interactive Attention Span (Interaction = Inclusion of another person in a game or activity)			
	Goal	Emerging	Acquired
Duration of interactive attention span is 2 minutes or more (Attention span ends when your child breaks the interaction and does not return after two consecutive requests to continue the activity.)			
Frequency of interactions is 3 times per hour or more (Applies only if your child's attention span is 5 minutes or less. See Stage 4 if duration is greater than 5 min.)			
Interacts within shared physical activities (Physical activities can include tickles, chase, wrestling, tag, squeeze, back rubs, etc.)			

**IMPORTANT:** No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time. Remember to use common sense.  
Continued on the next page...

### STAGE 1 (continued)

Flexibility			
	Goal	Emerging	Acquired
To <b>acquire</b> any Flexibility Skill in this stage, your child must also be at or above Stage 1 Interactive Attention Span for both duration and frequency.			
Allows you to assist within his/her repetitive interactions (Child lets you assist him/her verbally, physically, etc. - e.g. allows you to pick up paper she accidentally drops, allows you to help stabilize his block tower, allows you to answer a repetitive question, etc.)			
Easily allows your presence within his/her Son-Rise Program room (Allows a variety of people into the play/focus room and allows them to move freely within the room)			
Settles easily within a highly supportive environment (Easily transitions to and calmly stays in low-distraction environments that give your child a high level of control - e.g. his/her Son-Rise Program play/focus room or other rooms in your house, etc.)			
Perspectives to Teach / Model			
	Goal	Emerging	Acquired
It is fun to be in the playroom / focus room (e.g. your child enjoys their time in the room, easily enters the room, does not indicate to leave, asks to spend time in their play/focus room, etc.)			

**IMPORTANT:** No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time. Remember to use common sense.

**STAGE 2**

Eye Contact & Non-Verbal Communication				
	Goal	Emerging	Acquired	
Makes eye contact to get needs met (e.g. to get food, drink, open a container, etc.)				
Looks at others with interest (Will make eye contact with another person in whom he/she is interested - e.g. while someone is singing a song, talking about an interesting topic, etc.)				
Smiles or laughs while in an interaction (Interaction = any activity involving another person - e.g. conversation, physical play, putting a coat on, etc.)				
Simple gestures upon request (e.g. pointing / clapping hands in excitement / nodding yes or no / shrugging shoulders for "I don't know," etc.)				

Verbal Communication				
	Goal	Emerging	Acquired	
Speaks in simple phrases (2-3 word combinations) or more (e.g. adds adjectives and/or prepositions - "blue ball," "want ring," "book on shelf," "pull big blanket," etc.)				
Clarity of speech is generally clear and understandable (Your child's language is typically understood by many people.)				
Speaks using nouns, verbs, adjectives and prepositions or more (Adjectives: black, yellow, big, soft, long, loud, etc.    Prepositions: up, down, in, out, off, on, etc.)				
Has conversations that consist of 1 loop or more (Parent: "Do you want the paper or the coloring book?" Child: "Coloring book.")				
Spontaneously communicates what he/she wants and does not want (Without prompting, he/she will ask for what he wants - e.g. "Want big block," "Hill down," "Read book," "No eat," etc.)				
Verbally communicates to start / continue an interaction (Uses language to get an outcome that includes another person - e.g. "Tickle foot," "Blow balloon up," etc.)				
Uses "awww" tone when indicating what he/she wants and does not want (Child speaks without whining, shouting, raising his/her voice, or using a bossy, demanding tone, etc.)				
Uses greetings (e.g. "Hello," "Hi," "Goodbye," "See you soon," etc.)				

Interactive Attention Span (Interaction = Inclusion of another person in a game or activity)				
	Goal	Emerging	Acquired	
Duration of interactive attention span is 4 minutes or more (Attention span ends when your child leaves the interaction and does not return after two consecutive requests to continue the activity.)				
Frequency of interactions is 4 times per hour or more (Applies only if his/her attention span is 4 minutes or less. See Stage 4 if duration is greater than 4 min.)				
Interacts around simple shared objects / activities (e.g. a ball game, blowing bubbles, reading a book, bowling, etc.)				
Allows physical affection and interaction (e.g. allows cuddles, tickles, hugs, hand/foot squeezes, etc.)				
Can maintain physical contact for 30 seconds or more (e.g. hugs, cuddles, holding hands while dancing, shoulders touching while sitting beside each other, etc.)				
Physically gentle with others (Sweetly and gently touches others vs. hitting, slapping, pinching, pushing, pulling, etc.)				

**IMPORTANT:** No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time. Remember to use common sense.

Continued on the next page...

**STAGE 2** (continued)

Flexibility				
To acquire any Flexibility Skill in this stage, your child must also be at or above Stage 2 Interactive Attention Span for both duration and frequency.	Goal	Emerging	Acquired	
Allows peripheral variations to his/her rigid/repetitious interactions (While interacting, your child allows changes or alterations to unimportant aspects of the activity - changes that do not interfere with his/her main motivation. For example, he/she allows you to wear a silly hat during an interactive repetitive bowling game; to hum a song during an interactive repetitive drawing activity, etc.)				
Physically participates in the interaction (e.g. gives hand/foot for squeezes, turns book page, moves around to look for hidden treasure, dances, etc.)				
Verbally participates in the interaction (Within the interaction he/she spontaneously asks for wants / not wants, verbally adds ideas to the game, etc.)				
Calmly and easily handles limits and boundaries within a highly supportive environment (Accepts boundaries without crying / hitting / etc. - e.g. marvans on the shelf after continuing to draw on walls.)				

Perspectives to Teach / Model				
	Goal	Emerging	Acquired	
You can still be happy and enjoy yourself even if you don't get what you want (For example, your child can still be happy if the food he/she wanted is not available; the model he/she was making breaks and can't be repaired; the person he/she was expecting to visit does not arrive, etc.)				
You can always have fun trying, and you can try many times (He/she can enjoy all attempts toward achieving a goal - e.g. making a Lego structure, drawing a specific picture, etc. - and understands that there are many different ways to achieve the desired goal.)				

**IMPORTANT:** No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time. Remember to use common sense.

**STAGE 3**

Eye Contact & Non-Verbal Communication				
	Goal	Emerging	Acquired	
Uses eye contact to draw attention to objects / events of interest (Will look at you, then look at the object/event of interest and then look back at you to make sure you see it.)				
Looks while listening (Maintains sustained eye contact appropriate to the activity while listening. Note: participating in a conversation will have a higher level of eye contact than a physical activity - e.g. playing catch, etc.)				
Copies some simple exaggerated facial movements (e.g. wide eyes, scrunched up face, happy face, sad face, etc.)				
Spontaneous simple gestures (e.g. interactively points to a picture in a book, claps hands, waves, nods yes, shakes head for no, etc.)				

Verbal Communication				
	Goal	Emerging	Acquired	
Speaks using simple sentences that contain nouns and verbs or more (e.g. "Throw the ball," "Push car down the slide," "The man fell down," "Put the comic on the shelf," etc.)				
Clear and understandable expression of what he/she wants and does not want (e.g. "Put the ball on the shelf" versus "Ball up," etc.)				
Speaks using nouns, verbs, adjectives, prepositions, articles and conjunctions or more (Articles: a, an, the; Conjunctions: and, or, when, yet, but, so, etc.)				
Has conversations that consist of 2 loops or more e.g. Parent: "Do you want to draw?" Child: "Yeah - draw houses" (1 loop) Parent: "Oh! No color it blue." Child: "I draw the trees." (2 loops)				
Clarity of words & sentences used is consistently clear and understandable (Your child's language is typically understood by most people - including individuals not known by your child.)				
Makes simple comments (e.g. "Look at the plane," "The glass is cracked," "That's funny!" etc.)				
Answers simple "what," "who," and "where" questions requiring factual information (e.g. "What is this person's name?," "Who is holding the flowers?," "Where is the animal book?," etc.)				
Asks simple "what," "who," and "where" questions (e.g. "What's your name?," "Who is that?," "Where is dad?," etc.)				
Spontaneously constructs original sentences (Creates unique sentences rather than only repeating phrases that he/she has been taught or heard from TV programs, DVDs, computer games, etc.)				
Verbally communicates to create a shared experience (Observes an object/event and shares his/her thoughts so that the other person can also experience it - e.g. "Look! Look, buddy!" "Listen to the music," "Look it here!," etc.)				
Appropriately communicates when he/she wants to change or stop an activity (e.g. "All done," "The finished," "I don't want to play anymore," etc. versus walking away without communicating.)				
Requests permission, when required, prior to taking an action (e.g. getting food from the cupboard, when using someone else's possessions, leaving the house, etc.)				
Maintains a socially acceptable distance from the person to whom he/she is speaking				
Talks at a socially acceptable volume				
Talks at a socially acceptable speed				

**IMPORTANT:** No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time.

Make sure to consider the age appropriateness of each skill. Remember to use common sense.

Continued on the next page...

**STAGE 3** (continued)

Interactive Attention Span (Interaction = Inclusion of another person in a game or activity)				
	Goal	Emerging	Acquired	
Duration of interactive attention span is 9 minutes or more (Attention span ends when your child breaks the interaction and does not return after two consecutive requests to continue the activity.)				
Frequency of interactions is 5 times per hour or more (Applies only if your child's attention span is 9 minutes or less. See Stage 4 if duration is greater than 9 min.)				
Interacts within symbolic imaginative play (Uses props to represent actual objects/items/people - e.g. a block is a car, a blanket is a magic carpet, etc.)				
Can join in an activity already in progress (e.g. when two adults are playing a ball game, he/she is able to successfully join the ball game, etc.)				
Asks for help (e.g. opening containers, getting objects on a shelf beyond his/her reach, drawing detailed pictures, etc.)				
Can maintain physical contact for 60 seconds or more (e.g. hugs, cuddles, holding hands while dancing, shoulders touching while sitting beside each other, etc.)				
Initiates physical affection and interaction (e.g. asks for and freely gives hugs, kisses, cuddles, etc.)				
Able to have simple interactions with peers (e.g. chase games, simple card or board games, ball games, brief conversations, etc.)				
Interacts with two adults at the level of Stage 3 social skills (In the playroom / focus room, your child is able to maintain Stage 3 social skills with two adults.)				

Flexibility				
	Goal	Emerging	Acquired	
To <b>acquire</b> any Flexibility Skill in this stage, your child must also be at or above Stage 3 Interactive Attention Span for both duration and frequency.				
Allows central variations to his/her rigid/repetitious interactions (While interacting, your child allows changes or alterations to important aspects of his/her rigid/repetitious activity - changes that will impact his/her main motivation. For example, when mindlessly talking about and looking at pictures of airplanes, he/she allows your suggestion to design and draw a new plane.)				
Is spontaneous within his/her activities at least two times per activity (Your child allows new ideas and directions within his/her chosen activities/games.)				
Shows an interest in another's activity (Your child asks about or looks at another person's chosen activity - may even participate in the activity momentarily.)				
Initiates games and activities with another person (Your child suggests the game to play and explains how the game is played.)				
Takes turns during an activity (e.g. takes turns during bowling games, board games, card games, choosing which song to sing next, etc.)				
Understands and acts on the concept of "yours" and "mine" (Your child allows you control over your possessions and asks permission before using them, and vice versa.)				
Plays games and activities that have simple rules and structure (e.g. tic-tac-toe, soccer, charades, easy to play board games, etc.)				
Shares his/her objects or toys (Your child allows you to have his/her toy or object for a portion of the game/activity that is longer than one turn.)				
Can be negotiated / reasoned with ("deal making") (e.g. "How about we play your game for 20 minutes and then we play my game?" etc.)				
Interacts easily in a moderately supportive environment (Your child maintains Stage 3 social skills in the living room, the kitchen, the back garden, etc.)				

**IMPORTANT:** No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time.

Make sure to consider the age appropriateness of each skill. Remember to use common sense.

Continued on the next page...

### STAGE 3 (continued)

Perspectives to Teach / Model				
	Goal	Emerging	Acquired	
You can still be happy even if you don't go first or win the game. (Your child can enjoy interacting with others even when he/she does not go first during an activity or visit, etc.)				
It's fun to wait for something that you want. (Your child can wait patiently and enjoy the anticipation of getting what he/she wants or your child can get involved in an activity/game while he/she waits.)				

**IMPORTANT:** No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time.  
Make sure to consider the age appropriateness of each skill. Remember to use common sense.

### STAGE 4

Eye Contact & Non-Verbal Communication				
	Goal	Emerging	Acquired	
Looks to maintain other's attention (Your child will make eye contact to ensure the other person is paying attention to him/her.)				
Looks while talking (Your child maintains sustained eye contact appropriate to the activity while talking. Note: participating in a conversation will have a higher level of eye contact than a physical activity - e.g. playing catch, etc.)				
Spontaneously demonstrates a range of facial expressions (When interacting, your child shows a range of facial expressions - e.g. smiling, serious, upset, excitement, etc.)				
Uses spontaneous gestures to enhance verbal communication (e.g. pointing off/away what they are talking about, raising arms to emphasize their point, crossing arms, etc.)				

Verbal Communication				
	Goal	Emerging	Acquired	
Makes him/herself understood (He/she uses context when telling a story - e.g. "During school lunch today, my friend dropped his plate and it broke into lots of pieces," instead of saying, "The plate broke into lots of pieces.")				
Speaks in complex sentences that are grammatically correct (e.g. "Put the books on the shelf so we can play Lilestole - I like playing that game!")				
Asks / Answers complex questions and makes complex statements: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Able to answer / ask questions and make statements about past and future events (e.g. "When did you make the card?" "Tomorrow I am going over to my granddad's house," etc.)</li> <li>• Answers "why" questions based on what he/she has just experienced / observed (e.g. "Why did you put your jacket on?" "Why did the man fall over?," etc.)</li> <li>• Asks "why" questions (e.g. "Why was Suzanne late?" "Why are we going to the hardware store?" etc.)</li> </ul>				
Answers simple questions requiring higher opinion within the answer (e.g. "Which character is the funniest?" "What is your favorite restaurant?," etc.)				
Seeks others personal information within a conversation (Asks questions about another person, e.g. "Where do you live?" "Did you see the movie with Kim?," etc.)				
Verbally communicates stories clearly relevant to the conversation topic (Your child shares information that is clearly understood and relate to the context of the conversation.)				
Has conversations that consist of 3-5 loops or more An example of a 4-loop conversation would be: P: "Do you want to draw?" C: "Yeah - draw a bus!" [1 loop] P: "Oh! I'll draw the road." C: "I'll draw the bus." [2 loop] P: "I'll show your favorite part to draw?" C: "I'll draw the wheels." [3 loop] P: "Why?" C: "Because they're easy to draw!" [4 loop]				
Uses pronouns correctly (After mastering Stage 1-3 Communication skills, begin teaching pronouns: he, you, I, me, they, us, etc.)				
Takes turns talking and listening				
Is able to initiate (start) a conversation				
Is able to politely get someone's attention when the person is occupied				

**IMPORTANT:** No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time.  
Make sure to consider the age appropriateness of each skill. Remember to use common sense.

Continued on the next page...

**STAGE 4** (continued)

Interactive Attention Span (Interaction = Inclusion of another person in a game or activity)				
	Goal	Emerging	Acquired	
Duration of interactive attention span is 20 minutes or more (Attention span ends when he/she breaks the interaction and does not return after two consecutive requests to continue the activity.)				
Frequency of interactions is up to 5 times per hour (Applies only if your child's attention span is 10 min. or more. See Stage 3 if duration is less than 10 min.)				
Has a typical attention span within a single activity of his/her choosing (Your child can play one activity for a typical duration vs. playing many short activities consecutively. A "typical" attention span is approximately 3-5 minutes per year of a child's age.)				
Interacts within imaginative role play activities (Your child can pretend to be a dog, a plane, a family member, a movie character, etc.)				
Generally polite and respectful				
Comforts another person when he/she is hurt or upset (e.g. gets the person a drink of water / band aid, etc. or asks "Are you okay?," or "Can I help you?," etc.)				
Physically appropriate (e.g. hugs only family and friends, not touching strangers, etc.)				
Interacts appropriately with a peer (e.g. takes turns, shares, negotiates, allows the other child's input in games, says hello/goodbye, etc.)				
Flexibility				
To acquire any Flexibility Skill in this stage, your child must also be at or above Stage 4 Interactive Attention Span for both duration and frequency.	Goal	Emerging	Acquired	
Flexible within his/her activity (Within the activity your child has chosen, he/she easily goes in a direction of someone else's choosing - e.g. adding a new step in the game, change in the order of events, expanding the topic of conversation, etc.)				
Participates in another's activity (Your child verbally and physically participates in activities you initiate vs. only observing the activity.)				
Allows peripheral variations within another's activity (Your child allows changes or alterations to unimportant aspects of another person's chosen activity - changes that do not interfere with your child's main motivation for interacting in the activity - e.g. he/she allows you to wear a silly hat during a chase game, hum a song during a card game, etc.)				
Is spontaneous within another's activity, at least two times per activity (Your child initiates new ideas / direction within another's chosen activity.)				
Shares interactive time between his/her activity and another's activity (Your child will interact in another person's chosen activity for at least 40% of the total interactive time.)				
Manages sensory input and change in typical age appropriate environments, with help (Loud noises, changing physical environments, etc. are managed with the help of explanations, etc.)				

**IMPORTANT:** No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time.

Make sure to consider the age appropriateness of each skill. Remember to use common sense.

Continued on the next page...

**STAGE 4** (continued)

Perspectives to Teach / Model				
	Goal	Emerging	Acquired	
At times it is useful to put off an immediate payoff for a longer-term payoff (e.g. not popping all the balloons now so he/she will be able to do it when their friends come over; not spending his/her money now & saving it to put towards the more expensive item he/she really wants, etc.)				
It's okay to be different from other people (Everyone is different - different shapes, sizes, colors, ways of talking, etc. It's part of life and we can celebrate ourselves and others for these differences.)				
It feels good to be kind and helpful to others				
Not everyone will like you, and that's okay (Some people will like you and others will not. If someone chooses not to like you it does not mean anything is wrong with or bad about you.)				
Preparation for going to School or Work				
	Goal	Emerging	Acquired	
Maintains 75% of the skills acquired in Stage 4, for approximately 1 hour per day, while in a stimulating environment (e.g. social gathering, birthday party, etc.)				
Will interact with a peer, at the level of Stage 3 or higher, for 20 minutes or more per day				
Participates in small group activities with two peers				
Able to follow a structured (time-tabled) day within the play / focus room (Your child easily changes, at the appropriate time, to the new activity, as bid out by the time-table.)				
Able to sit at a desk for set periods of time within the play / focus room (Your child can sit at his/her desk for the required amount of time while doing an interactive activity.)				
Listens to and follows instructions given by a person not working in his/her Son-Rise Program (e.g. follows instructions in ballet class, karate class, in an art group, etc.)				
Is fully toilet-trained and will communicate appropriately to use the bathroom (In the play/focus room and around the house, when necessary, your child will communicate that he/she wants to use the bathroom.)				
Can read and write at the level that he/she will be entering school or required by the job (Refer to appropriate academic guidelines to assess the level of reading and writing required for your child.)				
Can do mathematics at the level that he/she will be entering school or required by the job (Refer to appropriate academic guidelines to assess the level of mathematics required for your child.)				

**IMPORTANT:** No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time.

Make sure to consider the age appropriateness of each skill. Remember to use common sense.

**STAGE 5**

Eye Contact & Non-Verbal Communication			
Goal	Emerging	Acquired	
Looks to evaluate other's social cues (Uses eye contact to ensure that the other person is maintaining higher motivation and focus on the interaction.)			
Can shift gaze between two or more people (Your child keeps up with the flow of group interaction by looking at the most relevant person at that moment.)			
Responds appropriately to other's facial expressions (e.g. has a concerned expression when someone looks hurt, smiles/laughs in response to other's laughter, etc.)			
Understands, responds to and uses basic social cues <ul style="list-style-type: none"> <li>Facial expressions, tone of voice, body language (Your child reads and responds to these physical social cues - e.g. if someone puts a finger to his lips indicating "be quiet," your child understands and responds appropriately; if someone appears bored and is not making eye contact while your child talks to them, your child understands and responds appropriately, etc.)</li> <li>Social Referencing (In deciding which emotions and actions are appropriate in response to an unfamiliar event, your child will take cues from the expressions &amp; reactions of the other person.)</li> <li>Joint Attention (Your child pays attention to the object or event that another person is focused on, by initially observing and following the gaze of that person.)</li> </ul>			

Verbal Communication			
Goal	Emerging	Acquired	
Combines complex sentences (3 or more complex sentences in succession) (e.g. "I love swimming. We had lessons for a year. I can do breast stroke and freestyle. I can also dive off the diving board and stay underwater for a long time - but I have to wear goggles so my eye's don't get red...")			
Fluently uses all parts of speech (pronouns, verbs, articles etc.) (Easily and correctly uses nouns, verbs, adjectives, prepositions, articles, etc. to successfully communicate.)			
Makes reflective comments and asks relevant reflective questions (Your child shares internal experiences - emotions & thoughts - and asks about the internal experiences of others.) <ul style="list-style-type: none"> <li>Answers questions about his/her feelings and actions (e.g. "How did you feel when...?", "Why did you shout?," etc.)</li> <li>Asks others about what they think and how they feel (e.g. "Why are you sad?," "Do you like the picture?," "How you excited that Grandpa is visiting?," etc.)</li> <li>Initiates &amp; expresses emotive information (to share internal experiences) (e.g. "I just played an exciting game with Zach," "I'm looking forward to...," "I'm upset because...," etc.)</li> <li>Includes his/her opinion within the conversation (Opinion = his/her thoughts/feelings vs. only factual information - e.g. "Soccer is my favorite sport")</li> </ul>			
Has conversations that consist of 6 loops or more (For an example, see Stage 4 / Verbal Communication / Has conversations that consist of 3-5 loops or more.)			
Communication is relevant to the topic of conversation (While in a conversation, his/her questions, answers and statements all relate to the topic of conversation.)			
Voice has varying intonation			
Initiates conversation appropriate to the social context			
Is able to end a conversation in a socially acceptable way			
Is able to follow and add to a conversation between two other people			
Uses correct timing in a conversation with two or more people			
Understands humor			
Understands colloquialisms / figures of speech (e.g. understands "I'm so hungri, I could eat an elephant," "It's raining cats and dogs," etc.)			
Expresses appreciation to others (e.g. "That was really fun - thanks for playing with me today," "I love you," etc.)			

**IMPORTANT:** No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time.  
Make sure to consider the age appropriateness of each skill. Remember to use common sense.

Continued on the next page ...

**STAGE 5** (continued)

Interactive Attention Span (Interaction = Inclusion of another person in a game or activity)			
Goal	Emerging	Acquired	
Duration of interactive attention span is age appropriate or more (A "typical" attention span is approximately 3-5 minutes per year of a child's age.)			
Continuously Interacts (He/she is able to interact with another person for the entire duration of the time spent together.)			
Interacts within a variety of activities (Is able to interact in a wide variety of different types of activities - e.g. physical, conversational, imaginative, etc.)			
Interacts appropriately with small groups of peers (two or more peers) (As in Stage 4 "Interacts appropriately with a peer", he/she is now able to do this with a group of two or more peers.)			
Has a "typical" duration of interaction within a single activity chosen by another person (Interacts typically in one activity versus having a typical interactive attention span made up of many activities.)			

Flexibility			
To acquire any Flexibility Skill in this stage, your child must also be at or above Stage 5 Interactive Attention Span for both duration and frequency.	Goal	Emerging	Acquired
Flexible within another's activity (Within another's chosen activity, your child easily goes in a direction of someone else's choosing - e.g. adding a new step in the game, changing the order of events, expanding the topic of conversation, etc.)			
Flexible within a variety of activities (Your child easily allows peripheral and central variations in a wide variety of games, activities and conversations.)			
Is spontaneous within a variety of activities (Your child initiates new ideas and directions within different types of games, activities and conversations.)			
Calmly and easily manages most transitions and unstructured situations (e.g. substitute teachers, going on vacation, being on the playground, going to a shopping mall, etc.)			

Perspectives to Teach / Model			
Goal	Emerging	Acquired	
Everyone has areas of strength and areas of challenge. It's not bad if something is challenging for you (and easy for someone else) - it's simply another opportunity to learn.			
When changing something about yourself, you can do it with acceptance for who you are and excitement about changing. (Self criticism is not necessary for change, self acceptance leads to changing yourself more easily.)			
It's fun to tell others what you are thinking or feeling and to ask them what they are thinking and feeling. (It's exciting to learn about others and to allow others to learn about you.)			

**IMPORTANT:** No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time.  
Make sure to consider the age appropriateness of each skill. Remember to use common sense.

Continued on the next page ...

**STAGE 5** (continued)

Starting School or Work				
	Goal	Emerging		Acquired
Maintains 75% of the skills acquired in Stage 4 for approximately 2 hours per day, while in the classroom or work setting				
During recess / lunch time, interacts with a peer, at the level of Stage 4 social skills or higher, for 20 minutes or more				
Communicates appropriately when in a classroom or work setting (e.g. puts up / holds hand, talks to the supervisor when they are available, etc.)				
Easily participates with 2-4 peers in small group activities in the classroom or work setting				
Able to follow the structured / time-tabled day at school or work				
Able to sit at a desk or stay at the designated work area for set periods				
Listens to and follows teacher's / supervisor's instructions (Your child will listen and do what the teacher / supervisor has asked them to do or stop doing.)				
Communicates appropriately to use the bathroom at school or work (e.g. in the classroom will ask permission in the work setting, if necessary, will notify supervisor or colleague they will be gone for a few minutes to use the bathroom. Note: This skill also includes asking to use the bathroom when he/she needs to go vs. holding on to it.)				

**IMPORTANT:** No child will demonstrate all of the above skills 100% of the time.  
Make sure to consider the age appropriateness of each skill. Remember to use common sense.

## Anexo D1. Grelha de observação de competências sociais e pessoais

### Grelha de Observação de Competências Sociais e Pessoais

Baseada nos instrumentos: *The Son-Rise Program*® 3<sup>rd</sup> Edition - Hogan et al. (2007) e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* - Hortal et al. (2011)

#### A. Informações sobre o instrumento

1. **Objetivos** – Identificar competências sociais e pessoais em crianças e jovens com PD/PEA.

2. **Organização** – O documento encontra-se organizado em duas partes: 1.ª relativa às competências sociais; 2.ª relativa às competências pessoais.

#### 3. Instruções de preenchimento

Este instrumento, de preenchimento individual, pressupõe a observação direta das crianças e jovens (participantes). O preenchimento por parte da autora do projeto de intervenção implica a realização de observações dos participantes em todas as atividades/dinâmicas previstas, que resultarão num registo por participante.

O registo implica o recurso a uma escala de aquisição de competência, sendo que:  
0 – Significa ausente; 1 – Emergente ou em aquisição; 2 – Competência adquirida.

#### 4. Momentos de aplicação

O instrumento será aplicado em três momentos diferentes: antes da intervenção, durante a realização das dinâmicas e no final da implementação das atividades.

#### B. Informações sobre o/a aluno/a

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

#### C. Períodos de observação

Observação 1	Dia	Atividades

Observação 2	Dia	Atividades/Dinâmicas

Observação 3	Dia	Atividades/Dinâmicas

Informação/Introdução

## Grelha de Observação de Competências Sociais e Pessoais

Baseada nos instrumentos: *The Son-Rise Program*® 3<sup>rd</sup> Edition - Hogan et al. (2007) e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* - Hortal et al. (2011)

Dimensão: Comunicação verbal			
Categorias	Comportamento observado	Registo	Observações
Vocabulário / Conteúdo	I. Emite sons parecidos com fala – 50 palavras isoladas.	0   1   1   2	
	II. Recorre a frases simples (combina 2 a 3 palavras).	0   1   1   2	
	III. Usa frases simples (substantivo + sujeito).	0   1   1   2	
	IV. Utiliza frases complexas (gramaticalmente corretas).	0   1   1   2	
	V. Formula frases complexas.	0   1   1   2	
Capacidade de conversaço	I. Comunica (quando solicitado por outro).	0   1   1   2	
	II. Comunica espontaneamente (o que quer ou não quer).	0   1   1   2	
	III. Faz comentários simples; questiona/responde sobre perguntas simples; constrói frases de forma espontânea)	0   1   1   2	
	IV. Produz declarações e perguntas complexas; questiona/responde a perguntas complexas.	0   1   1   2	
	V. Elabora comentários reflexivos e perguntas relevantes.	0   1   1   2	
Função da comunicação verbal	I. Comunica para obter o que quer.	0   1   1   2	
	II. Manifesta intenção para iniciar/continuar uma interação.	0   1   1   2	
	III. Revela intenção de partilhar experiências.	0   1   1   2	
	IV. Partilha histórias (relativas ao tema de conversa) e procura obter informações pessoais sobre os outros durante a conversa.	0   1   1   2	
	V. Procura saber e partilhar informações sobre pensamentos e emoções (dos colegas e de si próprio).	0   1   1   2	

## Grelha de Observação de Competências Sociais e Pessoais

Baseada nos instrumentos: *The Son-Rise Program*® 3<sup>rd</sup> Edition - Hogan et al. (2007) e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* - Hortal et al. (2011)

Dimensão: Interação social com pares			
Categorias	Comportamento observado	Registo	Observações
Relação com pares	I. Não manifesta interesse na interação com os pares/colegas.	0   1   2	
	II. Brinca ao lado de pares/colegas demonstrando interesse, mas sem interagir com eles.	0   1   2	
	III. Interage com alguns pares/colegas, dependendo das situações ou contextos.	0   1   2	
	IV. Interage adequadamente com um colega.	0   1   2	
	V. Interage corretamente com um grupo restrito de pares/colegas.	0   1   2	
Tipo de atividades	I. Interage em atividades físicas partilhadas.	0   1   2	
	II. Interage em torno de objetos/atividades simples partilhadas.	0   1   2	
	III. Interage em situações de jogo imaginativo e simbólico.	0   1   2	
	IV. Interage em atividades de <i>role play</i> (simulação de situações reais).	0   1   2	
	V. Interage em diversas atividades.	0   1   2	
Duração da interação	I. Até 2 minutos.	0   1   2	
	II. Entre 3 a 4 minutos.	0   1   2	
	III. Entre 5 a 9 minutos.	0   1   2	
	IV. Entre 10 a 20 minutos.	0   1   2	
	V. Adequado à idade (normalmente 3 a 5 minutos por cada ano) – mais de 20 minutos.	0   1   2	

## Grelha de Observação de Competências Sociais e Pessoais

Baseada nos instrumentos: *The Son-Rise Program*® 3<sup>rd</sup> Edition - Hogan et al. (2007) e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* - Hortal et al. (2011)

Dimensão: Flexibilidade			
Categorias	Comportamento observado	Registo	Observações
Flexibilidade e adaptação à mudança	I. Permite que o adulto assista às suas interações repetitivas.	0   1   2	
	II. Permite pequenas variações às suas interações repetitivas; participa física e verbalmente nas interações.	0   1   2	
	III. Permite alterações significativas às suas interações repetitivas e mostra interesse pela atividade de outra pessoa.	0   1   2	
	IV. Demonstra flexibilidade nas suas áreas de interesse; permite variações na atividade de outra pessoa; partilha o seu tempo de interação entre a sua atividade e a do outro.	0   1   2	
	V. Apresenta flexibilidade e espontaneidade numa variedade de atividades.	0   1   2	

## Grelha de Observação de Competências Sociais e Pessoais

Adaptada do modelo de desenvolvimento: *The Son-Rise Program*® 3<sup>rd</sup> Edition  
(Copyright © 2007 William Hogan, Bryn Hogan and The Option Institute and Fellowship. All Rights Reserved)

### 2.ª Parte – Competências Pessoais

Dimensão: Autonomia pessoal & Cidadania			
Categorias	Comportamento observado	Registo	Observações
Resolução de dificuldades	I. Necessita sempre de ajuda para resolver as dificuldades sentidas.	0   1   2	
	II. Precisa de ajuda frequente para resolver as dificuldades sentidas.	0   1   2	
	III. Pede ajuda com frequência, apesar de saber resolver as dificuldades sentidas.	0   1   2	
	IV. Começa a resolver algumas dificuldades de forma autónoma.	0   1   2	
	V. Resolve as dificuldades sentidas sem necessitar de ajudas dos outros.	0   1   2	
Controlo das emoções	I. Não controla as suas emoções, ficando frequentemente fora de controlo.	0   1   2	
	II. Mostra-se frustrado perante situações imprevistas.	0   1   2	
	III. Controla as suas emoções em algumas situações imprevistas.	0   1   2	
	IV. Apresenta interesse em comunicar os seus sentimentos a terceiros.	0   1   2	
	V. Controla as suas emoções e verbaliza-as de forma adequada.	0   1   2	
Adequação do comportamento ao contexto	I. Não apresenta comportamentos socialmente adequados; não manifesta hábitos de "saber estar".	0   1   2	
	II. Apresenta alguns comportamentos socialmente adequados, mas apenas num dos contextos de vida.	0   1   2	
	III. Apresenta alguns comportamentos que seguem as regras sociais em alguns contextos.	0   1   2	
	IV. Apresenta alguns comportamentos que seguem as regras sociais em quase todos os contextos.	0   1   2	
	V. Apresenta alguns comportamentos que seguem as regras sociais em todos os contextos.	0   1   2	

Respeito pelos outros	I. Não se importa com as opiniões dos outros.	0   1   2	
	II. Consegue prestar alguma atenção às explicações e opiniões dos outros.	0   1   2	
	III. É capaz de ouvir e respeitar as opiniões dos outros.	0   1   2	
	IV. Respeita as regras do jogo ou da atividade (que foram previamente estabelecidas).	0   1   2	
	V. Demonstra respeito pelos outros.	0   1   2	

## Grelha de Observação de Competências Sociais e Pessoais

Baseada nos instrumentos: *The Son-Rise Program*® 3<sup>rd</sup> Edition - Hogan et al. (2007) e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* - Hortal et al. (2011)

### Síntese dos resultados obtidos

Dimensões analisadas	Nível				
	Competências sociais básicas	Competências sociais intermédias		Competências sociais avançadas	
	I	II	III	IV	V
Contacto visual & Comunicação não verbal					
Comunicação verbal					
Interação social com pares					
Flexibilidade					
Autonomia pessoal & Cidadania					

**Anexo D2.** Exemplo de uma grelha de observação de competências sociais e pessoais preenchida

**Grelha de Observação de Competências Sociais e Pessoais**

Baseada nos instrumentos: *The Son-Rise Program*® 3<sup>rd</sup> Edition - Hogan et al. (2007) e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* - Hortal et al. (2011)

**A. Informações sobre o instrumento**

**1. Objetivos** – Identificar competências sociais e pessoais em crianças e jovens com PD/PEA.

**2. Organização** – O documento encontra-se organizado em duas partes: 1.<sup>a</sup> relativa às competências sociais; 2.<sup>a</sup> relativa às competências pessoais.

**3. Instruções de preenchimento**

Este instrumento, de preenchimento individual, pressupõe a observação direta das crianças e jovens (participantes). O preenchimento por parte da autora do projeto de intervenção implica a realização de observações dos participantes em todas as atividades/dinâmicas previstas, que resultarão num registo por participante.

O registo implica o recurso a uma escala de aquisição de competência, sendo que: 0 – Significa ausente; 1 – Emergente ou em aquisição; 2 – Competência adquirida.

**4. Momentos de aplicação**

O instrumento será aplicado em três momentos diferentes: antes da intervenção, durante a realização das dinâmicas e no final da implementação das atividades.

**B. Informações sobre o/a aluno/a**

Nome: MA Turma: 8-1

**C. Períodos de observação**

Observação 1	Dia	Atividades
13.03(1T); 15.03(3T); 16.03(1T) 27.03(1T); 29.03(3T) 30.03(1T)	13.03 a 16.03.2023 27.03 a 30.03.2023	Realização de atividades do Grupo (UAE), visionamento de Filmes, Realização de PT, Atividades Proj. Eco-Escolas
Observação 2	Dia	Atividades/Dinâmicas
10' + 36' + 45' + 24' 42' + 29' + 35' + 12' — 22' + 25' + 31'	03.05.2023 08.05.2023 10.05.2023	D1, D2, D3, D4 D5, D6, D7, D8 — D10, D11, D12
Observação 3	Dia	Atividades/Dinâmicas
15' + 48' + 38' + 30' 25' + 55' 33' + 16' 40'	15.05.2023 22.05.2023 24.05.2023 31.05.2023	D1, D2, D3, D4 D5, D6 D7, D8 D12

Informação/Introdução

## Grelha de Observação de Competências Sociais e Pessoais

Baseada nos instrumentos: *The Son-Rise Program*® 3<sup>rd</sup> Edition - Hogan et al. (2007) e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* - Hortal et al. (2011)

### 1.ª Parte – Competências Sociais

Dimensão: Contacto visual & Comunicação não verbal			
Categorias	Comportamento observado	Registo	Observações
125  Contacto visual interativo	I. Mantém contacto visual para começar ou continuar interação.	0   1   2	
	II. Faz contacto visual para obter a satisfação da suas necessidades.	0   1   2	
	III. Faz contacto visual para atrair a atenção para objetos do seu interesse.	0   1   2	
	IV. Faz contacto visual para manter a atenção do outro.	0   1   2	OBS3 - Quando sua 1 objeto/ Queir Repetir
	V. Faz contacto visual para avaliar as pistas sociais dos outros.	0   1   2	
345  Partilha de expressões	I. Faz ocasionalmente contacto visual com breves expressões.	0   1   2	
	II. Sorri ou ri quando interage.	0   1   2	
	III. Imita algumas expressões faciais simples de forma exagerada.	0   1   2	
	IV. Demonstra espontaneamente várias expressões faciais.	0   1   2	
	V. Responde de forma adequada às expressões faciais do outro.	0   1   2	OBS3 - Já faz mas não de forma constante
333  Comunicação não verbal	I. Movimenta fisicamente o outro para obter o que quer.	0   1   2	
	II. Faz gestos simples mediante solicitação.	0   1   2	
	III. Faz gestos espontaneamente.	0   1   2	
	IV. Usa gestos espontaneamente para aumentar a comunicação verbal.	0   1   2	OBS3 - Na interação se para expressão atendo e/ou uc
	V. Compreende, responde e usa pistas sociais básicas.	0   1   2	

## Grelha de Observação de Competências Sociais e Pessoais

Baseada nos instrumentos: *The Son-Rise Program*® 3<sup>rd</sup> Edition - Hogan et al. (2007) e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* - Hortal et al. (2011)

Dimensão: Comunicação verbal			
Categorias	Comportamento observado	Registo	Observações
<span style="color: green;">↑ ↑ ↑</span>  Vocabulário / Conteúdo	I. Emite sons parecidos com fala – 50 palavras isoladas.	0   1   2	
	II. Recorre a frases simples (combina 2 a 3 palavras).	0   1   2	
	III. Usa frases simples (substantivo + sujeito).	0   1   2	
	IV. Utiliza frases complexas (gramaticalmente corretas).	0   1   2	
	V. Formula frases complexas.	0   1   2	
<span style="color: green;">0 2 2</span>  Capacidade de conversação	I. Comunica (quando solicitado por outro).	0   1   2	OBS 1 - Difícil OBS 3 - ↑
	II. Comunica espontaneamente (o que quer ou não quer).	0   1   2	WC - firm
	III. Faz comentários simples; questiona/responde sobre perguntas simples; constrói frases de forma espontânea)	0   1   2	
	IV. Produz declarações e perguntas complexas; questiona/responde a perguntas complexas.	0   1   2	
	V. Elabora comentários reflexivos e perguntas relevantes.	0   1   2	
<span style="color: green;">0 1 2</span>  Função da comunicação verbal	I. Comunica para obter o que quer.	0   1   2	WC - firm (vulgar) OBS 3 - Uivi + gesto
	II. Manifesta intenção para iniciar/continuar uma interação.	0   1   2	OBS 3 - ↑ Emite sons
	III. Revela intenção de partilhar experiências.	0   1   2	
	IV. Partilha histórias (relativas ao tema de conversa) e procura obter informações pessoais sobre os outros durante a conversa.	0   1   2	
	V. Procura saber e partilhar informações sobre pensamentos e emoções (dos colegas e de si próprio).	0   1   2	

## Grelha de Observação de Competências Sociais e Pessoais

Baseada nos instrumentos: *The Son-Rise Program*® 3<sup>rd</sup> Edition - Hogan et al. (2007) e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* - Hortal et al. (2011)

Dimensão: Interação social com pares			
Categorias	Comportamento observado	Registro	Observações
<p style="color: green; font-size: 1.2em;">125</p> <p>Relação com pares</p>	I. Não manifesta interesse na interação com os pares/colegas.	0   1   2	
	II. Brinca ao lado de pares/colegas demonstrando interesse, mas sem interagir com eles.	0   1   2	OBS3 - com colegas restritos ↑
	III. Interage com alguns pares/colegas, dependendo das situações ou contextos.	0   1   2	OBS1 - difícil
	IV. Interage adequadamente com um colega.	0   1   2	OBS3 - ↑
	V. Interage corretamente com um grupo restrito de pares/colegas.	0   1   2	OBS3 - ↑
<p style="color: green; font-size: 1.2em;">033</p> <p>Tipo de atividades</p>	I. Interage em atividades físicas partilhadas.	0   1   2	OBS1 - Resistência OBS3 - ↑
	II. Interage em torno de objetos/atividades simples partilhadas.	0   1   2	OBS1 - Resistência
	III. Interage em situações de jogo imaginativo e simbólico.	0   1   2	OBS3 - Muito difícil (só por imitação) - Resistência
	IV. Interage em atividades de <i>role play</i> (simulação de situações reais).	0   1   2	
	V. Interage em diversas atividades.	0   1   2	OBS1 - difícil
<p style="color: green; font-size: 1.2em;">012</p> <p>Duração da interação</p>	I. Até 2 minutos.	0   1   2	
	II. Entre 3 a 4 minutos.	0   1   2	OBS3 - quando chamado "à atenção" ↑
	III. Entre 5 a 9 minutos.	0   1   2	
	IV. Entre 10 a 20 minutos.	0   1   2	
	V. Adequado à idade (normalmente 3 a 5 minutos por cada ano) – mais de 20 minutos.	0   1   2	

## Grelha de Observação de Competências Sociais e Pessoais

Baseada nos instrumentos: *The Son-Rise Program*® 3<sup>rd</sup> Edition - Hogan et al. (2007) e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* - Hortal et al. (2011)

<b>Dimensão: Flexibilidade</b>			
Categorias	Comportamento observado	Registro	Observações
↑ 33  Flexibilidade e adaptação à mudança	I. Permite que o adulto assista às suas interações repetitivas.	0   1   2	
	II. Permite pequenas variações às suas interações repetitivas; participa física e verbalmente nas interações.	0   1   2	OBS1 - depende da atividade/ de quem está
	III. Permite alterações significativas às suas interações repetitivas e mostra interesse pela atividade de outra pessoa.	0   1   2	OBS - Dificil / Não demonstra
	IV. Demonstra flexibilidade nas suas áreas de interesse; permite variações na atividade de outra pessoa; partilha o seu tempo de interação entre a sua atividade e a do outro.	0   1   2	OBS3 - Pouca flexibilidade Mas já apresenta curiosidade ↑
	V. Apresenta flexibilidade e espontaneidade numa variedade de atividades.	0   1   2	

