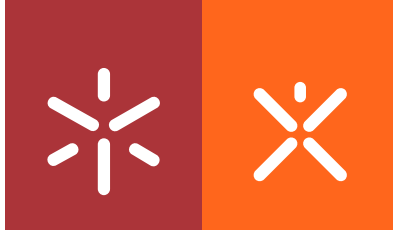




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tatiane Cacique Calixto

**O dever de sonhar: um olhar para as
crianças ucranianas refugiadas inseridas
no sistema educativo português**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tatiane Cacique Calixto

**O dever de sonhar: um olhar para as
crianças ucranianas refugiadas inseridas
no sistema educativo português**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Susana Caires

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Gostava de agradecer primeiramente a Deus pelas oportunidades, de crescimento humano e profissional durante a realização deste mestrado.

Aos meus pais e irmãos, que sempre estão de alguma maneira buscando está por perto, mesmo estando em continentes diferentes e que jamais deixaram de me incentivar. Principalmente a minha mãe por ser meu alicerce e porto seguro.

Um enorme agradecimento pelas crianças ucranians participantes desta pesquisa.

Gratidão pelos caminhos que foram aberto pela comunidade educativa de Portugal, aonde realizei a pesquisa. Através dela, encontrei a inspiração e motivação que foi determinadamente para a escolha do tema para esta dissertação

Agradeço pelo apoio incansável da Professora Doutora Susana Caires – minha orientadora, deixo também aqui a minha gratidão e sinceros agradecimentos.

E a todos os meus amigos e ao meu namorado André Pinheiro, que comigo sentiram o peso de dias tão estressantes e que estavam sempre dispostos a me ouvir, ajudar e apoiar, a elas e eles, a minha profunda gratidão.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O dever de sonhar: um olhar para as crianças ucranianas refugiadas inseridas no sistema educativo português

RESUMO

O conflito armado entre Ucrânia e Rússia foi responsável por um grande fluxo migratório na Europa a partir do ano de 2022. Acolher crianças ucranianas em situação de refúgio tem sido um desafio a Portugal, principalmente no que diz respeito a estratégias a serem postas em ação pelo sistema educativo no sentido de assegurar todas as vertentes de acolhimento, integração e inclusão. A presente pesquisa apresenta proposta de intervenção educativa com base em regulação emocional. As atividades tiveram como eixos centrais e que também foram incorporados como eixos de análise: a) a percepção de como a criança ucraniana em situação de refúgio se sente na escola e b) as diversas maneiras pelas quais lidam com seus sentimentos. O problema central da presente investigação pode ser traduzido na seguinte questão: Como o uso de intervenções educativas com base na regulação emocional pode potencializar o desenvolvimento das habilidades emocionais e promover o bem-estar das crianças ucranianas no sistema educativo português? Dentre as várias estratégias usadas destacam-se o uso de contos narrativos e do desenho dada a sua relevância no cotidiano infantil e seu papel no desenvolvimento da criança, apresentando-lhe formas de organização do mundo e da realidade. A pesquisa foi inserida em uma escola no norte de Portugal e envolveu 6 crianças ucranianas do primeiro ciclo. Quanto aos resultados da análise, destacam-se a influência da barreira linguística e a importância da vinculação das crianças com a pesquisadora. Quanto aos eixos de análise percebeu-se que a) as crianças passaram não só a ter mais atenção a emoção que pudessem estar sentindo, como também às possibilidades de expressão dessas emoções, além de poder estabelecer conexões menos centradas em si mesmo e despertados para a existência de emoções no outro. b) relativo a gestão das emoções embora não tenha sido possível identificar de modo muito preciso as estratégias usadas pelas crianças, sabe-se que o ponto de partida de sua mobilização sempre foi o reconhecimento de sua existência e de seus efeitos no próprio comportamento por parte de cada criança. O ponto fundamental deste trabalho está justamente em se vislumbrar o compromisso do sistema escolar de forma ampla com o resgate do direito de ser criança. A situação de conflito armado, migração forçada e desafios de acolhimento em um novo país atingem as crianças em situação de refúgio em todo mundo e é pensando nelas que este trabalho aponta um novo olhar sobre as crianças ucranianas, expressando o desejo de que lhes seja devolvido o dever, de ser criança e de poder sonhar.

Palavras-chaves: criança em situação de refúgio, inclusão, narrativa e desenho infantil, regulação emocional.

The duty of dreaming: a look at the Ukrainian refugee children inserted in the Portuguese Education System

ABSTRACT

The armed conflict between Russia and Ukraine was responsible for a huge migratory flow in Europe from 2022. Welcoming children in a refugee situation has been a challenge to Portugal mainly with regard to strategies to be put into action by the educational system in order to ensure all aspects of reception, integration and inclusion. This research presents a proposal for educational intervention based on emotional regulation. The activities had two central axes which also were incorporated as analysis axes: a) the perception about how Ukrainian children in a refugee situation feel themselves at school and b) several ways which they deal with their feelings. The great question that motivated me to perform this research is to understand how the use of educational interventions based on emotional regulations can enhance the development of emotional skills and promote the well-being of Ukrainian children in the Portuguese educational system. Among many other strategies used, the use of narrative tales and drawing stand out due to its relevance in children's daily life and its role in the children's development presenting them ways of the world organization and reality. The research took place in a school in Northern Portugal and involved six Ukrainian children of the primary education. As for the results of the analysis is important to highlight the influence of the language barrier and the connection between the kids and the researcher. Concerning the analysis axes, it was observed that: a) children started not only paying attention to the emotion they could be feeling but also the possibilities to express these emotions being able to establish connections less centred in themselves awakened to the existence of emotions in the other; b) regarding the management of emotions it was not possible to identify with a precisely way the strategies which were used by the children, it is known that the starting point of their mobilisation has always been the recognition of their existence and its effects in their own behaviour. The main point of this research is exactly to glimpse with the school commitment system in a broad way with the rescue of the right to be a child. The armed conflict situation, forced migration and host challenges in a new country affect children in a refugee situation all over the world and, it is thinking about them that this paper suggests a new look at the Ukrainian children expressing the desire of being once returned their duty of being child and the possibility of dreaming.

Key-words: child in a refuge situation, children's drawing, emotional regulation, inclusion, narrative.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE.....	vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – A GUERRA DA UCRÂNIA E O MOVIMENTO DE REFUGIADOS EM PORTUGAL 7	
1.1. Deslocamento em busca de refúgio: aspectos terminológicos e vivenciais.....	7
1.2. Portugal como país de acolhimento.....	12
1.3. A escola portuguesa e as crianças em situação de refúgio.....	14
CAPÍTULO II – ASPECTOS RELEVANTES NA CONCEPÇÃO TEÓRICA DA INVESTIGAÇÃO. 19	
2.1. Acolhimento, integração e inclusão: três termos para uma intenção	19
2.2. (Des) regulação emocional: aspectos conceptuais	24
2.3. A importância da regulação emocional na vida e no processo educativo de crianças em situação de refúgio.	28
2.4. A criança é capaz de expressar a sua emoção: o desenho e as narrativas como formas expressivas e de linguagem	31
CAPÍTULO III – CAMINHOS INVESTIGATIVOS: O DESENHO METODOLÓGICO..... 35	
3.1. Definição do problema e objetivos do projeto:.....	35
3.2. Contexto do projeto de investigação-ação	36
3.3. Participantes	36
3.4. A intervenção realizada: O projeto de regulação emocional	39
3.5. Técnicas e procedimentos utilizados no processo de investigação.....	41

CAPÍTULO IV – INTERVENÇÕES EDUCATIVAS COM BASE NA REGULAÇÃO EMOCIONAL: UMA EXPERIÊNCIA DENTRO DO SISTEMA EDUCACIONAI	49
4.1. Apresentação e análise das atividades de intervenção	49
4.2 Discussão dos resultados.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
ANEXOS.....	71
Anexo 1 - Modelo de autorização de participação da pesquisa	71
Anexos 2 - Modelo das atividades: O monstro das emoções.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR)
Alto Comissariado para as Migrações (ACM)
Atividades Enriquecimento Curricular (AEC)
Conselho para as Migrações (CM)
Departamento de Apoio e Assistência Migratória (DAAM),
Departamento de Relações Internacionais, Política Migratória e Captação de Migrantes (DRIPMCM),
Direção Geral da Educação (DGE)
Direção Geral da Saúde (DGS)
Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)
Gabinete de Apoio à Integração do Refugiado (GAIR).
Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)
Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE)
North Atlantic Treaty Organization (NATO)
Núcleo de Apoio à Integração de Migrantes (NAIM),
Núcleo de Gestão do Fundo para o Asilo, Migração e a Integração (NGFAMI),
Número de Identificação Fiscal (NIF)
Observatório das Migrações (OM),
Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP)
Organização das Nações Unidas (ONU)
Organização para as Migrações (OIM)
Português da Língua Não-Materna (PLNM)
Resolução do Conselho de Ministros (RCM)
Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML)
Segurança Social (NISS)
Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF)
Serviço de tradução telefónica (STT)
Sistema Nacional de Saúde (SNS)
União Europeia - Conselho Europeu (UE)
United Nations Children's Fund (UNICEF)

INTRODUÇÃO

O fenômeno migratório, que acompanha a humanidade desde os seus primórdios e cujos motivos podem ser os mais diversos, vem crescendo nas últimas décadas. Ao tempo em que o presente texto é escrito, no ano de 2023, este crescimento dos fluxos migratórios tem como motivo principal a ocorrência de conflitos armados em diferentes países do mundo e que forçam seus cidadãos a saírem de seus territórios buscando refúgio e melhores condições de vida.

A situação dos países em guerra não é uma preocupação somente para quem está em conflito; este acontecimento irradia para todo o mundo. Os países que recebem pessoas refugiadas procuram compreender as diversas maneiras pelas quais possam oferecer refúgio a estas pessoas. Buscam, principalmente, mecanismos para devolver o poder de viver para estas pessoas.

Frequentemente as ondas de refugiados são compostas em maior quantidade de mulheres e crianças, tidos como os mais vulneráveis nas situações de conflito e, por isso mesmo, submetidos à condição de afastamento das zonas de guerra. Por este motivo, existe uma especial preocupação em torno do fluxo migratório direcionada para crianças e adolescentes refugiados.

Em 1946 foi criada a *United Nations Children's Fund* – UNICEF, que em português é chamado de ‘Fundo das Nações Unidas para a Infância’. Essa organização luta pelos direitos das crianças e adolescentes, assumindo mundialmente a sua proteção e defesa perante as autoridades, além de procurar atender às suas necessidades básicas. Atualmente a UNICEF, segundo dados de seu sítio oficial, está presente em 191 países. A UNICEF defende que todas as crianças, independentemente da sua situação, têm direito a ter acesso à saúde, à educação e serem protegidas em qualquer circunstância que estejam vivendo. Com base neste princípio fundamental, esta organização estipula que os países devem criar medidas que garantam tais direitos. A proteção e a preservação da vida de crianças e adolescentes, sem dúvida, é uma responsabilidade e um compromisso mundial, independentemente de qual seja a sua nação, religião ou grupo étnico.

Considerando o contexto mundial, é importante pensar na existência de crianças e adolescentes que vivem em situações de vulnerabilidade nos mais diferentes países por enfrentarem conflitos armados, que acontecem atualmente em diferentes pontos do planeta. Isto é, sem dúvida, preocupante para os governos e autoridades mundiais. O desafio não está somente em ajudar na evacuação, em prestar auxílio ao retirá-las dos locais de conflito e deslocá-las para países que estão disponíveis para oferecer refúgio. Trata-se de prover toda uma série de condições de vida dignas respeitando a cultura e as condições após a sua remoção das zonas de conflito.

O presente trabalho tem como ponto de origem um destes conflitos e seu decorrente fluxo migratório, envolvendo especificamente o acolhimento de crianças e adolescentes, originários da Ucrânia, que se encontram em situação de refúgio por Portugal.

No dia 24 de fevereiro de 2022, as forças russas cruzaram as fronteiras da Ucrânia no período da manhã. Começaram a bombardear alvos militares perto de grandes cidades, surpreendendo e deixando o mundo espantado com as investidas de suas forças armadas. Várias áreas habitadas por civis foram atacadas, também, incluindo um complexo de apartamentos fora de Kharkiv – uma cidade com 1,4 milhão de pessoas no nordeste da Ucrânia - tendo várias pessoas feridas sido vistas após os ataques aéreos. Nesse mesmo dia, as notícias em todo o mundo davam conta das atrocidades contra a população ucraniana.

As principais mídias mundiais apontam que a razão para o início da guerra da Rússia contra a Ucrânia seria a expansão da *North Atlantic Treaty Organization* - (NATO), atualmente com 30 membros. A potencial integração da Ucrânia na NATO - um sistema de defesa coletiva através do qual os seus Estados membros concordam com a defesa mútua em resposta a um ataque por qualquer entidade externa à organização - promoveu uma reação bélica da Rússia, sustentada na contestação ao direito da Ucrânia à soberania independente da Rússia e no desejo do atual presidente da Rússia, Vladimir Putin, de restabelecer a zona de influência da antiga União Soviética. Em um discurso televisionado naquele dia, 24 de fevereiro, o presidente russo anunciou o início de uma "Operação militar especial" na região de Donbass, no leste da Ucrânia, enquanto o Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas - (ONU) defendia o término do conflito.

Assim se iniciou a ofensiva Russa, colocando milhões de cidadãos ucranianos em sério risco e levando a uma crise humanitária no Espaço Europeu, em resultado do abandono do território ucraniano, em grande escala, por civis ucranianos em busca de asilo em países vizinhos que se dispusessem a recebê-los. Tal movimento de abandono envolveu, inicialmente, um número significativo de civis deste país, especialmente mulheres e crianças. Segundo declaração feita por Filippo Grandi - Alto Comissário das Nações Unidas para Refugiados -, depois de visitar a região da fronteira entre Ucrânia e Moldávia, em 06 de março de 2022, a ofensiva Russa desencadeou um expressivo movimento de pessoas refugiadas em deslocamentos territoriais não vistos desde a Segunda Guerra Mundial.

Os números apresentados neste momento do texto são estatísticos do ano de 2022. Apesar da necessidade de se ter num trabalho investigativo dados estatísticos mais recentes, é preciso reconhecer que há certa lentidão na produção de novos números.

Provavelmente os números sofreram mudanças desde 2022. A fonte segura para atualização destes dados é a Organização para as Migrações - (OIM) que faz parte do Sistema das Nações Unidas como a principal organização intergovernamental que promove desde 1951 a migração humana e ordenada para o benefício de todas as pessoas, com 175 estados membros e presença em mais de 100 países.