## Grelha de Observação de Competências Sociais e Pessoais

Baseada nos instrumentos: *The Son-Rise Program® 3<sup>rd</sup> Edition* - Hogan et al. (2007) e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* - Hortal et al. (2011)

### 2.ª Parte – Competências Pessoais

Dimensão: Autonomia pessoal & Cidadania			
Categorias	Comportamento observado	Registo	Observações
744  Resolução de dificuldades	I. Necessita sempre de ajuda para resolver as dificuldades sentidas.	0   1   2	
	II. Precisa de ajuda frequente para resolver as dificuldades sentidas.	0   1   2	
	III. Pede ajuda com frequência, apesar de saber resolver as dificuldades sentidas.	0   1   2	
	IV. Começa a resolver algumas dificuldades de forma autónoma.	0   1   2	
	V. Resolve as dificuldades sentidas sem necessitar de ajudas dos outros.	0   1   2	
744  Controlo das emoções	I. Não controla as suas emoções, ficando frequentemente fora de controlo.	0   1   2	OBS1 - Modifica-se a emoção e fica fora de controlo
	II. Mostra-se frustrado perante situações imprevistas.	0   1   2	Frustração? OBS3 - r
	III. Controla as suas emoções em algumas situações imprevistas.	0   1   2	OBS1 - Modifica-se a emoção e fica, por vezes, agressivo
	IV. Apresenta interesse em comunicar os seus sentimentos a terceiros.	0   1   2	OBS3 - Muito difícil
	V. Controla as suas emoções e verbaliza-as de forma adequada.	0   1   2	
333  Adequação do comportamento ao contexto	I. Não apresenta comportamentos socialmente adequados; não manifesta hábitos de "saber estar".	0   1   2	
	II. Apresenta alguns comportamentos socialmente adequados, mas apenas num dos contextos de vida.	0   1   2	
	III. Apresenta alguns comportamentos que seguem as regras sociais em alguns contextos.	0   1   2	
	IV. Apresenta alguns comportamentos que seguem as regras sociais em quase todos os contextos.	0   1   2	
	V. Apresenta alguns comportamentos que seguem as regras sociais em todos os contextos.	0   1   2	

234  Respeito pelos outros	I. Não se importa com as opiniões dos outros.	0   1   2	
	II. Consegue prestar alguma atenção às explicações e opiniões dos outros.	0   1   2	OBS3 - Tenta estar atento
	III. É capaz de ouvir e respeitar as opiniões dos outros.	0   1   2	ouvir sim Respeita ?! não consigo ouvir!
	IV. Respeita as regras do jogo ou da atividade (que foram previamente estabelecidas).	0   1   2	OBS 51 - Revela dificuldade
	V. Demonstra respeito pelos outros.	0   1   2	

## Grelha de Observação de Competências Sociais e Pessoais

Baseada nos instrumentos: *The Son-Rise Program® 3<sup>rd</sup> Edition* - Hogan et al. (2007) e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* - Hortal et al. (2011)

### Síntese dos resultados obtidos

Dimensões analisadas	Nível				
	Competências sociais básicas	Competências sociais intermédias			Competências sociais avançadas
	I	II	III	IV	V
125 Contacto visual & Comunicação não verbal	001	011	111	001	001
012 Comunicação verbal	011	001	000	000	000
013 Interação social com pares	011	001	000	000	001
133 Flexibilidade	111	011	011	000	000
344 Autonomia pessoal & Cidadania	111	111	111	0111	000

**Anexo E.** Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas às AO

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência	
				AO1	AO2
<b>I – Dinâmicas implementadas no projeto, na perspetiva das AO</b>	Características das atividades desenvolvidas	Adequação	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “(...) atividades desenvolvidas foram boas (...);</li> <li>– “(...) adaptada a esses alunos.”;</li> <li>– “(...) acho que as dinâmicas, no geral, estavam muito bem adaptadas (...);</li> <li>– “(...) as atividades estavam adaptadas aos alunos que nós tínhamos, ao tipo de criança (...).”.</li> </ul>	2	2
		Contributo para os alunos ultrapassarem as dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “(...) foi importante para que esses alunos ultrapassassem algumas das suas dificuldades.”.</li> </ul>	1	0
	Tempo de implementação	Ajustado	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “O tempo de implementação era adequado, (...);</li> <li>– “(...) foi ajustado, (...);</li> <li>– “(...) o tempo acho que estava apropriado, (...).”.</li> </ul>	2	1
		Pouco ajustado	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “(...) apesar de às vezes ter uns dias que era um bocadinho mais longos, (...).”.</li> </ul>	1	0
	Pertinência/Vantagens do projeto	Aprendizagem de competências práticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “(...) importantes para o dia a dia desses alunos.”.</li> <li>– “Vantagens... acho que é uma mais-valia para o dia-a-dia deles.”;</li> <li>– “Acho que das várias atividades conseguiram retirar bastantes coisas práticas para eles...”;</li> <li>– “(...) para conseguirem depois no dia-a-dia também associar à atividade (...);</li> <li>– “(...) e poder pôr em prática.”;</li> <li>– “As coisas práticas, pelo menos, conseguimos ver que ficaram é que ficaram apreendidas nessas atividades (...).”.</li> </ul>	1	5

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência	
				AO1	AO2
<b>I – Dinâmicas implementadas no projeto, na perspetiva das AO</b>	Pertinência/Vantagens do projeto	Aprendizagem de novos conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “(...) temas muito pertinentes.”;</li> <li>– “(...) era pertinente (...).”;</li> <li>– “(...) sabemos que há sempre algumas coisas que ficam para eles retido.”.</li> </ul>	0	3
		Promoção de oportunidades de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Os alunos comunicaram, comunicaram (...).”;</li> <li>– “(...) promovem capacidades comunicativas (...).”.</li> </ul>	2	0
		Promoção de oportunidades de interação	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “(...) interagiram mais uns com os outros, (...).”;</li> <li>– “(...) e de interação (...).”.</li> </ul>	2	0
		Atribuição de importância à comunicação e interação entre os alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “(...) o que é muito importante, uma vez que nem sempre acontecia.”.</li> </ul>	1	0
	Constrangimentos/ Barreiras do projeto	Número elevado de elementos do grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Pronto, eles, eles eram bastantes isso às vezes é mais difícil de gerir.”;</li> <li>– “(...) quando o grupo é assim, muito grande, eles perdem-se um bocado.”.</li> </ul>	0	2
		Interrupção das dinâmicas decorrentes da rotina diária	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “(...) uma grande entrada e saída dos alunos e os professores, que nem sempre facilitou.”.</li> </ul>	1	0
	Atividades mais impactantes	Atividades visuais com vídeos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “(...) conseguiram ver aquelas que eram mais de visualizar, (...).”;</li> <li>– “(...) como aqueles filmes curtos, que tinham mensagens importantes.”;</li> <li>– “(...) eram as mais apelativas, (...).”.</li> </ul>	0	3
		Atividade Pip	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Gostei mais da atividade do Pip (...).”.</li> </ul>	1	0

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência	
				AO1	AO2
I – Dinâmicas implementadas no projeto, na perspetiva das AO	Atividades menos impactantes	Atividade Líderes	– “A menos apelativa foi a do líder, dos líderes, (...)”. – “No caso da atividade dos líderes, (...)”.	2	0
		Atividades que envolviam a leitura	– “Aqueles que eram mais de ler ou de ver assim as coisas se calhar não eram tão apelativas.”.	0	1
	Justificação das atividades destacadas como mais impactantes	Maior questionamento dos alunos	– “(...) os alunos fizeram muitas perguntas (...)”.	1	0
		Maior envolvimento e/ou atenção dos alunos	– “(...) estiveram atentos ao filme.”.	1	0
	Justificação das atividades menos impactantes	Menor participação dos alunos	– “(...) uma vez que nem todos participaram (...)”.	1	0
		Nível de exigência da atividade	– “(...) limitando a participação dos alunos que não sabem ler.”; – “(...) as mais extensas exigiam maior concentração.”.	1	1
	Sugestões de alteração	Envolvimento de alunos de outras turmas	– “(...) alunos de outras turmas, (...)”; – “(...) uma vez que fizemos uma atividade semelhante ao longo do ano (pausa) letivo e os alunos gostaram muito.”.	2	0
		Constituição de dois grupos	– “(...) dividíamos em dois grupos.”; – “(...) grupos mais curtos, ali não era uma coisa que desse para fazer, mas, se pudessemos implementar seriam em grupos mais pequenos.”.	0	2
		Realização de atividades práticas	– “(...) tem de ser coisas muito práticas, (...)”; – “Têm de ser coisas muito práticas e que eles consigam depois pegar nisso e por para eles no dia-a-dia.”.	0	2

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência	
				AO1	AO2
<b>I – Dinâmicas implementadas no projeto, na perspetiva das AO</b>	Sugestões de alteração	Divisão da atividade Líderes	– “(...) dividi-las para ser menos longas (...)”.	1	0
		Alteração do local de realização das atividades	– “(...) serem realizadas num lugar onde tivesse menos entradas e saídas.”.	1	0
		Realização de jogos tradicionais	– “(...) desenvolvidos jogos tradicionais (...)”.	1	0
		Mais tempo de implementação	– “(...) se tivéssemos tido mais tempo (...)”.	0	1
		Atividades que envolvam ação	– “(...) coisas que eles possam mexer, fazer, visualizar, (...)”.	0	1
		Planeamento diferente	– “(...) outro tipo de planeamento, (...)”.	0	1
	Estratégias utilizadas	Promoção de atividades de grupo	– “Eles conseguiram trabalhar em grupo, (...)”; – “(...) o que nem sempre era fácil.”.	2	0
		Realização de pausas	– “(...) fazíamos sempre um intervalo, (...)” – “(...) uma pausa para eles descansarem.”.	0	2
		Retoma da atividade	– “Depois retomávamos (...)”; – “(...) via-se que na mesma se conseguia realizar as mesmas atividades”.	0	2
		Adaptação das atividades aos temas	– “(...) visto que a professora adaptou cada trabalho ao tema (...)”.	0	1
<b>I – Dinâmicas implementadas no projeto, na perspetiva das AO</b>				<b>27</b>	<b>30</b>
<b>I – Dinâmicas implementadas no projeto, na perspetiva das AO_Total</b>				<b>57</b>	

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência		
				AO1	AO2	
<b>II – Participação dos alunos nas dinâmicas implementadas, na perspetiva das AO</b>	Comportamento dos alunos	Falta de concentração	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “(...) nem todos estavam concentrados (...);</li> <li>– “(...) devido às suas características.”;</li> <li>– “(...) eles perdiam-se um bocado, tinha de se estar sempre a focar a atenção deles e pronto.”.</li> </ul>	2	1	
		Compreensão da informação	– “(...) as crianças conseguiram, através daí também perceber, ficar e retirar alguma informação do que tentamos passar.”.	0	1	
	Recetividade dos alunos às dinâmicas	Apreciação positiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Os alunos gostam, (...);</li> <li>– “(...) gostaram muito de todas atividades.”;</li> <li>– “E as crianças gostaram do projeto (...);</li> <li>– “(...) eles gostavam sempre das atividades (...);</li> <li>– “(...) eles gostaram bastante.”.</li> </ul>	2	3	
		Boa participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “(...) os alunos participaram muito bem (...);</li> <li>– “Acho que eles conseguiam, (...).”.</li> </ul>	1	1	
		Envolvimento favorável	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “(...) interagir nas diferentes atividades.”;</li> <li>– “(...) eles conseguiram por aí fazer um bom trabalho.”.</li> </ul>	0	2	
		Acolhimento positivo	– “(...) ficavam sempre recetivos a aprender e a ver o que é que íamos fazer nessa atividade.”.	0	1	
	<b>II – Participação dos alunos nas dinâmicas implementadas, na perspetiva das AO</b>				<b>5</b>	<b>9</b>
	<b>II – Participação dos alunos nas dinâmicas implementadas, na perspetiva das AO_Total</b>				<b>14</b>	

## Anexo F. Exemplo de uma transcrição de um vídeo da 1.<sup>a</sup> série

### D3 – Kintsugi

20230503\_114906

DEE – Ela foi pedir ajuda ao senhor para quê? Para o senhor o quê?

LS – Arranjá-la.

A aluna DA organiza as etapas pela sequência correta.

DEE – Para o senhor arranjar. Então, e o que é que aconteceu? Olha, onde é que está a menina contente do senhor ter arranjado?

DEE – Achas que é essa? MA, onde é que está a menina feliz que o senhor arranjou a taça?

DL – Põe, põe aqui.

DEE – Espera DL. Onde é que está?

O aluno DL vai buscar uma imagem que não corresponde à etapa solicitada.

DEE – MA, onde é que está a menina com a taça na mão? Onde está? Levanta lá. Onde está a menina?

O aluno MA levanta-se do seu lugar, seleciona a imagem e coloca-a na sequência correta.

DEE – Muito bem, MA. E depois a taça ficou arranjada. Onde é que está a taça arranjada? A taça? A taça grande arranjada.

A aluna LS levanta-se do seu lugar e aponta para a imagem correta. O aluno DL vai buscar a imagem e coloca-a no sítio correto.

DEE – Muito bem, LS. Podes meter.

DEE – E no final a menina ficou tão feliz que fez o quê? Levou a taça para casa e a taça ficou em exposição. Porquê?

O aluno DL foi buscar a imagem enquanto ouvia a explicação e colocou-a no local correto.

DEE – Sabem porquê? A menina gostava muito da taça. E então, esta tinta aqui amarela. Estás a ver, MM? Estão a ver esta tinta amarela aqui?

A DEE aponta para a imagem onde se consegue ver a tinta amarela na taça.

MM – Amarela.

DEE – Sabem o que é que é? É uma arte. O que é que aconteceu? Kintsugi, que é o nome desta atividade, é uma arte chinesa. O que é que acontece? Eles utilizam uma espécie de cola, que é isto que está aqui amarelo, estão a ver?

A DEE aponta novamente para a imagem onde se consegue ver a tinta amarela na taça.

DEE – É uma cola, que vai fazer o quê?

MM – Amarelo.

DEE – Vai juntar os pedaços partidos.

MM – Partidos.

DEE – E depois nós conseguimos arranjá-la, certo?

MM – Arranjá-la.

DEE – E ela ficou tão feliz, porquê? Porque a taça ficou muito mais bonita depois de ter sido arranjada, certo?

MM – Mais bonita.

DEE – É como nós... às vezes a vida é difícil ou é fácil? A nossa vida é fácil ou é difícil?

MM – Fácil, difícil.

DEE – Não sei, diz-me tu.

MM – Difícil.

DEE – É difícil, certo? É como a taça, nós temos momentos difíceis, mas nós vamos ter de arranjar forças para conseguir ultrapassar, para conseguir ser felizes.

MM – Felizes. Sim.

DEE – Sim? É como esta cola. Esta cola tem ouro em pó e nós vamos usá-la para quê? Para juntar todos os pedaços.

MM – Pedaços.

DEE – Certo? Agora, vamos fazer um puzzle e para esse puzzle temos todos de participar, sim? Porque nós, se trabalharmos em conjunto, somos muito mais felizes, não é? Sim ou não?

MM – Sim.

DEE – Gostas mais de trabalhar em conjunto ou sozinho?

MM – Sozinho.

DEE – Gostas?

MM – Conjunto.

DEE – Conjunto. LS, gostas mais de trabalhar em equipa ou sozinha?

MM – Sozinha.

LS – Trabalhar em equipa.

DEE – Gostas mais de trabalhar em equipa? Podemos fazer um puzzle todos?

LS – Sim.

DEE – Sim? Podemos fazer um puzzle, MA?

O aluno MA sorri e toca na mesa com a mão.

DEE – Sim? DA, podemos fazer um puzzle?

DA – Sim.

DEE – Sim? DL, podemos fazer um puzzle?

DL – Não.

DEE – Não? Não queres fazer um puzzle? Tu gostas de fazer puzzles! Podemos fazer um?

DL – Não.

DEE – Todos?

DL – Não.

LS – Sim.

## **Anexo F1.** Exemplo de uma transcrição de um vídeo da 2.<sup>a</sup> série

### **D10 – Sou um líder porque...**

GX020396

#### *Visionamento do vídeo e respetiva transcrição*

Só a aluna DA não olhou para o vídeo. Os restantes alunos LS, MM, AT e DL estavam atentos e com semblante triste a ver e a ouvir a história de Malala.

Corriam agora às ruas da nossa cidade. Andavam armados. Uma a uma, as meninas deixaram de ir à escola.

Aba, onde estão as alunas? Já não se sentem seguras aqui, Jani. Como era possível que alguns homens impedissem todas as meninas do nosso vale de irem à escola? Pensei que se mais pessoas soubessem o que lhes estava a acontecer, talvez elas pudessem ajudar-nos. Desejar isso não era suficiente.

Alguém precisava de falar. Porque não eu? Escrevi sobre o que era ter medo de ir à escola, dizendo que algumas das minhas amigas se tinham ido embora por causa da ameaça que enfrentavam na nossa cidade.

Escrevi sobre o quanto adorava a escola e o orgulho que sentia do meu uniforme. Assim que comecei a escrever, não parei mais. Escrevi discursos e viajei pelo meu país, partilhando a minha história.

Até falei com o repórter de um famoso jornal internacional. As pessoas queriam realmente saber mais sobre a minha vida. Falei em nome de todas as meninas do meu vale que não podiam falar por si mesmas.

A minha voz tornou-se tão poderosa que os homens perigosos tentaram silenciá-me. Mas falharam. E agora a minha voz soa mais alto do que nunca.

Mais alto porque as pessoas se juntaram a mim e todos juntos formamos um coro, defendendo aquilo em que acreditamos. Nós, erguemos as nossas vozes pelos carenciados. Ajudamos as pessoas em perigo, mesmo que estejam com um oceano de distância.

Pensamos no mundo como uma família. Ainda acreditas em magia? Eu acredito. Escrevia sozinha no meu quarto, mas pessoas em todo o mundo liam a minha história.

Agora, milhões de pessoas conhecem-na e ajudam-me a espalhar a minha mensagem de esperança. Finalmente encontrei a magia que procurava. Nas minhas palavras e no meu trabalho.

Eu sou Malala. Sempre desejei contribuir para que o mundo seja um lugar mais pacífico. E todos os dias trabalho para realizar o meu desejo.

Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo.

DEE – Sim? O que é que nós agora vamos fazer? Todos os dias...

LS – ...é uma história! É uma história.

DEE – É uma história, sim, da Malala.

DL – Foi fantástica!

DEE – Foi fantástica, ainda bem. Ou seja, todos nós podemos, todos os dias, ajudar as outras pessoas. Quando elas precisam de ajuda, nós oferecemos a ajuda. Em casa, o que nós podemos fazer em casa? Ajudar quem?

LS – A Malala.

DEE – Não, ajudar a Malala não. A Malala está no Paquistão.

DEE – Ajudar quem, AT?

AT – Os pais.

DEE – Os pais. Os irmãos. LS, não costumava ir passear o T. com o pai? Pronto, estás a ajudar. DL, costumava pôr a mesa em casa?

DL – Sim.

DEE – MM, o que é que costumava fazer em casa? O que é que MM costuma ajudar em casa? Costumava ajudar a mãe OM?

MM – Sim.

DEE – A fazer o quê? A pôr a mesa?

MM – A pôr a mesa.

DEE – É? DA, costumava fazer a cama? Dos manos? A DA faz a caminha dos manos? Sim ou não?

DA – Dos manos.

DEE – Faz sim ou não?

DA – Faz.

A aluna DA sorri quando verbaliza o "Faz".

DEE – Faz? Então também ajuda. Ou seja, há pequenas ações, pequenos gestos que nós podemos fazer. O que é que nós vamos fazer antes de vocês irem almoçar? É a última coisa. Depois continuamos na quarta. Vamos. Esta fichinha tem as pequenas coisas que nós podemos fazer. E se vocês fizerem, já estão a ser líderes. Porquê? Porque estão a fazer coisas boas. Então vocês vão pôr uma cruz. AT, tu não consegues ver?

AT – Consigo.

DEE – AT, uma cruz nas coisas que vocês fazem e que são boas. Embora, uma cruz nas coisas boas.

AT – Posso sair?

DEE – Podes ir para o teu lugar.

DL – Já pintas.

DEE – Não é pintar, é uma cruz nas coisas que vocês fazem. Certo?

LS – Okay.

DEE – Se vocês dão abraços, se deitam o lixo no chão. Ou seja, coisas boas, se ajudam os outros.

O aluno DL levanta-se e vai ao outro lado da sala buscar o recipiente onde estão os lápis de pintar.

DEE – Não é para pintar, DL. É só para colocar um X. Nas ações que tu fazes, boas. DL, dás abraços?

DL – Sim.

A AO2 ajuda a aluna DA a fazer a atividade, lendo-lhe as ações, encontrando-se sentada ao seu lado.

DEE – Se dás abraços, então mete. Deitas o lixo no chão?

DL – Não.

DEE – Ajudas os outros? É aquilo que vocês fazem. Sorrir, tu sorris DL?

DL – Sim.

DEE – Então vá, mete. Vamos, DL. És corajoso, às vezes?

DL – Sim.

DEE – Elogias quando os outros meninos se portam bem? Sim ou não? Elogias, sim ou não?

DL – Sim.

DEE – Então vá. MM, fazer. Aqui, estragas a natureza, portas-te mal e estragas a natureza.

DL – Sim.

DEE – Estragas?

DL – Sim.

DEE – Sim?! Então vá. Vês com o coração quando os outros estão tristes.

DL – É amor.

DEE – É amor? Então, vá. Reciclas, fazemos a reciclagem em casa?

DL – Sim.

DEE – Sim? Ouves com atenção as coisas que eu te digo? Sim ou não?

DL – Sim.

DEE – Sim?!

DL – Aqui.

DEE – Então vá. Olha, os outros meninos, empurras, és mau para os outros meninos?

DL – Sim.

DEE – Não. E aqui, pedes desculpa?

DL – Sim.

DEE – Meter os nomes lá em cima e a data está no quadro. Bora AT, isso é para fazer.

AT – O que é que é para fazer?

DEE – É para meteres uma cruz nas coisas que tu fazes. Dar abraços, deitar o lixo no chão, ajudar os outros, cumprir o que te dizem... Aqueles que tu fazes, metes um X. Vamos lá, tens as imagens para te ajudar. MM, vamos fazer! DL, senta-te como deve ser. Já te vou ajudar. Já meteste?

DL – Sim.

DEE – MM, coloca o nome. LS, o teu nome?

DL – Boa!

DEE – A LS deita lixo no chão?

LS – Sim.

DEE – Deitas?

LS – Sim.

DEE – Então vá. A LS é corajosa?

LS – Sim.

DEE – Então vá. Dás elogios?

LS – Sim.

DEE – Estragas a natureza? Fazes dói-dói às árvores?

LS – Não.

DEE – E agora, vês com o coração, portas-te bem?

LS – Não.

DEE – Então, este dizes-me que não e metes um X?

DL – Boa. Boa.

A DEE vai buscar uma borracha e apaga a resposta dada pela aluna LS, uma vez que a resposta oral não corresponde ao que assinalou na folha.

DEE – Vês com o coração, LS?

LS – Sim.

DEE – Fazemos reciclagem, aqui na sala?

LS – Sim.

DEE – Então vá, mete lá uma cruz. MM, isso é para fazer! Ouves com atenção,

LS?

LS – Sim.

DEE – Empurras os outros meninos?

LS – Sim.

DEE – Empurras os outros meninos? Empurras?! Portas-te mal?!

LS – Sim.

DEE – Pedes desculpa?

LS – Sim.

DEE – Então mete aqui o teu nome. Eu ajudo-te. MM, fazer. LS, que dia é hoje?

Dia vinte e nove.

A DEE vai ajudar o aluno MM, fazendo-lhe as perguntas que constam na folha.

DEE – MM, vamos fazer este. Boa. Posso?

MM – Posso.

LS – Mete tu, mete o teu nome.

DEE – MM, dás abraços?

MM – Sim.

DL – Boa.

DEE – Deitas o lixo no chão, portas-te mal? Não, pois não?

MM – Não.

DEE – Se é não, não metes. Ajudas os outros?

MM – Sim.

DEE – Sorris?

MM – Sim.

DL – Boa.

DEE – És corajoso? O MM é corajoso?

MM – Sim.

DEE – Elogias quando os outros fazem bem?

MM – Sim.

DEE – Olha, o MM estraga a natureza?

MM – Não.

DEE – Vês com o coração?

MM – Sim.

DEE – Fazemos reciclagem aqui na sala?

MM – Sim.

DEE – Ouvimos com atenção a professora?

MM – Sim, sim.

DEE – Empurras os amigos?

MM – Sim.

DEE – E pedes desculpa?

MM – Sim.

DEE – Boa. Já está. Mete só o teu nome, DA.

DL – Boa, já está! Boa, já está! Boa, já está!

A DEE vai ajudar o aluno AT a realizar a atividade, lendo-lhe as ações que constam na folha, uma vez que é o único que falta terminar a dinâmica.

**Anexo F2.** Análise de conteúdo dos vídeos da 1.<sup>a</sup> série

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de registro	Frequência
III – Participação dos alunos nas dinâmicas, na perspetiva da DEE	Participação ativa	Cumpra ordens ou pedidos	– “Nelson Mandela, nasceu no dia dezoito de junho de... de mil... dezoito.”; – “...dezoito.”; – “...África do Sul. Foi o primeiro negro da família a frequentar...”; – “...escola.”; (...)	4 de 23
		Inicia a ação, mas não a completa	_____	0 de 0
		Interage com o par	– “Põe, põe aqui.”; – “Porque não sabes.”; – “MM, porque não sabes.”.	3 de 3
		Interage com o par para o advertir	_____	0 de 0
		Interage com o adulto	– “O aluno DL aponta para as imagens enquanto interage com a DEE.”; – “...os bebés.”; – “...nhocas.”; – “Nêta, cruz?”; (...)	4 de 9
		Interage com o adulto para o informar	_____	0 de 0
		Faz comentário oportuno	_____	0 de 0

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
<b>III – Participação dos alunos nas dinâmicas, na perspectiva da DEE</b>	Participação ativa	Faz comentário fora do contexto	– “O cão.”; – “O cãozinho.”.	2 de 2
		Responde à questão colocada	– “Sim.”; – “Não.”; – “Joy.”; – “Andar de barco.”; (...)	4 de 108
		Repete o que foi dito	– “Partidos”; – “Arranjá-la”; – “Mais bonita”; – “Fácil, difícil”; (...)	4 de 30
	Participação passiva ou não participação	Não demonstra interesse	_____	0 de 0
		Demonstra algum desconforto	_____	0 de 0
		Não realiza a ação	_____	0 de 0
	<b>III – Participação dos alunos nas dinâmicas, na perspectiva da DEE (1.ª série)</b>			

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
IV – Estratégias implementadas pela DEE, nas dinâmicas	Estratégias de instrução	Questiona os alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Ela foi pedir ajuda ao senhor para quê?”;</li> <li>– “Então, e o que é que aconteceu?”;</li> <li>– “Olha, onde é que está a menina contente do senhor ter arranjado?”;</li> <li>– “Achas que é essa?”;</li> <li>(...)</li> </ul>	4 de 220
		Explicita o objetivo da ação	_____	0 de 0
		Dá indicações, orientações ou informações	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Para o senhor arranjar.”;</li> <li>– “Espera DL.”;</li> <li>– “Levanta lá.”;</li> <li>– “E depois a taça ficou arranjada.”;</li> <li>(...)</li> </ul>	4 de 99
		Fornece pista para a resposta	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Para alimentar os...”;</li> <li>– “Para os passarinhos co...”;</li> <li>– “(...) mas depois viu uma senhora que ia sendo atrope...”;</li> <li>– “ (...) a senhora era ce...”;</li> <li>(...)</li> </ul>	4 de 11
	Estratégias motivacionais	Cumprimenta o/s aluno/s	_____	0 de 0
		Elogia o aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Muito bem, MA.”;</li> <li>– “Muito bem, LS.”;</li> <li>– “Boa.”;</li> <li>– “Muito bem.”;</li> <li>(...)</li> </ul>	4 de 16

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
	Estratégias motivacionais	Conforta o aluno	_____	0 de 0
	Estratégias de <i>feedback</i>	Responde ao aluno	– “Sim.”; – “Sim.”.	2 de 2
		Sintetiza/confirma a ideia	– “Foi para a Inglaterra.”; – “Croquetes.”; – “Cega, ou seja, não via (...).”; – “Atropelada.”; (...)	4 de 17
<b>IV – Estratégias implementadas pela DEE, nas dinâmicas (1.ª série)</b>				<b>365</b>

**Anexo F3.** Análise de conteúdo dos vídeos da 2.<sup>a</sup> série

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
III – Participação dos alunos nas dinâmicas, na perspetiva da DEE	Participação ativa	Cumpre ordens ou pedidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “...quero um abraço!”;</li> <li>– “A aluna LS levanta-se e dirige-se à DEE, (...);</li> <li>– “A aluna LS retira a sua identificação da mesa e dirige-se ao seu lugar, colocando ao pescoço e sentando-se no seu lugar.”;</li> <li>– “Os restantes estão a olhar para o ecrã do computador.”;</li> <li>(...)</li> </ul>	4 de 21
		Inicia a ação, mas não a completa	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “O aluno MM procura a sua identificação, levantando-a sem a retirar da mesa.”;</li> <li>– “Os alunos DL e MM olham para as identificações que estão em cima da mesa (...);</li> <li>– “O aluno DL pega na sua identificação e volta a colocá-la na mesa, não a colocando ao pescoço.”;</li> <li>– “O aluno SC fica a olhar para as identificações disponíveis, não retirando nenhuma.”;</li> <li>– “(...) apontando, de seguida a sua identificação que se encontra em cima da mesa.”.</li> </ul>	5 de 5
		Interage com o par	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Dá-me um abraço.”;</li> <li>– “Embora, estás no meu lugar.”;</li> <li>– “Meter ao pescoço.”;</li> <li>– “Mete tu, mete o teu nome.”;</li> <li>(...)</li> </ul>	4 de 27

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
III – Participação dos alunos nas dinâmicas, na perspetiva da DEE	Participação ativa	Interage com o para o advertir	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Não é para fazer isso!”;</li> <li>– “Não faz isso, DL.”;</li> <li>– “DL, não faz isso às meias.”;</li> <li>– “Não faz isso!”;</li> <li>(...)</li> </ul>	4 de 9
		Interage com o adulto	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Boa!”;</li> <li>– “Boa.”;</li> <li>– “Era só a música... já vamos almoçar.”;</li> <li>– “Depois vamos almoçar.”;</li> <li>(...)</li> </ul>	4 de 47
		Interage com o adulto para o informar	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “O DL está a fazer...”;</li> <li>– “O DL está com tosse.”;</li> <li>– “O DL está com tossinha.”;</li> <li>– “O DL estava com tosse.”;</li> <li>– “O DL estava com tosse.”;</li> <li>– “Está com tossinha... o DL!”;</li> </ul>	6 de 6
		Faz comentário oportuno	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Foi fantástica!”;</li> <li>– “É amor.”.</li> </ul>	2 de 2
		Faz comentário fora do contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “O pai já não vem.”;</li> <li>– “O pai já não vem.”;</li> <li>– “O pai já não vem.”;</li> <li>– “O pai não vem.”;</li> <li>– “Não há <i>boccia</i>.”;</li> <li>– “Já pintas.”</li> </ul>	6 de 6

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
III – Participação dos alunos nas dinâmicas, na perspetiva da DEE	Participação ativa	Responde à questão colocada	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Está aqui.”;</li> <li>– “O aluno MA faz indicação, com as mãos que agiram bem, (...).”;</li> <li>– “Felizes!”;</li> <li>– “Sim.”;</li> <li>(...)</li> </ul>	4 de 117
	Participação ativa	Repete o que foi dito	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “O pai vem logo.”;</li> <li>– “Triste.”;</li> <li>– “A raiva”;</li> <li>– “Caíram”;</li> <li>(...)</li> </ul>	4 de 17
	Participação passiva ou não participação	Não demonstra interesse	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “ (...) que não demonstra qualquer reação, (...)”;</li> <li>– “desviando a atenção novamente para as suas meias.”;</li> <li>– “(...) no entanto, o aluno volta à tarefa que estava a fazer.”;</li> <li>– “O aluno DL continua a tentar desfiar as suas meias.”;</li> <li>(...)</li> </ul>	4 de 15
		Demonstra algum desconforto	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “A música incomodou o aluno DL que tapou os ouvidos, com as duas mãos (duas vezes).”;</li> <li>– “O aluno MA assusta-se com a colega DA e tenta regressar ao seu lugar, (...)”.</li> </ul>	2 de 2
		Não realiza a ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “O aluno DL pega na identificação e começa a brincar com o fio.”;</li> <li>– “O aluno SC fica com a sua identificação em cima da mesa, não a colocando ao pescoço.”;</li> <li>– “O aluno DL estava com febre e com tosse, pelo que se foi deitar na sala ao lado (mesmo espaço).”</li> </ul>	3 de 3
	<b>III – Participação dos alunos nas dinâmicas, na perspetiva da DEE (2.ª série)</b>			

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
IV – Estratégias implementadas pela DEE, nas dinâmicas	Estratégias de instrução	Questiona os alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Olha, onde é que estão as vossas fotografias?”;</li> <li>– “O que é que se faz aos amigos?”;</li> <li>– “E tu, LS, também achas?”;</li> <li>– “O que é que aconteceu?”;</li> <li>(...)</li> </ul>	4 de 263
		Explicita o objetivo da ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Para metermos ao peito.”;</li> <li>– “Para metermos ao pescoço.”;</li> <li>– “DL isto é para colocar no pescoço.”;</li> <li>– “MM, é para meter ao pescoço.”;</li> <li>– “Então, vamos ver um vídeo sobre as emoções.”.</li> </ul>	5 de 5
		Dá indicações, orientações ou informações	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Toma DL, meter ao pescoço.”;</li> <li>– “Não esse é o do RS.”;</li> <li>– “Meter ao pescoço.”;</li> <li>– “Vamos ver o vídeo...”;</li> <li>(...)</li> </ul>	4 de 206
		Fornece pista para a resposta	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Queres dar um...”;</li> <li>– “Olha, passou bem, dar um abraço, dá-me 5 ou dançar?”;</li> <li>– “Virou-se e molhou as...”;</li> <li>– “Salvou uma senhora que ia sendo atrope...”;</li> <li>(...)</li> </ul>	4 de 17
	Estratégias motivacionais	Cumprimenta o/s aluno/s	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Bom dia.”;</li> <li>– “Bom dia.”.</li> </ul>	2 de 2

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
IV – Estratégias implementadas pela DEE, nas dinâmicas	Estratégias motivacionais	Elogia o aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Boa!”;</li> <li>– “Boa!”;</li> <li>– “Muito bem.”;</li> <li>– “Boa.”;</li> <li>– “Boa.”;</li> <li>– “Muito bem, LS.”.</li> </ul>	6 de 6
		Conforta o aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “A DEE foi para junto do aluno DL, abraçando-o.”;</li> <li>– “A DEE vai para junto do aluno DL, abraçando-o, com o objetivo de o manter focado no vídeo até ao seu final. ”.</li> </ul>	2 de 2
	Estratégias de <i>feedback</i>	Responde ao aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Sim.”;</li> <li>– “Não.”;</li> <li>– “Está querida, o DL está a desfiar as meias.”;</li> <li>– “Sim, é um cão.”;</li> <li>– “Sim, está.”;</li> <li>(...)</li> </ul>	4 de 9
		Sintetiza/confirma a ideia	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Felizes!”;</li> <li>– “Estava feliz, estava alegre.”;</li> <li>– “Porque as cartas caíram.”;</li> <li>– “Que ajuda as pessoas cegas.”;</li> <li>(...)</li> </ul>	4 de 17
<b>IV – Estratégias implementadas pela DEE, nas dinâmicas (2.ª série)</b>				<b>527</b>

**Anexo G.** Grelha síntese da análise de conteúdo – entrevistas e vídeos

Blocos	Categorias	Subcategorias	Frequência (N)		Frequência total	
			AO1	AO2	N	% Bloco
I – Dinâmicas implementadas no projeto, na perspetiva das AO	Pertinência/ Vantagens do projeto	Aprendizagem de competências práticas	1	5	6	10,53%
		Aprendizagem de novos conhecimentos	0	3	3	5,26%
		Promoção de oportunidades de comunicação	2	0	2	3,51%
		Promoção de oportunidades de interação	2	0	2	3,51%
		Atribuição de importância à comunicação e interação entre os alunos	1	0	1	1,75%
	<b>Pertinência/ Vantagens do projeto – Subtotais (N e %)</b>		<b>6</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>24,56%</b>
	Sugestões de alteração	Envolvimento de alunos de outras turmas	2	0	2	3,51%
		Constituição de dois grupos	0	2	2	3,51%
		Realização de atividades práticas	0	2	2	3,51%
		Divisão da atividade Líderes	1	0	1	1,75%
		Alteração do local de realização das atividades	1	0	1	1,75%
		Realização de jogos tradicionais	1	0	1	1,75%
		Mais tempo de implementação	0	1	1	1,75%
		Atividades que envolvam ação	0	1	1	1,75%
		Planeamento diferente	0	1	1	1,75%
	<b>Sugestões de alteração – Subtotais (N e %)</b>		<b>5</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>21,05%</b>
	<b>Subtotais (N e %)</b>		<b>11</b>	<b>15</b>	<b>26</b>	<b>45,61%</b>

Blocos	Categorias	Subcategorias	Frequência (N)		Frequência total		
			AO1	AO2	N	% Bloco	
I – Dinâmicas implementadas no projeto, na perspectiva das AO	Estratégias utilizadas	Promoção de atividades de grupo	2	0	2	3,51%	
		Realização de pausas	0	2	2	3,51%	
		Retoma da atividade	0	2	2	3,51%	
		Adaptação das atividades aos temas	0	1	1	1,75%	
	<b>Estratégias utilizadas – Subtotais (N e %)</b>			<b>2</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>12,28%</b>
	Características das atividades desenvolvidas	Adequação	2	2	4	7,02%	
		Contributo para os alunos ultrapassarem as dificuldades	1	0	1	1,75%	
	<b>Características das atividades desenvolvidas – Subtotais (N e %)</b>			<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>8,77%</b>
	Tempo de implementação	Ajustado	2	1	3	5,26%	
		Pouco ajustado	1	0	1	1,75%	
	<b>Tempo de implementação – Subtotais (N e %)</b>			<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>7,02%</b>
	Atividades mais impactantes	Atividades visuais com vídeos	0	3	3	5,26%	
		Atividade Pip	1	0	1	1,75%	
	<b>Atividades mais impactantes – Subtotais (N e %)</b>			<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>7,02%</b>
	Atividades menos impactantes	Atividade Líderes	2	0	2	3,51%	
		Atividades que envolviam a leitura	0	1	1	1,75%	
	<b>Atividades menos impactantes – Subtotais (N e %)</b>			<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>5,26%</b>
	Justificação das atividades menos impactantes	Nível de exigência da atividade	1	1	2	3,51%	
		Menor participação dos alunos	1	0	1	1,75%	
	<b>Justificação das atividades menos impactantes – Subtotais (N e %)</b>			<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>5,26%</b>
<b>Subtotais (N e %)</b>			<b>13</b>	<b>13</b>	<b>26</b>	<b>45,61%</b>	

Blocos	Categorias	Subcategorias	Frequência (N)		Frequência total	
			AO1	AO2	N	% Bloco
I – Dinâmicas implementadas no projeto, na perspectiva das AO	Constrangimentos/ Barreiras do projeto	Número elevado de elementos do grupo	0	2	2	3,51%
		Interrupção das dinâmicas decorrentes da rotina diária	1	0	1	1,75%
	<b>Constrangimentos/Barreiras do projeto – Subtotais (N e %)</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5,26%</b>
	Justificação das atividades destacadas como mais impactantes	Maior questionamento dos alunos	1	0	1	1,75%
		Maior envolvimento e/ou atenção dos alunos	1	0	1	1,75%
	<b>Justificação das atividades destacadas como mais impactantes – Subtotais (N e %)</b>		<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3,51%</b>
	<b>Subtotais (N e %)</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>8,77%</b>
<b>I – Dinâmicas implementadas no projeto, na perspectiva das AO_Totais (N e %)</b>			<b>27</b>	<b>30</b>	<b>57</b>	<b>100%</b>
<b>I – Dinâmicas implementadas no projeto, na perspectiva das AO_Totais (%)</b>			<b>47,37%</b>	<b>52,63%</b>	<b>100%</b>	
II – Participação dos alunos nas dinâmicas implementadas, na perspectiva das AO	Recetividade dos alunos às dinâmicas	Apreciação positiva	2	3	5	35,71%
		Boa participação	1	1	2	14,29%
		Envolvimento favorável	0	2	2	14,29%
		Acolhimento positivo	0	1	1	7,14%
	<b>Recetividade dos alunos às dinâmicas – Subtotais (N e %)</b>		<b>3</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>71,43%</b>
	Comportamento dos alunos	Falta de concentração	2	1	3	21,43%
		Compreensão da informação	0	1	1	7,14%
<b>Comportamento dos alunos – Subtotais (N e %)</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>28,57%</b>	
<b>II – Participação dos alunos nas dinâmicas implementadas, na perspectiva das AO_Totais (N e %)</b>			<b>5</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>
<b>II – Participação dos alunos nas dinâmicas implementadas, na perspectiva das AO_Totais (%)</b>			<b>35,71%</b>	<b>64,29%</b>	<b>100%</b>	

Blocos	Categorias	Subcategorias	Frequência (N)		Frequência total	
			1.ªSérie	2.ªSérie	N	% Bloco
III – Participação dos alunos nas dinâmicas, na perspectiva da DEE	Participação ativa	Responde à questão colocada	108	117	225	49,78%
		Interage com o adulto	9	47	56	12,39%
		Repete o que foi dito	30	17	47	10,40%
		Cumprir ordens ou pedidos	23	21	44	9,73%
		Interage com o par	3	27	30	6,64%
		Interage com o par para o advertir	0	9	9	1,99%
		Faz comentário fora do contexto	2	6	8	1,77%
		Interage com o adulto para o informar	0	6	6	1,33%
		Inicia a ação, mas não a completa	0	5	5	1,11%
		Faz comentário oportuno	0	2	2	0,44%
	<b>Participação ativa – Subtotais (N e %)</b>		<b>175</b>	<b>257</b>	<b>432</b>	<b>95,58%</b>
	Participação passiva ou não participação	Não demonstra interesse	0	15	15	3,32%
		Não realiza a ação	0	3	3	0,66%
		Demonstra algum desconforto	0	2	2	0,44%
<b>Participação passiva ou não participação – Subtotais (N e %)</b>		<b>0</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>4,42%</b>	
<b>III – Participação dos alunos nas dinâmicas, na perspectiva da DEE _Totais (N e %)</b>			<b>175</b>	<b>277</b>	<b>452</b>	<b>100%</b>
<b>III – Participação dos alunos nas dinâmicas, na perspectiva da DEE _Totais (%)</b>			<b>38,72%</b>	<b>61,28%</b>	<b>100%</b>	

Blocos	Categorias	Subcategorias	Frequência (N)		Frequência total		
			1.ªSérie	2.ªSérie	N	% Bloco	
IV – Estratégias implementadas pela DEE, nas dinâmicas	Estratégias de instrução	Questiona os alunos	220	263	483	54,15%	
		Dá indicações, orientações ou informações	99	206	305	34,19%	
		Fornece pista para a resposta	11	17	28	3,14%	
		Explicita o objetivo da ação	0	5	5	0,56%	
			<b>Estratégias de instrução – Subtotais (N e %)</b>	<b>330</b>	<b>491</b>	<b>821</b>	<b>92,04%</b>
	Estratégias de <i>feedback</i>	Sintetiza/confirma a ideia	17	17	34	3,81%	
		Responde ao aluno	2	9	11	1,23%	
				<b>Estratégias de <i>feedback</i> – Subtotais (N e %)</b>	<b>19</b>	<b>26</b>	<b>45</b>
	Estratégias motivacionais	Elogia o aluno	16	6	22	2,47%	
		Cumprimenta o/s aluno/s	0	2	2	0,22%	
		Conforta o aluno	0	2	2	0,22%	
			<b>Estratégias motivacionais – Subtotais (N e %)</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>26</b>	<b>2,91%</b>
	<b>IV – Estratégias implementadas, pela DEE, nas dinâmicas _Totais (N e %)</b>			<b>365</b>	<b>527</b>	<b>892</b>	<b>100%</b>
<b>IV – Estratégias implementadas, pela DEE, nas dinâmicas _Totais (%)</b>			<b>40,92%</b>	<b>59,08%</b>	<b>100%</b>		
<b>Total Blocos (I, II, III e IV)</b>					<b>1415</b>	<b>100%</b>	

## **Anexo H.** Declaração anexa ao pedido de autorização para a implementação do projeto de investigação no Agrupamento de Escolas



**Assunto: REALIZAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO NO ÂMBITO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO SOCIAL E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA**

A Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa vem por este meio declarar que a estudante Sílvia Alexandra Mateus Ferreira com o n.º 2015525, se encontra a desenvolver uma Dissertação de Mestrado no âmbito do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária.