A OIM informou em boletim de 01 de fevereiro de 2023 que estaria realizando a recolha de informações estatísticas sobre pessoas adultas que abandonaram a Ucrânia. A OIM afirma que as respostas eficazes de assistência e proteção em Portugal são dificultadas pelo facto dos atores humanitários e prestadores de serviços terem um conhecimento limitado dos perfis da população deslocada, das suas localizações, movimentos e necessidades. Para melhor compreender e abordar a atual situação em Portugal, bem como o número de beneficiários de proteção temporária presentes no país, a OIM irá aplicar questionários através da ferramenta de monitorização da OIM. O prazo final para aplicação do questionário foi junho de 2023. Espera, portanto, que em breve dados confiáveis sejam gerados. Deste modo este estudo só poderá ter em conta os dados disponíveis que são de 2022.

Segundo a mídia internacional, com base em dados da ONU, reportados ao ano de 2022, desde o início da ofensiva russa, mais de 10 milhões de pessoas fugiram da Ucrânia. Por essa altura, os números da ONU afirmavam que 4,2 milhões de pessoas haviam fugido para países vizinhos; estimando-se que outros 6,5 milhões estariam desalojadas dentro do próprio do país devastado pela guerra.

Em fevereiro de 2023, depois de 365 dias do início da invasão, ainda existiam no território da Ucrânia confrontos militares e violência todos os dias. Ao tempo da escrita deste texto (junho de 2023) o conflito ainda não foi encerrado, havendo ainda há um número significativo de pessoas que são obrigadas a deslocar-se para outros países, abandonando a Ucrânia.

Em Portugal, a existência de uma comunidade ucraniana desde o conflito armado na Crimeia, em 2014, permitiu que muitos ucranianos tenham igualmente pedido refúgio em Portugal a partir de 2022.

Segundo o site da República Portuguesa, até o dia 1 de junho de 2022 o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras - (SEF) havia atribuído autorizações de residência a 39 mil refugiados ucranianos, dos quais 12.500 eram crianças.

Adicionalmente, segundo o Alto Comissariado para as Migrações - (ACM), mais de 30% dos refugiados que chegaram da Ucrânia são crianças, sendo que, no ano letivo de 2021/22, 4600 encontravam-se integradas no sistema educativo português. Refira-se que este grupo populacional se

assumia, na altura, como a segunda maior comunidade estrangeira em Portugal, ficando apenas atrás dos brasileiros.

Mediante este cenário - ao abrigo do Decreto-Lei n.º 24-B/2022, de 11 de março, do Ofício-Circular S-DGE/2020/2040 – DSDC-DEPEB/ANQEP SAI-GER 460/2020, de 12/08, do Despacho n.º 2044/2022, de 16/02 -, e com o objetivo de agilizar a integração destas crianças e jovens no sistema educativo português, foi produzido o Ofício-Circular 10976/2022/DGE-DSDC-ECE, de 16/03, que entrou em vigor, em abril de 2022. Como forma de dar resposta ao elevado número de novos alunos ucranianos, a Direção Geral da Educação - (DGE) criou também um documento intitulado: *Orientações para o Acolhimento, a Integração e a Inclusão de crianças e jovens ucranianos*.

É bem neste contexto que nasce o desejo da construção do presente trabalho, que se origina a partir da atuação da sua autora como professora de Ciência Experimental das Atividades Enriquecimento Curricular - (AEC), no ano letivo de 2021/2022, numa escola do 1.º ciclo de uma cidade do norte de Portugal. A partir de fevereiro de 2022, com a chegada de crianças ucranianas em situação de refúgio a esta escola, o seu papel de professora somou-se ao de voluntária no acolhimento a estas crianças. Foi neste âmbito que a presente dissertação ganhou “corpo” e sentido.

Dada a formação de base em Pedagogia, no Brasil, e assumindo, desde o início, como fulcral a disponibilização de mecanismos que respondam às necessidades e bem-estar físico e emocional da criança no contexto escolar (e para além dele), o presente trabalho nasce do desejo de uma compreensão dos diferentes fenómenos inerentes ao processo de adaptação das crianças ucranianas ao seu novo contexto de acolhimento. Mais especificamente, no âmbito da investigação desenvolvida, procurou-se compreender, por um lado, o processo de inserção do pequeno grupo de crianças ucranianas que foi integrada no estabelecimento de ensino onde exercia as suas funções enquanto professora das AEC e, por outro lado, considerando o acolhimento que foi assegurado pela direção da escola e restante da comunidade escolar, analisar as possibilidades de intervenções educativas com base na regulação emocional neste processo de inserção.

Assumiu-se como ponto de partida deste trabalho que o desafio para toda a escola - e para a sociedade portuguesa em geral -, foi (e é ainda) bem mais além do que a mera oferta de vagas no sistema educativo português. Trata-se, sim, de entender o desafio da Inclusão. Na senda de Correia (2013, p. 32), entende-se que “a educação e a inclusão se constituem como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado, para facilitar aprendizagens, conduzindo à inserção social, harmoniosa, produtiva e independente.” O mesmo autor chama a este modelo de inclusão de “modelo de resposta à diversidade”. Esta proposta considera a sociedade como responsável pela

mudança e entende que a condição da pessoa deve ser levada em conta, bem como o ambiente no qual se interage.

Assim, e aplicando a proposta de Correia (2013) ao contexto específico das crianças em situação de refúgio, considera-se que o espaço educacional é fundamental para a sua inclusão, ao mesmo tempo que contribui para a construção, no espaço social mais amplo, de uma sociedade de acolhimento. Assumindo-se igualmente este processo de inclusão como de grande complexidade, encerrando múltiplas dimensões fortemente interligadas, este trabalho dá particular destaque à sua dimensão emocional. Nesse sentido, recorta-se como objeto de estudo as possibilidades do uso de intervenções educativas promotoras de competências de regulação emocional entre as crianças em situação de refúgio, no sentido de potencializar a sua inclusão no sistema educativo português.

Plasmada nessa convicção, a presente dissertação pretende dar a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo de meses de convivência e de intervenção educativa junto de um grupo de seis crianças ucranianas inseridas numa escola do 1º ciclo do norte de Portugal onde foi possível desenvolver a componente empírica do Mestrado em Educação – Área de Especialização em Estudo da Criança, e cujo produto final será em seguida apresentado.

Quanto à estrutura do presente trabalho, este integra um total de quatro capítulos, sendo que o primeiro - intitulado “A guerra na Ucrânia e o movimento de refugiados em Portugal” - no qual se dá a conhecer alguns dos contornos do acolhimento de refugiados no contexto português, designadamente ao nível do seu sistema educativo.

Por sua vez, no capítulo II - intitulado “Aspectos relevantes na concepção teórica da investigação”, procede-se ao enquadramento teórico do objeto de estudo tendo como ponto primordial a regulação emocional. Reporta-se a uma discussão mais aprofundada do conceito de inclusão, contemplando as ideias de acolhimento e integração. Ampliando a discussão conceitual, soma-se a análise do conceito de (des)regulação emocional que se apresenta como espinha dorsal do problema. Também, neste capítulo, discute-se, brevemente do ponto de vista conceitual, do uso de contos narrativos e do desenho dada a sua relevância no cotidiano infantil e seu papel no desenvolvimento da criança, apresentando-lhe formas de organização do mundo e da realidade, como forma expressiva na infância.

No capítulo III - intitulado “Caminhos investigativos: o desenho metodológico” - dá-se lugar à componente empírica da dissertação, descrevendo-se os contornos metodológicos da investigação realizada, designadamente os seus participantes, instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha e análise dos dados.

Segue-se o capítulo IV - intitulado “Intervenções educativas com base na regulação emocional: uma experiência dentro do sistema educacional” - no qual se procede à apresentação e análise dos principais resultados da pesquisa, seguidos da sua discussão à luz da revisão da literatura realizada.

Por fim, nas Considerações Finais, dar-se-á lugar à reflexão sobre alguns dos aspetos mais significativos das experiências de aprendizagem e vivências que pontuaram o percurso da autora ao longo dos sete meses decorridos entre o início e término do trabalho de campo, nisto incluso as limitações e potencialidades do trabalho desenvolvido, bem como algumas sugestões de melhoria e investimentos futuros.

CAPÍTULO I – A GUERRA DA UCRÂNIA E O MOVIMENTO DE REFUGIADOS EM PORTUGAL

1.1. Deslocamento em busca de refúgio: aspectos terminológicos e vivenciais

No dia 18 de junho de 2020, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados - (ACNUR) - uma agência da ONU que atua para assegurar e proteger os direitos das pessoas em situação de refúgio em todo o mundo - publicou as estatísticas no Relatório Anual de 2020 “Tendências Globais”. A publicação mostra que, na última década, pelo menos 100 milhões de pessoas foram forçadas a fugir de suas casas para buscar segurança dentro ou fora de seu país. Este número representa mais pessoas do que toda a população do Egito, o 14º país mais populoso do mundo. A migração forçada quase dobrou na última década: eram 41 milhões de pessoas em 2010 e 79,5 milhões em 2019. O documento afirma que 80% das pessoas deslocadas do mundo estão em países ou regiões com grave insegurança alimentar e desnutrição, sendo que muitos enfrentam riscos relacionados com o clima e desastres naturais.

Segundo dados apresentados no Relatório Tendências Globais do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), o número de migrantes forçados já chegou a 70,8 milhões, e segue aumentando há uma década (ACNUR, 2018, p. 4).

Entretanto, esse mesmo Relatório, reportado ao ano de 2022, aponta que o número de pessoas deslocadas devido a guerras, violência, perseguições e violações dos direitos humanos foi de 89,3 milhões (ACNUR, 2022). Ou seja, ocorreu um aumento de 8% em relação ao ano anterior e mais que o dobrou em relação à última década. A invasão da Ucrânia pela Rússia contribuiu claramente para o aumento desses números tendo, tal como já referido, desencadeado a mais rápida e uma das maiores crises de deslocamento de pessoas no continente europeu desde a Segunda Guerra Mundial.

Para entender melhor a situação de vida destas pessoas, certas palavras oferecem determinados enquadramentos e caminhos para adentrar ao fenômeno do deslocamento. O presente estudo considera existir diferenciação dos termos: “emigrante”, “imigrante”, “refugiado” e “em situação de refúgio”.

O uso de um ou outro termo pode fazer toda a diferença em relação à abordagem e ao tratamento destes contingentes populacionais, buscando compreender experiências tão complexas, as quais experimentam aqueles que atravessam países numa mudança brusca de vida. Algumas expressões podem parecer, por vezes, que se sobrepõem umas às outras por isso a necessidade de esclarecer qual o sentido que cada uma delas. Para além de definições fechadas, cada uma delas possui sentidos específicos quando utilizadas para determinados contextos institucionais e políticos,

evidenciando intencionalidades diversas. Vejamos essas diferenças, a começar pelo que é possível localizar numa consulta rápida ao dicionário:

· Emigrante ¹(E + Migrante) – Que ou quem emigra ou vai estabelecer-se noutra região ou outro país.

· Imigrante ²(In + Migrante) – Que ou quem imigra ou vem estabelecer-se em região ou país diferente do seu.

Veja-se que a diferença dos sentidos está apenas no verbo (vem ou vai) que denota a perspetiva de quem fala. No ponto de vista de quem fala, ao se referir a quem partiu, o falante o chamará de emigrante. Na perspetiva de quem fala, ao se referir ao estrangeiro que vem habitar o território, o falante o chamará de imigrante.

No cotidiano nem sempre esta distinção do vocabulário da língua portuguesa que pode, ao primeiro olhar, se tornar pouco relevante. Mas tomemos esta distinção, de início talvez pouco relevante, para ilustrar uma realidade concreta e que se constrói em torno daqueles que deixam seu local de nascimento ou origem para viver em um outro território

O que se pretende com este breve estudo de sentidos é adentrar de forma mais reflexiva no fato de que não estamos apenas falando de contingentes populacionais que se deslocam, mas alertar para todo o entorno social, histórico e econômico que isso implica, para além do próprio conflito armado.

Segundo Costa e Vieira (2019)

O aumento dos fluxos migratórios, nos últimos anos, desencadeou a denominada “crise migratória” causando crescimento do nacionalismo e da xenofobia na Europa. Nesse contexto, barreiras à livre circulação de pessoas entre os Estados membros da União Europeia começam a ser observadas com maior frequência e intensidade, e o euroceticismo ganha força. (p.134)

Apesar do estudo de Costa e Vieira (2019) ser anterior ao evento da guerra da Ucrânia, ele nos faz perceber de forma mais clara o contexto sócio-histórico do acolhimento aos refugiados da Ucrânia. O que equivale dizer que já existia um precedente importante, em conflitos anteriores, que promoveram recentemente a entrada de imigrantes no espaço europeu. Só para localizar um exemplo dentre outros podemos citar o caso da Líbia e a entrada de um grande contingente de pessoas em condições precárias via território grego.

A página do Conselho Europeu informa que “A UE e os seus Estados-Membros estão unidos no seu apoio inabalável à Ucrânia”. Em junho de 2022, os dirigentes da UE concederam à Ucrânia o

¹ "emigrante", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/emigrante>.

² "imigrante", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/imigrante>.

estatuto de país candidato à adesão à UE³. Enfatizando a condição diferenciada dos cidadãos ucranianos, diante da possível proteção do Tratado da União Europeia, de 1992. Observe-se que a Ucrânia é o segundo país em área da Europa. Mesmo diante da condição de país europeu, não é seguro que a acomodação de seus cidadãos em outros países do bloco europeu não encontre reflexos da chamada crise migratória iniciada anteriormente e que envolveu países não europeus.

Na sequência desta análise dos termos propostos, tome-se para reflexão os termos “refugiados” e “em situação de refúgio”. O termo “refugiado” refere-se a pessoas que foram forçadas a sair de seus países de origem por diversos motivos, como: a falta de segurança ou liberdade, ameaça por violência generalizada, agressão estrangeira, conflitos internos ou violação maciça dos direitos humanos.

A palavra “refugiado” vem da palavra latina *refugere*, com o prefixo “re” abreviando o termo *fugere*, que significa “fugir”. Por isso, o termo “refugiado” traz a ideia de uma pessoa fugitiva. Já a palavra “refúgio”⁴ refere-se a um lugar considerado seguro para nele algo ou alguém se refugiar. Evoca o significado de fornecer proteção ou conforto, um local seguro para se abrigar.

No estudo de Chelotti e Cruz (2016) é possível encontrar um panorama dos principais dispositivos que visam instituir a proteção aos refugiados no contexto internacional bem como a construção histórica deste conceito.

Os autores apontam que para a Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951), considera refugiados

(...) as pessoas que devido a fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, participação em determinado grupo social ou opiniões políticas, está fora do país de sua nacionalidade, e não pode ou, em razão de tais temores, não queira valer-se da proteção desse país. (p.8)

Chelotti e Cruz (2016), a partir da revisão histórica do conceito de “refugiado”, traçam, no contexto internacional, o panorama dos principais dispositivos que visam instituir a proteção destes indivíduos, relatando a revisão do termo proposto em 1951, nos anos 60 e 70 do século XX, decorrente dos movimentos de independência ocorridos em colônias africanas e asiáticas. Segundo os autores,:

(...) modificou-se o conceito de refugiado, dando ao termo definição mais abrangente, considerando-os como qualquer pessoa que, devido a uma agressão, ocupação externa, dominação estrangeira ou a acontecimentos que perturbem gravemente a ordem pública numa parte ou na totalidade do seu país de origem, seja obrigada a deixar o lugar da residência habitual para procurar refúgio (p. 8)

³<https://www.consilium.europa.eu/pt/policies/eastern-partnership/ukraine/#:~:text=%20Europeu%20de,candidato%20C3%A0%20ades%C3%A3o%20C3%A0%20UE>

Durante%20o%

20Conselho

⁴ “refúgio”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/ref%C3%BAgio>.