A implementação do projeto de investigação-ação tem como objetivo o desenvolvimento de competências pessoais e sociais em alunos com PD/PEA que frequentam o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), na \_\_\_\_\_, em articulação com a comunidade e com o Instituto Padre António Vieira (IPAV).

Em termos metodológicos o estudo implica o recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: i) pesquisa documental dos Relatórios Técnico Pedagógicos (RTP), Programas Educativos Individuais (PEI) e Planos Individuais de Transição (PIT) dos alunos selecionados para o estudo e que frequentam a \_\_\_\_\_, assim como outros documentos, como por exemplo, Planos Individuais de Saúde (PSI); ii) conversas informais, testes sociométricos, entrevistas e/ou questionários aplicados aos alunos, encarregados de educação, docentes e/ou técnicos envolvidos na educação destes alunos e assistentes operacionais; iii) observação das atividades propostas; iv) recolha de outros registos escritos realizados pelos intervenientes mencionados no ponto ii) e, iv) observações e captação da imagem pessoal em suporte digital (foto, som ou vídeo).

Prevê-se que o estudo seja efetuado entre abril e junho de 2023, mediante a aceitação de participação através de uma declaração de consentimento livre e informado dos Encarregados de Educação expresso num documento escrito e assinado por cada um dos participantes.

Mais se informa que toda a informação recolhida pela estudante será utilizada única e exclusivamente para o fim a que se propõe, sendo mantida a confidencialidade e o anonimato da mesma assim como dos dados dos participantes.

ESELx, 24 de abril de 2023

A coordenadora do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária,  
Maria João Barroso Hortas

Assinado por: **Maria João de Oliveira Antunes Barroso Hortas**  
Num. de identificação: 07022233  
Data: 2023.04.24 07:28:42 +0100

A presidente da Escola Superior de Educação de Lisboa,  
Carla Cristina Correia Rocha



Assinado por: **Carla Cristina Santos Correia Rocha**  
Num. de identificação: 09549594  
Data: 2023.04.26 17:16:58 +0100  
Certificado por **Diário da República Eletrónico**.  
Atributos certificados: **A Presidente da Escola Superior de Educação de Lisboa - Instituto Politécnico de Lisboa.**



## Anexo I. Termo de consentimento livre e informado



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_ (nome completo do/a encarregado/a de educação), responsável pelo participante no projeto \_\_\_\_\_ (nome completo do aluno), declaro ter sido informada/o por Sílvia Alexandra Mateus Ferreira, a frequentar o Mestrado de Educação Social e Intervenção Comunitária na Escola Superior de Educação de Lisboa (Instituto Politécnico de Lisboa), e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como da nossa participação voluntária no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a colaborar e a autorizar a participação do/a meu/minha educando/a, na investigação-ação que pretende promover competências pessoais e sociais em alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) e com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), a desenvolver na \_\_\_\_\_ em articulação com a comunidade e com o Instituto Padre António Vieira (IPAV).

Em termos metodológicos o estudo implica o recurso a diferentes técnicas de recolha de dados: pesquisa documental, conversas informais, sociometria – testes sociométricos, entrevista semiestruturada e/ou questionário e observação. A observação envolve a captação da imagem pessoal em suporte digital (foto, som ou vídeo).

Este estudo não me trará qualquer despesa ou risco. Foi-me assegurada/o total confidencialidade e anonimato da informação que forneço à investigadora.

**Em suma, declaro que entendi os objetivos do projeto e concordo participar voluntariamente.**

Venho por este meio declarar a minha concordância.

Local e Data: \_\_\_\_\_

Assinatura do/a encarregado/a de educação: \_\_\_\_\_

Assinatura do/a aluno/a participante: \_\_\_\_\_

**Anexo I1.** Informação complementar ao termo de consentimento livre e informado enviada aos encarregados de educação dos participantes

***Informação Complementar ao Termo de Consentimento Livre e Informado***

Caros encarregados de educação,

Encontro-me a frequentar o 2.º ano do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária na Escola Superior de Educação de Lisboa (Instituto Politécnico de Lisboa) e pretendo desenvolver o meu projeto de intervenção com os alunos que frequentam a

Trabalho diariamente com os vossos educandos, pelo que estou a adaptar as atividades de acordo com as suas especificidades, tendo por base o programa de educação socioemocional baseado na filosofia UBUNTU – *Eu sou porque tu és*. Esta adaptação potenciará a participação dos mesmos em atividades diferenciadas (que incluem o visionamento de pequenos vídeos, troca de ideias sobre situações reais do quotidiano, trabalhos individuais e de grupo, análise de pequenos textos devidamente adaptados com símbolos pictográficos para a comunicação – SPC, construção de *puzzles* e elaboração de cartazes colaborativos, entre outras) perspetivando a promoção de competências pessoais e sociais, essenciais para a sua inclusão social no contexto escolar.

O programa UBUNTU (idealizado pelo Instituto Padre António Vieira – IPAV) aposta no desenvolvimento de cinco competências centrais, que trabalham o autoconhecimento, a autoconfiança, a resiliência, a empatia e o serviço, que remetem para as cinco competências do Modelo SEL – *Social and Emotional Learning* (autoconhecimento, autogestão, consciência social, relação interpessoal e tomada de decisões responsável).

As atividades terão início na primeira semana de maio e serão realizadas na UAE, de acordo com o horário escolar dos alunos.

Ressalvo que só participarão nas atividades os alunos cujos Encarregados de Educação autorizarem a sua participação assinando o documento "*Termo de Consentimento Livre e Informado*".

Estou à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Atentamente,

, 27 de abril de 2023

A docente de Educação Especial

---

(Sílvia Ferreira)

## **Anexo J. Dinâmica 3 – Kintsugi**

### **Dinâmica 3 – Kintsugi**

#### **Objetivos**

- Conscientizar os participantes de que todos temos qualidades e fragilidades;
- Explicar que as fragilidades podem ser trabalhadas de modo a tornarmo-nos pessoas melhores.

#### **Material**

- Vídeo “Kintsugi”;
- Computador, rato e coluna de som;
- Materiais adaptados com símbolos pictográficos para a comunicação – programa AraWord;
- Impressão da figura “*Puzzle Kintsugi*”;
- Cartolina dourada;
- Pastilhas de fixação.

**Duração** – 30 minutos

**Vídeo** – D3\_1\_Video\_Kintsugi.mp4

#### **Preparação**

Recortar as peças do *puzzle* Kintsugi de modo a que cada participante tenha pelo menos duas peças e não haja peças sem conteúdo, isto é, “em branco”. A cada peça deve ser colada uma bolinha de pastilha de fixação.

#### **Contextualização**

Esta dinâmica pretende que os participantes percebam que as fragilidades e os momentos menos bons, poderão ser vistos como algo transformador, pois diante de adversidades é necessário saber recuperar e superar as “cicatrices”. A técnica usada é uma filosofia de vida que se torna uma ferramenta positiva para tomarmos consciência que a superação das adversidades é uma prática positiva (e que

qualquer um consegue atingir, independentemente das barreiras que encontra ao longo da vida).

### **Dinamização**

- Os participantes formam um círculo e a dinamizadora exhibe o vídeo “Kintsugi” e promove uma breve exploração sobre o que os participantes observaram. Às questões colocadas serão associadas possíveis respostas [ambas com símbolos pictográficos para a comunicação – programa AraWord], com o intuito de fomentar a participação dos alunos não verbais:

**I.** *A menina gostava da taça?*

- a.** Sim;
- b.** Não;
- c.** Não sei.

**II.** *O que aconteceu?*

- a.** A taça caiu no chão e partiu-se;
- b.** A taça foi roubada;
- c.** Não sei.

**III.** *Ela conseguiu arranjá-la?*

- a.** Sim;
- b.** Não;
- c.** Não sei.

**IV.** *Ela esqueceu-se da taça quando cresceu?*

- a.** Sim;
- b.** Não;
- c.** Não sei.

**V.** *Ela encontrou alguém que a ajudou a arranjá-la?*


- a.** Sim;
- b.** Não;
- c.** Não sei.

**VI.** *Como se sentiu a menina depois de ter a taça arranjada?*

- a.** Feliz;
- b.** Triste;
- c.** Cansada.

2. A dinamizadora explica que aquela forma de arranjar peças de cerâmica partidas se chama Kintsugi e que é uma arte japonesa que trata os pedaços partidos como fazendo parte da história do objeto, em vez de os tentar disfarçar; usam uma cola com ouro em pó para mostrar os cacos como parte da peça e a tornar ainda mais forte. Os pontos frágeis são aperfeiçoados e, em vez de serem escondidos, são destacados como motivo de orgulho. A taça ficou mais bonita depois da cola dourada e tornou-se única pois não há nenhuma com marcas iguais.
3. A dinamizadora faz a ponte com o que acontece com o ser humano, comentando, por exemplo, que às vezes também nos sentimos partidos em pedaços, mas ao conseguirmos ultrapassar esses momentos difíceis, tornamos-nos mais fortes. As nossas fragilidades são oportunidades de ficarmos mais fortes e, quando conseguimos, isso deixa-nos muito felizes. Tal como a menina, muitas vezes, precisamos que os outros nos ajudem a conseguir melhorar e é bom saber que podemos contar com alguém quando precisamos.
4. A dinamizadora refere que vão contar com a ajuda uns dos outros para construir um bonito *puzzle* Kintsugi em cima de uma cartolina dourada e distribui uma peça a cada participante.
5. Depois de o grupo montar o *puzzle* colaborativo, devem contemplar o resultado e refletir sobre o que ele sugere. De seguida, a dinamizadora deve partir das respostas dos participantes para concluir sobre a atividade. Algumas das conclusões que pode destacar são que:
  - A. Quando olhamos unicamente para uma parte da pessoa, não vemos o seu todo, tal como só conseguimos ver o resultado do *puzzle* quando montámos todas as peças.
  - B. Todas as pessoas possuem qualidades e fragilidades, mesmo os grandes líderes, e estes tentam melhorar as suas fragilidades para se tornarem mais fortes, tal como este *puzzle* ficou bonito com as linhas douradas.

A MENINA GOSTAVA DA TAÇA?



SIM 

NÃO 

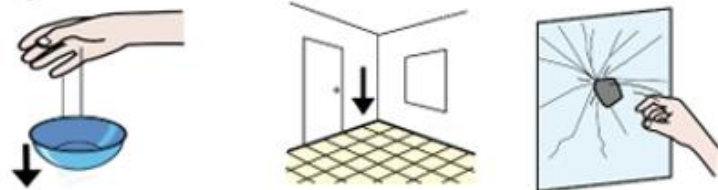
NÃO SEI 

O QUE ACONTECEU?



NÃO SEI 

A TAÇA CAIU NO CHÃO E PARTIU-SE.



A TAÇA FOI ROUBADA.



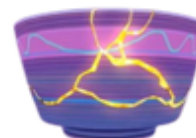
ELA CONSEGUIU ARRANJÁ-LA?



ELA ESQUECEU-SE DA TAÇA QUANDO CRESCEU?



ELA ENCONTROU ALGUÉM QUE A AJUDOU A ARRANJÁ-LA?



SIM



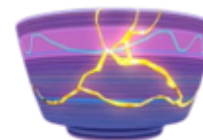
NÃO



NÃO SEI



COMO SE SENTIU A MENINA DEPOIS DE TER A TAÇA ARRANJADA?



FELIZ



TRISTE



CANSADA









## **Anexo J1. Dinâmica 4 – Colorir a liderança**

### **Dinâmica 4 – Colorir a liderança**

#### **Objetivos**

- Dar a conhecer o líder global de referência Nelson Mandela;
- Despertar os participantes para as diferentes competências de um líder Ubuntu;
- Refletir sobre as características que, combinadas, constituem um líder Ubuntu.

#### **Material**

- Materiais adaptados com símbolos pictográficos para a comunicação – programa AraWord;
- Desenhos de rostos;
- Marcadores e/ou lápis de cor (azul-escuro, azul-claro, vermelho, laranja e verde);
- Biografia de Nelson Mandela.

**Duração** – 50 minutos

#### **Contextualização**

Reforçamos a importância dos exemplos de gestos Ubuntu e de Nelson Mandela como exemplo de líder Ubuntu. Convidamos os alunos a pensarem nas características de personalidade/carácter que um líder Ubuntu deve ter e a refletirem por que pintaram os desenhos dos rostos com a cor de determinada característica.

#### **Dinamização**

- Os participantes formam um círculo e a dinamizadora questiona-os sobre o que é para cada um deles um líder, perguntando e fornecendo possíveis respostas com Símbolos Pictográficos para a Comunicação – Programa AraWord, de forma a facilitar a participação dos alunos:
  - I. *O que acham que é um líder?*
    - a. Alguém importante;
    - b. Alguém que orienta e ajuda;
    - c. Alguém que manda e não faz.

**II. *Que pessoas é que vocês admiram?***

- a. Não sei;
- b. Ninguém;
- c. Cristiano Ronaldo;
- d. Mãe;
- e. Pai;
- f. Amigos.

**III. *Que características têm essas pessoas?***

- a. Simpáticas;
- b. Mandonas;
- c. Ricas;
- d. Amigas;
- e. Más;
- f. Não sei.

**IV. *Será que um professor é um líder? Porquê?***

- a. Sim. Porque me ajuda e orienta;
- b. Não. Porque só sabe mandar e gritar;
- c. Não sei o que é um líder.

2. Depois de ouvir algumas respostas, a dinamizadora explica que vai dar a conhecer um líder Ubuntu muito famoso chamado Nelson Mandela e recorre à biografia para contar a sua história (através da impressão numa folha A4 com os principais dados).
3. Depois da leitura da biografia, a dinamizadora pergunta aos participantes quais as características de um líder que identificam em Nelson Mandela (antes de avançar para o próximo passo, deverá mencionar que Nelson Mandela também tinha as suas fragilidades e defeitos, tal como todos nós).
4. Cada participante recebe o desenho de um rosto e são colocados marcadores/lápis no centro da mesa.
5. A dinamizadora fornece a legenda das cores e características correspondentes, sendo que cada participante deve colorir o seu desenho com as cores a que correspondem as características. Posteriormente, poderá questionar o grupo se foi fácil ou difícil escolher as cores a usar e porquê; quais as cores que usaram mais e porquê.

6. A dinamizadora deve concluir reforçando que as fraquezas também fazem parte de um líder Ubuntu, comentando, por exemplo: “Tal como todas as pessoas, os líderes Ubuntu também têm qualidades e fraquezas como vimos no exemplo de Nelson Mandela”.

O QUE ACHAM QUE É UM LÍDER?



ALGUÉM IMPORTANTE.



ALGUÉM QUE ORIENTA E AJUDA.



ALGUÉM QUE MANDA E NÃO FAZ.



QUE PESSOAS É QUE VOCÊS ADMIRAM?



MÃE



NÃO SEI



PAI



NINGUÉM



AMIGOS



CRISTIANO  
RONALDO



QUE CARACTERÍSTICAS TÊM ESSAS PESSOAS?



SIMPÁTICAS		MANDONAS	
RICAS		AMIGAS	
MÁS		NÃO SEI	

SERÁ QUE UM PROFESSOR É UM LÍDER? PORQUÊ?



SIM. PORQUE ME AJUDA E ORIENTA.



NÃO. PORQUE SÓ SABE MANDAR E GRITAR.



NÃO SEI O QUE É UM LÍDER.



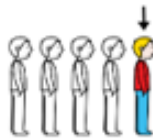
NELSON MANDELA NASCEU NO DIA 18 JULHO DE 1918, NA ÁFRICA DO SUL.



1918



FOI O PRIMEIRO MEMBRO DA FAMÍLIA A FREQUENTAR A ESCOLA.



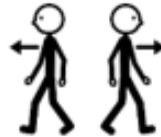
FORMOU-SE EM DIREITO E FOI ATIVISTA POLÍTICO NA LUTA PELOS



DIREITOS DO SEU POVO.



LUTOU CONTRA O *APARTHEID* (SEPARAÇÃO DE BRANCOS E NEGROS) E



ESTEVE PRESO DURANTE 27 ANOS.



27



O SEU SONHO ERA CONSTRUIR UMA NAÇÃO ARCO ÍRIS, ONDE BRANCOS



E NEGROS VIVESSEM JUNTOS.

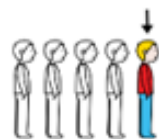


GANHOU O PRÉMIO NOBEL DA PAZ EM 1993.



1993

FOI ELEITO O PRIMEIRO PRESIDENTE NEGRO DA ÁFRICA DO SUL EM 1994,



1994

AOS 75 ANOS.



MORREU NO DIA 5 DE DEZEMBRO DE 2013, AOS 95 ANOS.



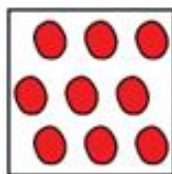
2013



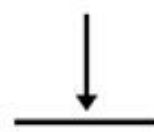


NELSON  
**MANDELA**  
18.07.1918 - 05.12.2013

TUDO PARECE IMPOSSÍVEL



ATÉ QUE SEJA FEITO!



SABE DO QUE GOSTA ▶ SABE O QUE FAZ BEM ▶ TEIMOSO/A








É CORAJOSO/A ▶ ACREDITA QUE É CAPAZ ▶ TEM MEDO








NUNCA DESISTE ▶ VENCE OBSTÁCULOS ▶ CIUMENTO/A








AJUDA OS OUTROS ▶ CUIDA DO PLANETA ▶ IMPACIENTE











OUVE COM ATENÇÃO ► PERCEBE O QUE OS OUTROS

SENTEM ► PREGUIÇOSO/A

Icons: A hand to the ear, two people talking, a person with thought bubbles, two red circles with an arrow, three faces (surprised, sad, happy), and a person on a red sofa.



Colorir a Liderança



Colorir a Liderança



## **Anexo J2.** Dinâmica 7 – Explosão de emoções

### **Dinâmica 7 – Explosão de emoções**

#### **Objetivos**

- Identificar e reconhecer emoções pessoais e nos colegas;
- Distinguir as diferentes emoções que sentimos em determinados momentos;
- Promover a autoconfiança e a resiliência.

#### **Material**

- Imagens do vídeo “Que emoção é esta?”;
- Folha branca A4 (uma por participante);
- Lápis de carvão, de cor ou canetas;
- Computador, rato e coluna de som;
- Vídeo “Que emoção é esta?”;
- Música calma.

**Duração** – 40 minutos

**Vídeo e Música** – Que emoção é esta? (*Divertidamente*); 01 *Disney Relaxing Piano*  
music-calm.mp3

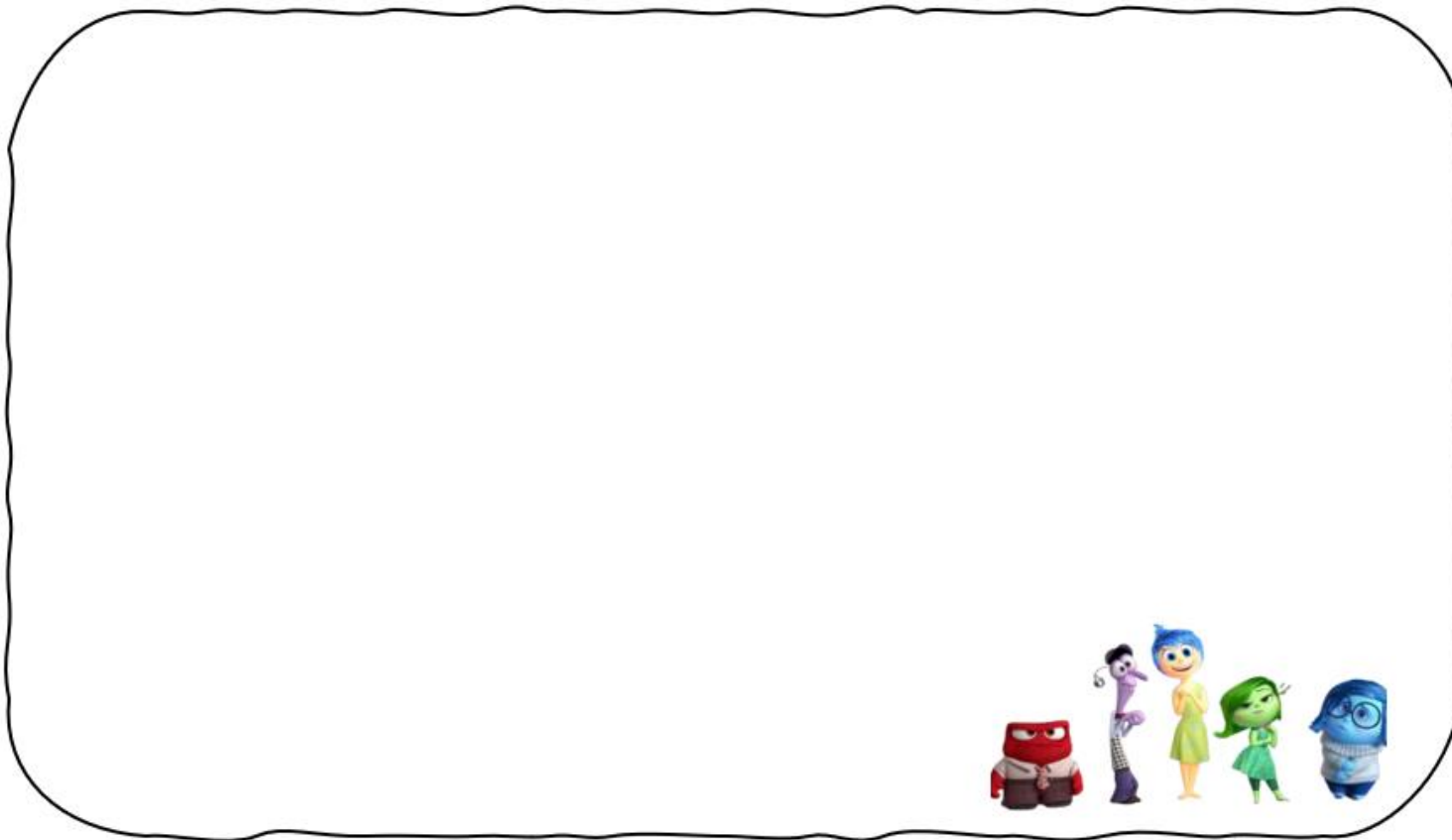
#### **Contextualização**

Um líder Ubuntu enfrenta desafios fora, mas também dentro de si, por isso, precisa de reconhecer e controlar as suas emoções. Nesta atividade, pretende-se que os participantes identifiquem “situações explosivas”, nas quais foram dominados pelas emoções, reconheçam o que sentiram e reflitam sobre estratégias de controlo emocional, para que as tentem aplicar futuramente. Perspetiva-se ainda que comecem a ver estes desafios como parte do seu percurso de aprendizagem, como algo que os ajuda a crescer. Espera-se que possam entender que as explosões, mesmo que se tenham tornado um obstáculo, são oportunidades de aprendizagem e crescimento.

## Dinamização

1. A dinamizadora coloca o vídeo para que os participantes identifiquem as emoções que são apresentadas sempre que houver uma pausa. Quando surgir no vídeo a pergunta “*Que emoção é esta?*”, a dinamizadora deve pausar o vídeo, colocar a questão aos participantes e deixá-los adivinhar. Depois de adivinharem a dinamizadora pergunta se já passaram por aquela emoção de forma explosiva e como foi. Após este breve diálogo/reflexão a dinamizadora o retoma o vídeo até à emoção seguinte.
2. A dinamizadora comenta que, tal como a Riley (uma das personagens do filme), muitas vezes não conseguimos controlar as nossas emoções e pede aos participantes que pensem numa situação de descontrolo emocional: “De certeza que, tal como a Riley, já passaram por alguma situação em que perderam o controlo das vossas emoções e acabaram por ser chamados à atenção. Por exemplo, entraram a correr nalgum sítio, gritaram com alguém, andaram aos saltos onde não deviam ou atiraram algum objeto ao chão”.
3. A dinamizadora pede que se recordem de uma situação em que tiveram uma emoção explosiva e distribui folhas brancas A4 e lápis de cor para que a possam desenhar.
4. A dinamizadora coloca música ambiente e dá alguns minutos para que realizem a atividade. Em seguida, explica que quando não controlamos as emoções, elas podem resultar em situações explosivas, nas quais fazemos ou dizemos coisas que não são adequadas/corretas, podendo, por isso, tornar-se obstáculos.
5. A dinamizadora pede aos participantes que olhem para o seu desenho em silêncio e reflitam por alguns momentos sobre o que sentiram naquela situação e o que fariam diferente, se fosse hoje.
6. A dinamizadora pede aos participantes que partilhem o que aprenderam com a situação que desenharam. O que sentiram? Como reagiram?
7. Depois de ouvir as diferentes participações, a dinamizadora reforça, em jeito de conclusão, que as nossas emoções podem tornar-se um obstáculo nas relações com os outros, se não as aprendermos a controlar. Acrescenta ainda que os obstáculos que ultrapassamos fazem parte do nosso processo de crescimento e que é importante pararmos para pensar o que aprendemos com eles, tal como fizemos nesta atividade.

## Explosão de emoções



## **Anexo J3.** Dinâmica 9 – Imagino a sua história

### **Dinâmica 9 – Imagino a sua história**

#### **Objetivos**

- Promover o conhecimento líderes de referência da Academia de Líderes Ubuntu;
- Explorar e desconstruir as ideias feitas que temos em relação a minorias.

#### **Material**

- Fotografias dos líderes;
- Folhas A3, retalhos de papel de cenário ou cartolinas;
- Materiais adaptados com símbolos pictográficos para a comunicação – programa AraWord;
- Material de escrita e desenho.

**Duração** – 45 minutos

#### **Preparação**

A sala deverá ter espaço para que se constituam pequenos grupos de trabalho [conforme o número total de alunos, contudo sugere-se que cada grupo seja constituído por cerca de 2 a 3 participantes]. Devem ser impressas previamente as fotografias dos líderes a cores.

#### **Dinamização**

1. Para esta dinâmica, a dinamizadora divide a turma em dois grupos, considerando as especificidades dos seus elementos e distribui por cada grupo uma imagem, assim como algum material de escrita e uma folha A3 ou cartolina.
2. De seguida, dá indicação aos grupos que devem observar as imagens que lhes foram entregues, em silêncio, durante 3 ou 4 minutos. Após a conclusão deste tempo, a dinamizadora pede aos participantes que partilhem em grupo as primeiras ideias/características que lhes vêm à cabeça em relação às imagens e que escolham 3 ou 4 características das que lhes foram fornecidas em suporte de papel plastificado.

3. Posteriormente, a dinamizadora pede a um dos participantes de cada grupo para ler as informações fornecidas e explica que de seguida, em pequeno grupo, deverão organizar as informações que querem partilhar.

I. **Imagem 1** – Mahatma Ghandi:

Foi um líder espiritual indiano que nasceu na Índia em 1869.

Teve um casamento arranjado aos 13 anos e aos 19 anos foi estudar direito para Londres (Inglaterra), tornando-se advogado.

Em 1914 começou uma campanha pela paz entre hindus e muçulmanos, que viviam em conflito.

II. **Imagem 2** – Nelson Mandela:

A sua vida foi dedicada à luta contra o *apartheid*, o sistema racista utilizado pelo governo branco para reprimir a maioria da população negra.

Foi por fim preso e passou 27 anos da sua vida atrás das grades, longe da sua família. Foi eleito presidente da república da África do Sul aos 75 anos.

III. **Imagem 3** – Malala Yousafzai:

Nasceu a 12 de julho de 1997 no Paquistão e é conhecida pelo seu ativismo a favor dos direitos civis, especialmente os direitos das mulheres.

Em 2012 foi baleada e atingida na cabeça, pelos talibã, no autocarro que a levava para a escola.

Sobreviveu ao atentado e, em 2014 foi distinguida com o prémio nobel da paz.

“Vamos pegar nos nossos livros e canetas. eles são as nossas armas mais poderosas. uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo. A educação é a única solução”.

4. Para realizar a tarefa anterior, terão aproximadamente 15 minutos, recorrendo aos materiais que foram previamente fornecidos. Se algum grupo precisar de mais um minuto ou dois para concluir a tarefa, deve ser concedido esse tempo, pois queremos que todos sintam que cumpriram o seu objetivo.

5. Decorridos os 15 minutos, a dinamizadora chama os grupos (ou os alunos representantes de cada grupo que manifestem à vontade para tal), para fazerem

a sua apresentação. Caso seja necessário, poderão apresentar o resultado nos seus lugares, de forma a minimizar possíveis constrangimentos.

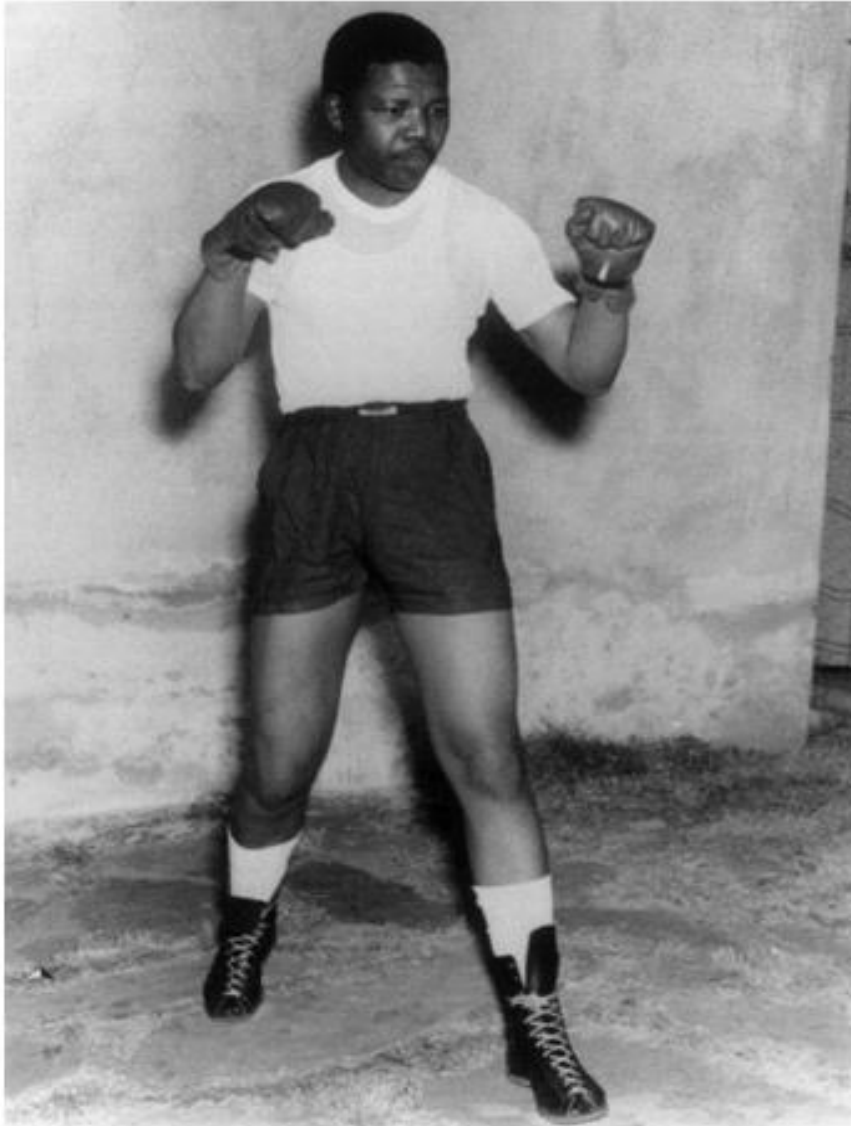
- 6.** A dinamizadora conclui a dinâmica referindo a importância do não julgamento nas relações com os outros, sublinhando que nem tudo é o que parece e que não devemos julgar ninguém pela primeira impressão.

## Imagino a sua história



**IMAGEM 1 – MAHATMA GHANDI.**

**Imagino a sua história**











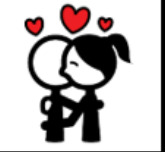



**IMAGEM 2 – NELSON MANDELA.**

**Imagino a sua história**



**IMAGEM 3 – MALALA YOUSAFZAI.**

DIVERTIDO DIVERTIDA		SIMPÁTICO SIMPÁTICA		AMIGO AMIGA		MEIGO MEIGA	
FORTE		TRISTE		SENSÍVEL		BONITO BONITA	
FELIZ		DOENTE		AMÁVEL		LOUCO LOUCA	

## MAHATMA GHANDI

FOI UM LÍDER ESPIRITUAL INDIANO QUE NASCEU NA ÍNDIA EM 1869.



TEVE UM CASAMENTO ARRANJADO AOS 13 ANOS E AOS 19 ANOS FOI ESTUDAR DIREITO



PARA LONDRES (INGLATERRA), TORNANDO-SE ADVOGADO.



EM 1914 COMEÇOU UMA CAMPANHA PELA PAZ ENTRE HINDUS E MUÇULMANOS, QUE VIVIAM

1914

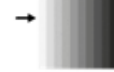


EM CONFLITO.



## NELSON MANDELA

A SUA VIDA FOI DEDICADA À LUTA CONTRA O *APARTHEID*, O SISTEMA RACISTA UTILIZADO



PELO GOVERNO BRANCO PARA REPRIMIR A MAIORIA DA POPULAÇÃO NEGRA.



FOI POR FIM PRESO E PASSOU 27 ANOS DA SUA VIDA ATRÁS DAS GRADES, LONGE DA SUA



FAMÍLIA. FOI ELEITO PRESIDENTE DA REPÚBLICA DA ÁFRICA DO SUL AOS 75 ANOS.



75



## MALALA YOUSAFZAI

NASCEU A 12 DE JULHO DE 1997 NO PAQUISTÃO E É CONHECIDA PELO SEU ATIVISMO A



1997



FAVOR DOS DIREITOS CIVIS, ESPECIALMENTE OS DIREITOS DAS MULHERES.



EM 2012 FOI BALEADA E ATINGIDA NA CABEÇA, PELOS TALIBAN, NO AUTOCARRO QUE A

2012



LEVAVA PARA A ESCOLA.



SOBREVIVEU AO ATENTADO E, EM 2014 FOI DISTINGUIDA COM O PRÉMIO NOBEL DA PAZ.

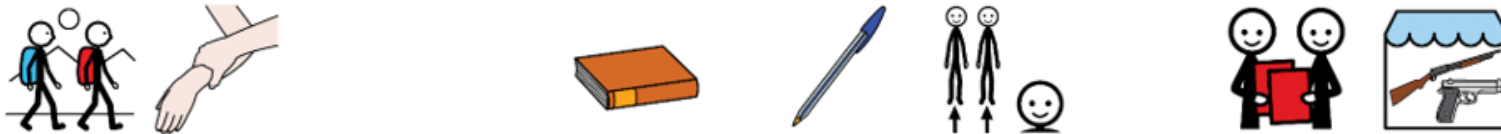


2014

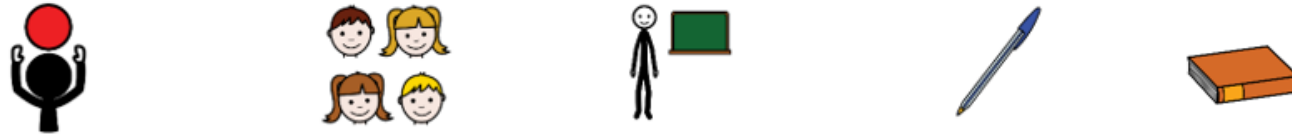


## MALALA YOUSAFZAI

“VAMOS PEGAR NOS NOSSOS LIVROS E CANETAS. ELES SÃO AS NOSSAS ARMAS



MAIS PODEROSAS. UMA CRIANÇA, UM PROFESSOR, UMA CANETA E UM LIVRO



PODEM MUDAR O MUNDO. A EDUCAÇÃO É A ÚNICA SOLUÇÃO”.



## **Anexo J4.** Dinâmica 11 – Bingo dos gestos Ubuntu

### **Dinâmica 11 – Bingo dos gestos Ubuntu**

#### **Objetivos**

- Introduzir o pilar do serviço;
- Incentivar o compromisso com gestos Ubuntu;
- Promover a observação e a partilha de opiniões.

#### **Material**

- Ficha de atividade “Bingo dos Gestos Ubuntu”;
- Material de escrita – caneta ou lápis;
- Materiais adaptados com símbolos pictográficos para a comunicação –programa AraWord.

**Duração** – 30 minutos

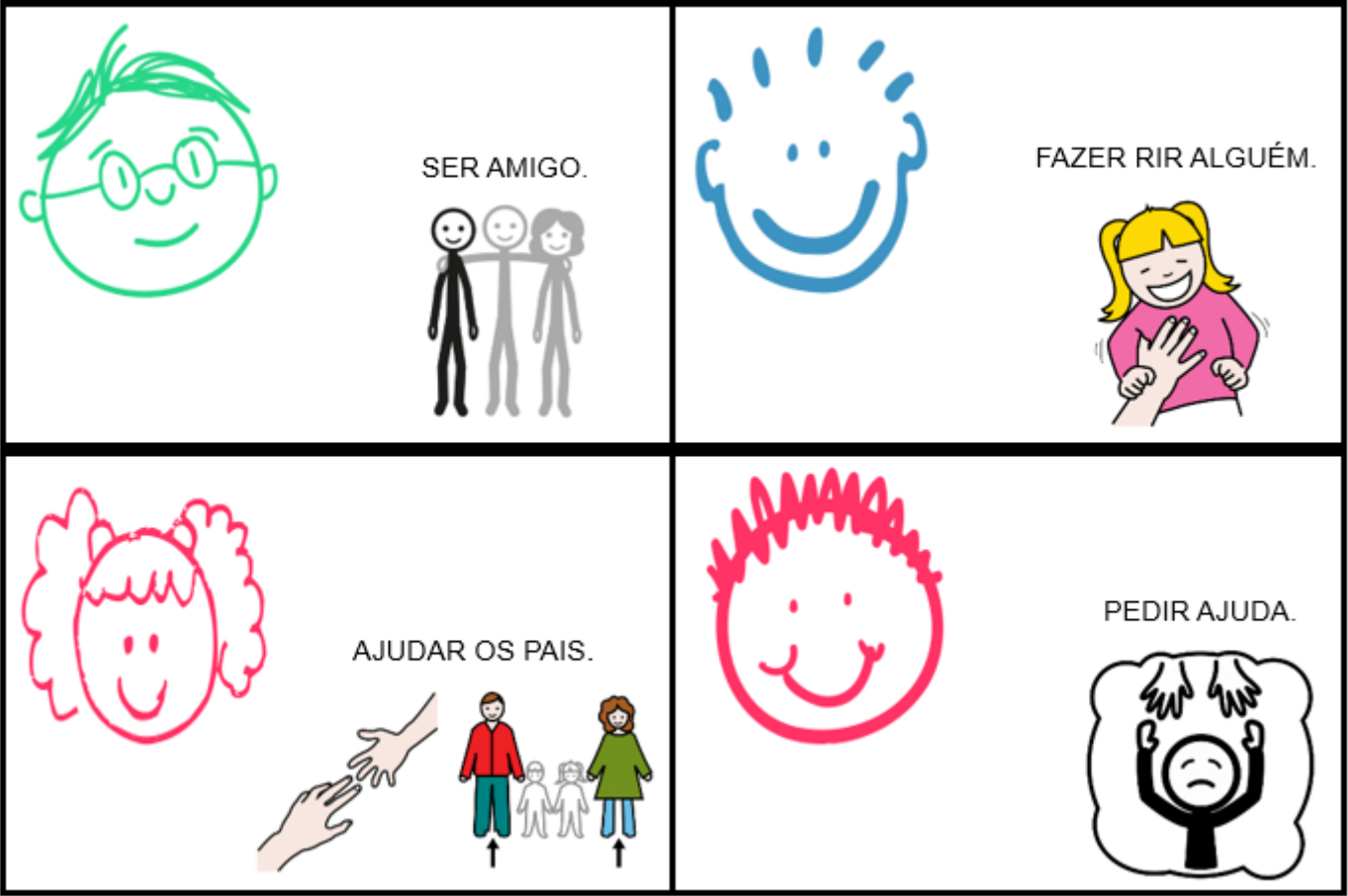
#### **Preparação**

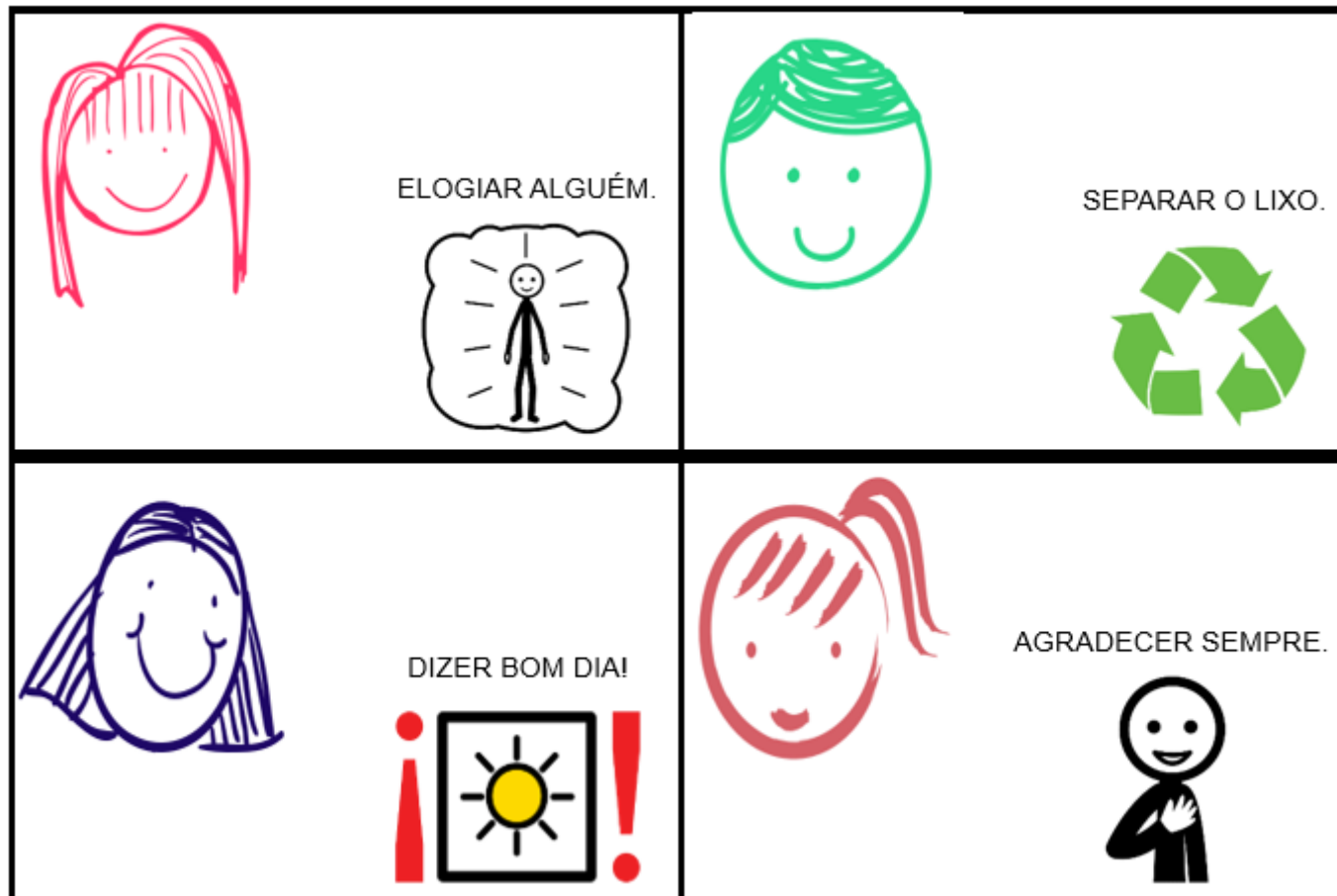
Os participantes devem sentar-se confortavelmente, nos seus locais, em círculo.

#### **Dinamização**

1. A dinamizadora distribui as folhas do Bingo dos Gestos Ubuntu e material de escrita pelos participantes.
2. A dinamizadora pede um voluntário e pergunta aos participantes se sabem jogar ao bingo e explica que vão jogar um bingo de uma forma diferente, o objetivo é completar a ficha de jogo dizendo o gesto Ubuntu que realiza habitualmente.
3. O voluntário retira um cartão do conjunto de cartões e lê (faz a mímica caso seja não verbal ou solicita ajuda para todos perceberem a ação inscrita no cartão). De seguida, a dinamizadora promove um momento de diálogo entre o grupo pedindo que identifique ações já faz, dando exemplos do seu dia-a-dia. Ao confirmar que fazem esse gesto Ubuntu, os alunos devem colocar uma cruz no quadrado desse gesto.

4. A dinamizadora pede outro voluntário para repetir a ação do Gesto Ubuntu seguinte. Repetem as ações do passo 3, até terminarem os cartões.
5. A dinamizadora recorda que um líder Ubuntu deve estar sempre pronto a ajudar e a colaborar com quem precise e convida os participantes a pensarem em gestos que todos devem adotar para tornar a escola uma escola melhor (são fornecidas imagens com várias ações potenciar a participação de todos os participantes).
6. Ao dar por concluída a atividade, a dinamizadora deverá referir que uma escola Ubuntu não deve estar focada apenas nas nossas próprias necessidades, mas nas necessidades de todos na comunidade escolar.





## Bingo dos gestos Ubuntu

 <input data-bbox="629 485 701 555" type="checkbox"/> <p>SER AMIGO.</p> 	 <input data-bbox="1025 485 1097 555" type="checkbox"/> <p>ELOGIAR ALGUÉM.</p> 	 <input data-bbox="1413 485 1485 555" type="checkbox"/> <p>FAZER RIR ALGUÉM.</p> 	 <input data-bbox="1809 485 1881 555" type="checkbox"/> <p>DIZER BOM DIA!</p> 
 <input data-bbox="629 895 701 965" type="checkbox"/> <p>AJUDAR OS PAIS.</p> 	 <input data-bbox="1025 895 1097 965" type="checkbox"/> <p>SEPARAR O LIXO.</p> 	 <input data-bbox="1413 895 1485 965" type="checkbox"/> <p>AGRADECER SEMPRE.</p> 	 <input data-bbox="1809 895 1881 965" type="checkbox"/> <p>PEDIR AJUDA.</p> 

## **Anexo J5.** Dinâmica 12 – O que posso fazer?

### **Dinâmica 12 – O que posso fazer?**

#### **Objetivos**

- Explorar o conceito de serviço;
- Pensar sobre o conceito de serviço e empatia;
- Incentivar ao desenvolvimento de ações de serviço concretas nas diferentes dimensões da sua vida: turma, escola e família.

#### **Material**

- Computador, rato e coluna de som;
- Vídeo “Pip, o cão guia”;
- Materiais adaptados com símbolos pictográficos para a comunicação – programa AraWord.

**Duração** – 20 minutos

**Vídeo** – D12\_Pip \_O cão guia.mp4

#### **Preparação**

A sala deve ser preparada para que seja possível dispor todos os participantes em U. O vídeo deve estar pronto a ser visionado.

#### **Contextualização**

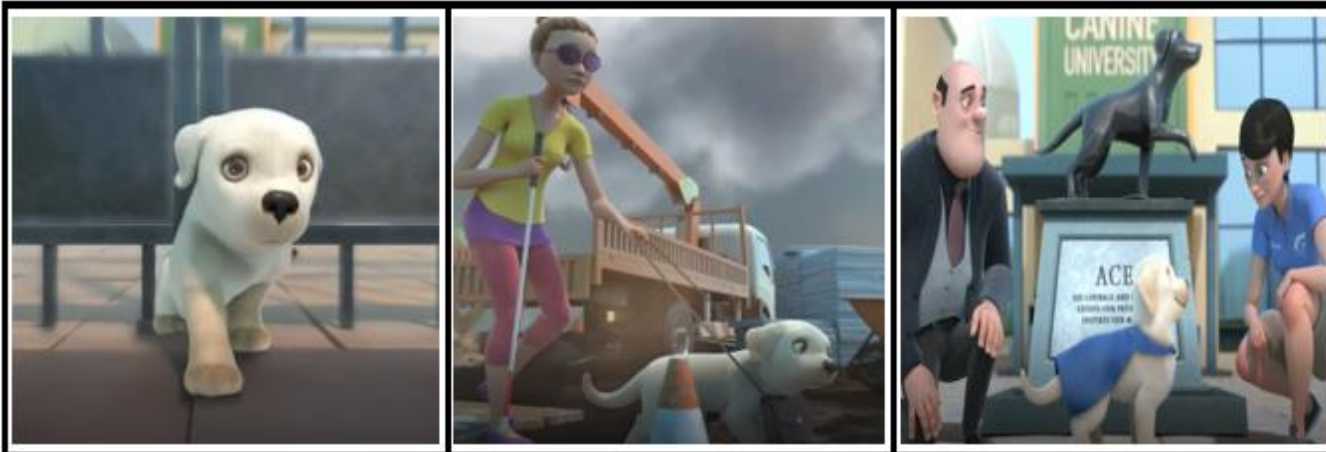
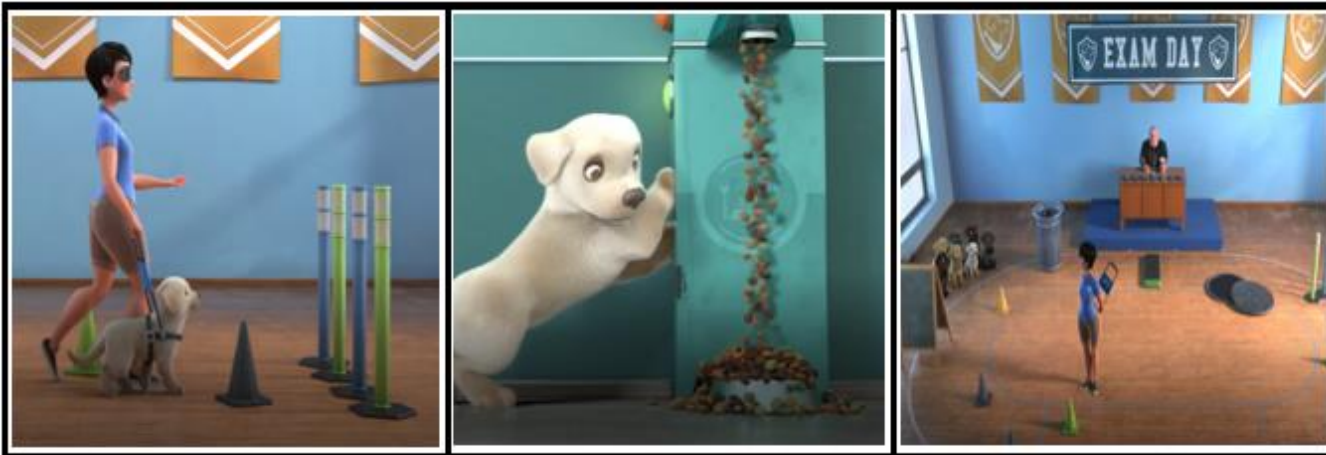
Nesta dinâmica, vamos abordar o conceito de serviço, próprio de um líder Ubuntu. Através do exemplo da personagem do vídeo, os participantes são desafiados a pensarem ações concretas que podem praticar nos seus contextos.

#### **Dinamização**

1. A dinamizadora dá início à visualização do vídeo “Pip, o cão guia”, explicando que iremos ver um filme animado, que nos vai explicar o que é estar ao serviço dos outros, recordando como esse é um dos pilares Ubuntu. Explica o que é um cão guia, para que todos percebam o conceito.

2. Após a visualização do vídeo, a dinamizadora pede aos alunos que contem por palavras suas a história que acabaram de ver, de forma verificar que os participantes entenderam a história (também serão fornecidas imagens para que alguns dos alunos possam ordenar a história, colaborando com os colegas).
3. A dinamizadora lança então um novo desafio, colocando, ao grupo, questões como:
  - I. *Porque é que o Pip queria tanto ser um cão-guia?*
    - a. Porque queria ajudar as pessoas que são cegas;
    - b. Só queria ser famoso e comer;
    - c. Não sei.
  - II. *Se o Pip tivesse desistido do seu sonho, quando foi expulso da escola, o que teria acontecido à senhora?*
    - a. Nada. A senhora teria conseguido salvar-se sozinha;
    - b. A senhora tinha sido atropelada;
    - c. Não sei.
  - III. *O Pip estava mesmo feliz quando salvou a senhora, acham que ajudar os outros nos deixa felizes?*
    - a. Sim;
    - b. Não;
    - c. Não sei.
4. A dinamizadora explica aos participantes que, tal como o Pip, todos nós podemos servir, e que agora o desafio é pensar o que podem fazer concretamente para melhorar/ajudar a sua turma, a sua escola e a sua família, dando exemplos em concreto e reforçando o que já foi dito na atividade anterior.
5. A dinamizadora conclui a atividade, referindo a importância de sermos líderes servidores em todos os nossos contextos, e de estarmos atentos às necessidades de quem nos rodeia.

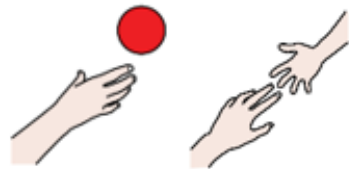




PORQUE É QUE O PIP QUERIA TANTO SER UM CÃO-GUIA?



PORQUE QUERIA AJUDAR AS PESSOAS QUE SÃO CEGAS.



SÓ QUERIA SER FAMOSO E COMER.



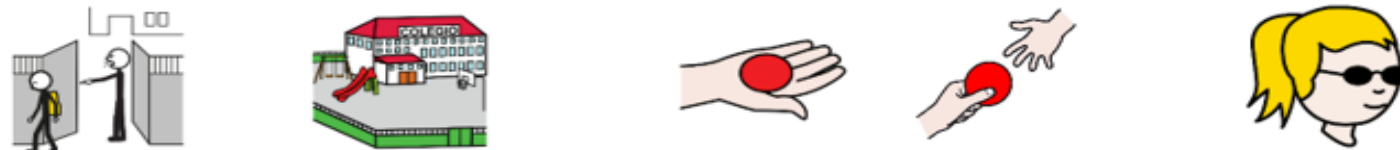
NÃO SEI



SE O PIP TIVESSE DESISTIDO DO SEU SONHO, QUANDO FOI



EXPULSO DA ESCOLA, O QUE TERIA ACONTECIDO À SENHORA?



NADA.



A SENHORA TERIA CONSEGUIDO SALVAR-SE SOZINHA.



NÃO SEI



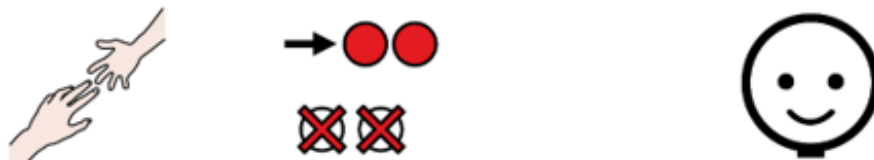
A SENHORA TINHA SIDO ATROPELADA.



O PIP ESTAVA MESMO FELIZ QUANDO AJUDOU A SENHORA, ACHAM



QUE AJUDAR OS OUTROS NOS DEIXA FELIZES?



SIM



NÃO



NÃO SEI



## Anexo J6. Exemplo da atividade “Colorir a Liderança” proposta pela ALUJ

### COLORIR A LIDERANÇA



#### OBJETIVOS

Dar a conhecer o líder global de referência Nelson Mandela  
Despertar os/as participantes para as diferentes competências de um/a líder Ubuntu  
Refletir sobre as características que, combinadas, constituem um/a líder Ubuntu



#### MATERIAL

Passaporte Ubuntu (página 10)  
Desenhos de rostos  
Marcadores e/ou lápis de cor (azul escuro, azul claro, vermelho, laranja e verde)  
Biografia de Nelson Mandela (ver powerpoint)



#### DURAÇÃO

60 minutos



#### CONTEXTUALIZAÇÃO

Reforçamos a importância dos exemplos de gestos Ubuntu e de Nelson Mandela como exemplo de líder Ubuntu. Convidamos os alunos a pensarem nas características de personalidade/carácter que um líder Ubuntu deve ter e a refletirem por que pintaram mais com a cor de determinada característica.



#### DINAMIZAÇÃO

**1º PASSO** Os/As participantes formam um círculo.  
**2º PASSO** O/A animador/a promove uma breve exploração sobre o que os/as participantes consideram que é um líder, perguntando, por exemplo: *O que acham*

*que é um/a líder? Que líderes conhecem? Que pessoas é que vocês admiram? Que características têm essas pessoas? Será que essas pessoas são líderes? Será que um professor é um líder? E um carteiro? Porquê?*

**3º PASSO** O/A animador/a relembra o conceito Ubuntu e direciona a discussão nesse sentido, questionando, por exemplo: *Um/a líder Ubuntu será diferente dos líderes que vocês referiram? Será que todos podemos ser líderes Ubuntu?*

**4º PASSO** Depois de ouvir algumas respostas, o/a animador/a explica que vai dar a conhecer um líder Ubuntu muito famoso chamado Nelson Mandela.

**5º PASSO** Apoiado no slide da biografia de Mandela (no ppt do dia), o/a animador/a fala sobre a história de Nelson Mandela.

**6º PASSO** Depois da leitura da biografia, o/a animador/a pergunta aos/às participantes quais as características de um líder que identificam em Nelson Mandela.

(Antes de avançar para o próximo passo, deverá mencionar que Nelson Mandela também tinha as suas fragilidades e defeitos, tal como todos nós, e que ele acreditava que "ter coragem não é não ter medo, mas sim ser capaz de avançar apesar do medo, ou seja, enfrentar o medo").

**7º PASSO** O/A animador/a entrega os passaportes.

**8º PASSO** Cada participante recebe o desenho de um rosto e são colocados marcadores/lápis no centro do círculo.

**9º PASSO** O animador pede para abrirem o passaporte na página 10 onde encontrarão a legenda das cores e características correspondentes.

**10º PASSO** Cada criança deve colorir o seu desenho com as cores a que correspondem as características.

**12º PASSO** O/A animador/a questiona 1) se foi fácil ou difícil escolher as cores a usar e porquê; 2) qual/is as cores que usaram mais e porquê.

**13º PASSO** O/A animador/a deve concluir reforçando que as fraquezas também fazem parte de um líder Ubuntu, comentando, por exemplo: "Tal como todas as pessoas, os/as líderes Ubuntu também têm qualidades e fraquezas como vimos no exemplo de Nelson Mandela".

## NELSON MANDELA UM LÍDER SERVIDOR [BIO]



### OBJETIVOS

- Enquadrar historicamente o contexto de vida de Nelson Mandela (*Apartheid*)
- Aumentar o conhecimento sobre os marcos mais importantes da vida deste líder



### DURACÃO

A apresentação de Nelson Mandela insere-se na dinâmica **Colorir a Liderança/Poção Mágica da Liderança**, prevista para 60 minutos. A apresentação da Biografia não deverá exceder os 10 minutos.

### IDEIAS-CHAVE DINAMIZAÇÃO

---

Inserida na dinâmica que introduz o conceito de liderança servidora, a apresentação de Nelson Mandela, tem como propósito dar a conhecer a sua história e legado, e enquadrando este que é o líder inspirador da Academia de Líderes Ubuntu. Mais do que o conhecimento biográfico sobre a figura histórica Nelson Mandela, importa abordar o seu contexto e o seu exemplo enquanto líder servidor e construtor de pontes.

Para facilitar a dinamização deste momento, e contextualizar o/a animador/a, compilamos um resumo sobre a história de Nelson Mandela. Num primeiro momento, propomos uma aproximação à história da África do Sul e ao contexto de liderança de Nelson Mandela. Poderemos assim aprofundar o percurso deste homem, analisando a sua transformação e evolução, bem como o legado que nos deixou. Através do seu exemplo exploraremos o conceito de liderança servidora, na sua componente teórica e na sua aplicação prática.

### CONTEXTO HISTÓRICO E BIOGRAFIA

Nelson Mandela é, provavelmente, um dos líderes mais consensuais da história contemporânea, marcando um estilo de liderança muito próprio. Na sua autobiografia refere que se sente desconfortável quando as pessoas o identificam como uma espécie de "santo" ou "homem perfeito". Acrescentava, com um certo sentido de humor: *"Não sou um santo, a menos que se veja um santo como um pecador que continua a tentar"*. Na verdade, Nelson Mandela era um homem com muitas virtudes e fragilidades, com características muito próprias que, pelo contexto histórico em que viveu, o transformaram em exemplo de liderança servidora. Assim, é importante evitar cair no erro de olhar para Mandela como uma

figura distante mas, pelo contrário, devemos procurar identificar as pontes que podem ser feitas com a realidade, contexto e desafios que cada um.

Olhemos agora para alguns marcos da vida deste homem. Rolihlahla Mandela nasceu em Julho de 1918, em Mvezo, no seio de uma família de nobreza tribal, numa pequena aldeia do interior, onde possivelmente viria a ocupar um cargo de chefia. Mandela foi um dos 13 filhos de Nkosi Gadla Mandela com Nosekeni Fanny. Até aos cinco anos viveu os costumes tribais, cuidando do gado e escutando histórias sobre mitos e fábulas ancestrais. Ingressou na escola primária, onde recebeu o nome de Nelson, em homenagem ao almirante Horatio Nelson. Como nessa época a África do Sul era uma colónia inglesa, era comum que as crianças recebessem nomes ingleses nas escolas. Mandela foi preparado pela família para ocupar um cargo de chefia tribal, tendo por isso de aceitar um casamento arranjado. No entanto, aos 23 anos, abandonou este destino, quando decidiu mudar-se para a capital (Joanesburgo), para estudar Direito.

Em 1939, Mandela ingressa em *Fort Hare*: a primeira universidade da África do Sul que lecionava cursos para negros. Fundada em 1916, era uma instituição pequena. Quando Mandela lá ingressou tinha somente 150 alunos. Os professores repetiam frequentemente: "Agora que vocês estão na *Fort Hare*, serão líderes do vosso povo". E, realmente, muitos dos alunos saíam de lá com um emprego garantido e alguma influência social. Nelson Mandela gozou plenamente a vida universitária, transformando-se posteriormente num jovem advogado, líder da resistência não-violenta da juventude em luta.

Até aos anos 90 a África do Sul tinha um modelo político baseado naquilo que chamamos de *Apartheid*, que significa *separação*. Existiam quatro grupos classificados oficialmente, que diferiam em estatuto e direitos: os negros, os brancos, os indianos e os mestiços. Assim, os direitos dos brancos eram incomparavelmente superiores aos dos restantes grupos. Havia uma ideologia difundida que sustentava a crença de que esta separação possibilitava um melhor funcionamento da sociedade. No entanto, esta distinção baseava-se unicamente no critério da *cor da pele*, negligenciando critérios como o mérito ou o esforço. Os brancos tinham um conjunto diversificado de direitos que os demais não mereciam: participação política, direitos económicos, posse da terra etc.

Depois de concluir os estudos, Mandela abre o primeiro escritório de advogados negros na África do Sul, com Oliver Tambo. Este acontecimento compreende um marco importante para o país. Não era habitual existirem advogados negros e a possibilidade de que estes mesmos advogados interrogassem testemunhas brancas era tida como inédita e pouco digna para a minoria branca.

Nelson Mandela envolve-se rapidamente na luta contra o *Apartheid*. Foi fundador da Liga Jovem do Congresso Nacional Africano (ANC), em 1944. E, no ano de 1948, o Partido Nacional, que era apologista da segregação racial, ganhou as eleições. Este acontecimento despoletou uma crescente força e ativismo na luta *anti-apartheid*. Inicialmente, a luta do ANC era muito inspirada pelos princípios da não violência, defendidos por Gandhi que, curiosamente, começou a sua intervenção cívica na África do Sul e, só depois, seguiu para a Índia.

Como sabemos, Mandela ganhou o prémio Nobel da Paz (1993) e é tido como uma figura importante no processo de transição pacífica. No entanto, como tantos outros negros, num

determinado momento da sua vida, foi apologista da luta armada. A 21 de Março de 1960, na província de Gauteng, decorria uma manifestação pacífica contra a lei do passe, um documento que detalhava onde os negros poderiam ir e, caso não o apresentassem, seriam imediatamente detidos. Nesse dia, milhares de manifestantes caminhavam por Sharpeville num protesto pacífico, que foi reprimido pela polícia sul-africana com armas de fogo, provocando o assassinato de 69 pessoas e ferindo mais de 180. Este dia marcou um ponto de viragem para o ANC, passando a acreditar que já não era possível a via não violenta. Mandela defende esta nova orientação para a luta armada. Torna-se muito interessante analisar a evolução que vai fazendo ao longo do tempo, quanto aos modelos de luta pelo fim do Apartheid, abdicando futuramente da luta armada.

Representante do ANC, torna-se uma figura polémica e procurada. Em 1964 Mandela é detido e julgado, sendo-lhe decretada a prisão perpétua, no estabelecimento prisional de *Robben Island*, numa ilha junto à Cidade do Cabo. Ai existia uma colónia penal, onde eram isolados os presos políticos, considerados como os mais perigosos terroristas. É nesta ilha que fica preso durante 17 anos, com o número 466/64 – prisioneiro número 466 do ano de 1964. A vida em *Robben Island* era muito hostil e severa, pois todo o sistema prisional e político levava a cabo um conjunto de ações que tinham por objetivo quebrar a determinação de quem lutava pelo fim *Apartheid*. Uma das linhas muito utilizadas neste sentido era a das visitas. Cada preso tinha direito a duas visitas por ano, sendo que este direito era usado como estratégia de manipulação e dissuasão. Se algum recluso tivesse um comportamento considerado como desadequado, a suspensão das visitas anuais era a primeira linha de punição. Neste sentido, Mandela pagou um preço muito elevado por esta luta, especialmente a nível pessoal. Quando foi detido, era casado com Winnie Mandela e tinha desse casamento duas filhas. Toda a sua relação familiar foi sendo destruída ao longo destes 17 anos: quer com Winnie Mandela, que durante o cumprimento da sua pena começou uma outra vida afetiva, quer com as duas filhas, que nunca o perdoaram por ter optado pela luta contra o *Apartheid*, independentemente das inevitáveis consequências e sacrifícios pessoais envolvidos.

Mais tarde, é transferido para a prisão de *Pollsmore* e, em 1988, para a prisão de *Victor Verster*, onde cumpriu mais 14 meses de pena. Esta última mudança de estabelecimento prisional é despoletada pelas emergentes negociações entre o Regime Sul Africano e o ANC, que se iniciaram no seguimento da crescente consciência da necessidade de mudança de regime. Por um lado, pelas recriminações de vários países no que concerne à situação de segregação racial e discriminação e, por outro, pelo boicote internacional ao país (Banco internacional; Jogos Olímpicos; Relações Internacionais Comerciais) e pelo risco crescente de guerra civil.

Nelson Mandela é libertado dia 11 de Fevereiro de 1990 e assume o papel de principal mediador com o regime do Apartheid, defendendo a transição pacífica para o regime democrático. Em 1990 o ANC é legalizado como partido político reconhecido pelo sistema, deixando de ser considerado um movimento terrorista. É também agendado o primeiro ato eleitoral democrático, as eleições presidenciais em 1994, com o princípio "uma pessoa, um voto". Em 1993, Frederik De Klerk e Nelson Mandela recebem o prémio Nobel da Paz, e em 1994 Mandela é eleito Presidente da África do Sul. No entanto, assume desde início uma decisão pouco comum, afirmando que cumpriria o primeiro mandato e se afastaria da presidência.

Mandela enfrentava um desafio colossal. Como presidente, olhava para uma sociedade fragmentada, com um capital de ressentimento e sede de vingança acumulado ao longo de décadas. Ambicionava verdadeiramente uma transição pacífica e inclusiva, que pudesse criar uma "nação arco-íris, onde todos tivessem lugar". Como obstáculos, encontrava a evidente sede de vingança dos negros e o medo e desconfiança dos brancos. Podemos dizer que testemunhamos um milagre político, pois tudo apontaria para uma guerra civil. Resta-nos uma pergunta: "Como é que esta transição foi possível?".

É este o desafio que nos propomos a aprofundar, através de vários recursos (filmes, debates etc.). Através da vida de Nelson Mandela, podemos compreender e identificar as características, valores e estratégias utilizadas, que permitiram esta transição. Vemos agora um pequeno vídeo biográfico deste líder que sintetiza a informação até aqui transmitida.

**(Vídeo) Mini-Biografia Nelson Mandela ([Ver aqui](#))**

O modelo utilizado como auxiliar da transição democrática pacífica, concretizou-se nas *Comissões de Verdade e Reconciliação*, ou seja, ao contrário do modelo de justiça clássico, foi proposto um modelo alternativo de justiça restaurativa. Passou a existir a possibilidade de apelo à comissão, por parte dos agressores que tivessem perpetrado crimes no quadro do *Apartheid*, com o propósito de serem ouvidos e poderem prestar declarações, mostrando arrependimento e necessidade de perdão. Por sua vez, as vítimas tinham o direito de escutar e inquirir os agressores. O direito à verdade era essencial e constituiu-se como ponto de partida para os processos de reconciliação. No entanto, não poderiam ser enquadrados nestas comissões crimes desproporcionados e de violência extrema, transitando para o sistema da justiça. Sublinhamos um detalhe interessante - nestas audições, presididas por Desmond Tutu, durante mais de dois anos, depois do encontro agressor-vítima, nunca se presenciou (no pós-julgamento) quem tivesse optado por "fazer justiça pelas próprias mãos". Este encontro humanizado entre as duas margens, permitiu iniciar o processo de cura e reconciliação, devolvendo a dignidade humana ao povo sul-africano.

Na base de todo este processo de transição e paz, residia uma filosofia africana: *Ubuntu*. Esta palavra que significa "*tornar-se pessoa através das outras pessoas*", sustentou toda a narrativa de construção conjunta de um futuro comum. Steve Biko, figura fundamental na luta contra o *Apartheid*, morreu na prisão, vítima da tortura e violência policial. Enquanto recluso, referia que não lutava apenas pela libertação do seu povo, mas também pela libertação do seu carcereiro, porque também ele era vítima do regime. Esse homem, que agora o torturava, desumanizou-se profundamente – "Tenho de lutar por mim, e por ele". Esta visão de interdependência foi central em todo o processo e é, hoje em dia, essencial também para o nosso mundo.

Esta foi a inspiração de Nelson Mandela que, depois de 27 anos de reclusão injusta, consegue protagonizar aquilo que se teria como impossível: não exigir um "acerto de contas" e não desejar a vingança. E é esta a visão basilar de todo o seu processo. A visão da interligação, da corresponsabilidade. Podemos falar de uma "ética do cuidado" – cuidar de si próprio, dos outros, da comunidade, do futuro... ou seja, ser Ubuntu.



### **SOU UM LÍDER COM MUITAS CORES!**

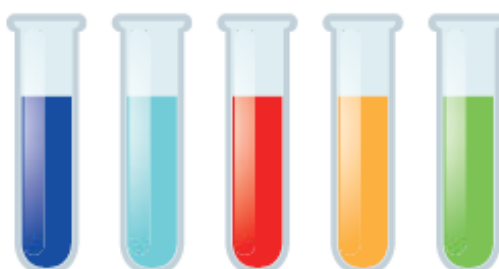
Vê o significado das cores na página 10 do teu passaporte e pinta o rosto com as cores das tuas características.



### **SOU UMA LÍDER COM MUITAS CORES!**

Vê o significado das cores na página 10 do teu passaporte e pinta o rosto com as cores das tuas características.

# Poção Mágica



## Frasco 1

Sabe do que gosta  
Sabe o que faz bem  
Teimoso/a



## Frasco 2

É corajoso/a  
Acredita que é capaz  
Tem medo



## Frasco 3

Nunca desiste  
Vence obstáculos  
Ciumento/a



## Frasco 4

Ouve com atenção  
Percebe o que os outros sentem  
Preguiçoso/a



## Frasco 5

Ajuda os outros  
Cuida do planeta  
Impaciente



Anexo K. Planificação das atividades/dinâmicas a implementar com as respetivas datas e horários

## Projeto de Intervenção – Sílvia Ferreira | Calendarização das atividades

03.05.2023	08.05.2023	10.05.2023	15.05.2023	22.05.2023	24.05.2023
<b>2.ª Feira</b>	<b>2.ª Feira</b>	<b>4.ª Feira</b>	<b>2.ª Feira</b>	<b>2.ª Feira</b>	<b>4.ª Feira</b>
<b>10.00h – 10.15h</b> D1 – Acolhimento e Identificação	<b>10.00h – 10.20h</b> D5 – Joy, o cão empático	<b>10.00h – 10.45h</b> D9 – Imagino a sua história	<b>09.30h – 09.45h</b> D1 – Acolhimento e Identificação	<b>9.30h – 09.50h</b> D5 – Joy, o cão empático	<b>09.30h – 10.15h</b> D9 – Imagino a sua história
<b>10.15h – 10.45h</b> D2 – Teia Ubuntu	<b>10.25h – 10.40h</b> Lanche manhã	<b>10.50h – 11.05h</b> Lanche manhã	<b>09.50h – 10.20h</b> D2 – Teia Ubuntu	<b>09.55h – 10.25h</b> D6 – Despertar as emoções	<b>10.20h – 10.45h</b> D10 – Sou um líder porque...
<b>10.50h – 11.05h</b> Lanche manhã	<b>10.45h – 11.15h</b> D6 – Despertar as emoções	<b>11.10h – 11.35h</b> D10 – Sou um líder porque...	<b>10.20h – 10.50h</b> D3 – <i>Kintsugi</i>	<b>10.30h – 10.45h</b> Lanche manhã	<b>10.45h – 11.00h</b> Lanche manhã
<b>11.10h – 11.40h</b> D3 – <i>Kintsugi</i>	<b>11.20h – 12.00h</b> D7 – Explosão de emoções	<b>11.40h – 12.10h</b> D11 – Bingo gestos Ubuntu	<b>10.55h – 11.10h</b> Lanche manhã	<b>10.50h – 11.30h</b> D7 – Explosão de emoções	<b>11.05h – 11.35h</b> D11 – Bingo gestos UBUNTU
<b>11.45h – 12.35h</b> D4 – Colorir a liderança	<b>12.05h – 12.15h</b> D8 – Relaxamento: Roda de massagens	<b>12.15h – 12.35h</b> D12 – O que posso fazer?	<b>11.15h – 12.10h</b> D4 – Colorir a liderança	<b>11.35h – 11.45h</b> D8 – Relaxamento: Roda de massagens	<b>11.40h – 12.00h</b> D12 – O que posso fazer?

**Anexo K1.** Planificação das atividades/dinâmicas a implementar com as respetivas datas e horários – reajustado

**Projeto de Intervenção – Sílvia Ferreira | Calendarização das atividades\_ versão 2**

03.05.2023	08.05.2023	10.05.2023	15.05.2023	22.05.2023	24.05.2023	29.05.2023	31.05.2023
<b>2.ª Feira</b>	<b>2.ª Feira</b>	<b>4.ª Feira</b>	<b>2.ª Feira</b>	<b>2.ª Feira</b>	<b>4.ª Feira</b>	<b>2.ª Feira</b>	<b>4.ª Feira</b>
<b>10.00h – 10.15h</b> D1 – Acolhimento e Identificação	<b>10.00h – 10.20h</b> D5 – Joy, o cão empático	<b>10.00h – 10.45h</b> D9 – Imagino a sua história	<b>09.30h – 09.45h</b> D1 – Acolhimento e Identificação				
<b>10.15h – 10.45h</b> D2 – Teia Ubuntu	<b>10.25h – 10.40h</b> Lanche manhã	<b>10.50h – 11.05h</b> Lanche manhã	<b>09.50h – 10.20h</b> D2 – Teia Ubuntu				<b>10.20h – 10.35h</b> Lanche manhã
<b>10.50h – 11.05h</b> Lanche manhã	<b>10.45h – 11.15h</b> D6 – Despertar as emoções	<b>11.10h – 11.35h</b> D10 – Sou um líder porque...	<b>10.20h – 10.50h</b> D3 – <i>Kintsugi</i>	<b>10.45h – 11.05h</b> Lanche manhã	<b>10.45h – 11.00h</b> Lanche manhã	<b>10.45h – 11.00h</b> Lanche manhã	<b>10.45h – 11.15h</b> D11 – Bingo gestos UBUNTU
<b>11.10h – 11.40h</b> D3 – <i>Kintsugi</i>	<b>11.20h – 12.00h</b> D7 – Explosão de emoções	<b>11.40h – 12.10h</b> D11 – Bingo gestos Ubuntu	<b>10.55h – 11.10h</b> Lanche manhã	<b>11.10h – 11.30h</b> D5 – Joy, o cão empático	<b>11.10h – 11.50h</b> D7 – Explosão de emoções	<b>11.10h – 12.05h</b> D9 – Imagino a sua história	<b>11.20h – 11.40h</b> D12 – O que posso fazer?
<b>11.45h – 12.35h</b> D4 – Colorir a liderança	<b>12.05h – 12.15h</b> D8 –Relaxamento: Roda de massagens	<b>12.15h – 12.35h</b> D12 – O que posso fazer?	<b>11.15h – 12.10h</b> D4 – Colorir a liderança	<b>11.40h – 12.10h</b> D6 – Despertar as emoções	<b>12.00h – 12.10h</b> D8 – Relaxamento: Roda de massagens	<b>12.10h – 12.35h</b> D10 – Sou um líder porque...	

Reajustado a 17.05.2023 devido à realização de provas de aferição nos dias 22 e 24.05.2023

**Anexo L.** Resumo das atividades dinamizadas na 1.ª série – presenças dos participantes, datas da realização, tempos das dinâmicas e presença das AO

### Dinamização das atividades – 1.ª Série

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12
Data Alunos	03.05.2023	03.05.2023	03.05.2023	03.05.2023	08.05.2023	08.05.2023	08.05.2023	08.05.2023	10.05.2023	10.05.2023	10.05.2023	10.05.2023
LS	✓	✓	✓	✓	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	✓	✓	✓	✓
MM	✓	✓	✓	✓	Faltou	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
MA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Faltou	✓	✓	✓
DA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
RS	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	✓ atrasado	✓	✓	Faltou	Faltou	✓	✓
DL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
Tempo útil da dinâmica	10´	36´	45´	24´	42´	29´	35´	12´	46´	22´	25´	31´
AO1	✓	✓						✓	✓	✓	✓	✓
AO2			✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓

**Anexo L1.** Resumo das atividades dinamizadas na 2.<sup>a</sup> série – presenças dos participantes, datas da realização, tempos das dinâmicas e presença das AO







### Dinamização das atividades – 2.<sup>a</sup> Série

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12
Data Alunos	15.05.2023	15.05.2023	15.05.2023	15.05.2023	22.05.2023	22.05.2023	24.05.2023	24.05.2023	29.05.2023	29.05.2023	31.05.2023	31.05.2023
LS	✓	✓	✓ Inc. (TF)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
MM	✓	✓ Inc. (TF)	✓ Inc. (TF)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
MA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Faltou	Faltou	Faltou	✓
DA	✓ atrasada	Faltou	✓	✓	✓	✓	✓	Não quis fazer	✓	✓	✓	✓
RS	Faltou	Faltou	Faltou	✓	✓	✓	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
DL	✓	✓ Inc. (TF)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Tempo útil da dinâmica	15´	48´	38´	30´	25´	55´	33´	16´	30´	20´	30´	40´
AO1	✓	✓							✓		✓	✓
AO2			✓	✓	✓	✓		✓		✓		







**Observações:** Inc. (Não realizou a totalidade da dinâmica); TF – Terapia da Fala.

Anexo M. Escolhas e rejeições (início e fim) – alunos participantes

LS

																		
	Escolhas									Rejeições								
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Início 26.04.2023	DA	RS	SC	DA	DL	AT	DA	DL	AT	DL	SC	AT	DA	SC	MM	DA	SC	DL
Fim 12.06.2023	SC	AT	DL	SC	DL	MM	SC	DL	AT	DA	RS	MA	MM	DA	RS	MA	RS	DA

MM

																		
	Escolhas									Rejeições								
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Início 26.04.2023	DL	AT	DA	DL	AT	DA	MA	SC	RS	SC	RS	MA	DL	RS	LS	AT	DL	LS
Fim 07.06.2023	MA	DL	AT	MA	DL	AT	MA	DL	AT	SC	RS	DA	SC	RS	DA	SC	RS	DA







MA

		Escolhas									Rejeições								
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Início	26.04.2023	AT	RS	LS	DA	AT	LS	DA	AT	LS	SC	RS	DL	SC	DL	RS	RS	SC	MM
Fim	12.06.2023	AT	MM	LS	LS	DA	DL	LS	DA	DL	SC	RS	DL	SC	RS	MM	SC	MM	RS







DA

		Escolhas									Rejeições								
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Início	26.04.2023	MA	LS	MM	MA	LS	MM	MM	DL	AT	SC	AT	RS	AT	SC	RS	RS	SC	DL
Fim	07.06.2023	RS	MA	MM	RS	MA	MM	RS	MA	MM	SC	DL	AT	SC	DL	AT	SC	DL	AT

### RS

																		
	<b>Escolhas</b>									<b>Rejeições</b>								
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Início</b> 26.04.2023	MA	MM	LS	MM	LS	SC	DA	LS	MM	SC	MA	AT	DL	SC	AT	SC	MA	DL
<b>Fim</b> 07.06.2023	LS	MM	MA	LS	MM	MA	LS	MM	MA	DA	SC	DL	SC	DA	DL	SC	DL	AT

### DL

																		
	<b>Escolhas</b>									<b>Rejeições</b>								
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Início</b> 26.04.2023	AT	MM	RS	MA	RS	AT	MM	AT	RS	SC	DA	LS	SC	DA	LS	SC	DA	LS
<b>Fim</b> 07.06.2023	MA	MM	RS	MA	AT	RS	MM	MA	AT	SC	DA	LS	SC	DA	LS	SC	RS	DA

## **Anexo N.** Comportamentos dos participantes na D1 e D2 (1.ª Série)

Tendo em consideração as notas e os registos efetuados ao longo da dinamização da 1.ª série salienta-se que após explicação da D1 e colados os diferentes tipos de cumprimento numa das paredes da sala, a DEE questionou-se se algum dos alunos queria dar início ao cumprimento especial. Como não houve nenhum voluntário, questionou diretamente o aluno MM que se prontificou de imediato, escolhendo cumprimentá-la com um “Dá-me 5”, procurando de seguida a sua identificação que se encontrava em cima da mesa, colocando-a, como solicitado ao pescoço. De seguida, levantou-se autonomamente a aluna LS que se dirigiu à DEE dando-lhe um “Abraço”, dirigindo-se à mesa onde constava a sua identificação, mencionando que ia colocá-la ao pescoço. O aluno DL participou em terceiro lugar, apresentando alguma resistência, no entanto, agarrou-se à DEE a dançar e, posteriormente, não se quis sentar no seu lugar, nem colocar a sua identificação ao pescoço. O aluno MA foi o quarto aluno a participar, tendo-se levantado da cadeira onde estava sentado quando foi chamado pela DEE. Quando questionado se queria cumprimentar a DEE com um “Abraço”, um “Passou bem”, um “Dá-me 5” ou “Dançar”, sorriu e apontou para a imagem do “Passou bem”, aproximou-se e deu-lhe o cumprimento selecionado. De seguida identificou e selecionou a sua identificação que se encontrava na mão da DEE, retirando-a e colocando-a ao pescoço. Por fim, participou a aluna DA, que se levantou do seu lugar, já com a sua identificação colocada ao pescoço, dirigiu-se à DEE, sorriu e deu-lhe um abraço.