Em 1984, ocorreu uma expansão do conceito, na Declaração de Cartagena, passando a incorporar pessoas que deixaram seus países de origem porque sua vida, segurança ou liberdade foram ameaçadas em decorrência de violência generalizada, agressão estrangeira, conflitos internos, violação massiva dos direitos humanos ou outras circunstâncias que perturbaram gravemente a ordem pública (Chelotti e Cruz, 2016).

Os autores ainda avaliam que a Declaração de Cartagena teve um papel ímpar no panorama protetivo internacional já que se tornou referência para várias nações do mundo na construção de legislação específica de cada país. Destacam que um aspecto relevante deste conceito de refugiado é o reconhecimento da vulnerabilidade afirmando que “um ser humano em situação de refúgio é, essencialmente, um ser vulnerável” (Chelotti e Cruz, 2016. p.8)

Para o presente estudo transformou-se numa descoberta importante a expressão usada pelos autores “em situação de refúgio” pelo estigma que muitas vezes envolve o termo refugiado (e também o termo imigrante como já vimos) e que de fato revela um preconceito e sentimento de rejeição que muitas vezes pode acontecer no contexto do país de recebe.

Ao iniciar o presente trabalho, via-se o desafio da utilização de outro termo que não fosse “refugiado”, mas não se sabia, antes da leitura dos autores citados, qual seria o termo adequado. A ideia de uso da expressão “em situação de refúgio” criou, na concepção deste estudo, a possibilidade de enfatizar e diferenciar a migração forçada no contexto de guerra na Ucrânia e adotar uma perspectiva mais digna e menos preconceituosa a estes migrantes e sua condição.

Deste modo, entende-se, no presente trabalho, que uma pessoa que se torna refugiada pela saída involuntária do seu país por - tal como refere a definição do ACNUR - fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social, opiniões políticas, ou por causa de grave e generalizada violação de direitos humanos, não tem como qualidade intrínseca “ser fugitiva”. Assume-se que esta pessoa se encontra em “situação de refúgio”. Quando chega a um país de acolhimento, ela pede refúgio para viver protegida naquele lugar, tornando-se, assim, em um cidadão estrangeiro que está vivendo uma situação de refúgio naquele país. Ela poderá se estabelecer e, futuramente, perante as instituições, assumir social e politicamente a condição voluntária de imigrante.

Sigona (2018), discute os múltiplos termos utilizados para denominar a pessoa que está numa migração forçada. O autor aponta que esse rótulo de “refugiado” já promove a marginalização e destaca dois processos: um deles é uma ampla gama de procedimentos burocráticos que podem envolver a regularização daqueles em situação de migração forçada nos países que acolhem; outro

processo semelhante envolve insegurança de direitos àqueles que buscam refúgio. Segundo o autor, o objetivo final desses dois processos é tentar, de alguma forma, parar o fluxo de refugiados.

Para as pessoas em situação de refúgio que perderam tudo, a presença de familiares é importante para sua estabilidade e identidade sendo, portanto, fator relevante no seu equilíbrio emocional. Mas nem sempre isso é possível de acontecer em determinadas situações, e principalmente porque os membros da UE continuam a interpretar o direito ao reagrupamento familiar de forma restritiva. As recomendações do ACNUR vão no sentido de ter um olhar atento sobre essas situações, sendo que as informações disponíveis não deixam dúvidas: o reagrupamento familiar é difícil em Portugal e em muitos outros países europeus.

Devido a separação familiar, vimos um grande fluxo de mulheres tornando-se alvo de vulnerabilidades várias, as quais são em grande parte construídas ou induzidas pelas práticas e políticas estatais. Mulheres em situação de refúgio que são mães enfrentam desafios únicos: elas precisam lidar com a adaptação a um novo país, aprender um novo idioma, encontrar emprego e moradia, além de cuidar de seus filhos. Sua posição social como mulher refugiada, as torna mais vulneráveis a riscos de situações potencialmente violentas, sendo completamente dependentes de outros para a satisfação das necessidades básicas de seu núcleo familiar. Assim, esta acaba sendo uma experiência de dupla marginalização: como mulheres e como refugiadas. (Cardim, 2021)

Conforme sublinham Chelotti e Cruz (2016)

.... é possível vislumbrar que a internacionalização dos direitos humanos teve papel ímpar para o reconhecimento e a positivação de direitos para os refugiados que, reconhecendo a vulnerabilidade em que estes se encontram em decorrência das perversas violações à sua dignidade humana e a seus direitos fundamentais que a sua própria condição pressupõe, possibilita uma tutela e uma acolhida efetiva e eleve a âmbito universal garantias de proteção que os acolham e, sobretudo, os salvaguardem. (p.9)

Numa perspectiva ampla e utópica, a sua plena inclusão seria o entendimento social de que pessoas em situação de refúgio são, na verdade, um contributo para a sociedade que as recebe. Mas, para isso, é necessário o entendimento de que não tiveram escolha de viver suas atuais condições de vida, e que é fundamental fortalecer suas habilidades, proporcionando oportunidades concretas de organização e participação plena na vida política, econômica e cultural da sociedade do país a que pediram asilo. Não se trata, portanto, de migrantes cujo deslocamento foi voluntário. Nem tampouco são refugiados, aceitando-se que este seria um atributo pessoal e individual daquele que fugiu, considerando o desgaste do termo como rótulo revestido de sentidos nem sempre positivos.

Descartando-se, então, as definições anteriores e adotando a expressão “em situação de refúgio”, este trabalho opta por uma definição que parece caracterizar aqueles que foram forçados a - de forma violenta e traumática - se deslocar para outro país, expulsos, portanto, de suas casas, de seus vínculos familiares, empurrados para fora da própria história. Tal definição evoca, por outro lado, um tratamento diferente por parte dos países que se dispõem a recebê-los, e que implica a responsabilidade de inclusão destas pessoas e não só o gesto burocrático de lhes “abrir as portas”.

1.2. Portugal como país de acolhimento

A procura de asilo, refúgio e proteção em Portugal tem registro na história recente, em 1936, quando milhares de refugiados espanhóis, vítimas da Guerra Civil espanhola, procuraram Portugal, sendo que este acolhimento aconteceu principalmente em terras de fronteira (Santinho, 2011).

Existe um sistema internacional de proteção aos refugiados e requerentes de asilo, cujo principal pilar são as disposições da Convenção de Genebra, de 1951, que tem como objetivo garantir que os refugiados sejam protegidos no país de acolhimento.

Em Portugal o regime jurídico em matéria de asilo e de refugiados encontra-se definido na Lei n.º 26/2014, de 5 de maio, que procede à primeira alteração à Lei n.º 27/2008, de 30 de junho, que estabelece as condições e procedimentos de concessão de asilo ou proteção subsidiária e os estatutos de requerente de asilo, de refugiado e de proteção subsidiária, transpondo as Diretivas n.ºs:

- 2011/95/UE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 13 de dezembro.
- 2013/32/UE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 26 de junho.
- 2013/33/UE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 26 de junho.

Em 24 de setembro de 2012, foi criada a Comissão de Acompanhamento e respetivo Grupo Operativo, que inclui as entidades diretamente intervenientes. São elas: o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), o Departamento de Relações Internacionais, Política Migratória e Captação de Migrantes - (DRIPMCM), a Segurança Social, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa - (SCML), e o Instituto de Emprego e Formação Profissional - (IEFP). Atualmente, estão também em curso, por todo o país, programas promovidos por associações particulares que podem contar com apoios governamentais.

Para mapear os recursos disponíveis no país e dar ênfase ao apoio, instalação e integração de refugiados que recebem a proteção internacional, o Governo de Portugal constituiu uma comissão: o Grupo de Trabalho da Agenda Europeia das Migrações (Despacho n.º 10041-A/2015), coordenado

pelo SEF, o órgão responsável por entrar em contato com várias instituições públicas, nomeadamente como o Alto Comissariado para as Migrações - (ACM), para fazer a ligação das instituições com a pessoa em situação de refúgio.

O ACM - uma instituição pública que intervém na implementação das políticas de imigração - tem como objetivo acolher e integrar as pessoas em situação de refúgio, através dos serviços públicos e do desenvolvimento de políticas multidisciplinares, centros e gabinetes de apoio que ofereçam uma resposta integral, capaz de responder às crescentes necessidades e à integração dos imigrantes com diferentes perfis. Esta instituição pública também coopera com outras autoridades estatais competentes no planeamento e desenvolvimento das prioridades da política de imigração. Uma das mais recentes ações da ACM – que divulga com mais ênfase desde o início da guerra entre Rússia e Ucrânia - chama-se: Serviço de tradução telefónica - (STT); um serviço gratuito que existe dentro do Projeto de Apoio a Migrantes. Este projeto que tem a finalidade de oferecer serviços de atendimento telefónico em parceria com a sociedade civil, onde são feitas traduções simultâneas e marcações de videochamadas caso seja solicitado. Existem 69 idiomas e dialetos para as traduções. Este serviço foi utilizado em algumas situações da presente investigação.

De referir, ainda que o ACM tem vários órgãos e projetos, designadamente: o Conselho para as Migrações (CM), o Departamento de Apoio e Assistência Migratória (DAAM), o Núcleo de Apoio à Integração de Migrantes (NAIM), o Núcleo de Gestão do Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração (NGFAMI), o Observatório das Migrações (OM), e o Gabinete de Apoio à Integração do Refugiado (GAIR).

Um refugiado ou requerente de asilo pode chegar a Portugal de duas formas: a primeira é através de um dos programas europeus criados para o efeito - o Programa de Reinstalação da União Europeia ou o Programa de Reinstalação da União Europeia e do ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. A outra é por meio de transportes da sua própria iniciativa, seja por avião, navio ou via terrestre, mas, à sua chegada deve ser imediatamente solicitado asilo pela Polícia ou Imigração e Proteção de Fronteiras.

Segundo dados do ACNUR, Portugal, em 2019, tinha 2387 refugiados em estatuto legal. No ano de 2022 encontram-se a aguardar por decisão judicial 1079 pedidos de proteção internacional requerentes de asilo. Estes últimos correspondem maioritariamente a ucranianos que, em resultado do conflito armado iniciado pela Rússia, tiveram que deslocar-se de seu país optando por vir para Portugal. Estima-se que a existência de uma vasta comunidade de cidadãos ucranianos em território português

desde o conflito armado na Crimeia, em 2014, levou a que muitos ucranianos tenham pedido, em 2022, refúgio em Portugal.

Em resultado deste grande movimento migratório, no dia 1 de março de 2022 publicou-se, em Diário da República, uma Resolução que concede a proteção temporária a pessoas deslocadas da Ucrânia e que simplifica o processo de regularização legal destas pessoas no país. Neste contexto, também foi aprovada a Resolução do Conselho de Ministros - (RCM) n.º 29-A/2022, de 1 de março, alterada pela RCM n.º 29-D/2022, de 11 de março, que veio estabelecer os critérios específicos a concessão de proteção temporária a pessoas deslocadas da Ucrânia para Portugal. Foi também lançada a plataforma Portugal for Ukraine.

Face a estas medidas governamentais, os ucranianos que pediram refúgio a Portugal tiveram a concessão automática de uma Autorização de Residência, ao abrigo do regime de proteção temporária, a qual garante a atribuição automática a cada cidadão dos Números de Identificação da Segurança Social (NISS), Número de Identificação Fiscal (NIF) e o acesso ao Sistema Nacional de Saúde (SNS). Esta proteção temporária tem duração inicial de um ano, mas pode ser prolongada por dois períodos de seis meses, desde que continuem a verificar-se as condições que impedem o regresso das pessoas ao seu país. A proteção temporária prevê que, os cidadãos que necessitem, possam aceder a prestações sociais do regime não contributivo.

Em termos de respostas ao nível da saúde, muito embora - ao abrigo do sistema da Direção Geral da Saúde - (DGS) - não existem barreiras administrativas em termos de acesso a tratamento pelo SNS, verifica-se que, entre as pessoas em situação de refúgio em Portugal, é muito parco o apoio psicológico assegurado quando chegam ao país. Tentando suprir esse défice, o ACM e a Ordem dos Psicólogos Portugueses - (OPP) assinaram um protocolo de parceria com vista à disponibilização de voluntários para trabalhar com esta população. Por não ser suficiente, o ACM procura também fazer contactos com algumas instituições que oferecem apoio psicológico e/ou psiquiátrico sob a forma de consultas.

1.3. A escola portuguesa e as crianças em situação de refúgio

A Educação é um direito humano básico, consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, e na Convenção sobre Refugiados, de 1951. A Educação protege crianças e jovens refugiados, entre outros riscos, do recrutamento forçado por grupos armados, do trabalho infantil, da exploração sexual e do casamento infantil.

A *United Nations Children's Fund* (UNICEF) - uma organização filiada à ONU e fundada em 1946 - foi inicialmente criada com o objetivo de ajudar crianças vítimas da Segunda Guerra Mundial. Atualmente, o seu objetivo geral é defender os direitos das crianças e promover a consolidação de princípios e códigos de conduta internacionais em relação a elas. O acesso à Educação é um direito de todas as crianças, especificando que este tem como base a igualdade de oportunidades (artigos 28.º e 29.º). O direito à Educação representa o direito ao desenvolvimento humano a partir de sua inserção entre outros seres humanos.

No seu relatório de agosto de 2019⁵, o ACNUR divulgou que dos 7,1 milhões de crianças refugiadas em idade escolar, cerca de 3,7 milhões não frequentam a escola. Seis em cada dez menores refugiados frequentam a escola primária, em comparação com nove em cada dez se considerado todo o mundo. Apenas cerca de dois em cada dez refugiados recebem educação secundária, quando a média mundial é de mais de oito em cada dez. Desde então o apelo do ACNUR tem sido para que os países de acolhimento desenvolvam políticas e ações mais inclusivas e que dêem conta de diminuir este número.