No que concerne à D2, foi solicitado aos participantes que fosse atada a ponta do novelo a um dedo ou ao pulso, de acordo com a sua preferência e foram explicadas as regras. No entanto, nem todos as cumpriram, passando alguns deles, o novelo para o colega do lado (única regra que deveria ser tida em consideração). Na fase seguinte apresentaram-se, dizendo em voz alta o seu nome ou mostrando o cartão com o seu nome que estava impresso e plastificado e colocado em cima da mesa, escolhendo um adjetivo que os caracterizava. Assim sendo, o aluno MS escolheu “Simpático”, o aluno DL selecionou “Forte”, as alunas DA e DL optaram pela mesma designação, elegendo “Simpática” e, por fim, o aluno MA também optou pela característica “Simpático”. Posteriormente, a DEE questionou o que é que lhes fazia lembrar o resultado da atividade colaborativa ao que a aluna LS proferiu “uma teia”. De seguida, passou o vídeo “Teia Ubuntu\_partilha de chuteiras” duas vezes, fazendo, de seguida um breve resumo

do mesmo, uma vez que os alunos MM, MA e DA demonstraram estar desatentos durante a visualização do mesmo. Após esta sistematização de ideias, colocou, de forma espaçada as seguintes questões: I. “Açam que os meninos que partilharam as chuteiras com os colegas agiram bem?”; II. “Como é que eles se sentiram ao partilhar?” e III. “E como é que se sentiram os meninos com quem eles partilharam?”, fornecendo as questões e as possíveis respostas em suporte manipulável. As respostas finais obtidas foram as seguintes: I. “Sim” (pelos cinco alunos presentes); II. “Tristes” e “Zangados”, pela aluna LS e “Felizes” pelos restantes – MM, MA, DA e DL; III. “Felizes” de forma inequívoca pelos alunos LS, MM e DA e com algumas hesitações pelos alunos MA e DL que alternaram entre a opção “Felizes” e “Não sei”.

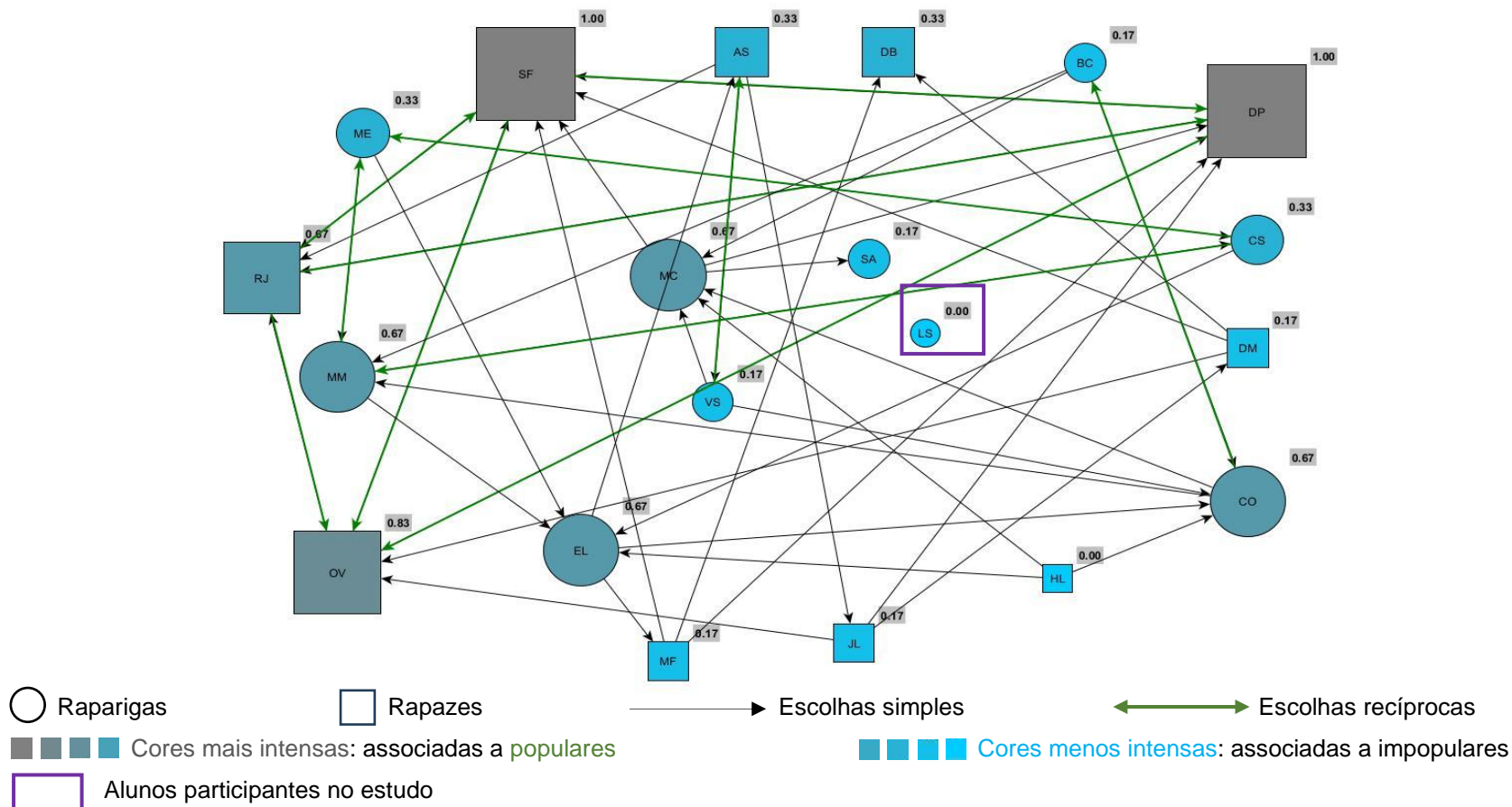
## Anexo O. Matriz e Sociogramas da turma 6\_1

### Matriz Sociométrica 6\_1 | Respostas – Escolhas

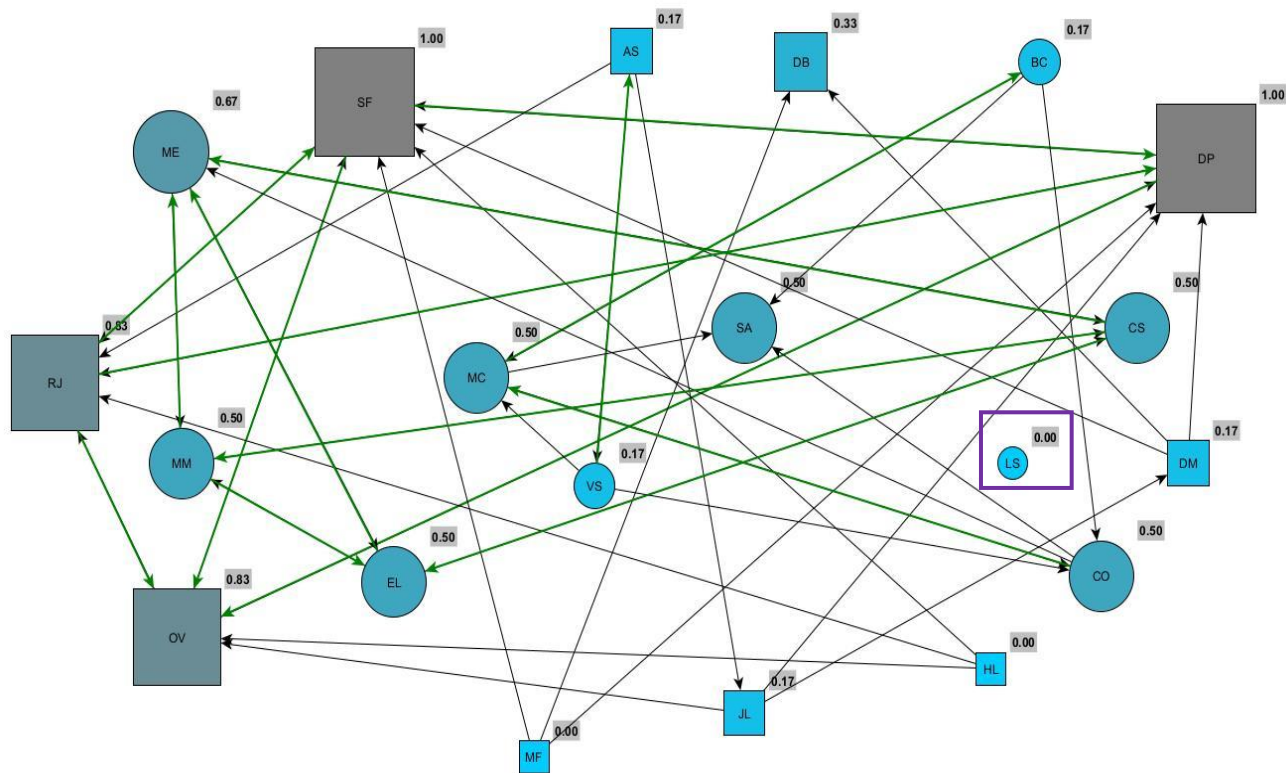
		Rapazes										Raparigas												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	N.º de escolhas feitas por cada jovem	N.º de escolhidos	
		AS	DB	DP	DM	HL	JL	MF	OV	RJ	SF	BC	CS	CO	EL	LS	MM	ME	MC	SA	VS			
Rapazes	1 AS						222			333											111	9	2	
	2 DB																					9	3	
	3 DP								222	111	333												9	4
	4 DM		111	030					302		223												9	7
	5 HL								020	012	030				300	200			101	003			9	4
	6 JL			222	333				111														8	3
	7 MF	002	330	111							220												9	3
	8 OV			111							222	333											9	3
	9 RJ			222						111		333											9	3
	10 SF			111					333	222													9	3
Raparigas	11 BC																					9	4	
	12 CS													332			100		211	023		9	3	
	13 CO						001		002	003		100			222		333	111				9	8	
	14 EL	300						200			003						300	020	210	030		9	7	
	15 LS												031	102			020	010				9	4	
	16 MM		003										330			222		111				9	3	
	17 ME											332			211		123					9	5	
	18 MC			300							103		011		030					222		9	3	
	19 SA																					9	3	
	20 VS	112													223					331		9	3	
Totais em cada critério	212	222	665	111	000	112	100	556	557	565	111	232	433	433	000	432	242	433	133	111				
Totais combinados (índice sociométrico)	5	6	17	3	0	5	1	16	17	16	3	7	10	10	0	9	8	10	7	3				
N.º de jovens que o escolhem	3	3	7	1	0	2	1	7	7	7	2	3	5	4	0	5	4	4	4	1				

DB e SA faltaram. LS não fez escolhas porque frequenta a UAE/CAA socializando maioritariamente com esse grupo-turma.

**Questão 1A (Escolhas)** – Se estivesses de realizar um trabalho de grupo na aula quais eramos colegas que escolhias para trabalharem contigo?

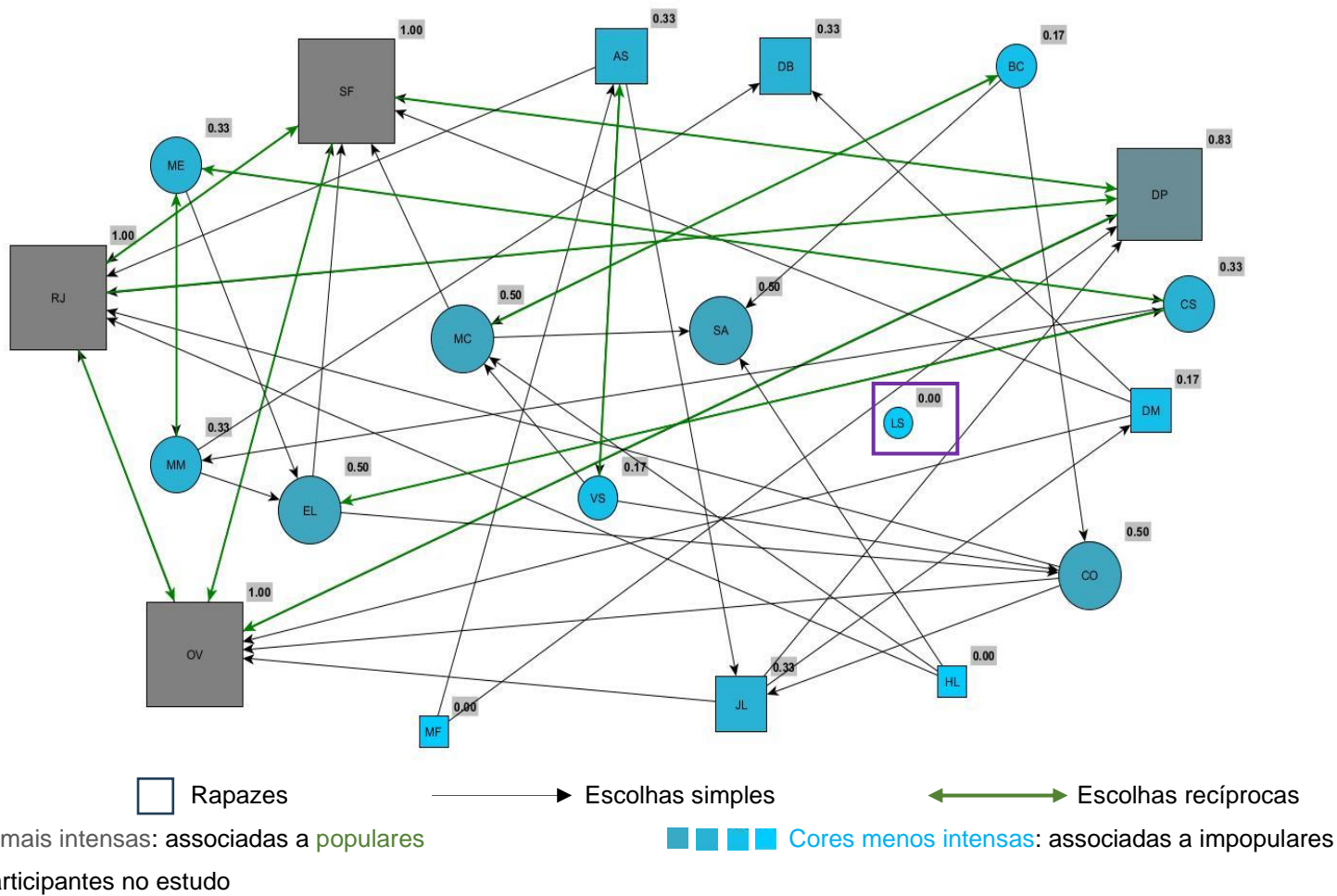


**Questão 2A (Escolhas)** – A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?



- Raparigas                      □ Rapazes
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares                      ■ ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a impopulares
- Alunos participantes no estudo
- Escolhas simples                      ↔ Escolhas recíprocas

**Questão 3A (Escolhas)** – Imagina que vais ao cinema e tens três bilhetes a mais. Quem são os colegas da turma que convidarias?



### Matriz Sociométrica 6\_1 | Respostas – Rejeições

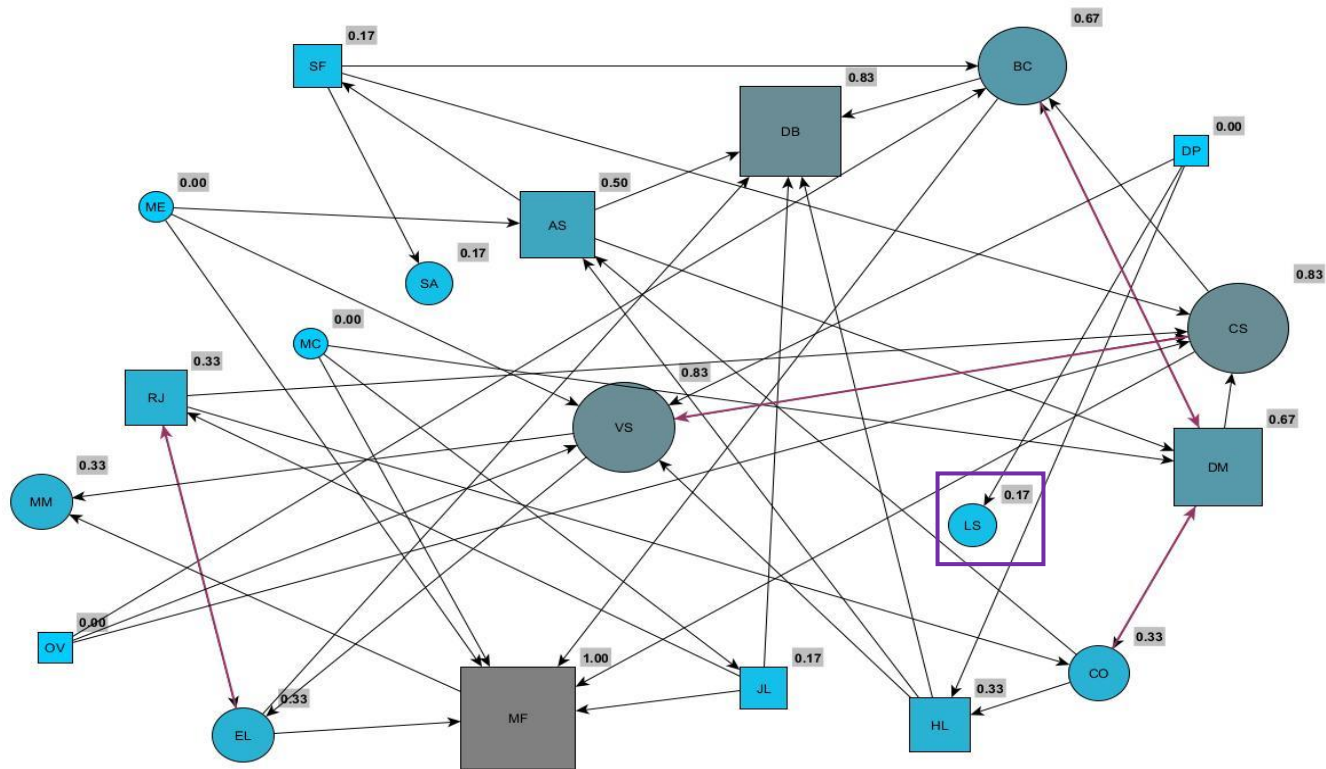
- Criança/Jovem com NE
- Criança/Jovem que não fez escolhas
- Criança/Jovem com um IS muito acima da média
- Criança/Jovem com um IS acima da média
- Criança/Jovem com um IS na média
- Criança/Jovem com um IS abaixo da média
- Criança/Jovem com um IS muito abaixo da média

		Rapazes										Raparigas												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	N.º de escolhas feitas por cada jovem	N.º de escolhidos	
		AS	DB	DP	DM	HL	JL	MF	OV	RJ	SF	BC	CS	CO	EL	LS	MM	ME	MC	SA	VS			
Rapazes	1	AS			333						222											9	3	
	2	DB																						
	3	DP				133																		
	4	DM																						
	5	HL	120	010	001	002			003											200	330		9	7
	6	JL		111					333			222											9	3
	7	MF																					5	3
	8	OV															111					222	9	3
	9	RJ																					9	3
	10	SF																			333		9	3
Raparigas	11	BC		222		133		300	011													9	4	
	12	CS					100		022													311	9	5
	13	CO	030	002		020	111		003													200	9	7
	14	EL		020					012	201	130												9	6
	15	LS																						
	16	MM						300	101													200	4	3
	17	ME	222				300		033													111	9	4
	18	MC				023		031	112														9	5
	19	SA																						
	20	VS												223		132		311					9	3
Totais em cada critério		231	354	001	244	422	211	369	101	221	111	544	755	222	222	311	322	000	000	212	754			
Totais combinados (índice sociométrico)		6	12	1	10	8	4	18	2	5	3	13	17	6	6	5	7	0	0	5	16			
N.º de jovens que o escolhem		3	6	1	5	4	3	9	1	2	1	6	7	2	2	3	3	0	0	3	7			

DB e SA faltaram. LS não fez escolhas porque frequenta a UAE/CAA socializando maioritariamente com esse grupo-turma.

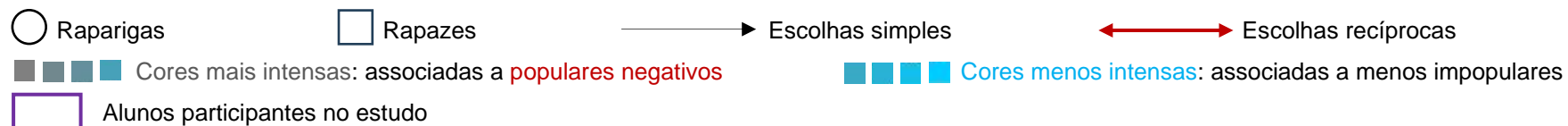
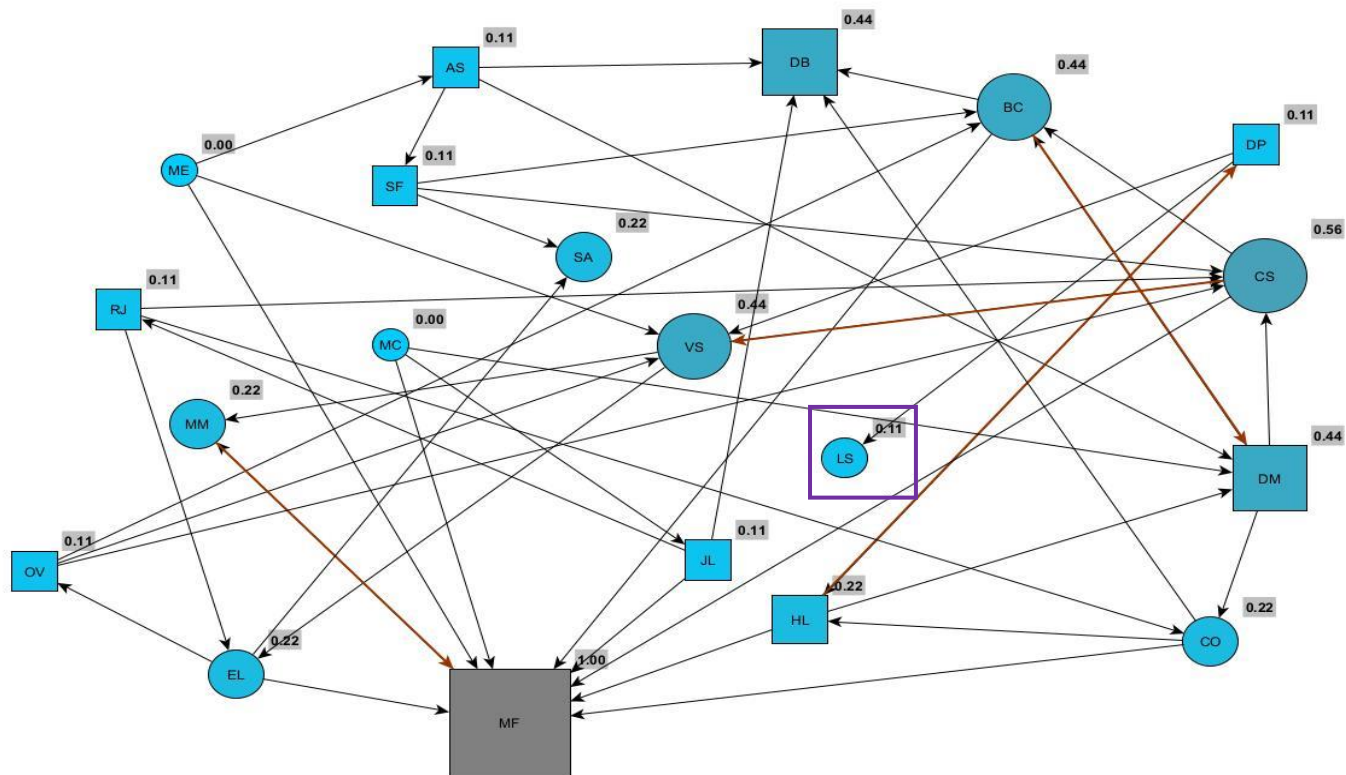


**Questão 2B (Rejeições)** – A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?

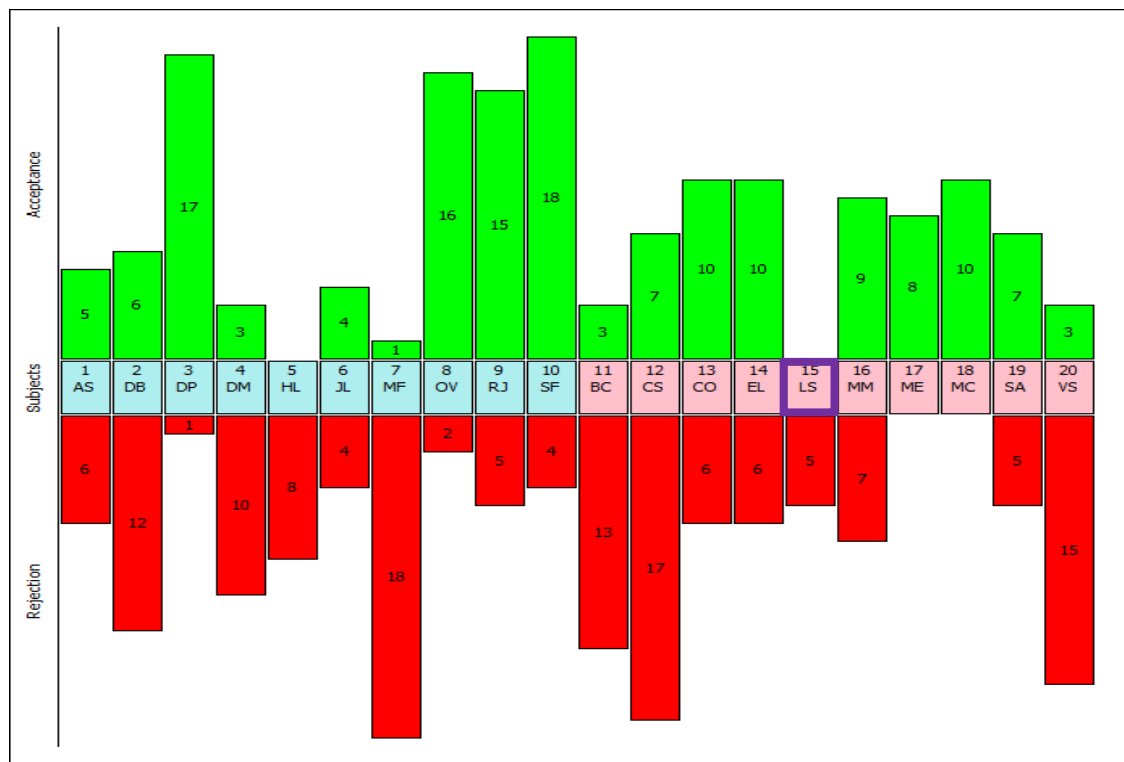


- Raparigas      □ Rapazes      —————> Escolhas simples      <—————> Escolhas recíprocas
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares negativos      ■ ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a menos populares
- ▭ Alunos participantes no estudo

**Questão 3B (Rejeições)** – Imagina que vais ao cinema e tens três bilhetes a mais. Quem são os colegas da turma que não convidarias?



Resumo Turma 6\_1 – Escolhas e rejeições (gráfico de colunas).



Acceptance – Aceitação/Escolhas

Subjects – Identificação dos Participantes

Rejection – Rejeição

Escolhas positivas

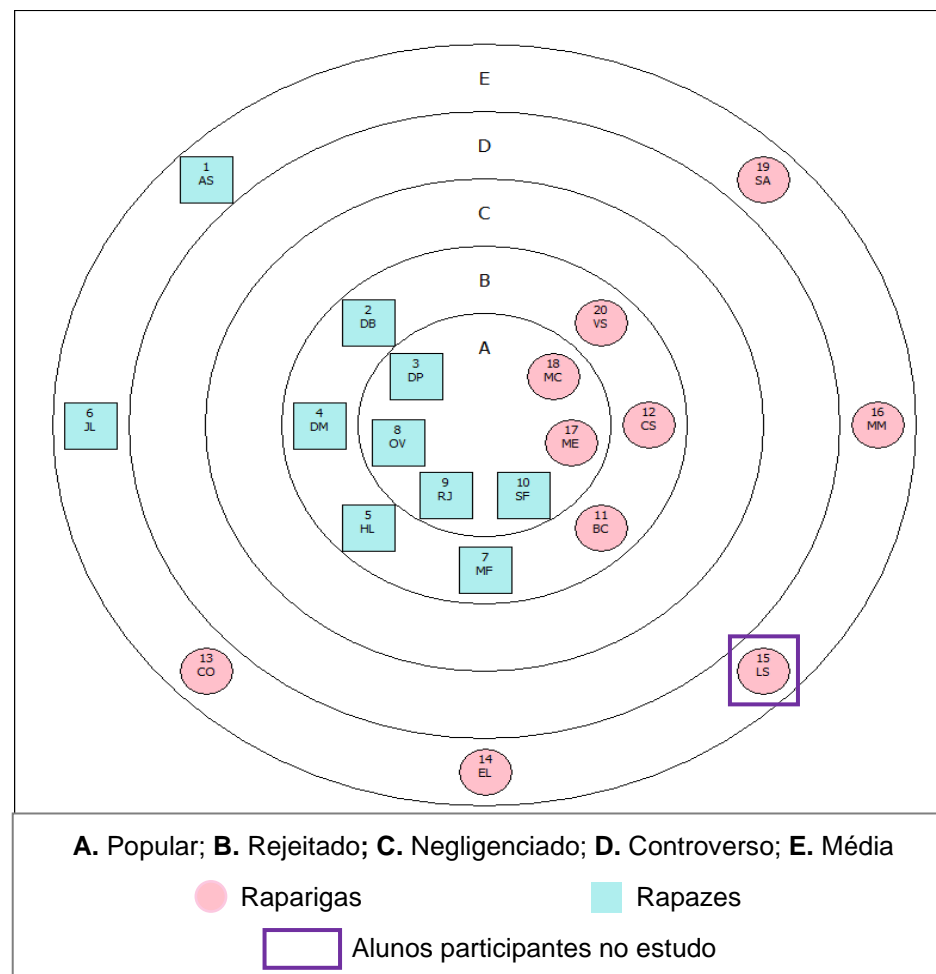
Escolhas negativas

Raparigas

Rapazes

Alunos participantes no estudo

### Resumo Turma 6\_1 – Preferências sociais e impacto social.



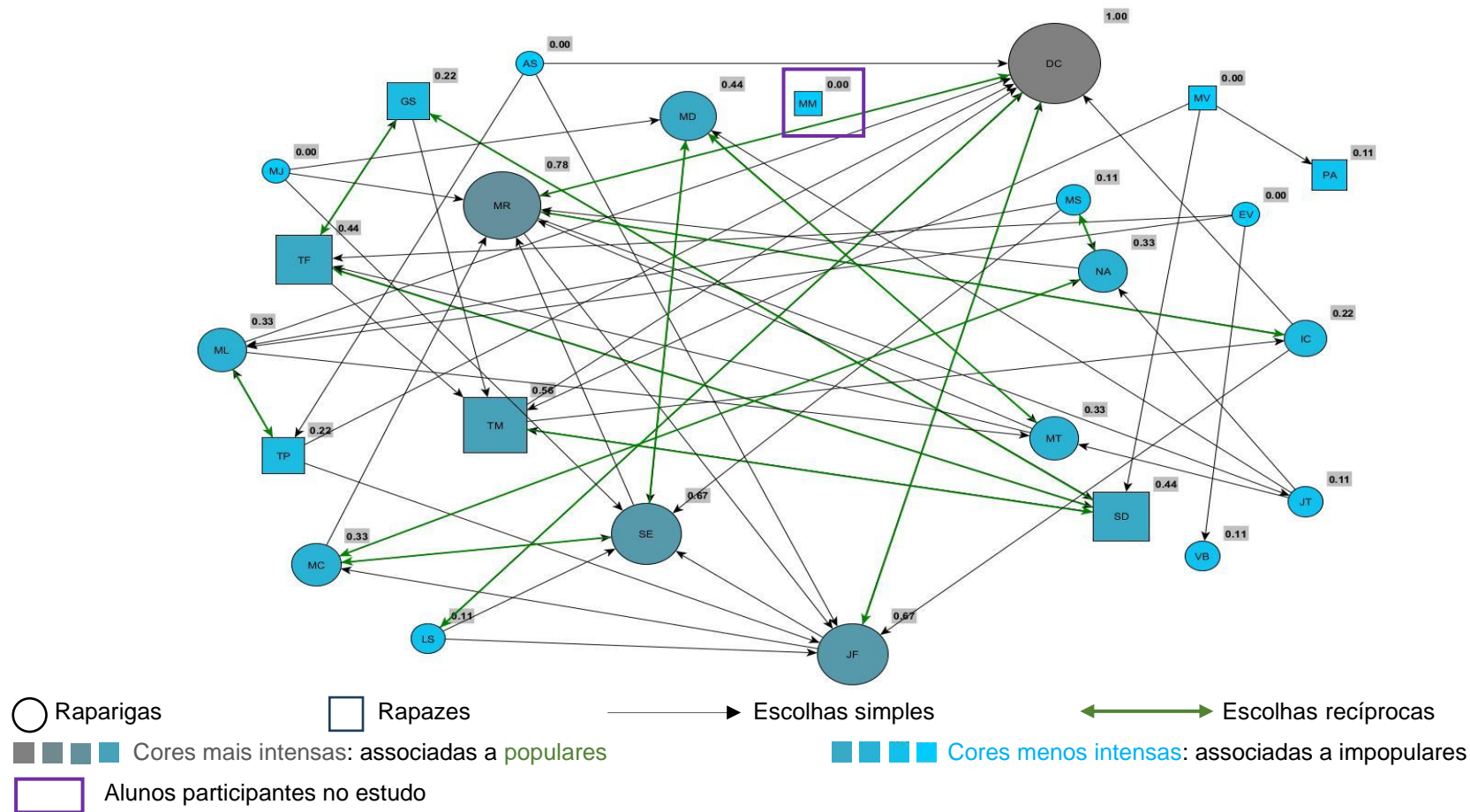
## Anexo O1. Matriz e Sociogramas da turma 6\_2

### Matriz Sociométrica 6\_2 | Respostas – Escolhas

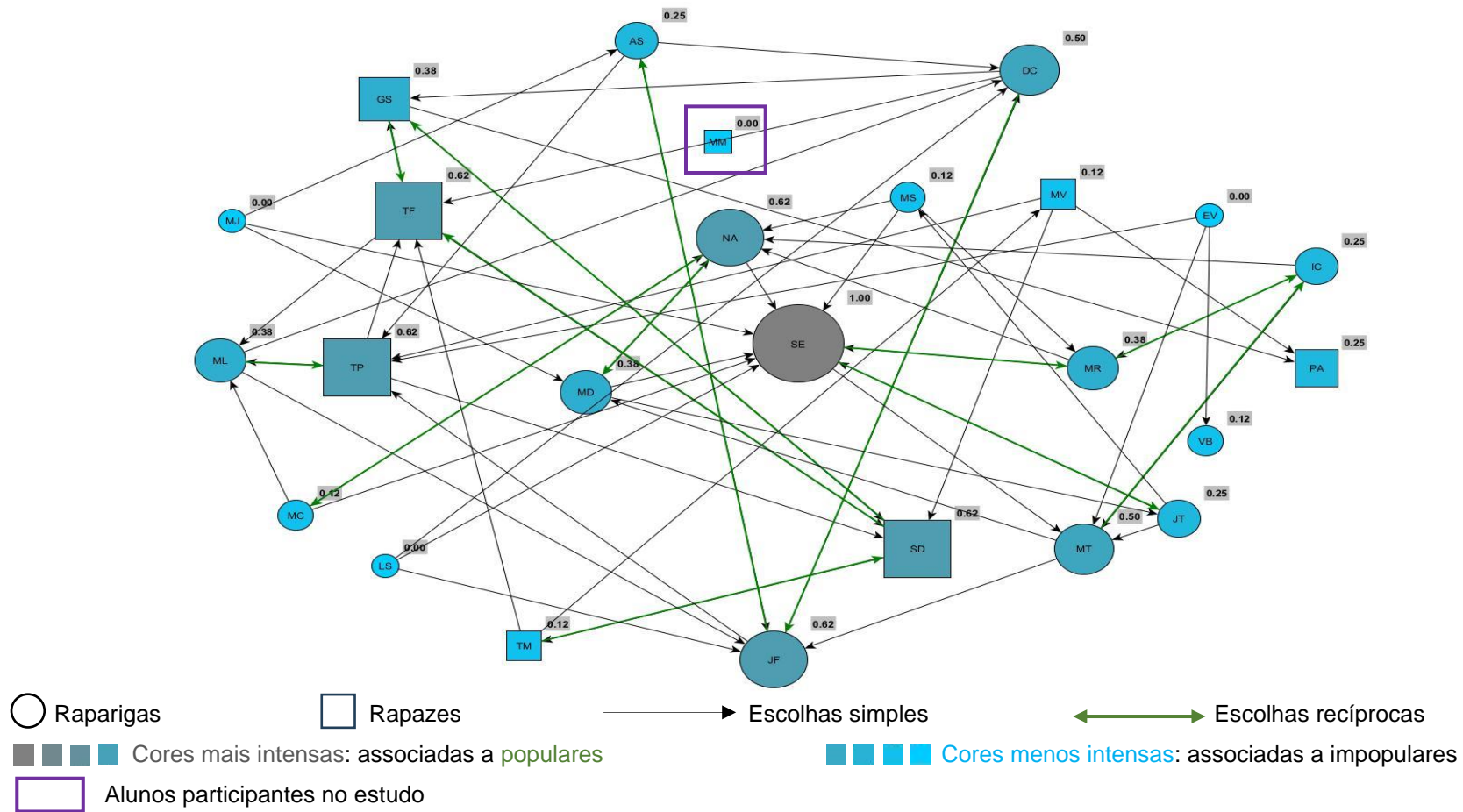
		Rapazes								Raparigas																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	N.º de escolhas feitas por cada jovem	N.º de escolhidos	
		GS	MM	MV	PA	SD	TM	TP	TF	AS	DC	EV	IC	JT	JF	LS	MC	ML	MJ	MR	MS	MD	MT	NA	SE	VB			
Rapazes	1	GS			030	122	303		211																		9	4	
	2	MM																										9	3
	3	MV			333	112		221																				9	3
	4	PA																										9	3
	5	SD	332					223	111																			9	3
	6	TM	003		020		111		032		300		200															9	6
	7	TP					030	003	022		100				300			211										9	6
	8	TF	222				111	300										033										9	4
Raparigas	9	AS							230	321			003	110	002												9	5	
	10	DC	012						033					320	101				200								9	5	
	11	EV						030	200					003		100						021			312	9	6		
	12	IC								302			200						131			020	013	020			9	5	
	13	JT																		020	300	111	203	032			9	5	
	14	JF					030			020	313				202		001							100			9	6	
	15	LS								111				333											222		9	3	
	16	MC															020		300	001				113	232		9	5	
	17	ML						111			220			032									303				9	4	
	18	MJ								022									300		211	003		130			9	5	
	19	MR								100		321	200									002		030	013		9	6	
	20	MS														001	200	020						133	312		9	5	
	21	MD											320						001				200	033	112		9	5	
	22	MT							200				010	022					300			131		003			9	5	
	23	NA										001					220	300	102	030	003				010		9	6	
	24	SE											010				201	320	002	100	030	003					9	7	
	25	VB																										9	7
Totais em cada critério		234	000	010	121	454	313	352	455	021	844	000	222	132	643	102	102	543	000	733	113	433	346	355	687	111			
Totais combinados (índice sociométrico)		9	0	1	4	13	7	10	14	3	16	0	6	6	13	3	3	12	0	13	5	10	13	13	21	3			
N.º de jovens que o escolhem		4	0	1	2	5	4	5	7	2	8	0	4	4	8	2	2	7	0	10	4	6	8	7	10	1			

PA e VB faltaram. MM não fez escolhas porque frequenta a UAE/CAA socializando maioritariamente com esse grupo-turma.

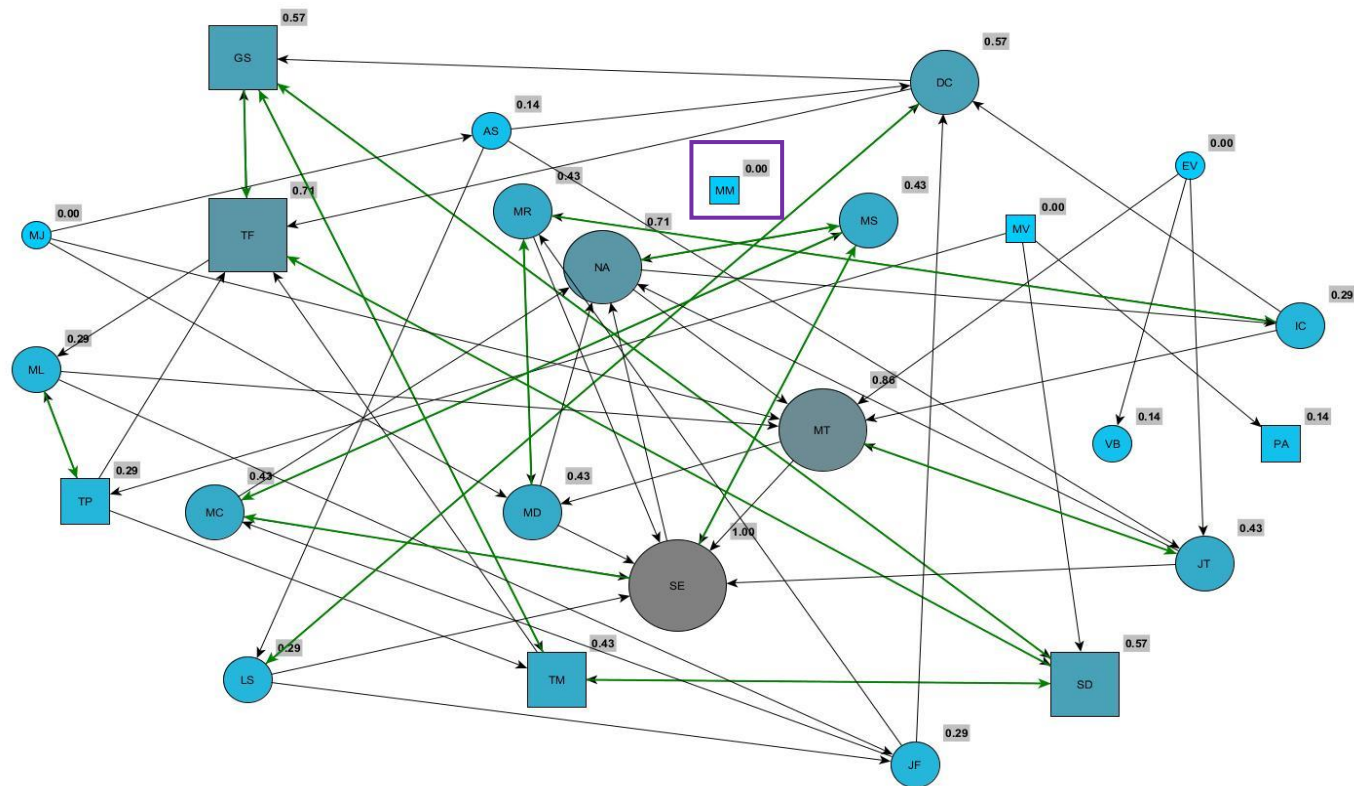
**Questão 1A (Escolhas)** – Se estivesses de realizar um trabalho de grupo na aula quais eramos colegas que escolhias para trabalharem contigo?