Se a educação é um direito fundamental das pessoas tanto mais necessária quando se faz em situação de refúgio. Para se pensar numa perspectiva de recepção de crianças e adolescentes em situação de refúgio no sistema escolar, para além do apenas acolher, mas principalmente incluir, é fundamental ter em vista a educação e o sistema escolar como lugares de relevância numa rede de acolhimento. Sob este enfoque foi criada a Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE) que segundo informações do seu site⁶ se identifica como:

...uma rede aberta, global, constituída por membros que trabalham em conjunto em estruturas humanitárias e de desenvolvimento para garantir que todas as pessoas tenham o direito a uma educação de qualidade, relevante, equitativa e em condições de segurança. O trabalho da INEE baseia-se no direito fundamental à educação e vai para além dos limites tradicionais dos setores de desenvolvimento e da ação humanitária. (INNE)

A INEE - aponta as seguintes razões para esta ideia: (i) as escolas são ambientes mais seguros para crianças e jovens em situação de refúgio, pois nestes espaços de aprendizagem estas se encontram protegidas; (ii) o Apoio Psicossocial baseado na Educação é um dos mecanismos mais favoráveis para se utilizar durante o período de incerteza em que vivem estas crianças e jovens uma

⁵ <https://news.un.org/pt/story/2019/08/1685332>

⁶ <https://inee.org/pt/sobre-a-inee#:~:text=A%20Rede%20Interinstitucional%20para%20a,relevante%2C%20equitativa%20e%20em%20condi%C3%A7%C3%B5es>

vez que e permite combater os efeitos emocionais negativos que possam surgir, criando rotinas estáveis, proporcionando oportunidades de socialização, de amizade e diversão, procurando fomentar uma qualidade de vida, gerando esperança e, até mesmo, reduzindo o stress.

Somando-se ao esforço internacional no cenário brevemente descrito acima encontramos iniciativas do Governo português no sentido de acolher crianças e adolescentes no sistema escolar.

O site da Assembleia da República Portuguesa, no dia 1 de junho de 2022 – o Dia Mundial da Criança -, publicou o discurso da Ministra-adjunta e dos Assuntos Parlamentares, Ana Catarina Mendes, à Assembleia da República, no qual afirma que o SEF atribuiu autorizações de residência a 39 mil refugiados ucranianos, dos quais 12.500 são crianças e que são 4600 as crianças ucranianas em situação de refúgio integradas no sistema educativo português

Integrar crianças e adolescentes no sistema de ensino implica claramente dois aspectos complementares entre si: o acesso e a permanência.

O acesso começa com a matrícula em instituições escolares disponíveis. O Despacho Normativo n.º 6/2018 do Secretário de Estado da Educação estabelece os procedimentos da matrícula no sistema escolar e exige, por exemplo, no ato de matrícula, o recolhimento do “número de identificação fiscal (NIF) de todas as crianças e alunos, no caso de o terem atribuído, os dados relativos à composição do agregado familiar por últimos validados pela Autoridade Tributária, o número de utente do Serviço Nacional de Saúde - (SNS), o número de cartão de utente de saúde/beneficiário, a identificação da entidade e o número relativo ao subsistema de saúde, se aplicável, e o número de identificação da segurança social (NISS) das crianças”.

Mesmo sem consultar dados quantitativos ou pesquisas específicas, não se pode errar ao afirmar que pessoas em situação de refúgio nem sempre experimentam uma saída calma e tranquila de seu território de origem, a saída é frequentemente apressada quando não, desesperada. Nesta condição de fuga documentos são deixados para trás. A entrada no país de origem, do mesmo modo, pode ter a ordem da burocracia regular também alterada. Assim, a pessoa em situação de refúgio nem sempre tem acesso fácil a documentação de um migrante voluntário em condição regular.

A excepcionalidade do refúgio e da onda migratória anterior ao conflito ucraniano fez com que o governo português em agosto de 2019, adotasse medidas para que os menores não acompanhados transferidos dos campos de refugiados na Grécia, pudessem ter assegurado em Portugal o ensino básico, universal, obrigatório e gratuito, sem que fossem a eles exigido um reconhecimento dos seus certificados de habilitações ou outros documentos para usufruírem do ensino escolar.

Na situação específica do conflito na Ucrânia, o Governo de Portugal adotou uma série de ações normativas a partir do início de 2022, no sentido de acolher os refugiados, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação.

Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 24-B/2022, de 11 de março, no Ofício-Circular S-DGE/2020/2040 – DSDC-DEPEB/ANQEP SAI-GER 460/2020, de 12/08, no Despacho n.º 2044/2022, de 16/02, e com o objetivo de agilizar a integração destas crianças e jovens no sistema educativo português, foi produzido o Ofício-Circular 10976/2022/DGE-DSDC-ECE, de 16/03. Como forma de dar resposta ao elevado número de novos alunos ucranianos, a Direção Geral da Educação - (DGE) criou também um documento intitulado: *Orientações para o Acolhimento, a Integração e a Inclusão de crianças e jovens ucranianos*.

Entrando em vigor em abril de 2022, o Ofício-Circular estabelece que as escolas devem segui-lo, com o objetivo de agilizar a integração de crianças e jovens deslocados da Ucrânia e beneficiários de proteção temporária ou proteção internacional abrangidos pela escolaridade obrigatória. No documento *“Orientações para o Acolhimento, a Integração e a Inclusão de crianças e jovens ucranianos.”* Estes novos alunos são considerados como sendo alunos de Português da Língua Não-Materna (PLNM). Uma das recomendações contidas nestas Orientações aponta no sentido do desenvolvimento de estratégias e atividades que promovam:

Um estabelecimento de interações significativas entre crianças e jovens e adultos, de modo a desenvolver quer o sentimento de pertença a um grupo, sem que cada um perca a sua individualidade, quer o domínio progressivo da competência da oralidade em língua portuguesa; O respeito e a valorização da língua e cultura do país de origem e do país de acolhimento; O estabelecimento de ligações entre aspectos culturais de Portugal e do país de origem; A familiarização com o espaço escolar e com as suas valências, fomentando, se possível, a utilização de espaços comuns (biblioteca, refeitório, ...); A criação de ambientes seguros e acolhedores que facilitem a inclusão; • A socialização, a empatia e a colaboração; A partilha de experiências; A ligação à comunidade; A atividade física, nomeadamente através do Desporto Escolar; A participação nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). (p.8)

O documento também prevê que os alunos ucranianos constituam dois grupos: o de alunos que têm suporte formal de ensino a distância na sua escola de origem e o subgrupo de alunos que, não tendo este suporte, pretende continuar os seus estudos em ucraniano.

Diante da existência das duas possibilidades de constituição do processo de escolarização das crianças e adolescentes ucranianos o documento define que:

Relativamente ao primeiro grupo, sugere-se uma articulação com o horário disponibilizado pela respetiva escola, de forma a proporcionar a frequência das aulas de PLNM, bem como de outras atividades que visem a inclusão e o bem-estar dos alunos. Para o segundo subgrupo, encontra-se disponível o ensino remoto de emergência na Ucrânia. (DGE, 2022. p.4)

O mesmo documento aponta para a necessidade de existir uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), assumida como podendo ter - em articulação com os professores e os encarregados de educação/representantes legais - um papel central na integração e inclusão destas crianças e jovens.

O Despacho nº 2044/2022, de 16 de fevereiro, estabelece igualmente normas destinadas a garantir o apoio aos alunos de PLNM. Este determina que as escolas devem decidir as medidas de suporte a mobilizar no sentido de promover a aprendizagem e inclusão destes alunos, designadamente as disciplinas a frequentar. Tais medidas deverão ser desenhadas em função da situação específica de cada aluno e do perfil dos docentes. Entre as propostas contidas no documento surge o desenvolvimento de atividades e projetos como:

- a) Promover a familiarização com o espaço escolar, fomentando a utilização de espaços comuns;
- b) Incentivar o contacto com falantes nativos de português, do mesmo grupo etário;
- c) Valorizar o conhecimento da realidade e história da comunidade local, assim como o contacto com as suas instituições;
- d) Valorizar a língua materna e a cultura do aluno;
- e) Fomentar a participação dos alunos e o sentido de pertença à comunidade;
- f) Valorizar a diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade da comunidade escolar, desenvolvendo o conhecimento da língua e cultura portuguesas e as ligações com os aspetos culturais dos países de origem dos alunos;
- g) Promover o envolvimento dos pais ou encarregados de educação.

Dadas as incertezas da guerra e as inúmeras variáveis em questão, não é possível estimar quantas pessoas poderão ser acolhidas por Portugal e nem durante quanto tempo ficarão em território português, ou mesmo, em que medida esta se tornará uma situação permanente para algumas destas famílias. Esta incerteza de dados, natural numa situação de calamidade como a que se vive, não deve impedir que haja esforços no sentido de proporcionar a integração destas crianças e jovens na cultura, hábitos e valores, por meio de sua integração no sistema educacional do país que os acolhe.

CAPÍTULO II – ASPECTOS RELEVANTES NA CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO E DA REGULAÇÃO EMOCIONAL: A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO

2.1. Acolhimento, integração e inclusão: três termos para uma intenção

O Ministério da Educação, ao elaborar o documento que consolida todos os procedimentos efetuados pelas instituições educativas portuguesas denominado *“Orientações para o acolhimento, a integração e a inclusão de crianças e jovens ucranianos”*, teve como objetivo, segundo o próprio documento, garantir o acesso ao sistema educativo português e possibilitar uma integração imediata das crianças e jovens ucranianos em situação de refúgio. Um documento desta natureza faz ressonância com a necessidade de flexibilização da burocracia e processos administrativos que pode ser potencial entrave a presença de crianças refugiadas no sistema escolar pelas razões já colocadas no capítulo I deste texto.

O texto do documento *“Orientações para o acolhimento, a integração e a inclusão de crianças e jovens ucranianos”*, utiliza pelo menos três termos ao tratar da presença dos alunos ucranianos no sistema escolar português: *“Acolhimento”*, *“Integração”* e *“Inclusão”*. Embora tratados com certa equivalência no texto o uso destes diferentes termos merece um pouco mais de reflexão.

A palavra *“Acolhimento”*⁷ significa: *“modo como se acolhe ou recebe alguém ou algo; local seguro que oferece proteção”*. No mesmo dicionário, a palavra *“Integração”*⁸ é definida como: *“o ato ou efeito de integrar; expressando ainda o fenómeno sociológico de adaptação, incorporação de um indivíduo ou grupo externo numa comunidade”*. Por seu turno, a palavra *“Inclusão”*⁹ é estabelecida como: *“ato ou efeito de incluir”*.

Não se requer grande esforço para concluir que, do ponto de vista semântico, os três termos convergem para a construção de uma intenção clara. Com base no uso dos termos e seus significados, presumimos que a alta gestão do sistema educativo português afirma, pela escrita do documento, a proposta de que as escolas possam receber as crianças em situação de refúgio, com a oferta de um lugar seguro e protegido, de maneira a incorporar sua presença no contexto escolar para que se sintam incluídas neste mesmo contexto.

Esta primeira conclusão expressa acima, no entanto, não parece suficiente à reflexão proposta inicialmente. Ao abrir este capítulo, que pretende indicar os balizamentos teóricos para a presente

⁷ <https://dicionario.priberam.org/acolhimento>

⁸ <https://dicionario.priberam.org/integra%C3%A7%C3%A3o>

⁹ <https://dicionario.priberam.org/inclus%C3%A3o>

investigação, decidiu-se por explorar um pouco esta particularidade do texto do documento que orienta a presença dos alunos ucranianos no sistema escolar justamente por não ser uma ocorrência que se possa ter como aleatória. Existe uma intencionalidade no uso de cada termo e a escolha entre um ou outro pode implicar em formas diferentes de como as crianças ucranianas serão conduzidas dentro do sistema escolar. Dito de outro modo, se usamos apenas “acolher”, por exemplo, talvez se limite a oferecer uma vaga na escola sem se preocupar em também oferecer condições de permanência .

Sem a pretensão de explorar exaustivamente determinados conceitos ou o campo teórico propõe-se alargar nossa análise em função da percepção de que a questão do Acolhimento ou da Integração ou da Inclusão dos alunos em situação de refúgio tangencia uma discussão já em curso há décadas no campo da educação qual seja o da Educação Inclusiva.

Alonso et al (2015) asseguram que o reconhecimento da Educação Inclusiva é o suporte das atuais políticas educativas europeias pois assegura-se sob este fundamento a igualdade de oportunidades para pessoas com necessidades específicas em todos os aspectos de suas vidas (educação, formação, emprego e vida social). Os autores seguem trazendo uma síntese da intencionalidade de uma prática educativa inclusiva e de como esta intencionalidade tem reverberado na prática do sistema educativo espanhol:

No obstante, lograr una oferta común para todo el alumnado y al mismo tiempo respuestas diferenciadas para cada uno de ellos, es decir, una atención igual y, a la par, diferente para todos los estudiantes en el actual sistema educativo, sigue teniendo muchas dificultades, reticencias y restricciones (p.32)

A proposta de Educação Inclusiva impacta diferentes países cujo sistema escolar tem como base, um modelo escolar segregacionista seja por gênero, por posição social, geográfica e tantos outros critérios de separação e distinção entre as crianças e suas características. Este modelo redundava em certos contextos em escolas exclusivas para meninas, escolas para crianças deficientes, escolas para surdos, escolas para cegos, escolas para crianças pobres ou para crianças abastadas e tantos outros grupos. Foram vários séculos de prática, no contexto europeu, deste modelo contrapondo-se às poucas décadas de esforços na construção de uma escola que possa dar conta de receber a todos e todas. (Kassar, 2011)

A ideia de Educação Inclusiva exige mais que ações que contemplem uma conduta da escola ajustada a necessidades de alguns; a proposta inclusiva e de respeito à diversidade precisa alcançar o patamar de um fundamento, de um princípio que, por nortear o funcionamento e o ordenamento social, também norteia a ação educativa. Contudo, não se chega a este ponto sem passar por

momentos intermediários em que se experimentam propostas que representam um certo avanço em relação à prática segregadora inicial (Kassar, 2011)

Esta dinâmica de movimento progressivo talvez possa explicar esta profusão de termos. De forma especial pode marcar uma diferença entre integrar e incluir.

En el proceso integrador, lo relevante es que traslada el enfoque individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial (escuelas segregadas) al contexto de la escuela regular, haciendo ajustes y adaptaciones solamente para el alumnado considerado de necesidades educativas específicas y no para todos los alumnos del centro. Desde esta perspectiva, aún hoy, muchos equiparan la educación con la asistencia a un centro escolar (Vega, 2007), creando así una segunda red de enseñanza (especial) que nunca se llegó a eliminar, sino que sigue fortaleciéndose con la denominada "red de apoyo" (Núñez, 2008) que incorpora a un nuevo alumnado con necesidades educativas no asociadas a discapacidades (deprivación social, inmigración, retraso escolar). (Alonso, et al. 2015. p.33)

Dito tudo isso, podemos chegar a uma segunda conclusão quanto ao uso simultâneo dos três termos no documento em pauta, com base na própria progressão da ideia de Educação Inclusiva dentro do sistema educativo seja da Europa ou das Américas (Kassar, 2011), qual seja a progressão histórica da ideia de Educação Inclusiva e o uso dos termos.

Ao longo do século XX começam a existir ações para romper as usuais formas de segregação a fim de se ter na escola todo o tipo de aluno, rompendo, portanto, com a prática de escolas especiais. Daí a propriedade do uso do termo “acolher”, que tem subjacente a intenção de se ter uma escola que acolhe ou que dá acesso a todo tipo de criança.

É possível perceber, também, ações que tentam aproximar, criar laços e deixar em igual condição de direitos todos os acolhidos e para este momento talvez o termo “integrar” tenha sentido. Veja-se, por exemplo, o movimento de integração racial nas escolas americanas a partir da década de 50 do século XX.

Experimentamos na história educacional recente, talvez nas três últimas décadas, um terceiro momento desta evolução da ideia em que a inclusão se torna um princípio educativo, ou seja, bem mais que acolher ou integrar.

É possível considerar que, no caso de crianças em situação de refúgio, é preciso ter como meta algo para além de apenas oferecer uma vaga (acolher, integrar) no sistema de ensino para as crianças que chegam ao país. Estamos a falar do ato efetivo de incluir as crianças e da construção de um sentimento de pertencimento delas a este novo contexto geográfico, social, cultural, relacional e educativo.

Como aponta Rodrigues (2003), não se trata da presença física das crianças na escola, mas sim do sentimento de pertencimento à escola e ao grupo.

Segundo Galtal e Pilati (2016, p. 386)

A necessidade de pertencimento foi primeiramente mencionada por Baumeister e Leary (1995), sendo definida como uma motivação que seres humanos têm para procurar e manter laços sociais profundos, positivos e recompensadores. Dessa forma, ela se refere não só à necessidade de estar inserido em um grupo, mas à qualidade dos laços estabelecidos com outros indivíduos e o sentimento de aceitação presente.

O estudo de Mazari (2021, p.4) - focalizando a construção do sentimento de pertença de adolescentes ao contexto escolar - destaca que:

O sentimento de pertença na adolescência relaciona-se com a possibilidade de ser e agir no mundo, tornando possível a elaboração, o planejamento e a realização de ações capazes de promover a construção da subjetividade e o reconhecimento dos direitos sociais dos adolescentes. Nesse sentido, sentir-se pertencente proporciona sentimento de proteção, compreensão e reconhecimento, contribuindo de forma positiva com a saúde mental.

Os alunos deveriam, sob esta concepção, sentir que pertencem ao ambiente escolar, e a organização escolar deve sentir-se responsável por eles. De fato, todas as crianças nativas ou não trazem para a escola as suas diferenças, sejam estas originárias de raça, etnia, língua, gênero, classe social, sendo que, para as crianças ucranianas, adicionamos a situação de refúgio. Pela multiplicidade de fatores que podem distinguir as crianças entre si, podemos imaginar que existem muitos obstáculos dentro de um sistema educativo para o processo de inclusão.

A presente pesquisa tem em conta que é na escola que as crianças têm a possibilidade de reconstruir sua identidade, resgatar sua individualidade, se expressar, fazer novos amigos, estar em um ambiente seguro. Na experiência da pesquisadora como professora de AEC foi possível perceber que no esforço inclusivo que o sistema educativo português tenta fazer, é perceptível a presença de sérios problemas, como, professores que sentem falta de recursos, crianças portuguesas que não sabem como agir com os recém-chegados, crianças em situação de refúgio que se sentem perdidas e sem lugar, efetivamente deslocadas no cotidiano de suas relações por não conhecer a cultura, a língua, o ambiente, os costumes do novo país.

O quadro geral na chegada destas crianças a Portugal, registrado pelas mídias, é frequentemente o mesmo: famílias divididas com membros deixados em território de guerra, nomeadamente os elementos adultos do sexo masculino, fuga em situação de perigo e violência,

ruptura de vínculos emocionais e de convivência de forma abrupta e inesperada. A lista de problemas seguramente é bem maior, mas citamos alguns na expectativa de se perceber a dimensão dos desafios que envolvem a inclusão das crianças ucranianas no sistema de ensino português.

A crise humanitária advinda de uma situação de conflito armado é claramente uma situação que afeta significativamente a vida das populações, mas afeta de forma especialmente devastadora a vida de crianças e adolescentes.

A guerra na Ucrânia está roubando de crianças e adolescentes estabilidade, segurança, escola, amigos, família, um lar e esperanças para o futuro. As feridas mentais da guerra podem afetar meninas e meninos até a idade adulta. Para evitar uma geração de crianças e adolescentes marcada pelo conflito, sua saúde mental e suas necessidades psicossociais devem ser priorizadas. Isso deve incluir ações apropriadas à idade para fornecer atenção integral, construir resiliência e, especialmente para crianças mais velhas e adolescentes, dar-lhes oportunidades de expressar suas preocupações. (UNICEF, 2022)¹⁰

Seus efeitos nocivos se fazem presentes não só no momento imediato de convívio com a violência, a perda, a destruição de laços e vínculos, mas podem se estender ao longo de toda vida. A este propósito é possível citar alguns estudos. Por exemplo, Shonkoff, Boyce e McEwen (2009) defendem a existência de um consenso científico de que as doenças adultas têm origem frequentemente encontradas entre as rupturas biológicas e de desenvolvimento que ocorrem durante os primeiros anos de vida.

Segundo os autores, essas primeiras experiências podem afetar a saúde do adulto de duas maneiras: por danos cumulativos ao longo do tempo ou pela incorporação biológica de adversidades durante períodos sensíveis do desenvolvimento. Considerando estes reflexos na saúde adulta, é preciso conceber que acolher populações de crianças e adolescentes em situação de refúgio, para além de uma assistência imediata, implica ações que possam mitigar reflexos à saúde a longo prazo.

Brito, Arriaga e Gouveia (2015, p.18) afirmam que, em situações de crise, as crianças são mais vulneráveis que os adultos e elencam as razões:

(a) o elevado nível de estresse no meio ambiente pode afetar diretamente as famílias; (b) verifica-se uma ausência de estruturas de proteção social vocacionadas para as crianças refugiadas; (c) a falta de meios de subsistência e de emprego, levam ao desespero e frustração nas famílias; (d) pode assistir-se, potencialmente, ao aumento do risco continuado de abuso e exploração sexual, no caso das crianças serem envolvidas para tentar obter recursos para a sua subsistência; (e) degradação, a rejeição e o terror das crianças é mais comum em situações pós-desastre.

¹⁰<https://www.unicef.org/brazil/guerra-na-ucrania-representa-ameaca-imediata-para-criancas-e-adolescentes>

Considerando-se que muitas crianças em situação de refúgio têm um alto risco de doença mental causada por estressores pre e pós migração, tem-se em conta a importância da promoção de ambientes educativos que compreendam as necessidades de haver um acolhimento, integração e inclusão efetivos.

Diante do quadro descrito, mesmo que de forma breve mas suficiente para denotar a necessidade de fomentar e estabelecer diferentes reflexões que alcancem aspectos como: o modo de potencializar a relação escola e criança em situação de refúgio, a maneira como construir alternativas que visem dar a estes sujeitos ferramentas para aprender a ser criança novamente, entendendo que os eventos da guerra e a condição de refugiado provavelmente tenha interrompido as suas vidas, e reforçar a sua capacidade de recuperação e de regresso à normalidade (possível) depois de experimentar situações tão adversas. Sabe-se que este não é um quadro específico dos refugiados ucranianos, mas que encontra condições semelhantes em outras experiências.

A presente investigação pretende oferecer elementos para um aprofundamento desta reflexão recortando deste cenário a questão da regulação emocional e as possibilidades e limites da intervenção psicopedagógica na construção da regulação emocional em crianças em situação de refúgio com base na concepção que se desenhará a seguir.

2.2. (Des) regulação emocional: aspectos conceptuais

As emoções fazem parte da vida humana e são instrumento de interação com o ambiente, na medida em que decorrem das nossas reações às ocorrências do ambiente, nas diversas situações. Este processo implica um exercício contínuo de avaliação do contexto e de escolha de estratégias de reação.

A experiência emocional é simultaneamente emocional e cognitiva pois, para além de sentidas, as emoções precisam ser entendidas. De fato, como registram Leahy, Tirch e Napolitano (2013, p.19) “sem as emoções nossas vidas não teriam significado, textura, riqueza, contentamento e conexão com outras pessoas”.

Apesar de seu relevante papel na vida humana, o estudo das emoções nem sempre teve igual relevância no campo da pesquisa. Dias et al (2006), com base em Langlois (2004, p.120), afirmam que a emoção:

...é considerada um fenômeno central ou secundário em muitos aspectos do desenvolvimento, como: interesse, explorações, temperamento, agressão, apego,

relações de amizade, curiosidade, motivação e muitos outros. Apesar disso, durante muito tempo, os estudos sobre as emoções foram relegados a um papel secundário na compreensão do ser humano.

Os sentimentos e as habilidades emocionais desempenham um papel importante ao longo do ciclo de vida. Em relação às competências emocionais, cabe mencionar dois conceitos nucleares: o de sentimentos e de emoções. Dias et al (2006, p.121) fazem a seguinte distinção entre ambos:

...as emoções seriam um conjunto de reações ou ações do corpo, muitas delas publicamente observáveis, ou observáveis através de instrumentos. Já os sentimentos estariam mais associados com a experiência mental privada de uma emoção, sendo invisíveis para os outros. Uma forma de entender essa diferenciação seria pensar as emoções como se fossem sensações corporais, já os sentimentos seriam percepções dessas sensações.

Estes mesmos autores, com base em Damásio (1996, 2000 e 2004), afirmam que, apesar da distinção entre ambos, os conceitos estão interligados. Assim, cumpre reforçar que o presente estudo reconhece a interligação entre as emoções e os sentimentos. Contudo, manterá o foco nas emoções dado seu caráter observável.

A presença das emoções no cotidiano humano implica a necessidade de modulá-las, de regulá-las de forma a se constituir em efetivo recurso interativo. Segundo Barbosa e Monte (2021, p.1):

A Regulação Emocional (RE) consiste na capacidade de perceber, compreender de forma adequada e consciente, e gerenciar os processos emocionais, lidando com eles de forma positiva. Desse modo, a RE é uma relevante habilidade para manutenção da saúde e do bem-estar dos sujeitos, bem como deve ser considerada nos processos educativos.

A regulação, portanto, está relacionada a alterações da experiência e da possibilidade expressiva das próprias emoções envolvidas na situação. Implica o ajuste da carga emocional frente a um objetivo específico assumido pelo sujeito na situação de interação (Thompson, 1994, apud Rocha 2016).

A questão fundamental não é sentir uma determinada emoção como por exemplo ansiedade. A questão reside em nossa capacidade de reconhecê-la, aceitá-la, usá-la quando possível e continuar o processo vital apesar dela. (Leahy, Tirsch & Napolitano, 2013)

Segundo Dias et al (2006) a regulação emocional consiste em dois processos: o primeiro, é o processo que se relaciona com o surgimento da emoção e o segundo, ocorre depois que a emoção surgiu, implicando a gestão dessa emoção, ou seja, a utilização de estratégias de regulação emocional.

Cruvinel e Boruchovitch (2011), amparados no modelo para o desenvolvimento da autorregulação afetiva de Garber, Braafladt e Zeman, sugerem algumas etapas para um controle eficiente das emoções:

A primeira delas é a percepção do aparecimento da emoção e da necessidade ou não de controlá-la, seguida pela identificação da causa do afeto e do que poderia ser feito. A terceira etapa consiste no estabelecimento de metas e a quarta seria levantar possibilidades de respostas para se alcançar a meta. Em seguida, é importante avaliar os possíveis resultados e, por último, o desempenho das respostas escolhidas.

Os processos de regulação emocional podem ser conscientes ou inconscientes, automáticos ou controlados e incluem habilidades e estratégias para monitorar, avaliar e modificar as reações emocionais (Gross & Thompson, 2007).

As nossas avaliações frequentemente são conscientes, mas há momentos em que os estímulos não estão fisicamente presentes na situação. Há neste caso um componente estimulador presente apenas na memória (Dias et al, 2006)

As crianças precisam ser capazes de regular suas emoções, de ser capazes de modular a intensidade e a duração dos estados emocionais, e expressá-los em situações sociais (Dias et al. 2006).

Na primeira infância, a regulação emocional começa a se desenvolver na criança como um dos elementos que influenciam o seu bem estar. Por volta dos 8 anos, o desenvolvimento cognitivo alcança um patamar que permite que as crianças alcancem a auto regulação de forma mais consciente, embora as primeiras experiências e ligações com os pais ainda sejam muito importantes (Arruda, 2015).

A escola desempenha o papel central no desenvolvimento das habilidades emocionais das crianças, tendo em conta, inclusive, que no ambiente escolar passam a maior parte do tempo e aprendem a interagir com seus pares, professores e outras pessoas da comunidade.

O ambiente escolar, em tese, oferece oportunidades à criança para ampliar sua capacidade de lidar com as demandas emocionais e sociais. Tal capacidade não se limita às várias manifestações comportamentais e emocionais, mas inclui a possibilidade de se estabelecer e se afirmar frente à sua relação com o outro. Deste modo, ao ensinar as crianças a reconhecer e regular suas emoções, para além de tudo, é possível melhorar o desempenho escolar. (Rocha 2016)

Como vimos acima, a condição ideal é aquela em que as emoções podem ser reconhecidas e moduladas em favor de uma relação positiva e saudável dos sujeitos. Mas nem sempre as condições

ideais se dão na realidade. Sobre uma pessoa que vivencia experiências estressantes, por exemplo, Leahy, Tirsch & Napolitano (2013, p.20) afirmam que ela “experimenta as emoções com intensidade elevada. À medida que essas emoções se intensificam, a tendência é que o indivíduo aja compulsivamente, adotando um comportamento inadequado ao que a situação exige.”

Não raro, as crianças têm dificuldades na sua regulação emocional. Tais dificuldades podem decorrer de vários fatores, tais como: a não-aceitação de uma resposta emocional, a falta de consciência e de compreensão das emoções, as dificuldades em manter um comportamento direcionado a objetivos, as dificuldades no controle de impulsos, a disponibilidade limitada de estratégias de enfrentamento e a falta de clareza emocional.

A desregulação emocional caracterizada por uma ou mais destas dificuldades pode ser a consequência tanto da alta vulnerabilidade emocional, quanto da incapacidade de regular as emoções (Linehan,1993; Linehan & Kehrer, 1993 conforme referido por Dinis, Gouveia e Veloso, 2011 p. 92).

Uma pessoa que tenha dificuldades de regulação emocional, terá também maior predisposição para problemas relacionados com a sua autoestima, o que irá influenciar o seu bem-estar e a sua satisfação com a vida. Isto poderá levar a problemas no seu cotidiano, afetando também a capacidade motivacional da mesma, o aprendizado e impactando os objetivos que esta pessoa possa ter relativamente à sua vida.

Há estudos sobre os comportamentos infantis na escola, que constataram que a criança quando se considera pouco inteligente para compreender o que a professora ensina, apresenta pensamentos desadaptativos de que não é capaz de compreender nada, ou que não é inteligente o bastante para entender o conteúdo escolar. Essas crenças geralmente são rígidas e nem sempre percebidas pela criança, ou adultos que convivem com ela, porque estão em um nível mais inconsciente. Tais comportamentos podem traduzir-se em reações explosivas, agressivas ou de retraimento quando não consegue acompanhar as atividades escolares da mesma forma que os colegas (Knapp; Beck, 2008).