**Questão 2A (Escolhas)** – A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?



Questão 3A (Escolhas) – Imagina que vais ao cinema e tens três bilhetes a mais. Quem são os colegas da turma que convidarias?



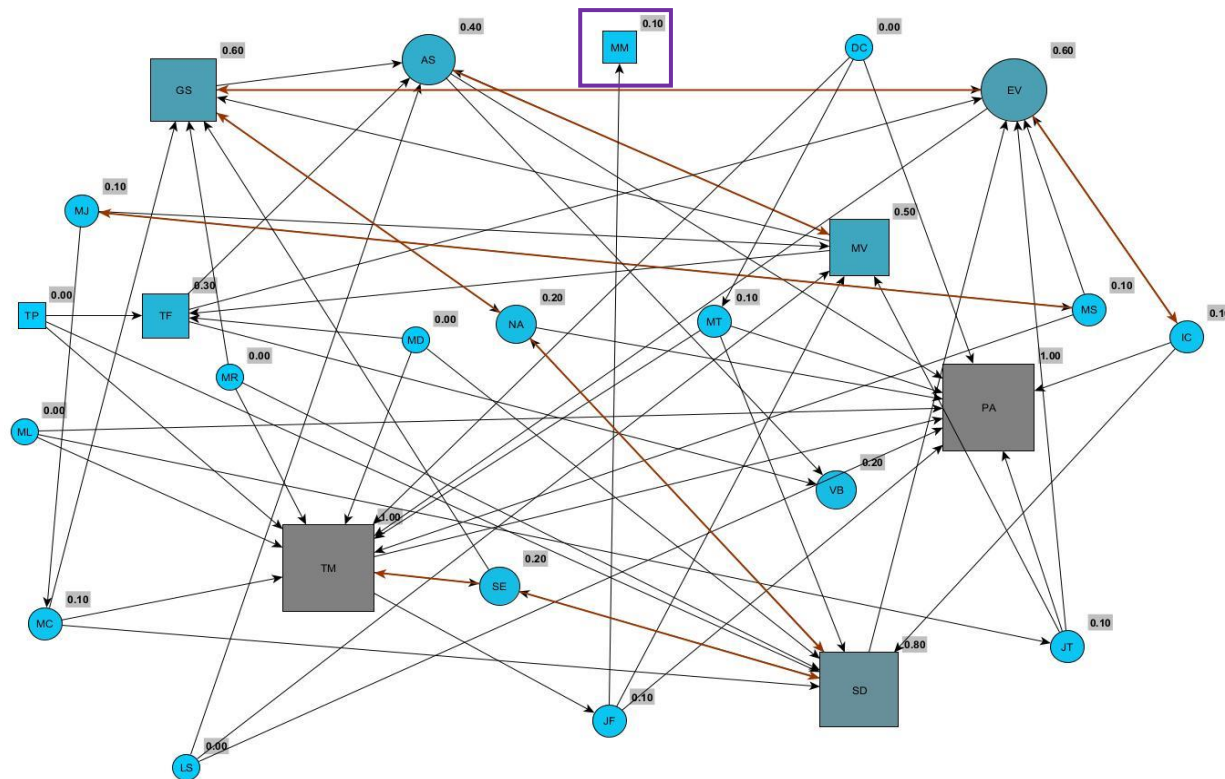
- Raparigas                      □ Rapazes
- Escolhas simples                      ↔ Escolhas recíprocas
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares                      ■ ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a impopulares
- Alunos participantes no estudo

### Matriz Sociométrica 6\_2 | Respostas – Rejeições

		Rapazes								Raparigas																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	N.º de escolhas feitas por cada jovem	N.º de escolhidos					
		GS	MM	MV	PA	SD	TM	TP	TF	AS	DC	EV	IC	JT	JF	LS	MC	ML	MJ	MR	MS	MD	MT	NA	SE	VB							
Rapazes	1	GS																															
	2	MM																															
	3	MV	112																													9	4
	4	PA																														9	4
	5	SD																														9	4
	6	TM				200																										9	4
	7	TP					100	300																								9	6
	8	TF																														9	5
Raparigas	9	AS			222	103																									9	5	
	10	DC				100		200																								9	8
	11	EV	300		020	013	001	100		002																						9	8
	12	IC			003	231	100																									9	5
	13	JT			330	121																										9	4
	14	JF		303	232	111		020																								9	4
	15	LS			111	222																										9	4
	16	MC	133				221	300		012																						9	4
	17	ML			003	300		111																								9	5
	18	MJ		023	312		031																									9	5
	19	MR	200		010	003	122	331																								9	5
	20	MS						333																								9	3
	21	MD	001			010	232	123	300																							9	5
	22	MT				233	111	322																								9	3
	23	NA	300			200	100																									9	9
	24	SE	333		020	200	111																									9	5
	25	VB																														9	5
Totais em cada critério		634	112	586	1079	856	1076	000	334	421	001	555	111	222	112	000	110	001	143	010	110	010	110	243	232	258							
Totais combinados (índice sociométrico)		13	4	19	26	19	23	0	10	7	1	15	3	6	4	0	2	1	8	1	2	1	2	9	7	15							
N.º de jovens que o escolhem		7	2	10	14	10	11	0	6	4	1	7	1	4	2	0	2	1	4	1	2	1	1	6	4	8							

PA e VB faltaram. MM não fez escolhas porque frequenta a UAE/CAA socializando maioritariamente com esse grupo-turma.

**Questão 1B (Rejeições)** – Se estivesse de realizar um trabalho de grupo na aula quais eramos colegas que não escolhias para trabalharem contigo?

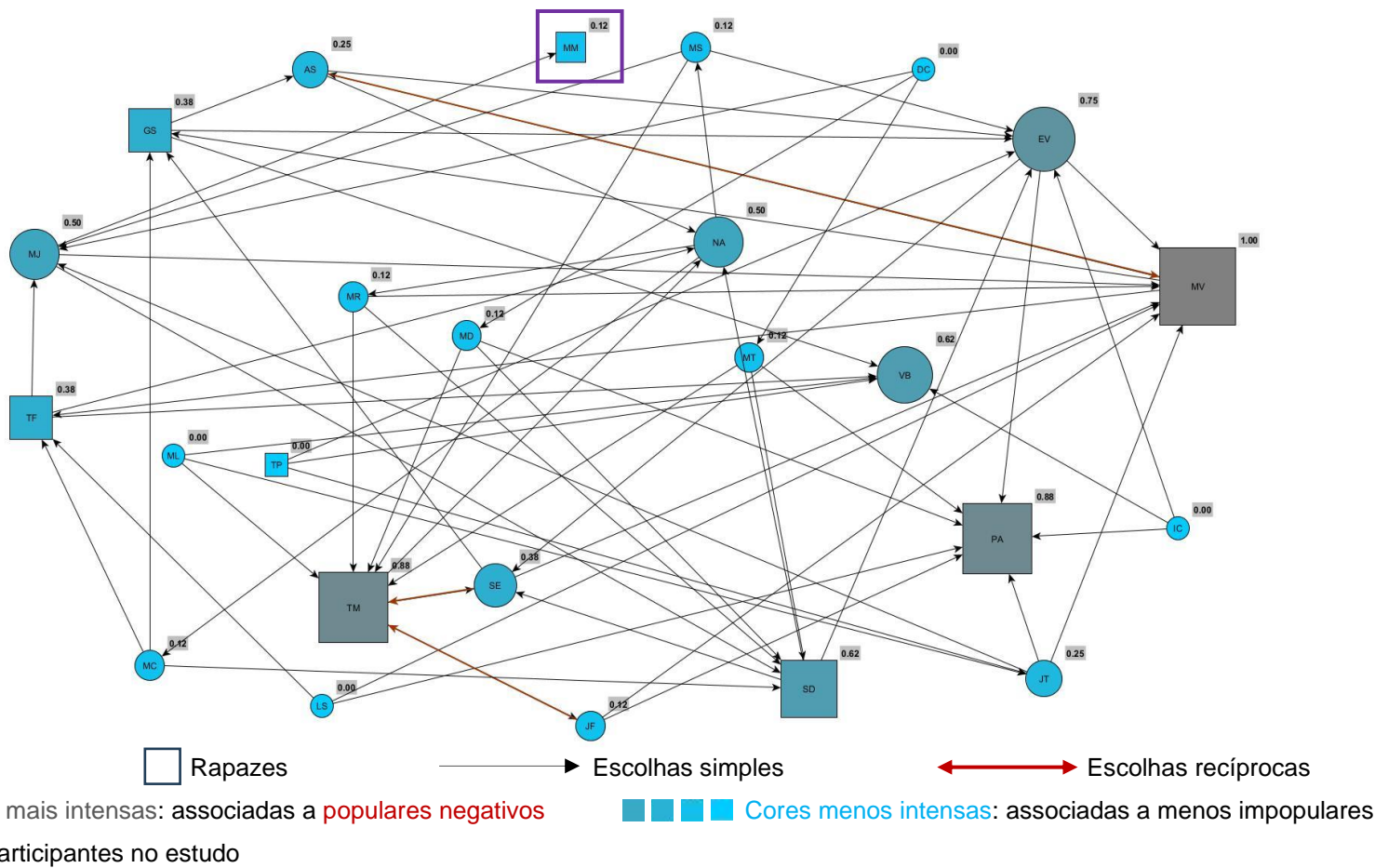


Raparigas     
  Rapazes     
  → Escolhas simples     
  ↔ Escolhas recíprocas

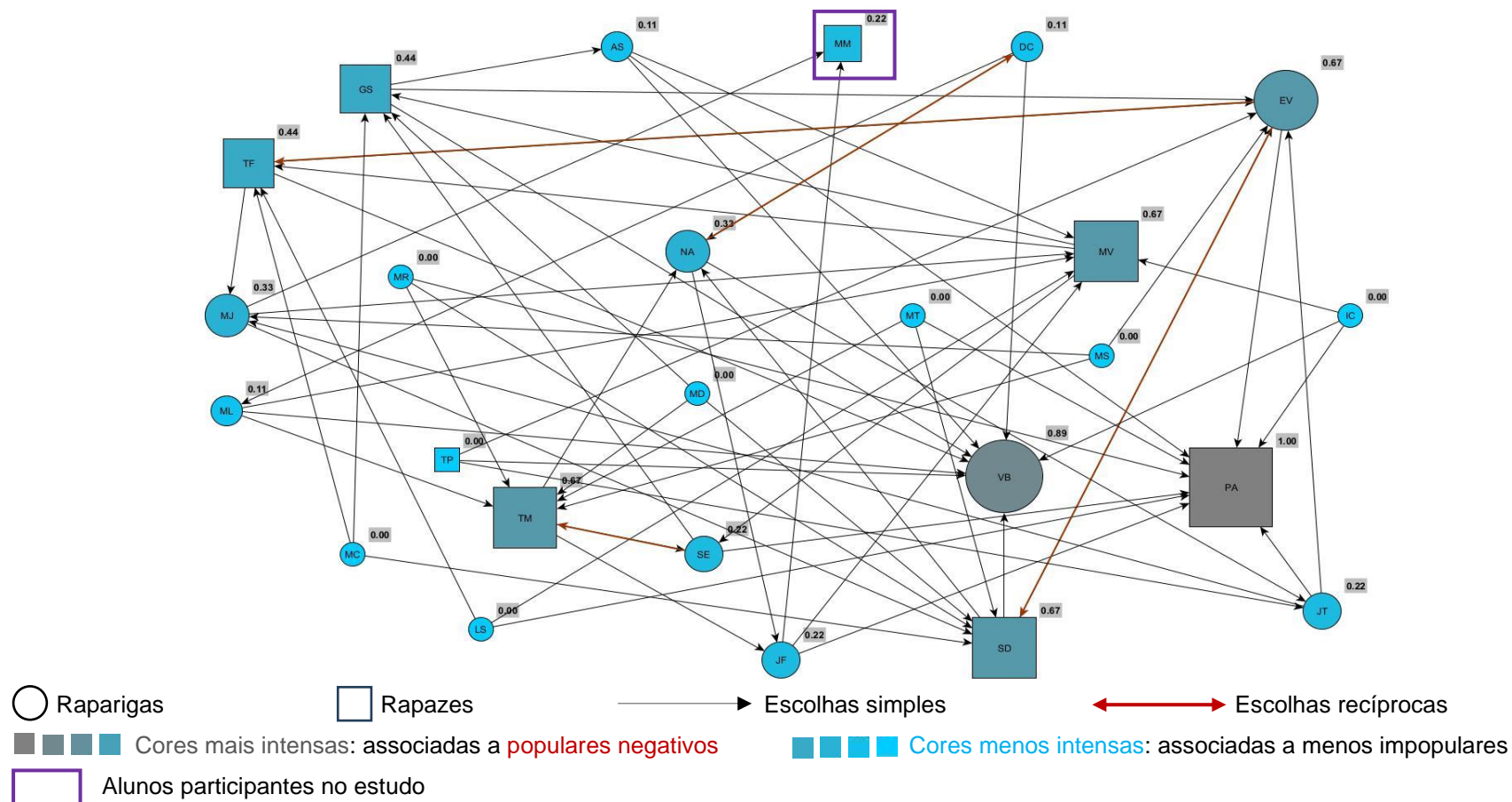
Cores mais intensas: associadas a populares negativos     
 Cores menos intensas: associadas a menos impopulares

Alunos participantes no estudo

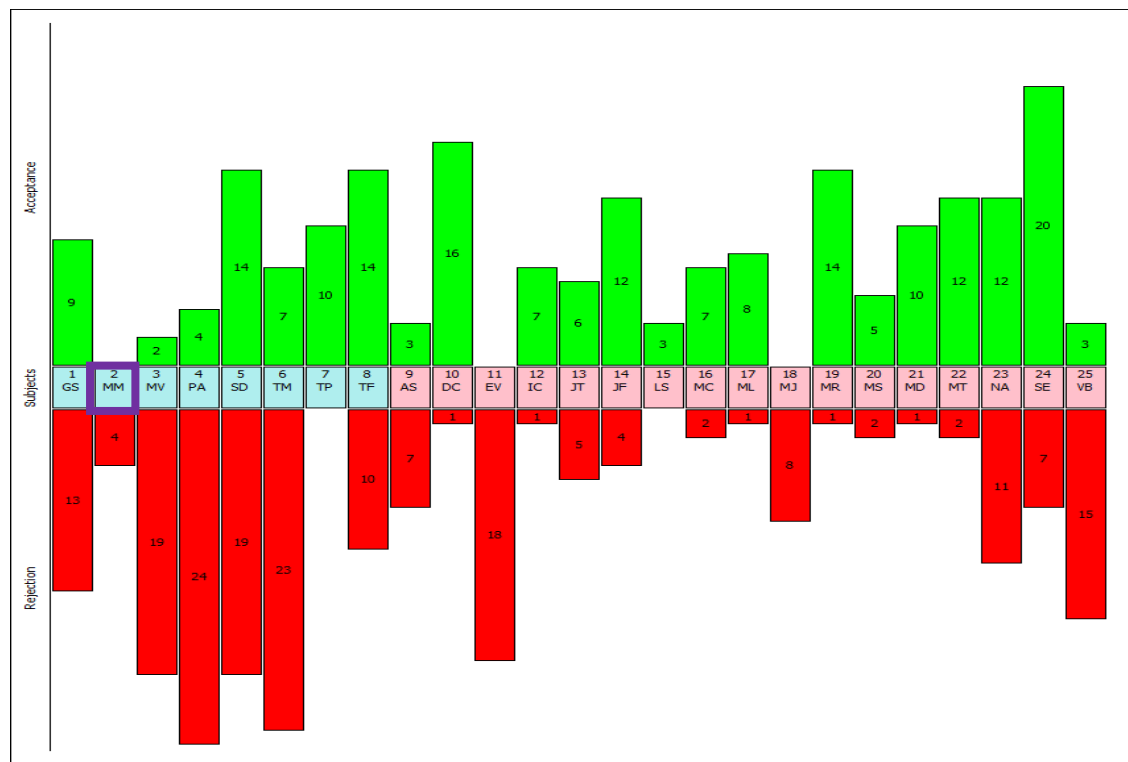
**Questão 2B (Rejeições)** – A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?



**Questão 3B (Rejeições)** – Imagina que vais ao cinema e tens três bilhetes a mais. Quem são os colegas da turma que não convidarias?



Resumo Turma 6\_2 – Escolhas e rejeições (gráfico de colunas).



Acceptance – Aceitação/Escolhas

Subjects – Identificação dos Participantes

Rejection – Rejeição

Escolhas positivas

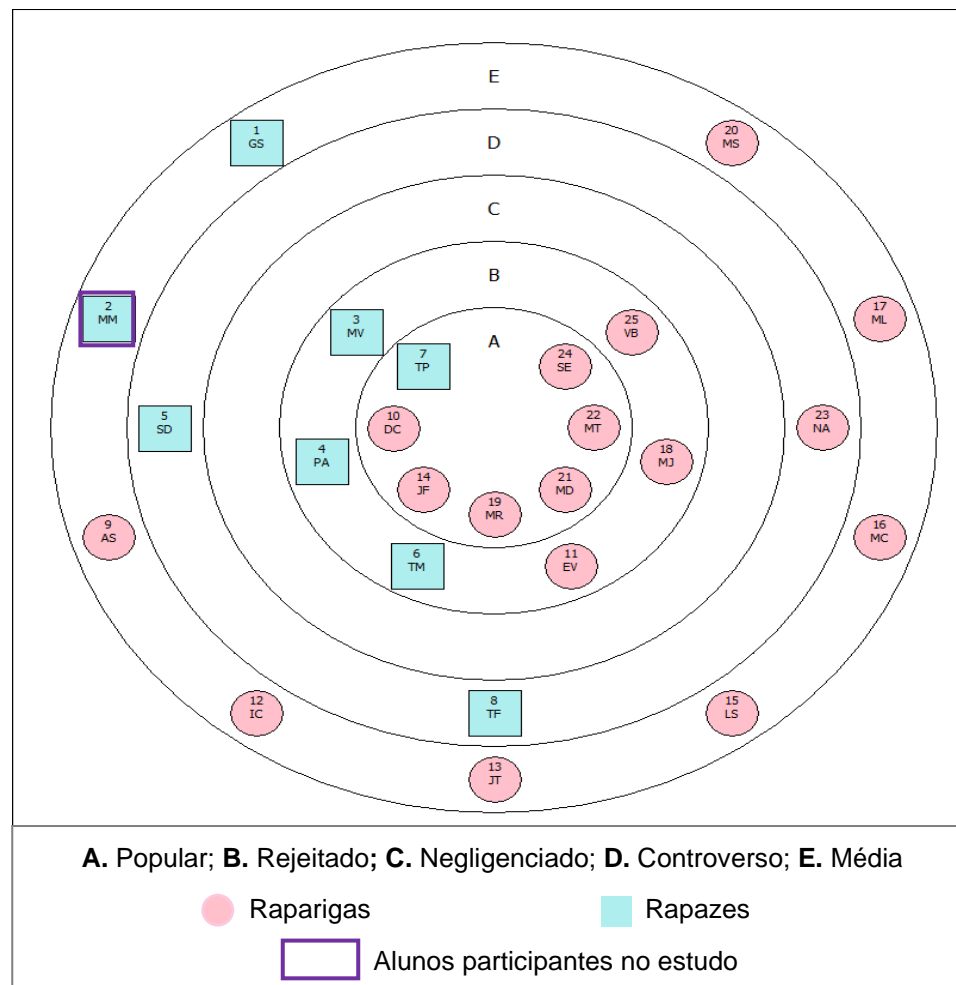
Escolhas negativas

Raparigas

Rapazes

Alunos participantes no estudo

**Resumo Turma 6\_2 – Preferências sociais e impacto social.**



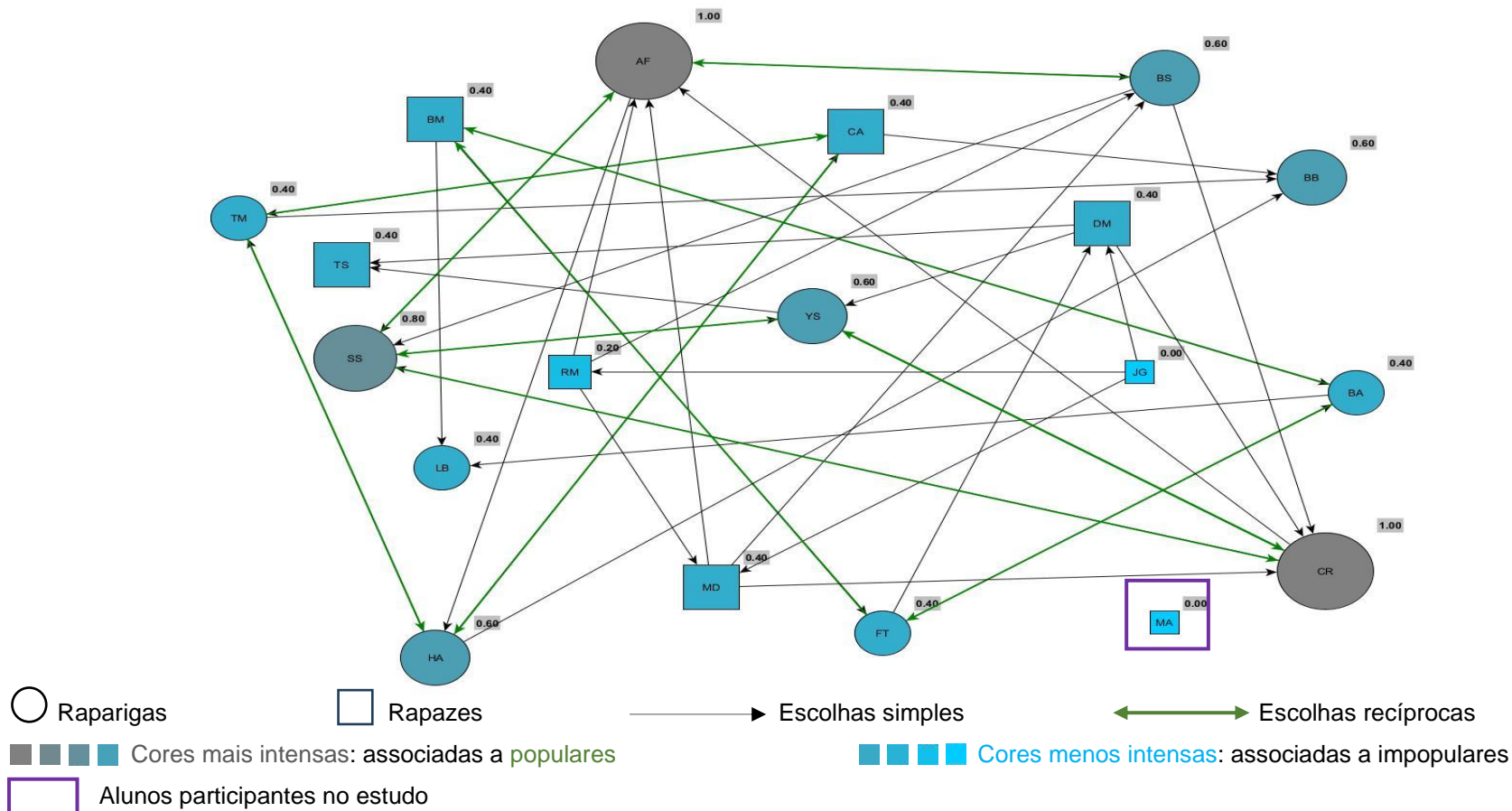
## Anexo O2. Matriz e Sociogramas da turma 8\_1

### Matriz Sociométrica 8\_1 | Respostas – Escolhas

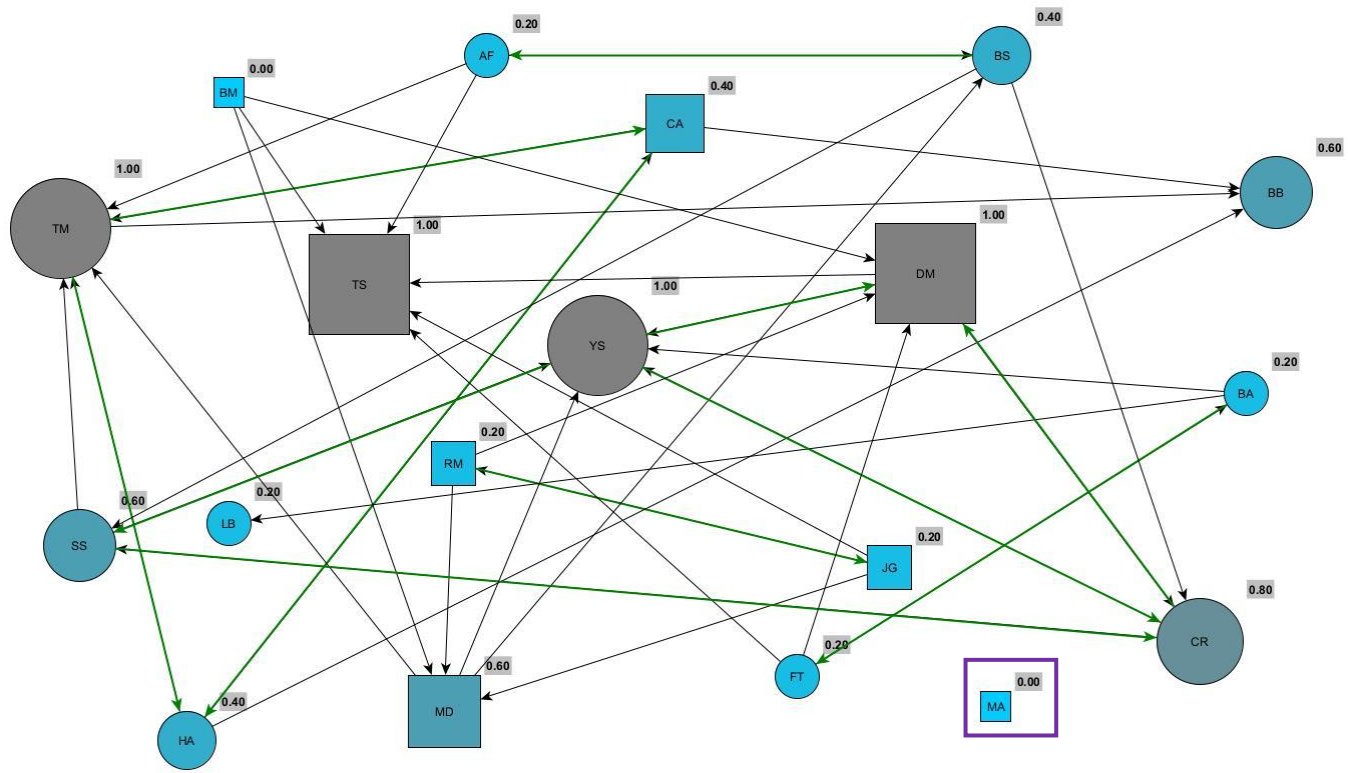
		Rapazes								Raparigas													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	N.º de escolhas feitas por cada jovem	N.º de escolhidos	
		BM	CA	DM	JG	MA	MD	RM	TS	AF	BS	BB	BA	CR	FT	HA	LB	SS	TM	YS			
Rapazes	1	BM		022			033		011												9	6	
	2	CA									221			100		332		113			9	3	
	3	DM											333						221		9	3	
	4	JG			303			111	222	030											9	4	
	5	MA																					
	6	MD				001			002	003	100	310			200				030	020	9	8	
	7	RM			030	023		312			101	200									9	5	
	8	TS																					
Raparigas	9	AF						002	020						300		200	033		9	6		
	10	BS								111			222				333			9	3		
	11	BB																					
	12	BA	202											111		333			020	9	3		
	13	CR			030						300							111	222	8	4		
	14	FT	200		330			003	002	020				111						9	6		
	15	HA		333															222	9	3		
	16	LB																					
	17	SS									300			111					033	222	9	4	
18	TM		111												332				9	3			
19	YS				030				303				111				222			9	4		
Totais em cada critério		201	222	242	022	000	234	114	254	512	321	333	211	544	211	322	211	433	254	353			
Totais combinados (índice sociométrico)		3	6	8	4	0	9	6	11	8	6	9	4	13	4	7	4	10	11	11			
N.º de jovens que o escolhem		2	2	5	3	0	4	4	7	5	3	3	2	5	2	3	2	4	5	5			

TS e LB não fizeram escolhas por opção. BB faltou. MA não fez escolhas porque frequenta a UAE/CAA socializando maioritariamente com esse grupo-turma.

**Questão 1A (Escolhas)** – Se estivesses de realizar um trabalho de grupo na aula quais eramos colegas que escolhias para trabalharem contigo?



**Questão 2A (Escolhas)** – A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?

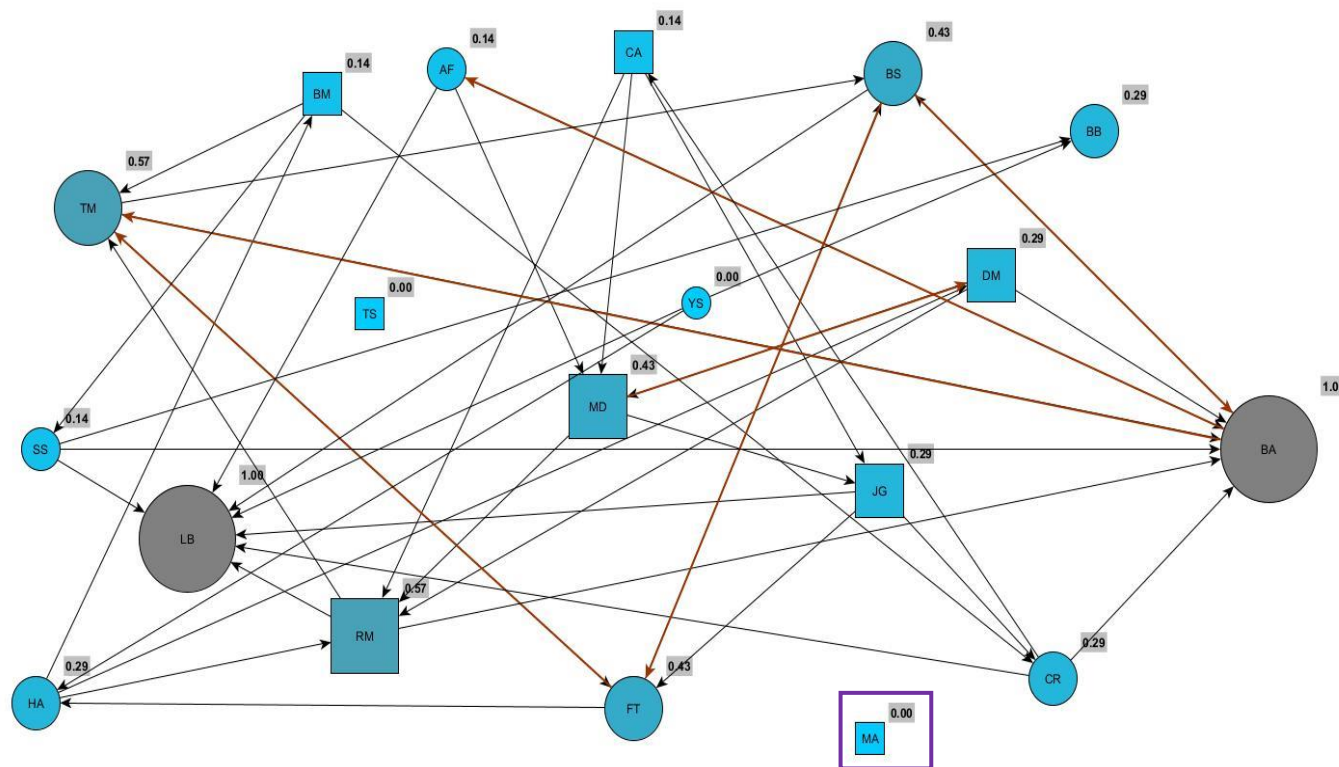


○ Raparigas      □ Rapazes      → Escolhas simples      ↔ Escolhas recíprocas  
 ■■■■ Cores mais intensas: associadas a populares      ■■■■ Cores menos intensas: associadas a impopulares  
 □ Alunos participantes no estudo



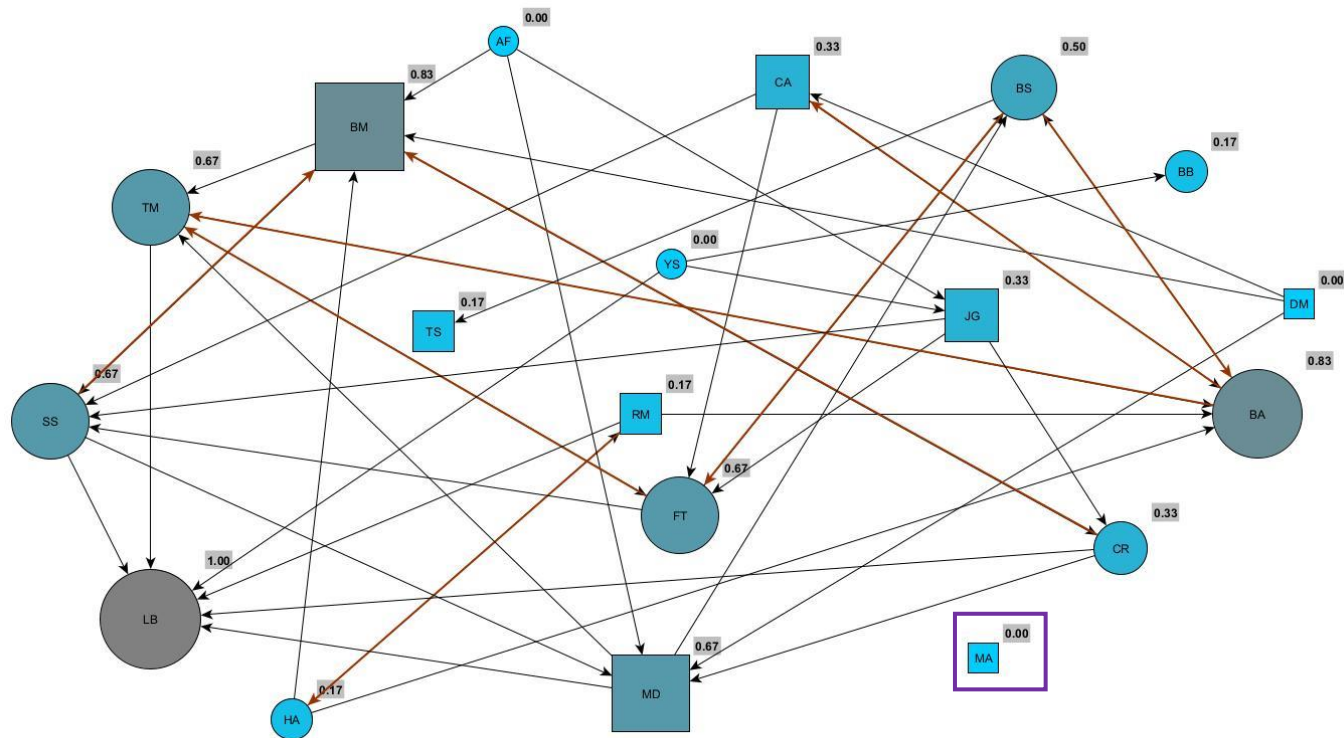


**Questão 1B (Rejeições)** – Se estivesses de realizar um trabalho de grupo na aula quais eramos colegas que não escolhias para trabalharem contigo?



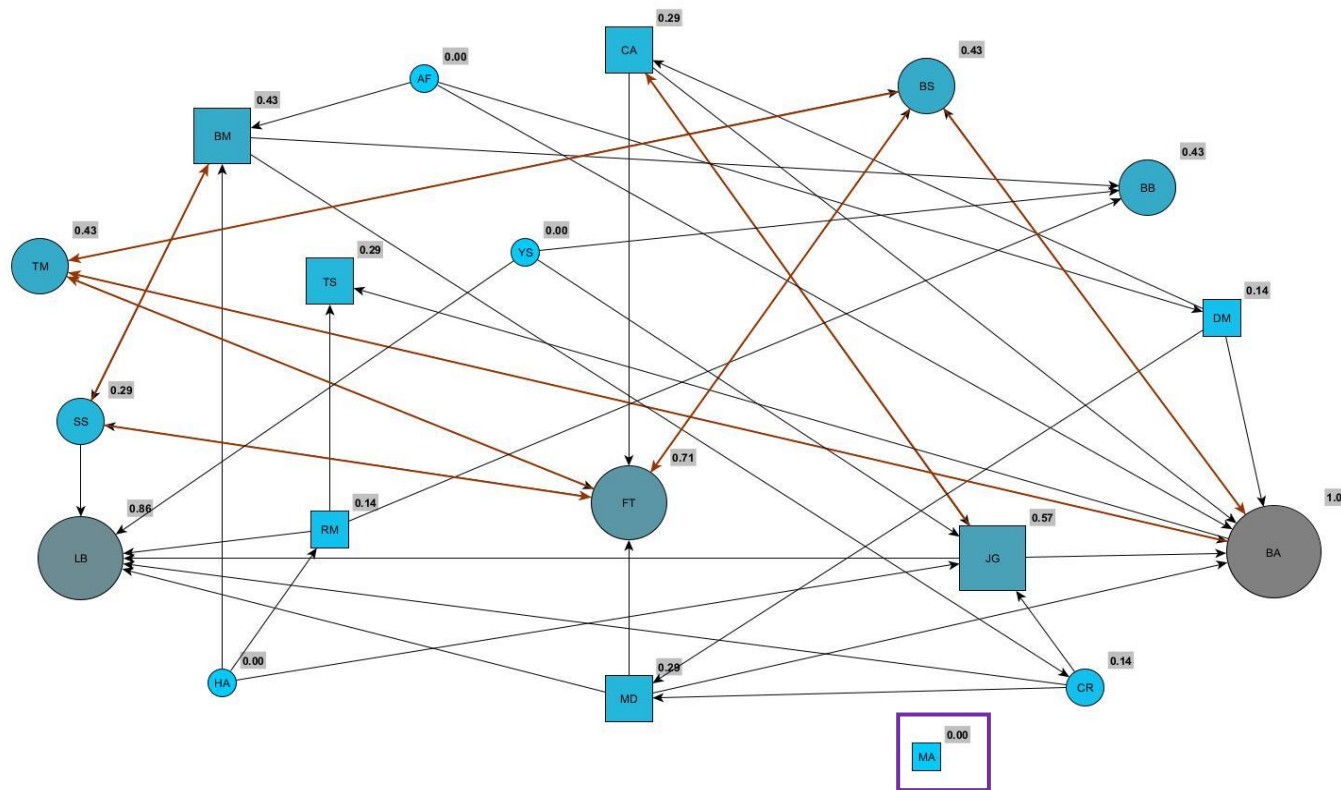
- Raparigas      □ Rapazes      → Escolhas simples      ↔ Escolhas recíprocas
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares negativos      ■ ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a menos populares
- ▭ Alunos participantes no estudo

**Questão 2B (Rejeições)** – A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?



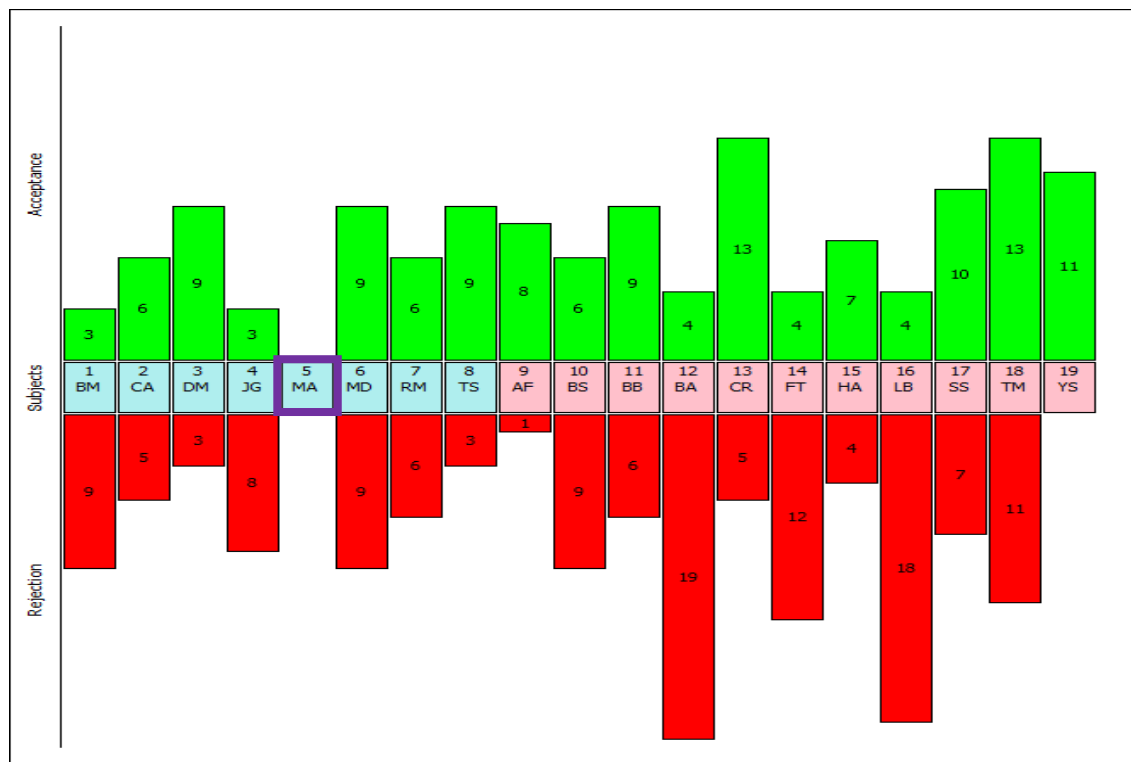
- Raparigas
- Rapazes
- Escolhas simples
- ↔ Escolhas recíprocas
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares negativos
- ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a menos populares
- Alunos participantes no estudo

Questão 3B (Rejeições) – Imagina que vais ao cinema e tens três bilhetes a mais. Quem são os colegas da turma que não convidarias?