Segundo Gratz e Roemer (2004), Gratz, Rosenthal, Tull e Lejuez (2006) e Gratz e Gunderson (2006), a desregulação emocional pode provocar déficits em várias áreas, designadamente em termos de:

(a) consciência, compreensão e aceitação das emoções; (b) capacidade para implementar comportamentos destinados a prossecução de objetivos e para inibir comportamentos impulsivos aquando da experiência de emoções negativas; (c) flexibilidade no uso de estratégias que visam a modelação da intensidade e/ou duração das respostas emocionais em detrimento da sua supressão; e (d) motivação para experienciar emoções negativas, aceitando-as como um elemento que pertence ao processo da prossecução dos objetivos individuais.

Uma possível condição de desregulação emocional das crianças em situação de refúgio estabelece a compreensão de que o acolhimento, a integração e a inclusão efetiva só serão possíveis se tomarmos em conta essa desregulação emocional. É a partir desta compreensão que o presente trabalho traz a importância das intervenções de regulação emocional, como elemento fulcral por ser um ponto de partida que pode incentivar estas crianças a desenvolverem uma aprendizagem emocional e serem crianças tendo o direito de voltar a sonhar. Assumindo a escola como um contexto que deverá reunir condições para amadurecimento emocional de qualquer criança, o presente estudo explora especificamente a relevância que as intervenções psicoeducativas a desenvolver na escola poderão ter na vida de crianças em situação de refúgio.

2.3. A importância da regulação emocional na vida e no processo educativo de crianças em situação de refúgio.

A competência emocional segundo Franco e Santos (2015, p.339) “é um construto desenvolvimental que abrange as habilidades das crianças para expressar adequadamente, interpretar e regular suas emoções, bem como para entender as emoções dos outros.

Os autores alertam para o fato de que há uma diferença quanto aos componentes da competência emocional entre os diferentes pesquisadores do tema (Denham et al, 2003; Mayer Salovey, 1997; Saarni 1989; Schaffer,2004 como referido por Franco e Santos 2015). Neste estudo, opta-se, a exemplo de Franco e Santos (2015) pela definição de Denham (2003) na qual a competência emocional é composta pela expressão emocional, a regulação emocional e a compreensão das emoções.

A presente investigação recorta destes três componentes a regulação emocional percebendo-a, entretanto, como um componente da competência emocional.

Tomando por base o sentido comum das palavras em qualquer dicionário da expressão “regulação emocional” pode-se ter uma percepção desta expressão na vida emocional dos sujeitos. O significado de regulação como: ato ou efeito de regular e a palavra emocional que significa: que produz emoção. Ou seja, regulação emocional é o efeito de regular as emoções que são produzidas, sendo assim é a capacidade de reconhecer as próprias emoções e as dos outros.

No âmbito da psicologia, Gratz e Roemer (2004), McKnow, Gumbiner, Russo, e Lipton (2009) admitem definições para autorregulação emocional ou regulação emocional, com o se referindo a processos dinâmicos inerentes a esforços conscientes para controlar comportamentos, sentimentos e emoções a fim de atingir objetivos específicos.

Segundo esta mesma concepção regulação emocional é uma habilidade ligada à inteligência emocional que envolve a administração de emoções e comportamentos pela criança quando ela se encontra em situações de desafio ou ameaça.

O conceito de Inteligência Emocional (IE) pode ser definido como a capacidade de processar informações emocionais de forma acurada e eficiente a partir de processos mentais de reconhecimento e regulação e uso adaptativo das emoções próprias e alheias (Salovey & Mayer, 1990, como referido em Vieira-Santos 2018).

É importante perceber que o desenvolvimento da competência emocional é uma tarefa complexa que começa na infância e continua na idade adulta. Para uma criança em situação de refúgio é ainda mais complexo pois trata-se de uma criança que passou por situações intensas, por experiências cruéis e traumatizantes. Um contexto de vivências tão difíceis requer destas crianças uma força física e emocional muito pouco comum a uma criança. Em termos comuns se requer que sejam adultos antes da hora. Estas crianças muitas vezes não conseguem compreender, expressar ou até resolver as emoções que sentiram e sentem em decorrência destas situações adversas facilmente. Frequentemente carecem até de palavras para descrever como estão se sentindo.

Embora a crise migratória seja recente, já há estudos com crianças refugiadas já denotam elementos do quadro descrito acima (Lazarin, 2019, Alvarenga, 2019).

Destaque-se, em relação a esta questão, o estudo de Alvarenga (2019) sobre crianças refugiadas no Brasil em que a autora afirma:

Assim, afirma-se que a criança refugiada se encontra em uma situação de dupla vulnerabilidade, uma vez que sua condição de pessoa em desenvolvimento e seu estado de deslocamento forçado potencializam a sua fragilidade, reivindicando-lhe, pois, uma tutela especial. Trata-se assim, de uma vulnerabilidade específica, agravada, que resulta na dupla vulnerabilidade, que se traduz como soma da vulnerabilidade da criança com a vulnerabilidade daquele em estado de deslocamento forçado. (Alvarenga, 2019. p.87)

Algumas emoções são difíceis de lidar, especialmente para crianças cuja compreensão das emoções ainda está em fase de desenvolvimento da competência emocional. Sendo de relevância no processo de amadurecimento infantil a regulação das emoções pode se tornar um dos aspectos do processo educativo na busca de maneiras de ajudar os pequenos a reconhecer suas próprias emoções e gerenciá-las melhor.

Quando alguém tem dificuldade em identificar suas emoções ou entender qual é o estímulo que as desencadeou, torna-se muito mais difícil sua percepção e as decisões de como lidar com elas

gerando uma série de problemas e conflitos nas suas relações com os outros e consigo mesmo. Quando esta aprendizagem não acontece na infância é possível chegar-se a fase adulta ou mesmo durante a infância enfrentar uma condição de desregulação emocional. Portanto, saber distinguir bem as emoções é importante no processo da regulação emocional na infância.

A autorregulação emocional ou regulação emocional, refere-se a processos dinâmicos inerentes a esforços conscientes para controlar comportamentos, sentimentos e emoções a fim de atingir objetivos específicos (Gratz e Roemer, 2004; McKnow, Gumbiner, Russo e Lipton, 2009; Santana e Gondim, 2016).

A regulação emocional é uma habilidade ligada à inteligência emocional que envolve a administração de emoções e comportamentos pela criança quando ela se encontra em situações difíceis.

Os autores Gratz e Roemer (2004), criaram a A DERS (Difficulties in Emotion Regulation Scale - em português Escala de Dificuldades de Regulação Emocional, EDRE).

A regulação emocional para eles deve passar por quatro aspectos:

- a) primeiro pela consciência e compreensão das emoções na aplicação de estratégias para modelar a intensidade e a duração da experiência emocional;
- b) segundo pela aceitação dessas emoções
- c) terceiro enfatiza a importância de estar atento às suas emoções, entendê-las e diferenciar entre os diferentes estados afetivos,
- d) quarto pela flexibilidade, ou seja, pela habilidade de usar a regulação de modo adequado a cada situação.

Assim, a ausência de alguma destas dimensões indicará a presença de desregulação emocional. Em Portugal esta escala foi traduzida, validada e utilizada pela primeira vez por Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha e Dias (2010).

Existem várias estratégias para trabalhar a regulação emocional da criança. Todas podem ser potencializadoras do desenvolvimento infantil, minimizando o desenvolvimento de comportamentos problemáticos e buscando promover relações saudáveis e harmoniosas entre as pessoas em situações familiares, amorosas, de amizade e de trabalho, entre outros.

Para uma criança em situação de refúgio, ser incluída no sistema educativo é extremamente importante, apesar de sua chegada ao sistema ocorrer muitas das vezes após ter passado por inúmeras situações de stress e de emoções intensas. Tais situações, como já foi dito, potencializam a desregulação emocional.

A escola pode ser considerada, na cadeia hierárquica do Estado, como o único órgão governamental em contato permanente com ela. Por isso, o peso do sistema educativo em pensar para além de oferecer uma vaga no sistema, mas promover apoios e intervenções de regulação emocional.

A situação de stress e violência presente num conflito armado submetem a criança a condição de um adulto já que muitas vezes não é poupado de vivenciar a situação em toda sua intensidade. O fato destas crianças deixarem de ser criança naqueles momentos em que enfrentaram todas as emoções de medo, insegurança e tantas outras emoções podem imprimir dificuldade posterior de lidar com estas emoções e, conseqüentemente, de lidar no ambiente de acolhimento. No contexto escolar, de forma mais específica, todo o quadro de desregulação pode repercutir na aprendizagem escolar que não será alcançada.

Assim, a presente pesquisa situa a importância da regulação emocional, num papel fundamental na adaptação das crianças em situação de refúgio. Pois há de se esperar melhores resultados quando a criança se encontra num ambiente educativo no qual se percebe e considera o trauma emocional e físico que a predispõe a desencadear inúmeros problemas. Um deles sendo a desregulação emocional e na persistência da desregulação na infância um potencial indicador para transtornos mentais no futuro.

Com base na leitura do documento da DGE já explorado anteriormente, parece que as expectativas com as intervenções de regulação emocional no sistema educativo português, são de poderem proporcionar às crianças em situação de refúgio a ampliação da capacidade de entender e modular as suas emoções bem como expressá-las e usá-las nas experiências vividas.

2.4. A criança é capaz de expressar a sua emoção: o desenho e as narrativas como formas expressivas e de linguagem

Neste segundo capítulo, cuja pretensão é ancorar reflexões sobre alguns elementos articuladores desta investigação, para além da discussão de conceitos como os expressos nos itens anteriores que balizam a concepção teórica alguns aspectos trabalho investigativo, considera-se importante discutir alguns aspectos de dois elementos importantes na construção das propostas de intervenção. São eles, o desenho e a linguagem narrativa.

Propõe-se para este último item do capítulo uma descrição, mesmo que breve, da presença destes elementos na sua estreita relação com a expressão humana e por conseguinte das emoções.

Há muito tempo o desenho é utilizado pelos humanos como forma de representar pensamentos, sentimentos e ações. O desenho é um dos primeiros meios de expressão e

comunicação da humanidade, além disso, é inegável que é importante não só para as crianças, mas também para os adultos desenvolverem a criatividade e a expressão das emoções no mundo material.

Uma das primeiras formas pela qual a criança expressa suas percepções do mundo em que vive é pelo desenho. Por meio do desenho o primeiro registro da criança fica historicamente gravado no papel.

Para Mèredieu (1999) o desenho infantil é como uma língua com seu próprio vocabulário e sintaxe. Hammer (1981) por sua vez ressalta que, por meio do desenho, as crianças transmitem coisas que não conseguiriam expressar com palavras, ainda que elas estivessem conscientes dos sentimentos que as mobilizam. Do mesmo modo, Rocha (1970) afirma que, ao desenhar espontaneamente a criança cria uma estrutura que a leva com maior facilidade em direção às suas emoções, fantasias e sentimentos.

Segundo Vygotsky (1998) afirma

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipados com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que ao rabisco já feito no papel dá-se um nome apropriado (p.146)

Quando as crianças pintam, desenham, elas se comunicam e se soltam inconscientemente. O desenho revela aspectos de situações familiares e sociais, bem como suas personalidades. O desenho infantil se desenvolve com a idade e não se baseia nos padrões estéticos dos adultos. No entanto, depende das diferenças individuais de temperamento e sensibilidade, bem como da estimulação e reforço do ambiente.(Oliveira e Grubits, 2020)

Com o desenho é possível a criança traduzir aquilo que não consegue expressar com outra forma de linguagem. Através dele é dada vazão das capacidades emocional, cognitiva, psicomotora e social e todos esses componentes, de certa forma, diz um pouco sobre o que pensamos de determinado assunto. Este tipo de linguagem permite à criança se comunicar com o mundo, revela e mostra as suas expectativas e curiosidades. Sendo, também, uma das linguagens mais utilizadas pelas crianças ao longo de suas trajetórias escolares.

O desenho “não é somente uma representação, ele às vezes não tem a intencionalidade de representar algo em concreto, mas tem a funcionalidade de ser o meio para o diálogo entre expressar suas emoções e o pensamento”, como destaca Derdyk (1994), citado por Santana (2010, p. 53)

Desenhar é atividade lúdica, reunindo, como em todo jogo, o aspecto operacional e o imaginário. Todo o ato de brincar reúne esses dois aspectos que sadamente se correspondem. A operacionalidade envolve o funcionamento físico, temporal, espacial, material, as regras. O imaginário envolve o projetar, o pensar, o idealizar, o imaginar situações. Ao desenhar, o espaço do papel se altera.

A presente pesquisa neste ponto reconhece a importância de o desenho como mecanismo para a criança se expressar. Para Wallon (1941, referido por Fontes, 2005, p. 15), o desenho:

É uma forma de expressão, é revelador de pensamentos, porque também é uma forma de linguagem. Pelo desenho a criança demonstra o conhecimento conceitual que tem da realidade e quais os aspectos mais significativos de sua experiência. Juntamente com o brincar, o desenho é a forma de expressão privilegiada pela criança.

Como já foi dito, as emoções são reações individuais do sujeito a determinada ação ou momento, sejam elas reações provocadas por fatores externos ou internos. As reações emocionais são influenciadas pelas experiências individuais. As emoções são caracterizadas fisicamente para cada ser humano pela presença de sinais específicos, como sinais vocais, faciais, visuais, sendo através destas pistas possível que os indivíduos “reconheçam e possam gerenciar as próprias emoções, mas, também as identifiquem em outros sujeitos, em situações sociais diversas.” (Dantas, 2019, p.) Para o autor a percepção das emoções pode ocorrer de maneira diversa entre os indivíduos, sempre em consonância com as vivências pessoais de cada um.

As crianças vão crescendo e se desenvolvendo, tornando-se capazes de reconhecer emoções, sejam suas ou de outros. Isto deve-se ao facto de serem aptas em reconhecer emoções seja através de estímulos externos, observando alguma situação, ou estímulos internos, como memórias ou pensamentos.

Uma das maneiras de trabalhar as emoções com as crianças é pelo desenho tanto em intervenções psicológicas quanto pedagógicas, como mecanismo para expressarem-se. Por isso, este trabalho se apoia na importância de potencializar esta linguagem como ferramenta para as intervenções de regulação emocional, como mecanismo para as crianças ucranianas em situação de refúgio, inseridas no sistema educativo português poderem expressar suas emoções formadas a partir da vivência que tiveram.

Por seu lado, a criação das histórias é também...A narrativa ou a história se constitui numa maneira da criança construir, falar e se expressar, na medida em que ela se reconhece nos personagens, no tempo, espaço, enredo e os conflitos apresentados. É um potencializador para expressar suas emoções por meio dos desenhos dessas histórias por meio de desenho é uma fonte de

estímulo à criatividade e à imaginação, uma busca de integração entre o mundo emocional e cognitivo (interior) com materialidade do mundo exterior. (Pontes, 2015)

A presente pesquisa apresenta como proposta de intervenção de regulação emocional a construção de um conto narrativo construído pela criança. Esta escolha justifica-se pela utilização de contos narrativos no cotidiano infantil com o papel relevante no desenvolvimento da criança, apresentando-lhe formas de organização do mundo e da realidade.

A criação das histórias por meio de desenho é uma fonte de estímulo à criatividade e à imaginação, uma busca de integração entre o mundo emocional e cognitivo interior com materialidade do mundo exterior. (Pontes, 2015)

As crianças adquirem atitudes críticas e reflexivas de grande relevância para a formação cognitiva e contribuem para o seu desenvolvimento intelectual. E a narrativa ou a história se constitui numa maneira da criança construir, falar e se expressar, na medida em que ela se reconhece nos personagens, no tempo, espaço, enredo e os conflitos apresentados. É um potencializador para expressar suas emoções por meio dos desenhos dessas histórias.

A condição de acolhimento, integração e inclusão defendidos no documento do governo português envolve a regulação emocional. Considera que é possível que estas crianças apresentem dificuldades importantes no que se refere a desregulação emocional. Finalmente, dadas as particularidades das formas privilegiadas da criança se exprimir, tomou-se o desenho e os contos narrativos como instrumentos de avaliação e intervenção na regulação emocional destas crianças, servindo quer para a identificação das emoções advindas na situação de refúgio, quer para a reflexão e desenvolvimento de competências de auto regulação que lhes permitam lidar melhor com as suas emoções.

Em síntese aos conceitos relevantes desenvolvidos neste capítulo podemos destacar as ideias de que existe a intenção declarada oficialmente das instâncias responsáveis do governo português de oferecer as crianças ucranianas em situação de refúgio um sistema escolar que promova um acolhimento, integração e inclusão efetivo para elas. Por entender, que uma criança acolhida, integrada no ambiente escolar e com sentimento de inclusão, sente-se que pode a vim pertencer a este espaço.

Espera-se ter colocado com clareza as razões que levaram esta pesquisa a recorrer a narrativa e ao desenho como formas expressivas e base das atividades de intervenção educativa que serão os procedimentos principais da investigação.

CAPÍTULO III – CAMINHOS INVESTIGATIVOS: O DESENHO DA PESQUISA

Tal como anteriormente referido, o trabalho empírico desenvolvido no âmbito da presente dissertação procurou trabalhar atividades de intervenção educativa com base na regulação emocional, com um pequeno grupo de crianças ucranianas em situação de refúgio inseridas numa escola no norte de Portugal. A pesquisa teve lugar a partir de fevereiro de 2022, com a construção de vinculação entre a pesquisadora e as crianças. As atividades de intervenção educativa iniciaram em novembro de 2022 e terminaram em março de 2023.

Em seguida dão-se a conhecer os contornos metodológicos e os conteúdos do projeto.

3.1. Definição do problema e objetivos do projeto:

A justificativa da presente pesquisa é respaldada pelo pensamento de Essomba (2017) que observou que os sistemas educativos não estão bem preparados para receber requerentes de asilo ou refúgio. Também segundo o autor, os currículos escolares muitas vezes não oferecem as competências linguísticas básicas e as competências sociais de que estas pessoas precisam. Inclua-se neste contexto o fato de o sistema educativo ser responsável pela escolarização de refugiados num contexto social mais amplo que nem sempre é favorável, por parte da população, ao acolhimento de pessoas recém-chegadas.

Mediante o problema anteriormente exposto, assume-se como principal questão do presente projeto: Como o uso de intervenções educativas com base na regulação emocional pode potencializar o desenvolvimento das habilidades emocionais e promover o bem-estar das crianças ucranianas no sistema educativo português?

O objetivo geral da pesquisa é analisar procedimentos de intervenção educativa com base na regulação emocional.

Os objetivos específicos são:

- Identificar os elementos envolvidos no processo de acolhimento, inclusão e integração das crianças em situação de refúgio no sistema escolar português;
- Contribuir para que sejam geradas estratégias para o processo de acolhimento, inclusão e integração de crianças em situação de refúgio;
- Discutir a possível contribuição de um conjunto de atividades de intervenção educativa centrado nas emoções para a regulação emocional das crianças/participantes;

3.2. Contexto do projeto de investigação-ação

A presente pesquisa foi inserida num Agrupamento de Escolas (AE), numa cidade do norte de Portugal que, no ano letivo de 2021/2022, acolheu 32 crianças e jovens ucranianos em situação de refúgio. Na altura, com o intuito de criar soluções no sentido de assegurar todas as vertentes de acolhimento, integração, inclusão deste grupo e, principalmente, da aprendizagem da língua portuguesa, foi implementado pela escola um Programa de Acolhimento e Integração destinado aos alunos dos 1º, 2º e 3º ciclos.

O programa envolveu a construção de equipas multidisciplinares para desenvolver estratégias adequadas à situação destas crianças e jovens. Por não possuírem qualquer domínio da língua portuguesa, considerava-se fulcral a disponibilização de mecanismos que respondessem às necessidades efetivas no domínio da aprendizagem da língua do país que as acolhe, e que lhes permitisse manter um contacto sistemático com a comunidade educativa e com a própria cidade. Pensando também nos domínios curriculares específicos, para que os alunos pudessem construir competências e aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares do Ministério da Educação Português, havia que se priorizar a aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua.

O programa teve apenas lugar durante o ano letivo de 2021/22, tendo sido descontinuado no ano letivo de 2022/2023. A pesquisadora que participou como voluntária do Programa manteve, no entanto, o desejo de dar continuidade ao trabalho realizado no período letivo anterior, integrando nesta intervenção a componente da pesquisa, até aí inexistente. Assim, foi desenhado um projeto de intervenção que contou com a participação de um pequeno grupo de crianças ucranianas em situação de refúgio, que frequentavam o 1º ciclo da escola sede deste Agrupamento. Uma vez concedida autorização por parte da Direção do Agrupamento e dos encarregados de educação das crianças, deu-se início, no mês de novembro de 2022, ao novo projeto.

3.3. Participantes

O projeto envolveu um grupo de 6 crianças ucranianas em situação de refúgio, que já vinham a ser acompanhadas desde o ano letivo anterior, pouco tempo depois da sua integração naquela escola. Assim sendo, a par da caracterização destas crianças ao tempo da realização das atividades de intervenção, integrar-se-á na descrição do perfil de cada uma delas informações que se reportam ao um período anterior à intervenção levada a cabo no âmbito desta dissertação.

Em seguida dão-se a conhecer, de forma sumária, as principais características sócio-demográficas de cada um dos participantes, bem como a sua trajetória escolar mais recente, reportada à sua situação na Ucrânia pouco antes do eclodir da guerra, e a sua situação atual em Portugal.

Aluna K – tinha 8 anos quando chegou a Portugal, em abril de 2022, com seus pais e irmãos. Cursava o 2º ano na Ucrânia e foi matriculada no 2º ano em Portugal. A aluna perdeu parte do tempo de aulas, já que o ano letivo já tinha se iniciado em Portugal quando chegou ao país. A aluna teve muita dificuldade na sua adaptação inicial: verbalizou que não gostava da língua portuguesa, que não queria estar na escola ou no país; teve vários episódios de raiva e revolta com professores e Direção. Contudo, no ano letivo seguinte, à época de realização da presente intervenção, a aluna demonstrava uma melhoria significativa na sua adaptação ao contexto escolar, diminuindo os episódios de raiva e outras atitudes de rejeição ao ambiente.

Aluna Y – tinha 9 anos quando chegou a Portugal, no final de abril de 2022, com sua avó, mãe e duas irmãs, as alunas A e M. O pai ficou na Ucrânia em combate. Cursava o 3º ano na Ucrânia, mas foi matriculada no 2º ano em Portugal. Segundo informações da profissional responsável pela sua matrícula, tal medida decorreu da sua data de aniversário que, em Portugal, corresponderia à frequência do 2º ano. No início da sua integração na escola portuguesa, a aluna exibia pouco interesse e investimento nas suas aprendizagens, expressando sentir-se desmotivada. Era uma criança com alguns problemas de saúde (sobre os quais não se detinha informação detalhada), dos quais decorriam leves alterações em sua fisionomia. A aparência pouco comum fez com que a aluna experimentasse situações de rejeição por parte dos colegas. somado a isso, a timidez da criança deu lugar a um quadro de relativo isolamento. À época das atividades de intervenção, a aluna apresentou um comportamento relativamente mais próximo, superando em parte o isolamento e se mostrando mais aberta, principalmente na sua interação com a pesquisadora.

Aluna P – A aluna P tinha 8 anos quando chegou a Portugal, em fevereiro de 2022. Veio para Portugal apenas com a mãe e o irmão, sendo os pais já divorciados na Ucrânia. Frequentava o 2º ano na Ucrânia, e foi matriculada no 2º ano em Portugal. A aluna frequentou, por dois meses, uma escola de um outro agrupamento e, nessa escola, havia tido acompanhamento individual por parte de uma professora de apoio, permitindo-lhe uma aprendizagem mais rápida de algumas bases da língua portuguesa e, também, o acesso aos conteúdos das outras disciplinas relativas ao ano escolar cursado. Após estes dois meses, a P. ingressou na escola em que foi realizada a intervenção, deixando, nessa transição, de ter acesso ao acompanhamento individual de que usufruiu na outra escola. A interrupção de tal acompanhamento, somada às dificuldades inerentes a estar um novo ambiente, provocaram

comportamentos de indisciplina (principalmente junto com a aluna K) e certo desinteresse pela aprendizagem. No ano letivo seguinte, durante as atividades de intervenção, a aluna teve vários momentos de reflexão em torno do seu comportamento, em termos disciplinares, aumentando o seu interesse pela escola, e influenciando positivamente a aluna K.

Aluna A - A aluna A tinha 7 anos quando chegou em Portugal, no final de abril de 2022, com sua avó, mãe e duas irmãs, as alunas Y e M. O pai ficou na Ucrânia em combate. Frequentava, mas não concluiu, o 1º ano na Ucrânia, tendo sido matriculada no 1º ano em Portugal. Importante ainda ressaltar que, a frequência a escola, ainda na Ucrânia, foi prejudicada pela epidemia de Covid. Em termos da sua integração na escola portuguesa, a aluna apresentava muitas dificuldades de aprendizagem as quais pareciam não decorrer apenas do seu processo de adaptação a este novo contexto, apresentando vários episódios de raiva, choro e automutilação. Por tais motivos, a equipa de acompanhamento da aluna A considerou que deveria ser avaliada e encaminhada para a psicóloga escolar e, com anuência da família, procedeu-se a uma avaliação psicológica da A. Mediante a avaliação realizada e os comportamentos exibidos pela A, as suspeitas incidiram sobre a possibilidade de a aluna ter um Transtorno de Estresse Pós Traumático e outras condições. À época da realização das atividades de intervenção, a A havia diminuído os episódios de raiva e automutilação, mas, os episódios de choro intenso eram frequentes. Dada a proximidade da pesquisadora com a aluna, e frente aos episódios de choro, em vários momentos a professora solicitou a sua intervenção, com o intuito de acalmar a criança.

Aluna M - A aluna M tinha 8 anos e chegou a Portugal no final de abril de 2022, com sua avó, mãe e duas irmãs, as alunas A e Y. O pai ficou na Ucrânia em combate. A aluna começou a cursar o 2º ano na Ucrânia, tendo sido matriculada no 1º ano em Portugal. A justificativa foi de que seria benéfico para a irmã mais nova (a aluna A) ter sua companhia em sala de aula. Apesar de se ter buscado mais informações quanto a este procedimento, não foi possível obtê-las. Das três irmãs, M foi a que melhor se adaptou ao ambiente escolar; em menor tempo apresentou um comportamento positivo diante do aprendizado da língua, bem como das práticas culturais portuguesas. À época da realização das atividades de intervenção, a aluna se envolveu intensamente, expressando contentamento.

Aluno D – chegou a Portugal no final de abril de 2022 com sua mãe. Seu pai e o irmão ficaram na Ucrânia em combate. Estava cursando o 2º ano na Ucrânia, sendo importante ressaltar que a frequência do seu 1º ano foi prejudicada pela epidemia de Covid, tendo este decorrido online, em casa, com a mãe. Em Portugal, foi matriculado no 2º ano. O aluno D. teve muitas dificuldades na sua

adaptação a este novo contexto, verbalizando que não gostava da língua portuguesa, que não queria estar na escola ou no país, tendo exibido vários episódios de raiva e revolta para com os professores e Direção. Suas manifestações de raiva e rejeição foram-se agravando: agredia outros colegas, ausentar-se da escola sem permissão, era pouco assídua nas aulas, dentre outros comportamentos. O agravamento do seu quadro levou a Direção da escola a apresentar uma denúncia à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), processo ao qual não tivemos a oportunidade de aceder. De referir, no entanto, que todos os problemas exibidos pelo aluno D. criaram dificuldades em termos da sua participação na intervenção realizada no presente projeto, apesar dos esforços realizados no sentido de que, efetivamente, ele concluísse todas as atividades que foram propostas ao longo do programa.

3.4. A intervenção realizada: O projeto de regulação emocional

Para ter caráter científico, uma pesquisa precisa se propor a pensar o objeto de forma rigorosa e metódica. Sabe-se que a pesquisa científica pode assumir fundamentalmente duas abordagens: quantitativa e qualitativa.

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa já que o seu foco está na natureza do fenômeno, suas causas, suas dinâmicas e relações. Neste contexto, o papel do pesquisador passa a ser de um intérprete da realidade, ou seja, o lugar onde ele pode contar sobre sua experiência vivenciada, a história dos participantes e mostrar resultados na sua descoberta que possam provocar e instigar conhecimentos numa determinada área.

Na abordagem qualitativa o tratamento dado ao objeto é muito mais aberto em relação aos procedimentos e a exploração é mais livre:

Não obstante, tal liberdade não se pode confundir com indisciplina metodológica. A pesquisa aberta não é um convite para vagar sem rumo, seguindo a esmo a inspiração do momento. De fato, esta liberdade aparente pode se converter em um perigo maior, tirando o foco da pesquisa, levando a um ziguezague sem destino ou resultado. A pesquisa qualitativa impõe sua disciplina já na formulação de hipóteses e na definição dos instrumentos, ficando assim vacinada contra os instintos nômades de seu autor. A maior liberdade da pesquisa qualitativa requer uma disciplina pessoal maior para resistir à tentação de ir mudando de rumo mais vezes que o prudente. (Castro, 2006. p.108)

Assim, a presente pesquisa respaldada na abordagem qualitativa. Dada a especificidade da abordagem na qual se prioriza a natureza do fenômeno e não são usados na construção dos dados as frequências e a quantificação de ocorrências. Como Lessard-Hébert et al (1994, p.31).