- Raparigas      □ Rapazes      → Escolhas simples      ↔ Escolhas recíprocas
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares negativos      ■ ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a menos populares
- ▭ Alunos participantes no estudo

Resumo Turma 8\_1 – Escolhas e rejeições (gráfico de colunas).



Acceptance – Aceitação/Escolhas

Subjects – Identificação dos Participantes

Rejection – Rejeição

Escolhas positivas

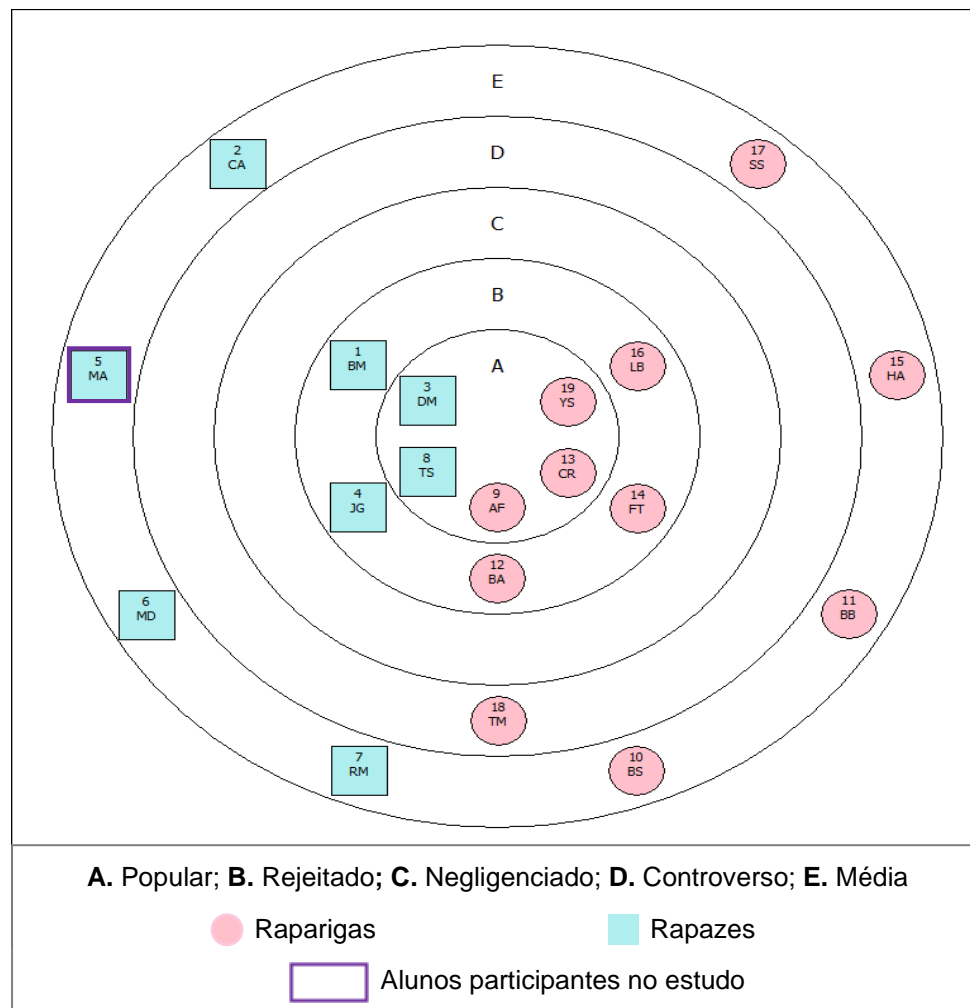
Escolhas negativas

Raparigas

Rapazes

Alunos participantes no estudo

Resumo Turma 8\_1 – Preferências sociais e impacto social.



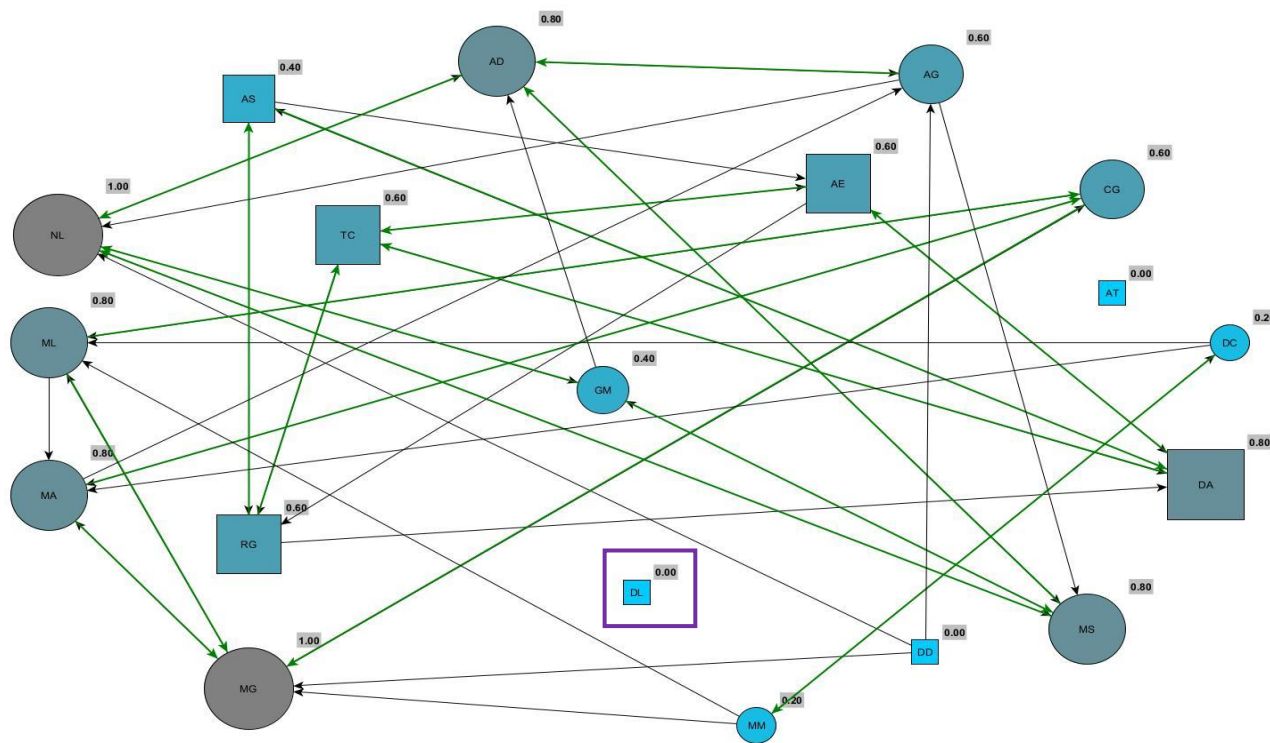
### Anexo O3. Matriz e Sociogramas da turma 9\_1

#### Matriz Sociométrica 9\_1 | Respostas – Escolhas

		Rapazes								Raparigas												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	N.º de escolhas feitas por cada jovem	N.º de escolhidos
		AS	AE	AT	DA	DD	DL	RG	TC	AD	AG	CG	DC	MS	MM	MG	MA	ML	NL	GM		
Rapazes	1	AS		222		333			111												9	3
	2	AE	022			211			333	100											9	4
	3	AT																				
	4	DA	332	200					023	111											9	4
	5	DD		030							002	211		020		100			303		9	6
	6	DL																				
	7	RG	222	030		303				111											9	4
	8	TC	003	230		122			311												9	4
Raparigas	9	AD																	131	023	9	4
	10	AG								111	300			212					302	030	9	4
	11	CG											003		211	122	330				9	4
	12	DC										023		210	001	302	130				9	5
	13	MS								111	002							333	220		9	4
	14	MM	020									001	110		330	003	202				9	6
	15	MG										221				132	313				9	3
	16	MA										300	203	032	010	121					9	5
	17	ML											330	013		020	201	102			9	5
18	NL									322				111					233	9	3	
19	GM									303	020			232				111		9	4	
Totais em cada critério		234	341	000	434	000	000	344	322	435	322	334	143	444	130	534	425	432	535	242		
Totais combinados (índice sociométrico)		9	8	0	11	0	0	11	7	12	7	10	8	12	4	12	11	9	13	8		
N.º de jovens que o escolhem		5	5	0	4	0	0	4	3	5	5	5	5	4	3	6	5	4	5	4		

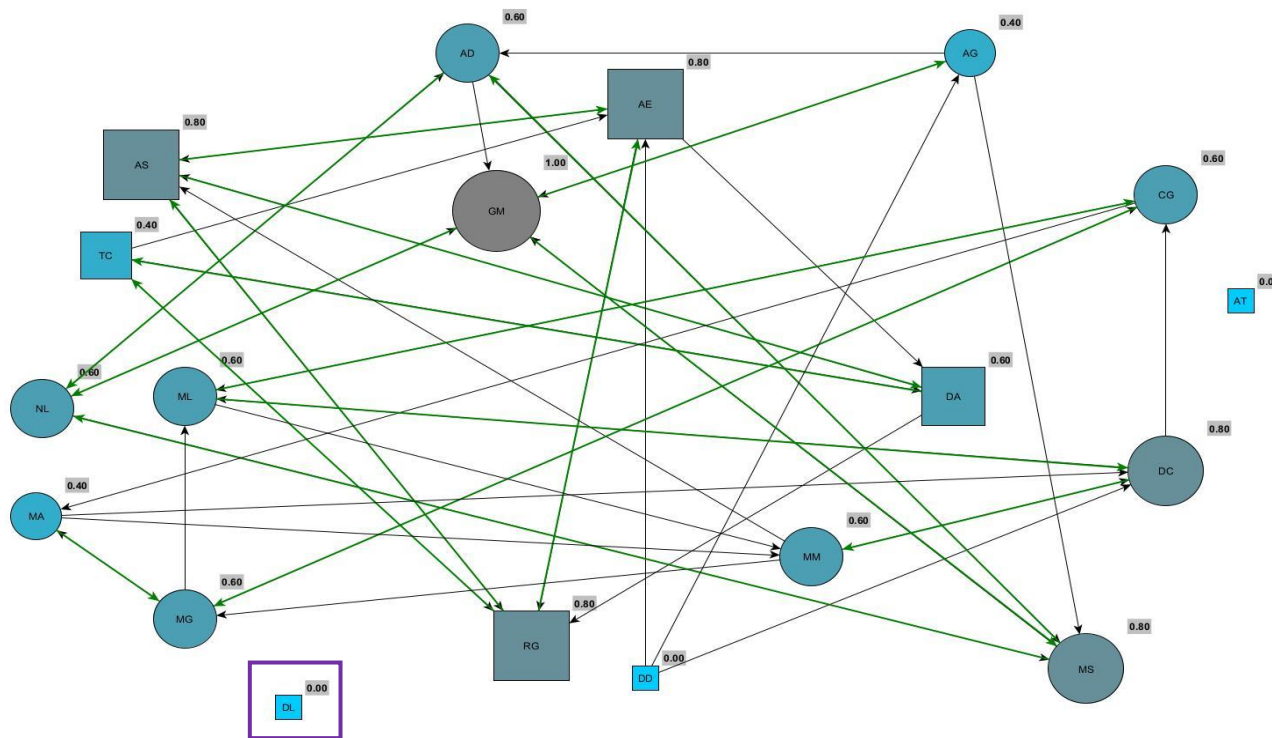
AT e DL não fizeram escolhas porque frequentam a UAE/CAA socializando maioritariamente com esse grupo-turma.

**Questão 1A (Escolhas)** – Se estivesses de realizar um trabalho de grupo na aula quais eramos colegas que escolhias para trabalharem contigo?



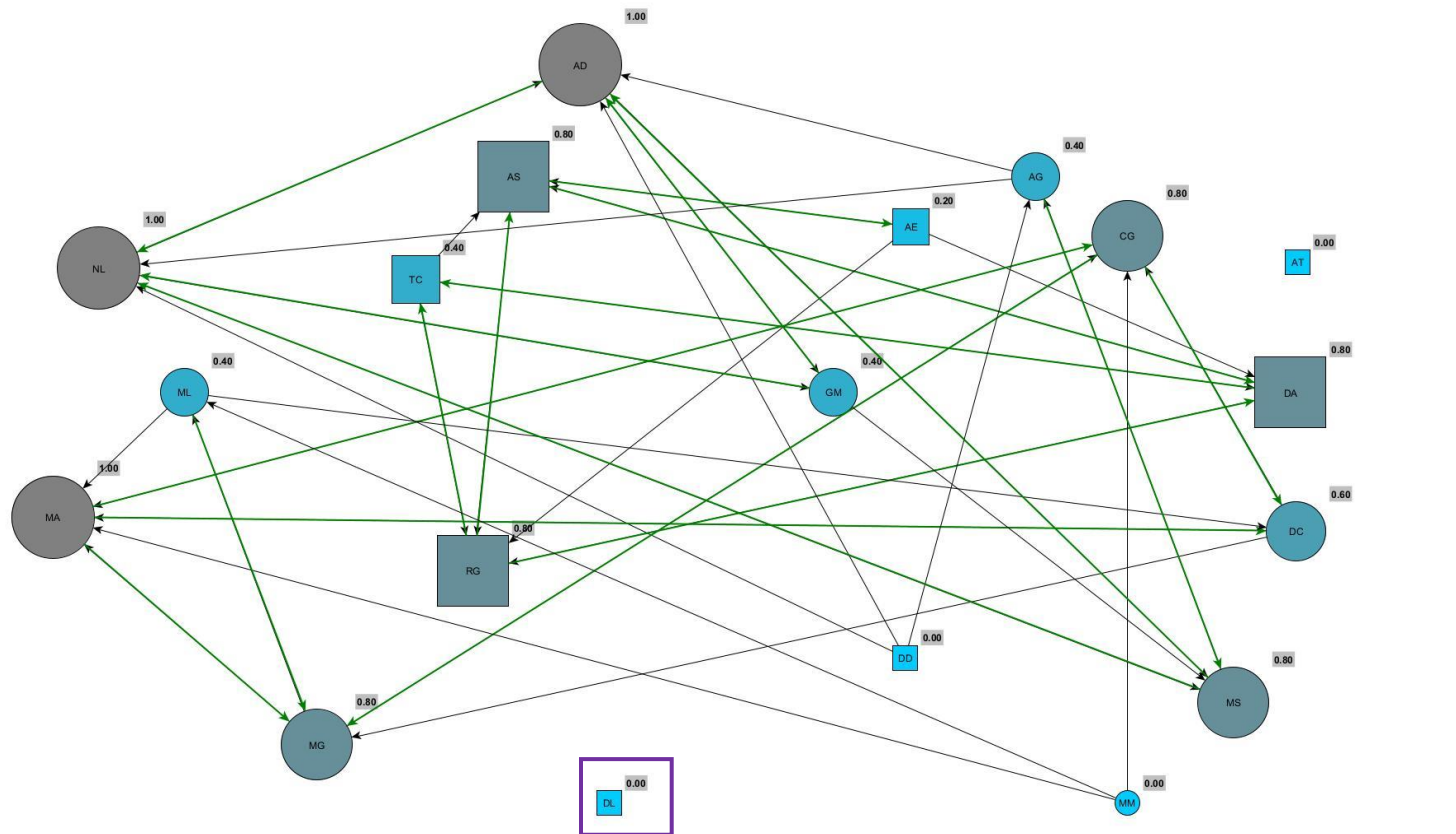
- Raparigas      □ Rapazes
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares      ■ ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a impopulares
- ▭ Alunos participantes no estudo
- Escolhas simples      ↔ Escolhas recíprocas

**Questão 2A (Escolhas)** – A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?



- Raparigas
- Rapazes
- Escolhas simples
- ↔ Escolhas recíprocas
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares
- ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a impopulares
- Alunos participantes no estudo

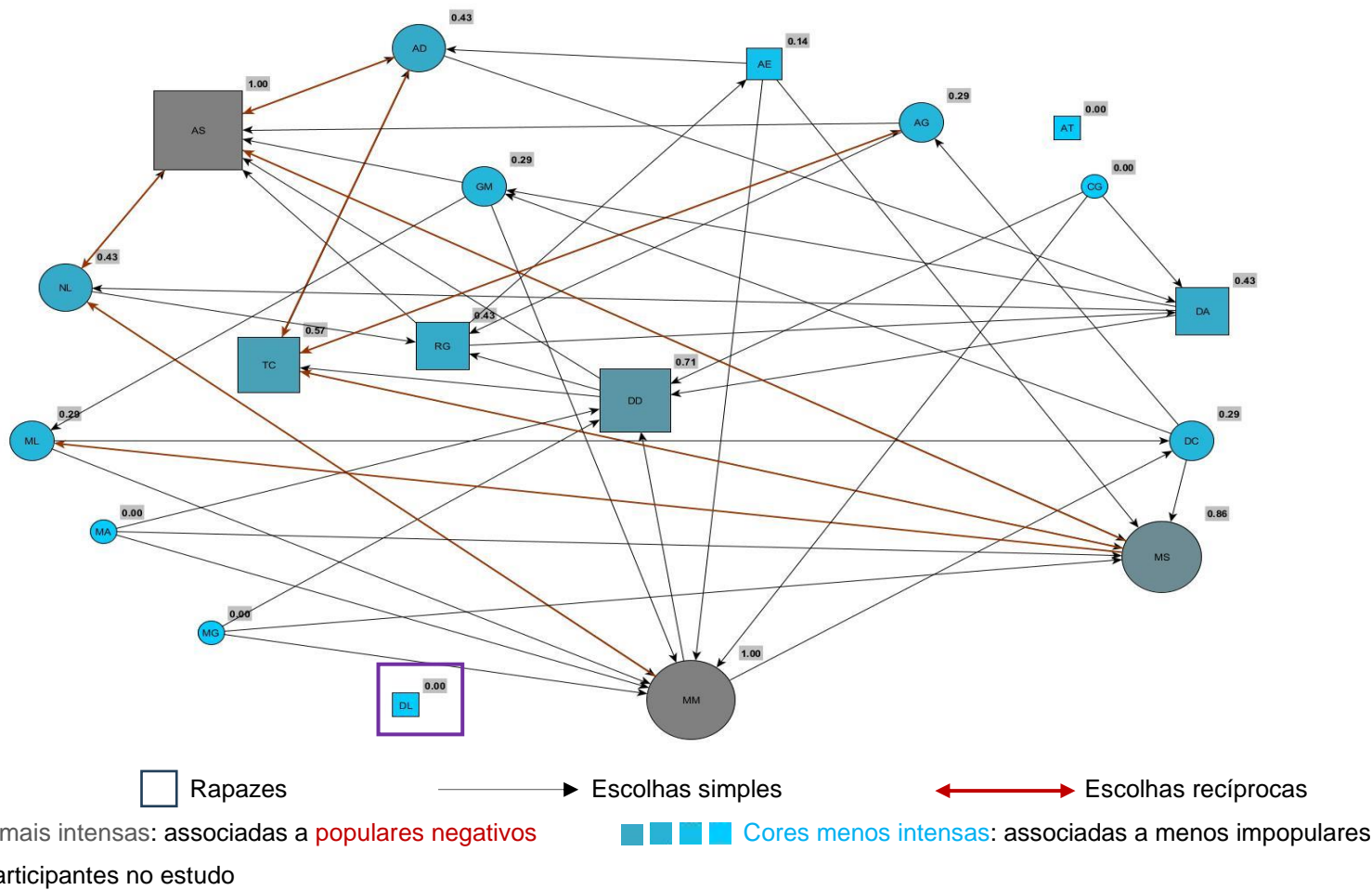
Questão 3A (Escolhas) – Imagina que vais ao cinema e tens três bilhetes a mais. Quem são os colegas da turma que convidarias?



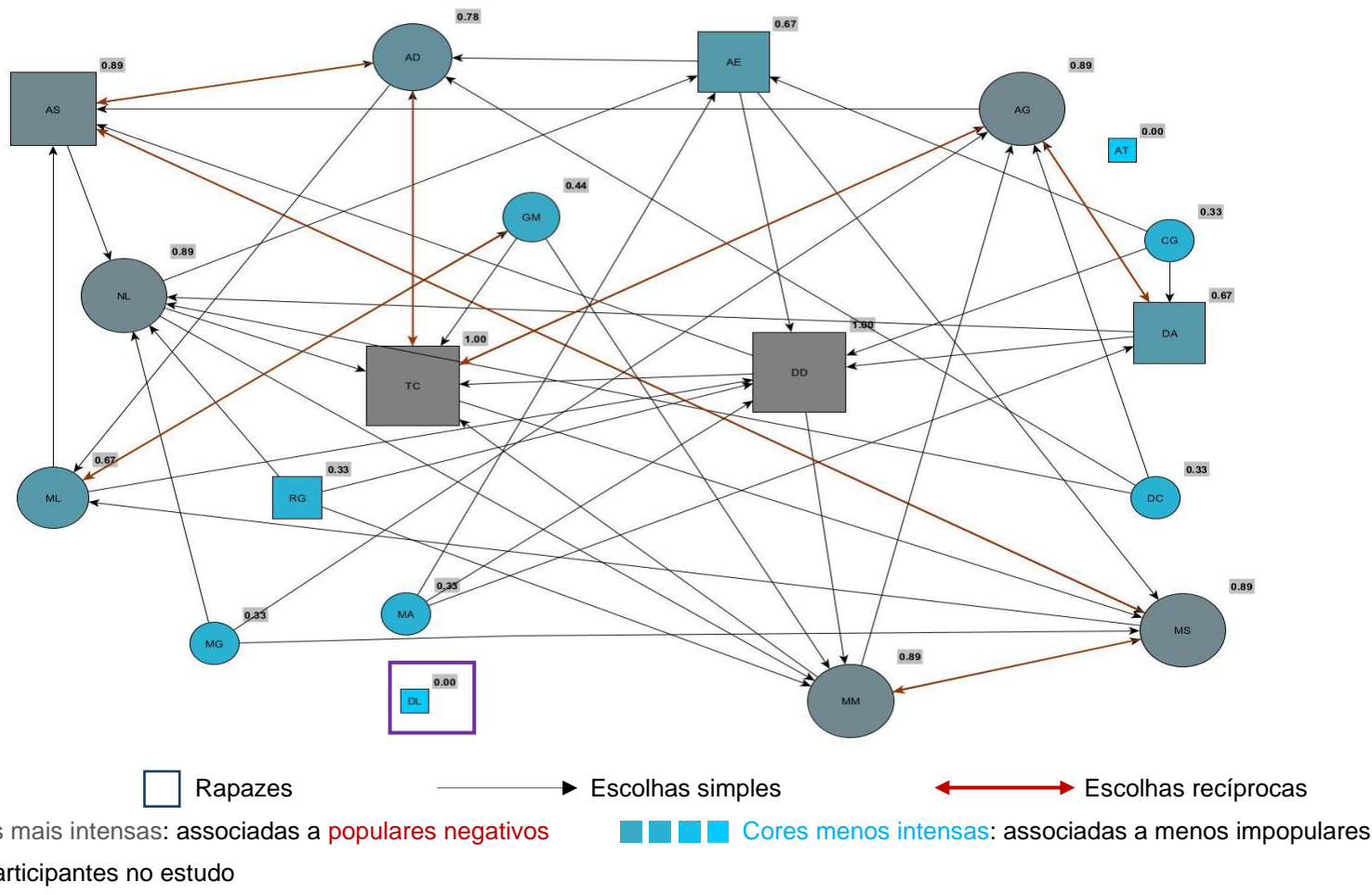
- Raparigas      □ Rapazes
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares      ■ ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a impopulares
- Alunos participantes no estudo
- Escolhas simples      ↔ Escolhas recíprocas



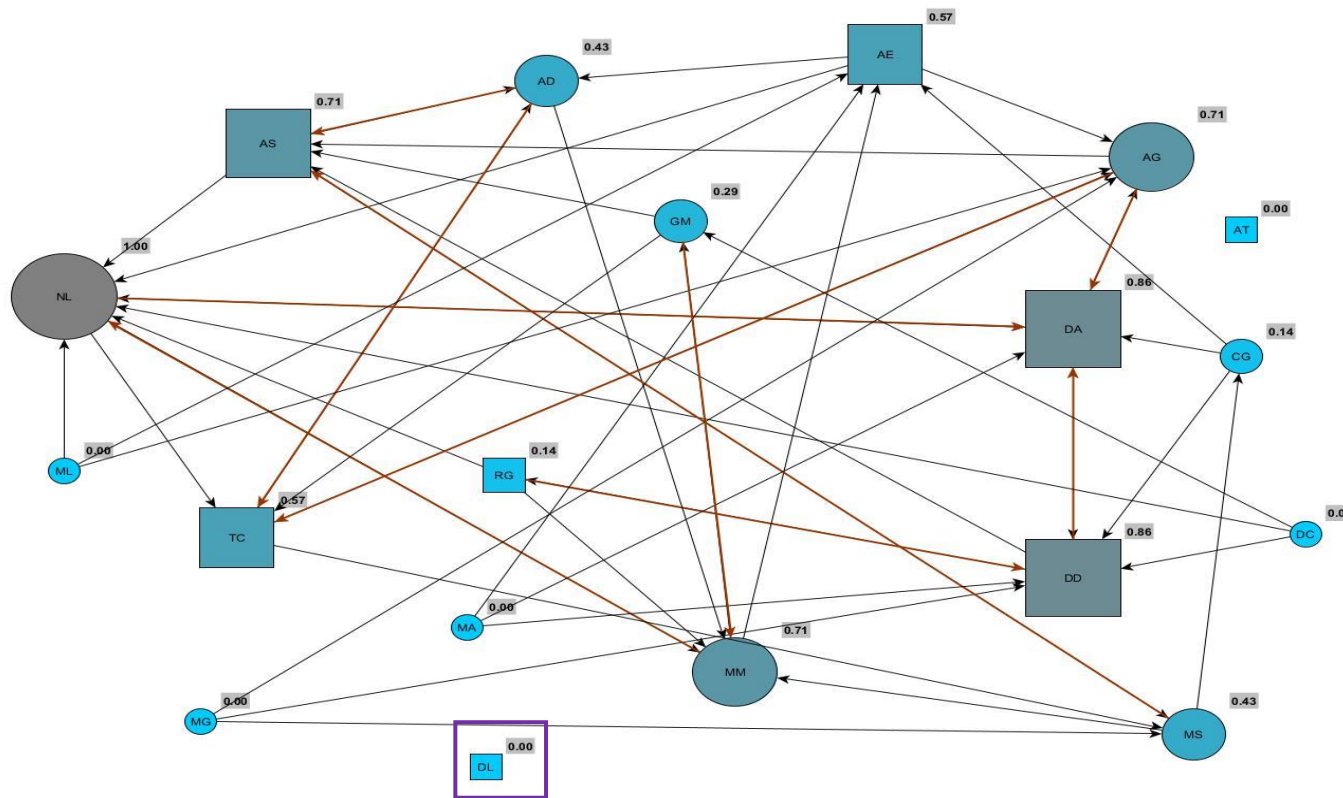
**Questão 1B (Rejeições)** – Se estivesses de realizar um trabalho de grupo na aula quais eramos colegas que não escolhias para trabalharem contigo?



**Questão 2B (Rejeições)** – A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?

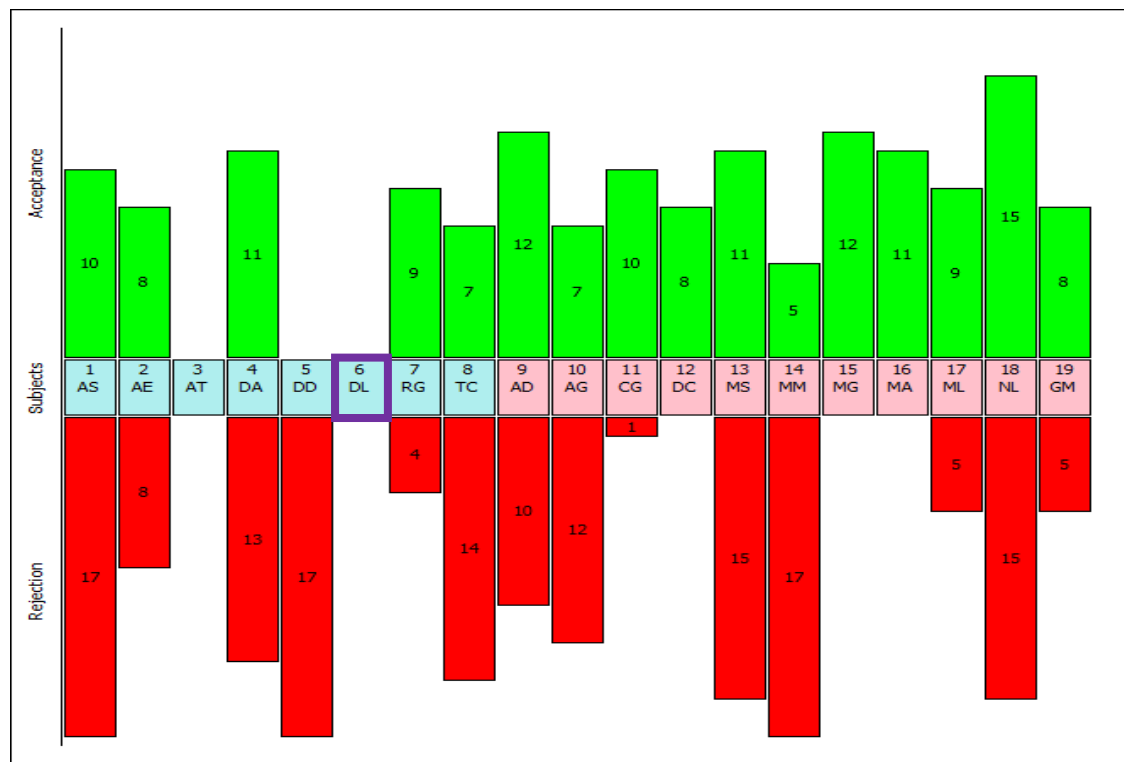


Questão 3B (Rejeições) – Imagina que vais ao cinema e tens três bilhetes a mais. Quem são os colegas da turma que não convidarias?



- Raparigas      □ Rapazes
- Escolhas simples      ↔ Escolhas recíprocas
- Cores mais intensas: associadas a populares negativos      ■■ ■■ Cores menos intensas: associadas a menos impopulares
- Alunos participantes no estudo

Resumo Turma 9\_1 – Escolhas e rejeições (gráfico de colunas).



Acceptance – Aceitação/Escolhas

Subjects – Identificação dos Participantes

Rejection – Rejeição

Escolhas positivas

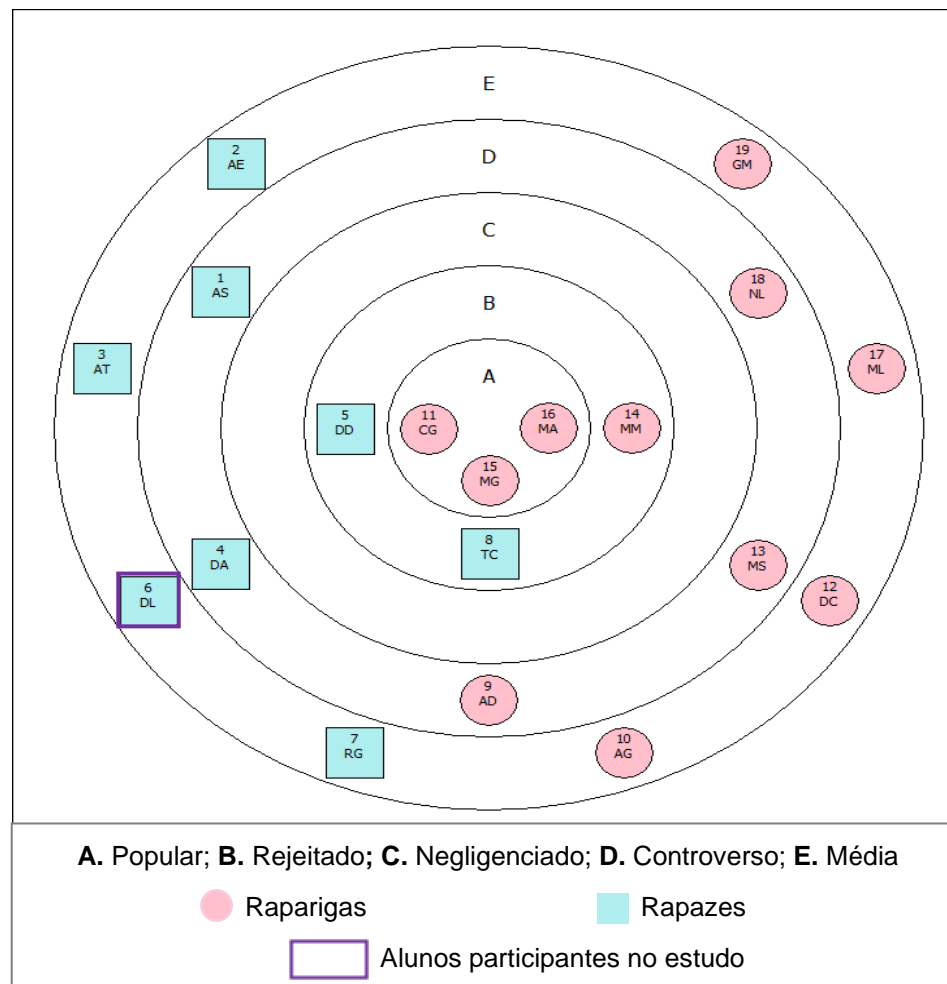
Escolhas negativas

Raparigas

Rapazes

Alunos participantes no estudo

Resumo Turma 9\_1 – Preferências sociais e impacto social.

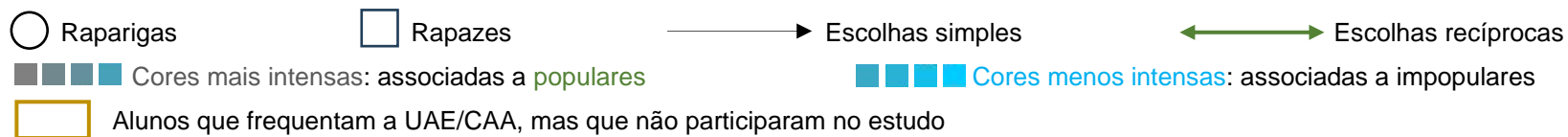
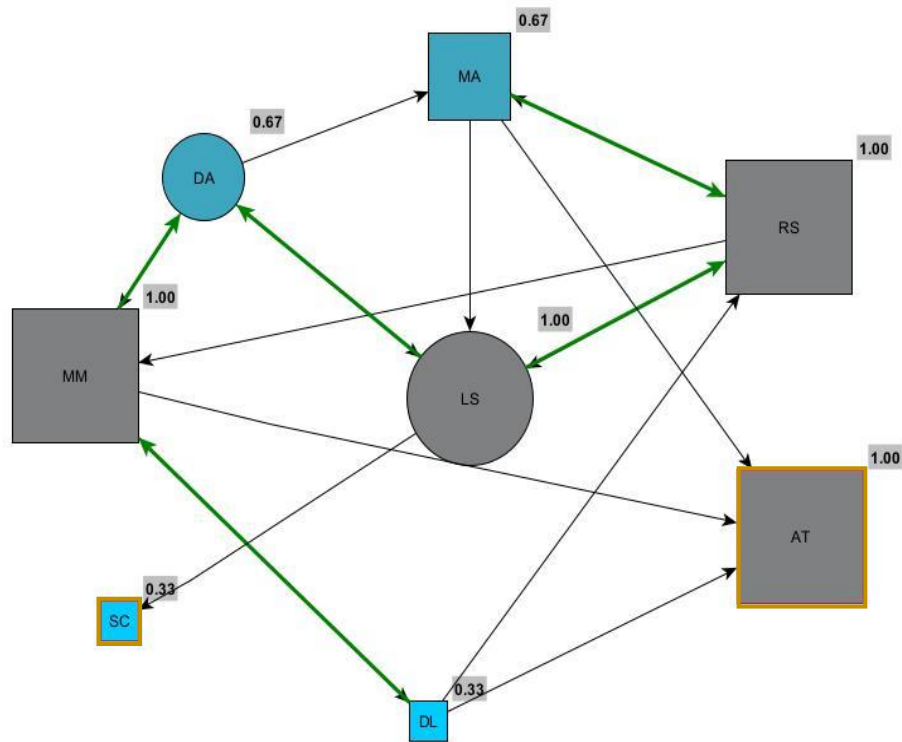


Anexo P. Matriz e Sociogramas\_alunos que frequentam a UAE/CAA

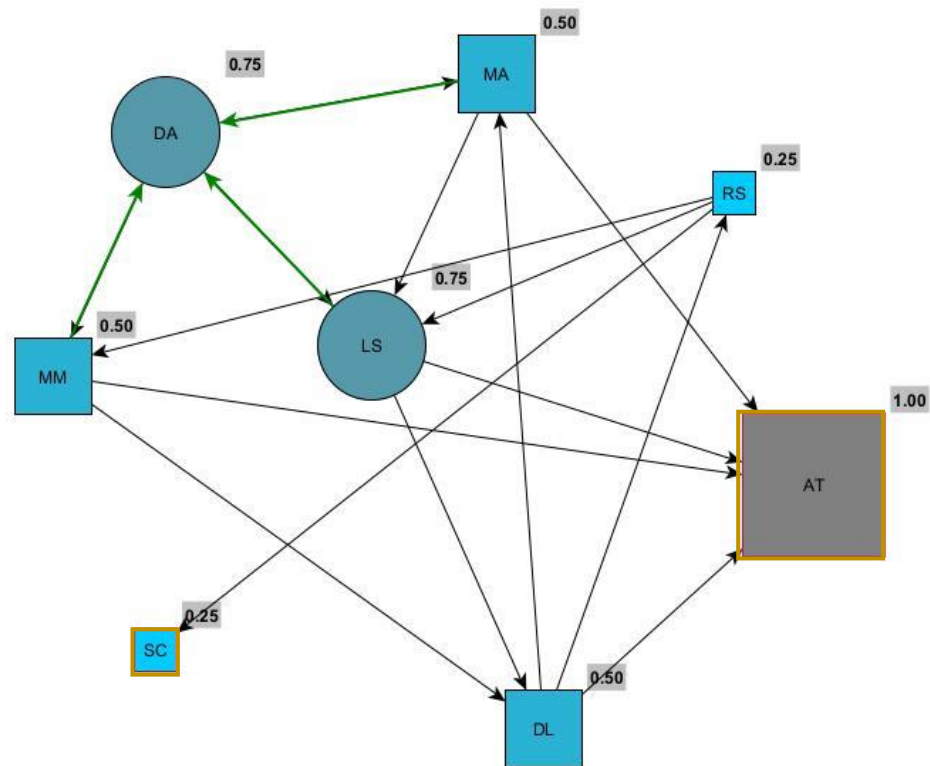
**Matriz Sociométrica UAE/CAA | Respostas – Escolhas (Início)**

		Rapazes						Raparigas				
		1	2	3	4	5	6	7	8	N.º de escolhas feitas por cada jovem	N.º de escolhidos	
		MM	MA	RS	AT	DL	SC	LS	DA			
Rapazes	1	MM		001	003	220	110	002		330	9	6
	2	MA			200	122			333	011	9	4
	3	RS	213	100				030	322	001	9	5
	4	AT									0	0
	5	DL	201	010	323	132					9	4
	6	SC									0	0
Raparigas	7	LS			200	033	022	300		111	9	5
	8	DA	331	110		003	002		220		9	5
<b>Totais em cada critério</b>			323	221	312	344	122	111		332	233	
<b>Totais combinados (índice sociométrico)</b>			8	5	6	11	4	3		8	8	
<b>N.º de jovens que o escolhem</b>			3	4	4	5	3	3		3	4	

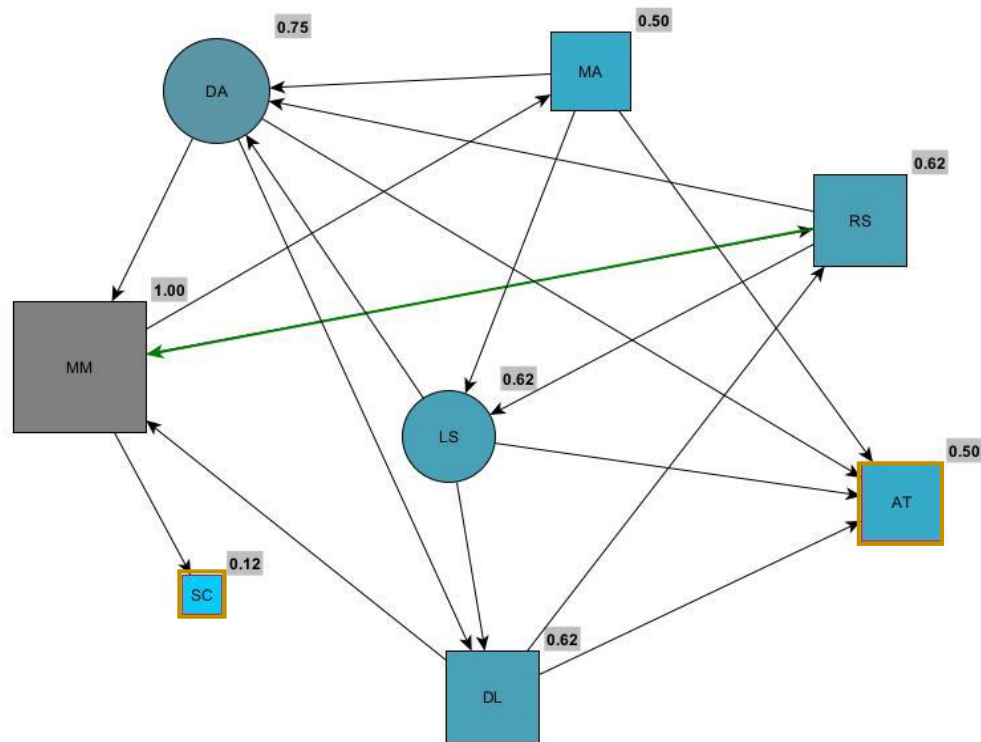
**Questão 1A (Escolhas: Início)** – Se estivesses de realizar um trabalho de grupo na aula quais eramos colegas que escolhias para trabalharem contigo?



**Questão 2A (Escolhas: Início)** – A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?



**Questão 3A (Escolhas: Início)** – Imagina que vais ao cinema e tens três bilhetes a mais. Quem são os colegas da turma que convidarias?

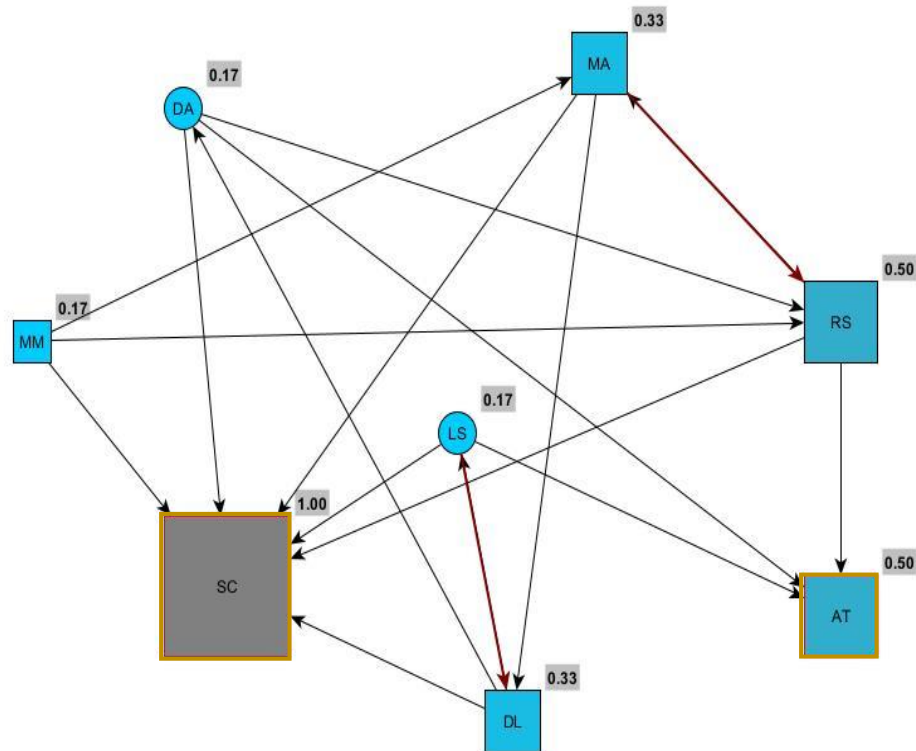


- Raparigas      □ Rapazes      → Escolhas simples      ↔ Escolhas recíprocas
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares      ■ ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a impopulares
- Alunos que frequentam a UAE/CAA, mas que não participaram no estudo

## Matriz Sociométrica UAE/CAA | Respostas – Rejeições (Início)

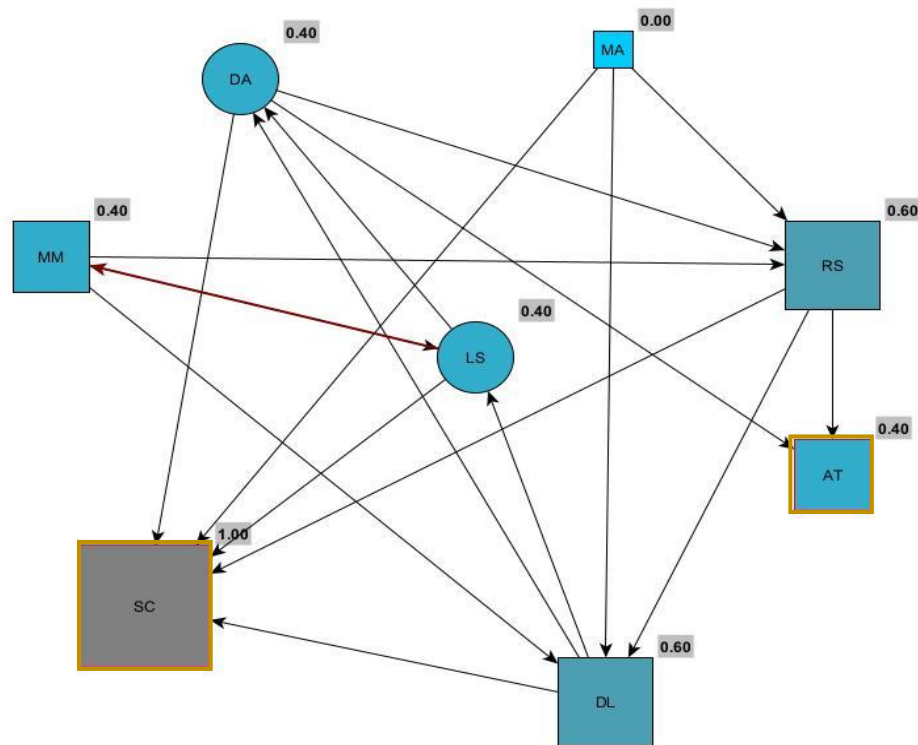
		Rapazes						Raparigas		N.º de escolhas feitas por cada jovem		N.º de escolhidos	
		1	2	3	4	5	6	7	8				
		MM	MA	RS	AT	DL	SC	LS	DA				
Rapazes	1	MM		300	220	001	012	100					
	2	MA	003		231		320	112	033		9	6	
	3	RS		202		330	013	121			9	4	
	4	AT									0	0	
	5	DL						111	333	222	9	3	
	6	SC									0	0	
Raparigas	7	LS	030			300	103	222		011	9	4	
	8	DA			331	210	003	122			9	4	
Totais em cada critério			011	201	332	321	234	655		122	122		
Totais combinados (índice sociométrico)			2	3	8	6	9	16		5	5		
N.º de jovens que o escolhem			2	2	3	4	5	6		2	2		

**Questão 1B (Rejeições: Início)** – Se estivesses de realizar um trabalho de grupo na aula quais eramos colegas que não escolhias para trabalharem contigo?



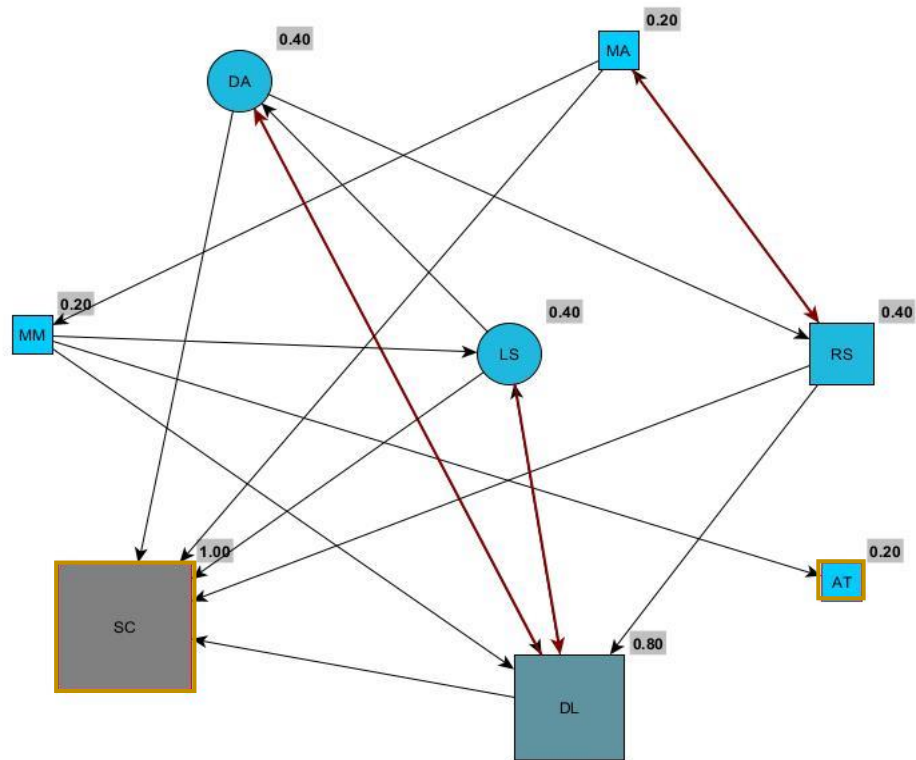
- Raparigas      □ Rapazes      → Escolhas simples      ↔ Escolhas recíprocas
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares negativos      ■ ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a menos populares
- ▭ Alunos que frequentam a UAE/CAA, mas que não participaram no estudo

**Questão 2B (Rejeições: Início)** – A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?



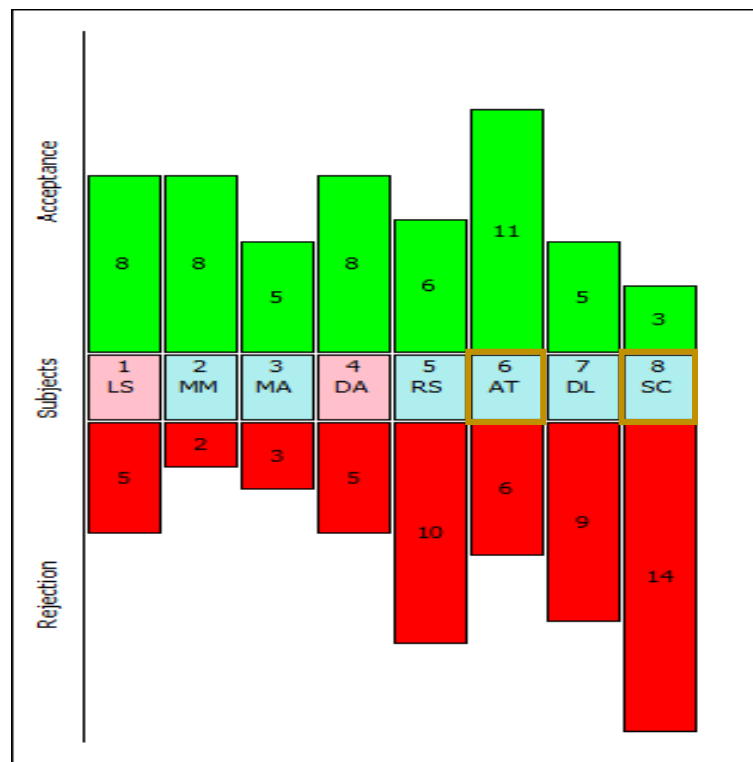
- Raparigas      □ Rapazes      → Escolhas simples      ↔ Escolhas recíprocas
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares negativos      ■ ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a menos impopulares
- Alunos que frequentam a UAE/CAA, mas que não participaram no estudo

**Questão 3B (Rejeições: Início)** – Imagina que vais ao cinema e tens três bilhetes a mais. Quem são os colegas da turma que não convidarias?



- Raparigas      □ Rapazes      —————> Escolhas simples      <—————> Escolhas recíprocas
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares negativos      ■ ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a menos impopulares
- Alunos que frequentam a UAE/CAA, mas que não participaram no estudo

**Resumo UAE/CAA: Início – Escolhas e rejeições (gráfico de colunas).**



*Acceptance* – Aceitação/Escolhas

*Subjects* – Identificação dos Participantes

*Rejection* – Rejeição

■ Escolhas positivas

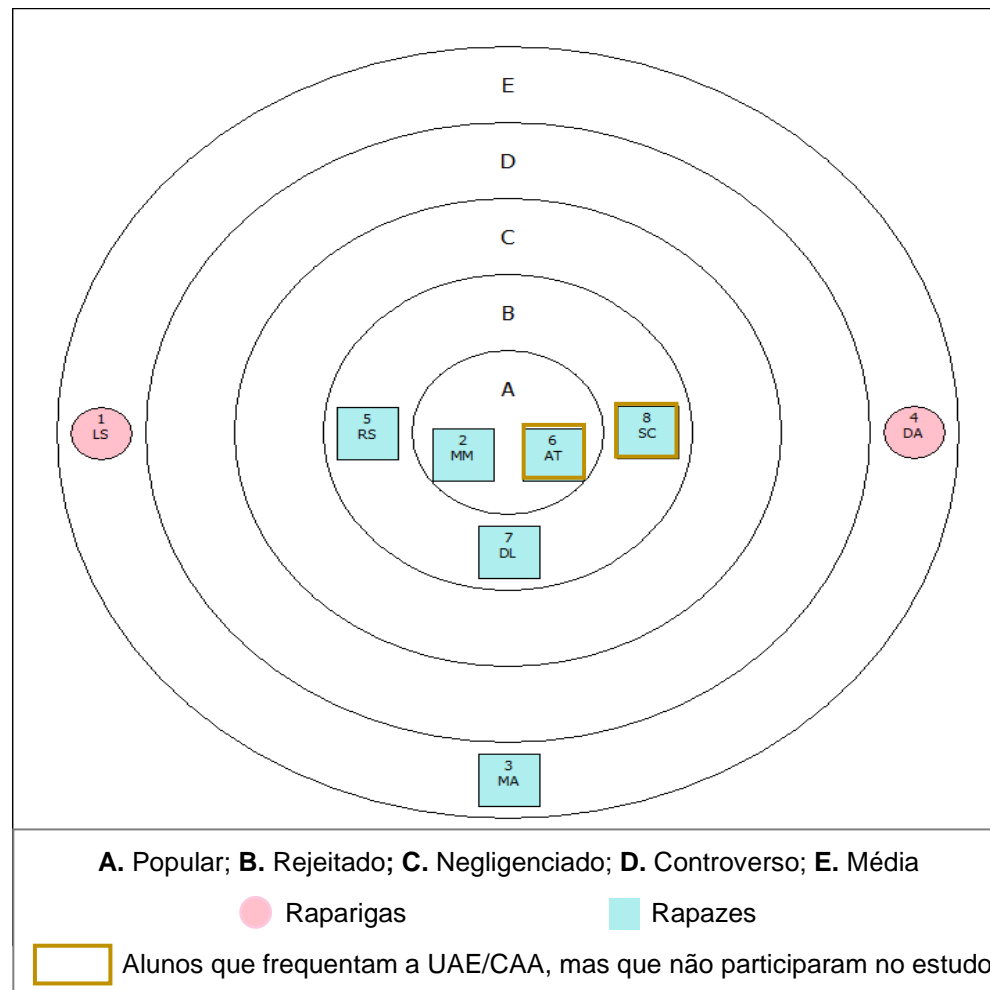
■ Escolhas negativas

● Raparigas

■ Rapazes

□ Alunos que frequentam a UAE/CAA, mas que não participaram no estudo

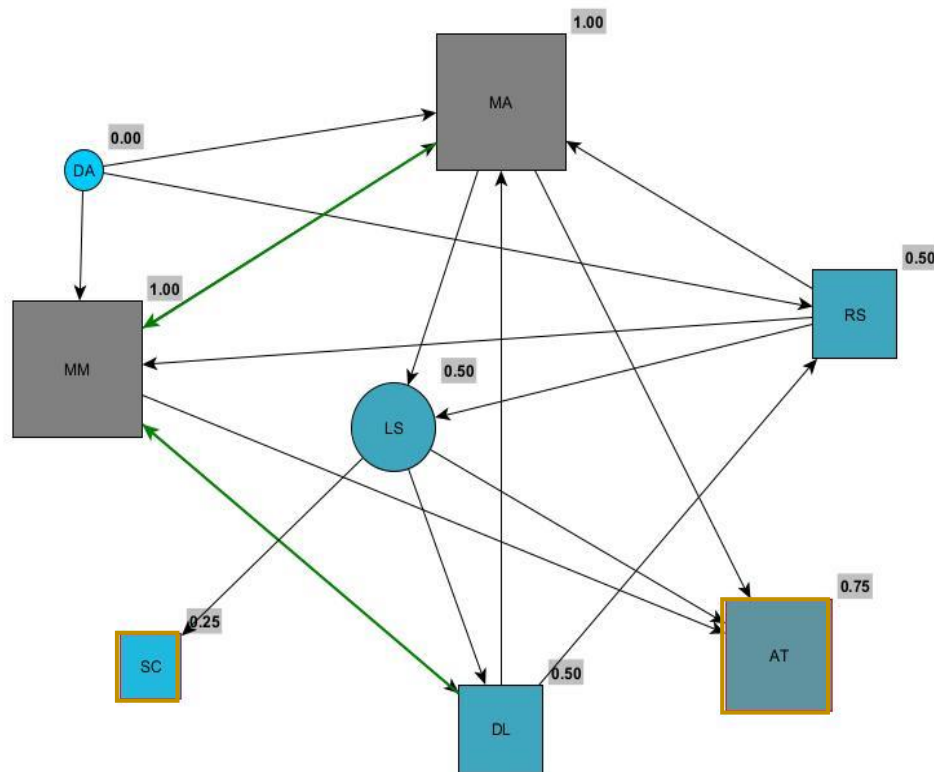
**Resumo UAE/CAA: Início – Preferências sociais e impacto social.**



## Matriz Sociométrica UAE/CAA | Respostas – Escolhas (Fim)

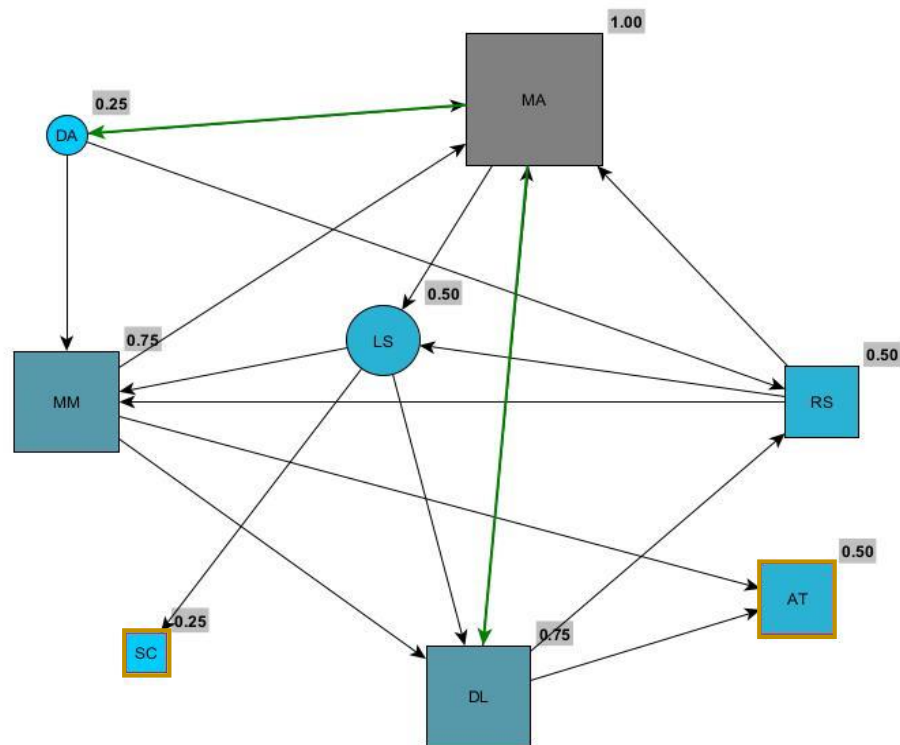
			Rapazes						Raparigas		N.º de escolhas feitas por cada jovem		N.º de escolhidos		
			1	2	3	4	5	6	7	8					
			MM	MA	RS	AT	DL	SC	LS	DA					
Rapazes	1	MM		111		333	222				9	3			
	2	MA	200			100	033		311	022	9	5			
	3	RS	222	333					111		9	3			
	4	AT													
	5	DL	201	112	330	023						9	4		
	6	SC													
Raparigas	7	LS	030			203	322	111			9	4			
	8	DA	333	222	111						9	3			
Totais em cada critério			433	444	221	323	233	111	222	022					
Totais combinados (índice sociométrico)			10	12	5	8	8	3	6	4					
N.º de jovens que o escolhem			5	4	2	4	3	0	2	1					

**Questão 1A (Escolhas: Fim)** – Se estivesses de realizar um trabalho de grupo na aula quais eramos colegas que escolhias para trabalharem contigo?



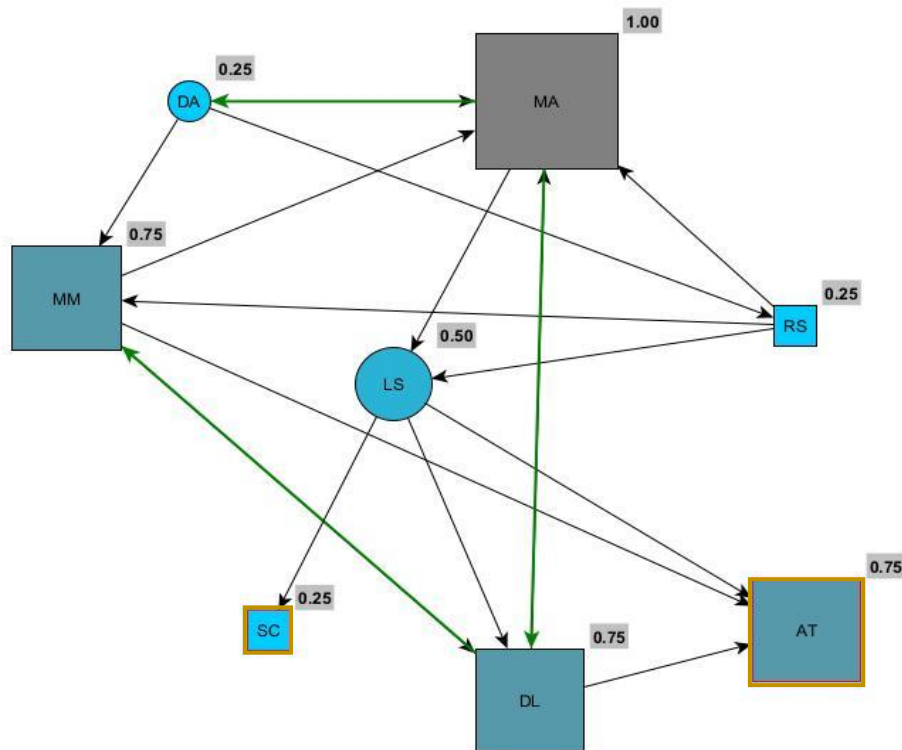
- Raparigas      □ Rapazes      → Escolhas simples      ↔ Escolhas recíprocas
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares      ■ ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a impopulares
- Alunos que frequentam a UAE/CAA, mas que não participaram no estudo

**Questão 2A (Escolhas: Fim)** – A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que gostarias que se sentassem ao teu lado?



- Raparigas      □ Rapazes      —————> Escolhas simples      <—————> Escolhas recíprocas
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares      ■ ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a impopulares
- Alunos que frequentam a UAE/CAA, mas que não participaram no estudo

**Questão 3A (Escolhas: Fim)** – Imagina que vais ao cinema e tens três bilhetes a mais. Quem são os colegas da turma que convidarias?

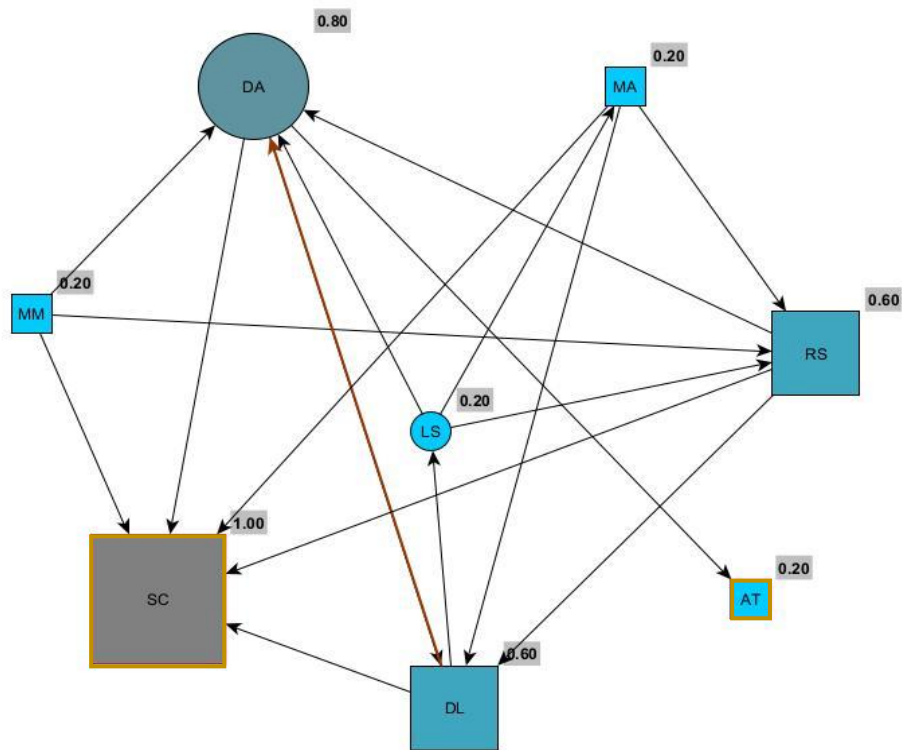


- Raparigas                      □ Rapazes                      → Escolhas simples                      ↔ Escolhas recíprocas
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares                      ■ ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a impopulares
- Alunos que frequentam a UAE/CAA, mas que não participaram no estudo

## Matriz Sociométrica UAE/CAA | Respostas – Rejeições (Fim)

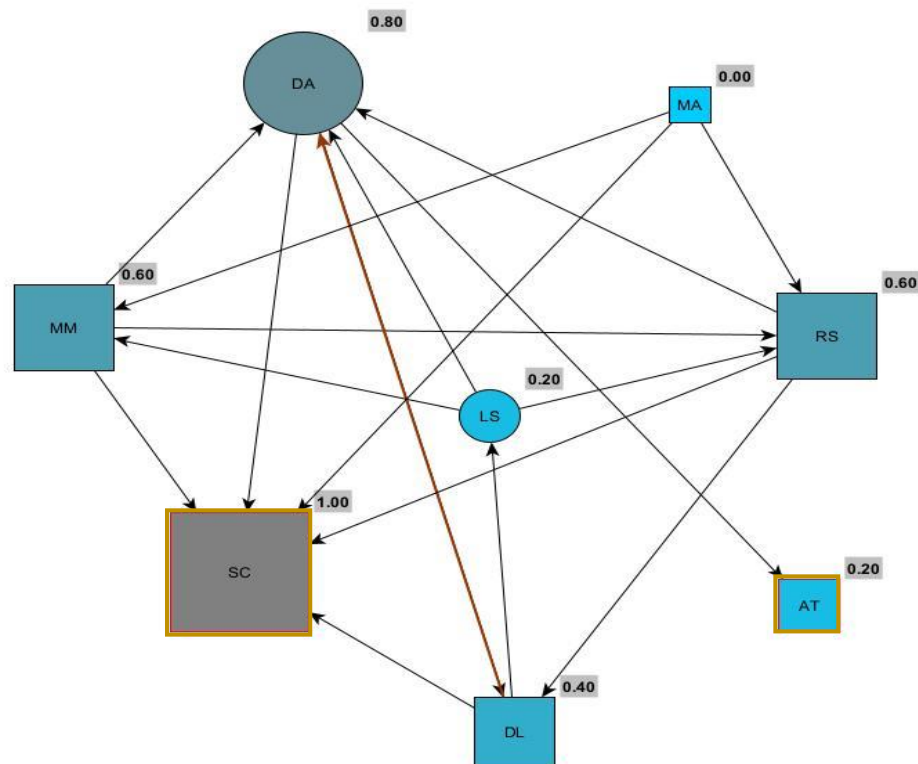
			Rapazes						Raparigas		N.º de escolhas feitas por cada jovem		N.º de escolhidos	
			1	2	3	4	5	6	7	8				
			MM	MA	RS	AT	DL	SC	LS	DA				
Rapazes	1	MM			222			111		333	9	3		
	2	MA	032		223		300	111			9	4		
	3	RS				003	332	211		120	9	4		
	4	AT												
	5	DL			002			111	330	223	9	4		
	6	SC												
Raparigas	7	LS	010	301	232					123	9	4		
	8	DA				333	222	111			9	3		
Totais em cada critério			021	101	334	112	322	555	110	443				
Totais combinados (índice sociométrico)			3	2	10	5	7	15	2	11				
N.º de jovens que o escolhem			2	1	4	2	3	5						

**Questão 1B (Rejeições: Fim)** – Se estivesses de realizar um trabalho de grupo na aula quais eramos colegas que não escolhias para trabalharem contigo?



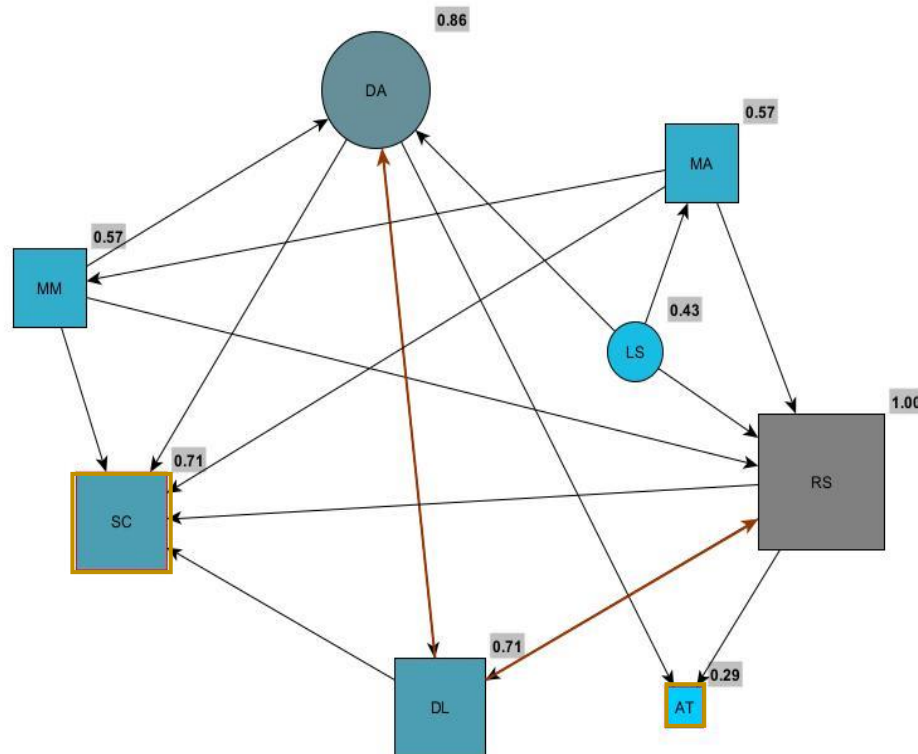
- Raparigas      □ Rapazes      → Escolhas simples      ↔ Escolhas recíprocas
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares negativos      ■ ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a menos populares
- Alunos que frequentam a UAE/CAA, mas que não participaram no estudo

**Questão 2B (Rejeições: Fim)** – A tua turma vai fazer uma visita de estudo e vão de autocarro. Quais os colegas que não gostarias que se sentassem ao teu lado?



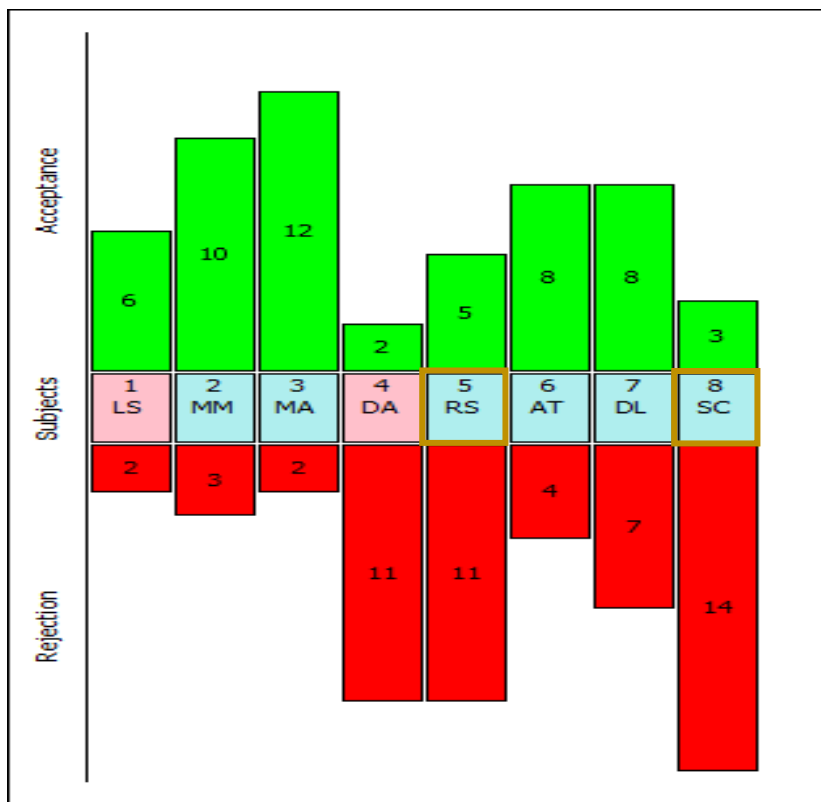
- Raparigas      □ Rapazes      → Escolhas simples      ↔ Escolhas recíprocas
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares negativos      ■ ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a menos impopulares
- Alunos que frequentam a UAE/CAA, mas que não participaram no estudo

**Questão 3B (Rejeições: Fim)** – Imagina que vais ao cinema e tens três bilhetes a mais. Quem são os colegas da turma que não convidarias?



- Raparigas      □ Rapazes      —————> Escolhas simples      <-----> Escolhas recíprocas
- ■ ■ ■ Cores mais intensas: associadas a populares negativos      ■ ■ ■ ■ Cores menos intensas: associadas a menos impopulares
- Alunos que frequentam a UAE/CAA, mas que não participaram no estudo

Resumo UAE/CAA: Fim – Escolhas e rejeições (gráfico de colunas).



Acceptance – Aceitação/Escolhas

Subjects – Identificação dos Participantes

Rejection – Rejeição

Escolhas positivas

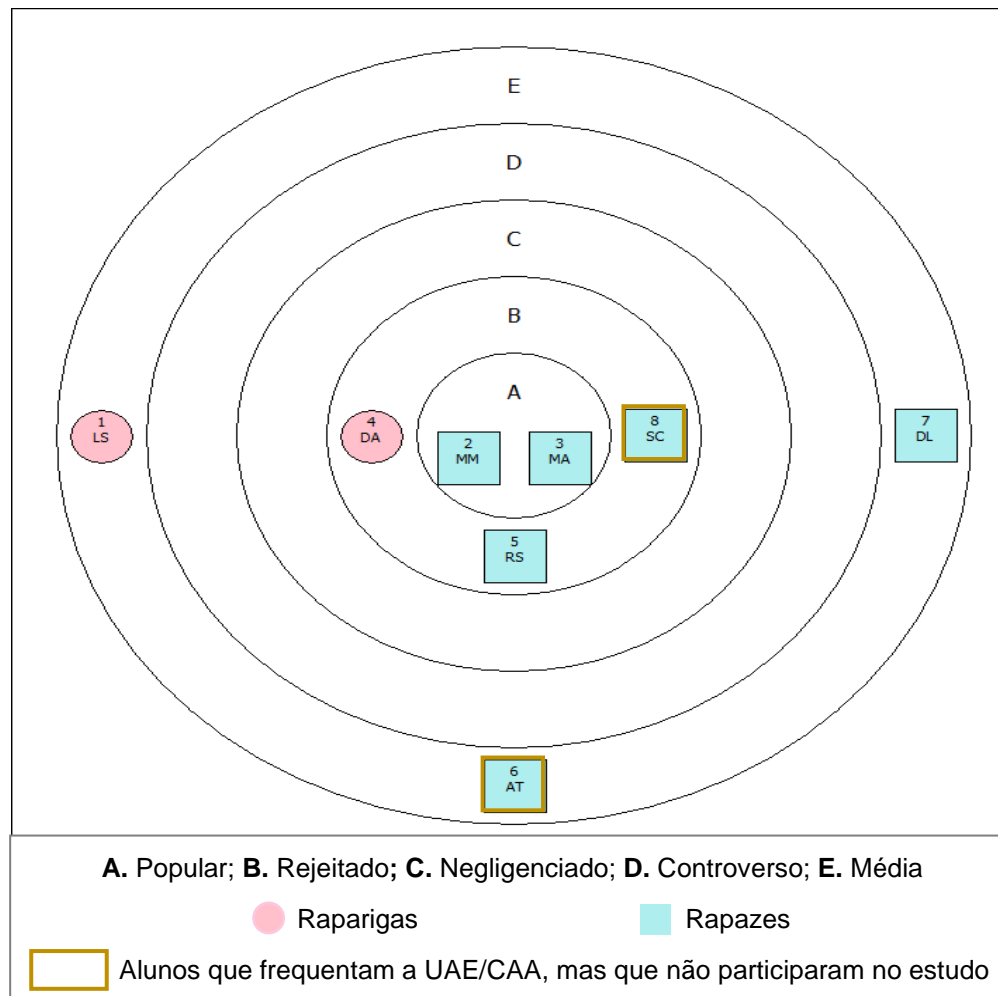
Escolhas negativas

Raparigas

Rapazes

Alunos que frequentam a UAE/CAA, mas que não participaram no estudo

**Resumo UAE/CAA: Fim – Preferências sociais e impacto social.**



**Anexo Q.** Valores médios obtidos na grelha de observação de competências pessoais e sociais

Competências pessoais e sociais		Aluna LS				Aluno MM				Aluno MA				Aluna DA				Aluno RS				Aluno DL				Média LS	Média MM	Média MA	Média DA	Média RS	Média DL	Média Total
Dimensão	Categoria	Nível de aquisição (máximo 10)			Média	Nível de aquisição (máximo 10)			Média	Nível de aquisição (máximo 10)			Média	Nível de aquisição (máximo 10)			Média	Nível de aquisição (máximo 10)			Média											
		AI	1.ª S	2.ª S		AI	1.ª S	2.ª S		AI	1.ª S	2.ª S		AI	1.ª S	2.ª S		AI	1.ª S	2.ª S		AI	1.ª S	2.ª S								
Contacto visual & Comunicação não verbal	Contacto visual interativo	5	5	5	5,0	2	2	2	2,0	1	2	5	2,7	0	2	3	1,7	5	5	5	5,0	3	3	5	3,7	5,0	2,0	2,7	1,7	5,0	3,7	3,3
	Partilha de expressões	5	8	9	7,3	2	2	3	2,3	3	4	5	4,0	3	3	3	3,0	5	6	6	5,7	2	2	4	2,7	7,3	2,3	4,0	3,0	5,7	2,7	4,2
	Comunicação não verbal	5	7	8	6,7	4	4	4	4,0	3	3	3	3,0	4	4	5	4,3	5	7	7	6,3	2	2	4	2,7	6,7	4,0	3,0	4,3	6,3	2,7	4,5
Comunicação verbal	Vocabulário / Conteúdo	3	4	4	3,7	2	2	4	2,7	1	1	1	1,0	2	2	2	2,0	2	2	2	2,0	2	2	2	2,0	3,7	2,7	1,0	2,0	2,0	2,0	2,2
	Capacidades de conversação	3	5	6	4,7	3	3	4	3,3	0	2	2	1,3	2	2	2	2,0	3	3	3	3,0	3	3	3	3,0	4,7	3,3	1,3	2,0	3,0	3,0	2,9
	Função da comunicação verbal	3	6	8	5,7	2	2	3	2,3	0	1	2	1,0	1	1	1	1,0	2	3	3	2,7	3	3	3	3,0	5,7	2,3	1,0	1,0	2,7	3,0	2,6
Interação social com pares	Relação com pares	5	7	9	7,0	5	5	5	5,0	1	2	5	2,7	3	3	4	3,3	3	3	3	3,0	6	6	6	6,0	7,0	5,0	2,7	3,3	3,0	6,0	4,5
	Tipo de atividade	5	7	8	6,7	4	4	4	4,0	0	3	3	2,0	2	3	3	2,7	3	4	4	3,7	2	4	4	3,3	6,7	4,0	2,0	2,7	3,7	3,3	3,7
	Duração da interação	3	4	6	4,3	2	2	4	2,7	0	1	2	1,0	1	1	3	1,7	2	2	3	2,3	2	2	2	2,0	4,3	2,7	1,0	1,7	2,3	2,0	2,3
Flexibilidade	Flexibilidade e adaptação à mudança	5	6	8	6,3	4	4	5	4,3	1	3	3	2,3	3	3	5	3,7	5	5	6	5,3	5	5	5	5,0	6,3	4,3	2,3	3,7	5,3	5,0	4,5
Autonomia pessoal & Cidadania	Resolução de dificuldades	4	4	4	4,0	5	5	5	5,0	1	4	4	3,0	4	4	5	4,3	4	4	4	4,0	5	6	6	5,7	4,0	5,0	3,0	4,3	4,0	5,7	4,3
	Controlo das emoções	4	5	6	5,0	1	1	2	1,3	1	4	4	3,0	2	2	3	2,3	3	3	4	3,3	3	3	4	3,3	5,0	1,3	3,0	2,3	3,3	3,3	3,1
	Adequação do comportamento ao contexto	3	3	3	3,0	3	3	3	3,0	3	3	3	3,0	3	3	3	3,0	2	2	3	2,3	3	3	3	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3	3,0	2,9
	Respeito pelos outros	3	4	7	4,7	6	6	6	6,0	2	3	4	3,0	2	2	5	3,0	2	4	4	3,3	6	6	6	6,0	4,7	6,0	3,0	3,0	3,3	6,0	4,3

Anexo R. Resultados obtidos nas diferentes dinâmicas



D4\_Colorir a Liderança\_1.ª Série



D4\_Colorir a Liderança\_2.ª Série

UM AMIGO GRITOU COMIGO E CHAMOU-ME NOMES.



1



ALEGRIA



CALMA



TRISTEZA



MEDO



RAIVA

O PAI VEM MUITO TARDE DO TRABALHO E NÃO PODE JOGAR COMIGO.



3



ALEGRIA



CALMA



TRISTEZA



MEDO



RAIVA

A MÃE TIROU-ME O TABLET E NÃO POSSO JOGAR.



2



ALEGRIA



CALMA



TRISTEZA



MEDO



RAIVA

A PROFESSORA FICOU CHATEADA COMIGO PORQUE EU ME PORTEI MAL.



4



ALEGRIA



CALMA



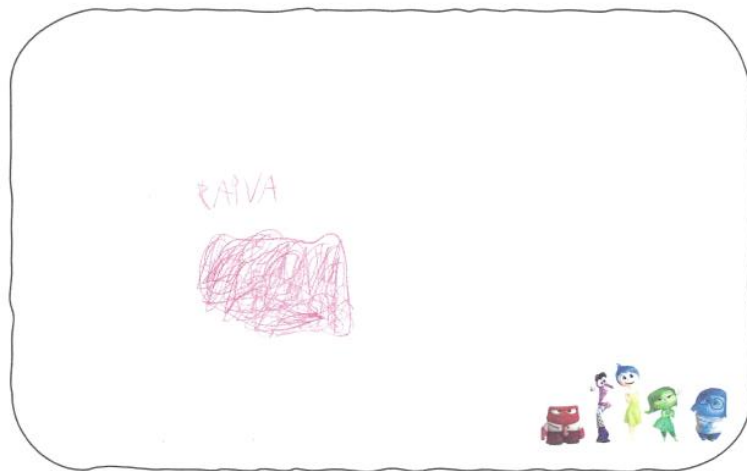
TRISTEZA



MEDO



RAIVA



D7\_Explosão de emoções\_1.ª Série



D10\_Sou líder porque...\_2.ª Série



D11\_Bingo dos gestos Ubuntu\_1.ª Série