A expressão “metodologia qualitativas” abarca um conjunto de abordagens as quais, consoante os investigadores, tomam diferentes denominações. Frederick Erickson, no seu texto *Qualitative methods in research on teaching* (1986, p.119), engloba, na expressão diversas: observação participante, etnografia, estudo de casos, interacionismo simbólico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa.

Como procedimentos foram desenvolvidas atividades de natureza lúdica e caráter interventivo no cotidiano escolar das crianças em situação de refúgio. Considerou-se mais adequado recorrer a esta abordagem por permitir uma maior aproximação aos participantes do estudo.

Como técnica, foi utilizada a observação-participante. Essa técnica permite o contato pessoal com os sujeitos quando queremos conhecer suas verdades e entender a experiência que esses indivíduos viveram ou estão vivendo.

A observação participante é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. Na observação participante, tem-se a oportunidade de unir o objeto ao seu contexto, contrapondo-se ao princípio de isolamento no qual fomos formados. (Queiroz, 2007,p.278)

Na abordagem qualitativa o tratamento dado ao objeto é muito mais aberto em relação aos procedimentos e a exploração é mais livre. Castro (2006, p.108) afirma que:

Não obstante, tal liberdade não se pode confundir com indisciplina metodológica. A pesquisa aberta não é um convite para vagar sem rumo, seguindo a mesmo a inspiração do momento. De fato, esta liberdade aparente pode se converter em um perigo maior, tirando o foco da pesquisa, levando a um ziguezague sem destino ou resultado. A pesquisa qualitativa impõe sua disciplina já na formulação de hipóteses e na definição dos instrumentos, ficando assim vacinada contra os instintos nômades de seu autor. A maior liberdade da pesquisa qualitativa requer uma disciplina pessoal maior para resistir à tentação de ir mudando de rumo mais vezes que o prudente.

Na escolha por este método, o pesquisador se integra ativamente à comunidade ou grupo que está estudando, participando das atividades e interagindo com os participantes de forma a obter insights e compreensão mais rica sobre o contexto em questão.

A advertência do autor é a justificativa para a atenciosa organização do trabalho e o cuidado em descrever todos os procedimentos e instrumentos neste ponto do texto. Para além da abordagem, podemos situar o presente trabalho também em relação a dois outros critérios: quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos.

A realização da pesquisa se deteve apenas num problema cujas respostas não se encerraram explicitamente nas leituras, mas as respostas obtidas ao final das análises geraram novas perguntas. Dessa forma, constata-se que a pesquisa gerou caminhos cujo o destino aponta para novos conhecimentos na área.

3.5. Técnicas e procedimentos utilizados no processo de investigação

Após toda leitura do referencial teórico a pesquisa chega num momento de poder entender como realizar as intervenções educativas baseada na regulação emocional que visa desenvolver as habilidades emocionais e promover o bem-estar das crianças em situação de refúgio, procurando uma eficácia no seu acolhimento, inclusão e integração no sistema educativo português.

Assim, a pesquisa adotou como procedimento de construção de dados, a realização e análise de atividades de intervenção educativa, com foco nos diferentes aspectos da necessidade de regulação emocional, com vista a que os alunos possam identificar e compreender suas próprias emoções e as emoções dos outros. As atividades propostas enfatizam a promoção da consciência emocional, valendo-se de discussões em grupo, jogos de papéis, desenhos ou exercícios de escrita reflexiva.

Na concepção particular desta investigação, as atividades em grupo, como jogos cooperativos e discussões em sala de aula, tendem a criar um senso de comunidade e pertencimento, fornecendo um espaço seguro para as crianças em situação de refúgio compartilharem suas experiências e emoções. As crianças em situação de refúgio, frequentemente enfrentam desafios ao se adaptar a uma nova cultura e identidade ao chegar num determinado país e escola.

A natureza das estratégias utilizadas na pesquisa com vista a regulação das emoções, conta com o apoio da prática da expressão criativa por meio da arte, e principalmente no desenvolvimento de habilidades de poder comunicar suas necessidades e emoções com os demais de maneira assertiva. Neste contexto, ouvir os outros mantendo comunicação empática e a buscar soluções colaborativas são tarefas pretendidas tanto das crianças quanto do pesquisador.

Ditos todos estes princípios, passa-se a descrever cada uma das atividade de intervenção educativa em seu desenvolvimento. As atividades foram desenvolvidas em encontros determinados pela Direção da escola juntamente com os professores de turmas. Definindo os horários: às 2º feiras

de 9h45min às 11h45min; as 3as., 4º e 5º feiras 10h30min às 11h45min. Cada atividade ocupou um ou mais dias dependendo de cada uma. Nas 2º e 4º feiras - trabalharam em conjunto com a pesquisadora quatro alunos K,Y,P e D alunos do terceiro ano. Nas 3º. e 5º feiras trabalharam A,M alunos do segundo ano.

Registre-se que a pesquisadora não fala ucraniano. Sua comunicação cotidiana com as crianças foi intermediada por aplicativo de tradução (tradutor de conversas simultâneo). Em situação mais complexas a pesquisadora agendava a tradução com um intérprete por meio do Alto Comissariado para as Migrações (ACM) que criou o Serviço de Tradução Telefónica (STT) para ajudar a ultrapassar a barreira da língua, uma das grandes dificuldades sentidas pelos imigrantes na sua relação com os serviços em Portugal.

1. Atividade do supermercado

A atividade foi pensada com o objetivo de permitir a aproximação das crianças ucranianas do terceiro ano com as crianças portuguesas. Considerando o fato de que a maioria das crianças ucranianas já estavam na escola há pelo menos um ano e mantinham uma interação limitada com os colegas portugueses, em função de diferentes problemas, principalmente a barreira da língua.

A proposta da atividade era que as crianças organizassem um supermercado. Nesta atividade as crianças ucranianas construíram os produtos do supermercado a partir de caixas usadas e outras embalagens e ao final puderam simular suas compras com a participação das crianças portuguesas. Nos encontros do mês de dezembro as crianças ucranianas construíram os produtos. As compras foram realizadas no dia 18 de janeiro de 2023.

A situação de compras num supermercado permitiu às crianças ucranianas o uso da língua portuguesa em situação cotidiana bem como o contato com outras crianças na condição de “funcionários” do supermercado. Para além disso, o contato com a moeda e os conceitos básicos de matemática nas operações de somar, subtrair, multiplicar e dividir. Para crianças, a simples situação de brincar é uma porta aberta ao convívio e interação com outros.

Quanto à observação da pesquisadora em relação a atividade:

- A aluna Y, que sempre demonstrou dificuldades de comunicar-se com os alunos portugueses, preferiu ficar ao lado da pesquisadora e se recusava a participar da atividade.
- A aluna K evidenciou habilidades matemáticas que ainda não haviam sido observadas com atenção pelo professor da classe, que a partir da atividade julgou interessante propor mais atividades relacionadas a matemática para a aluna.

- O aluno D demonstrou ter gostado de interagir com os colegas portugueses, apresentando o mesmo entusiasmo de quando jogava futebol com os colegas.
- A aluna P funcionou com a tradutora da atividade já que dos quatro alunos era a que melhor dominava o português.

2. Atividade com o livro de “Alimatá”

Com vistas a interação entre as crianças portuguesas e ucranianas, a pesquisadora propôs que as crianças ucranianas contassem suas histórias pessoais às crianças portuguesas. Partiu-se da ideia de que tanto a comunicação, quanto a interação pressupõem o conhecimento do outro.

Como forma de sensibilizar as crianças ucranianas para participação na atividade e tentar deixar claro qual seria a tarefa proposta, a pesquisadora trouxe o livro infantil “Alimatá” escrito pela professora brasileira Beloni Cacique Braga e fruto de seu trabalho voluntário com crianças e professores do Mali. A história do livro apresenta a vida de uma criança africana, falando sobre sua cultura, suas roupas, seu ambiente escolar e mostrando uma diferença de realidade para as crianças portuguesas e ucranianas.

Os alunos foram questionados se gostariam de conhecer a autora para lesse a história e falasse sobre a experiência de escrever um livro. Também foram questionados sobre a possibilidade das crianças portuguesas participarem da atividade. Para ambos os questionamentos a resposta foi afirmativa.

Assim, no dia 06 de fevereiro de 2023, foi feita uma videochamada, das seis crianças ucranianas e os alunos portugueses do terceiro ano, os alunos do segundo não participaram em função da falta de horário do professor da turma para uma atividade extra ao seu planejamento. Também esteve virtualmente presente uma tradutora do STT.

No final as crianças puderam fazer perguntas para a própria autora e conversar um pouco sobre a personagem Alimatá.

Quanto à observação da pesquisadora em relação a atividade:

- As alunas A, M e Y ficaram encantadas com os desenhos, com expressões de contentamento e fizeram perguntas sobre a autoria dos desenhos
- O aluno D não se envolveu muito na atividade teve uma postura de inquietude, desinteresse e não quis fazer pergunta a autora
- a aluna K parecia ter desejo de participar, mas se conteve e não expressou seus sentimentos

- A aluna P demonstrou muito entusiasmo durante a atividade, fez várias perguntas e verbalizou a alegria de ter a presença de alguém que falasse ucraniano e ela fosse capaz de entender a história.

3. Criação das histórias pessoais

No sentido de afirmação da individualidade de cada criança ucraniana e da necessidade de se dar a conhecer aos outros, principalmente as crianças portuguesas, a pesquisadora propôs a criação da história pessoal e o primeiro questionamento das crianças girou em torno sobre o que seria para contar na história? A pesquisadora respondeu que elas contassem o que elas queriam falar das suas vidas. Não houve por parte da pesquisadora uma determinação de temática em função da preocupação de proporcionar às crianças uma oportunidade de livre expressão, apesar de que quanto mais se tocasse em aspectos da situação de refúgio e suas implicações, mas relevante seria para o contexto da pesquisa.

Assim, foram feitas outras perguntas pela pesquisadora no intuito de apontar possibilidades de temas para as crianças. A pesquisadora indagou, por exemplo: O que você mais gosta de brincar aqui na escola? Como é a sua escola em Portugal? Como era sua escola na Ucrânia? Como foi o dia em que você veio para Portugal? Como era sua vida na Ucrânia? O que você sente falta? O que você mais gosta de fazer hoje em dia? Quem são seus amigos? Como é sua casa na Ucrânia? E como é a sua casa em Portugal?

Ao discutir todos estes aspectos, as crianças entenderem melhor a proposta, a pesquisadora fez a sua própria história como forma de estimular a participação das crianças. O tema escolhido pela pesquisadora para sua história é o que ela sente falta/saudades de sua terra natal já que ela é imigrante em Portugal. Para a construção desta história, foi necessária uma folha A4 na qual foram desenhados seis quadrados. Para a capa ela desenhou o mapa do seu país de origem, o Brasil, no primeiro quadro seus pais, no segundo seus amigos, no terceiro suas comidas favoritas, no quarto seus lugares preferidos, no quinto desenhou um avião numa maneira como veio para Portugal e por último desenhou a escola e as crianças ucranianas. Após apresentar a própria história, a pesquisadora conversou com as crianças mostrando que ela sente falta do país dela, mas que naquele momento precisava estar em Portugal e que está feliz com as crianças ucranianas naquele novo país.

Posto desta maneira, as crianças passaram individualmente a construção das próprias. Ao final, cada criança montou um pequeno livro de 6 páginas contendo um desenho em cada página, contando suas respectivas histórias. O livro foi encadernado pela pesquisadora e entregue para cada uma das crianças.

Quanto à observação da pesquisadora em relação a atividade:

- O aluno D - afirmou não se lembrar da escola na Ucrânia. Posteriormente, em conversa com a mãe, a pesquisadora ficou sabendo que a frequência do aluno à escola na Ucrânia foi bastante afetada pela pandemia. Portanto, a referência de escola que ele possivelmente esteja construindo está ligada muito mais ao contexto de Portugal. Esse aluno escolheu como tema da história a escola em Portugal e seus sete amigos ucranianos.
- A aluna K - demorou dois dias para escolher o tema e dizia estar sem saber sobre o que gostaria de contar. Ela decidiu-se após ouvir a história da pesquisadora chegando a verbalizar este fato. O tema da história da aluna foi sobre um dia com sua melhor amiga ucraniana Natasha da qual ela não tem qualquer notícia
- A aluna P - decidiu-se sobre o tema, logo de imediato a apresentação da proposta da atividade. Sua história foi sobre como ela saiu da Ucrânia e veio para Portugal.
- A aluna Y - decidiu-se sobre o tema também no início da atividade. Ela contou sobre seu aniversário que foi comemorado na Ucrânia junto com a avó, familiares e amigos. No quadro final da história, ela inclui as alunas P e K que de fato não estiveram presentes já que ela não tinha amigas na Ucrânia e em Portugal começou amizade com as duas colegas.
- A aluna A - como gosta muito de desenhar, se entusiasmou pela proposta da pesquisadora a ponto de definir imediatamente o que queria desenhar e começou o trabalho desenhando o seu gato que ficou na Ucrânia. Ela afirma que o pai está na Ucrânia cuidando do gato.
- A aluna M - Ela escolheu desenhar sobre um dia no parque e na casa da avó na Ucrânia, detalhando o quanto gostava da casa da avó. Vale registrar que a família da aluna morava em frente a escola e a casa abrigava várias famílias em poucos cômodos. Todas as histórias encontram-se nos anexos deste trabalho.

4. Vídeo sobre emoções e sentimentos

Cumpramos registrar que o momento de realização desta atividade não foi de muita tranquilidade no ambiente escolar. Surgiram problemas com as crianças ucranianas na escola tais como mal comportamento, em relação com os pares (crianças portuguesas/crianças ucranianas), comportamentos agressivos no ambiente escolar. Tais ocorrências estavam provocando grandes dificuldades e desafios no ensino-aprendizagem das crianças ucranianas.

Além de já sofrerem com a barreira linguística, considerando que ainda estavam em processo de domínio do português, apresentavam muitas dificuldades após alguns meses de convivência na escola.

Algumas crianças começaram a adotar comportamentos de maior conflito com outras crianças e até mesmo com os adultos.

A atividade visava mais uma vez trabalhar a capacidade dos alunos de identificar as emoções e nomeá-las. E, se possível, ter pistas de como as crianças dizem lidar com cada uma das cinco emoções.

A pesquisadora exibiu o vídeo que tem a duração de 4min 48s minutos. Está disponível no Youtube. ([Емоції та Почуття розвиваюче відео для дітей - YouTube](#))

Na descrição do vídeo na plataforma encontramos a seguinte descrição que foi traduzida para português com recursos do Google Translate:

As emoções são componentes importantes no desenvolvimento da criança, sua adaptação ao ambiente, sua formação como membro da comunidade. Os pais são as primeiras pessoas que podem introduzir uma criança a este mundo difícil de emoções, ensiná-la a compreendê-la, aceitá-la e lidar com ela. Emoções e sentimentos é um vídeo educativo.

O vídeo foi exibido para as crianças divididas em dois grupos. O primeiro grupo assistiu em 01 de março de 2023 para os alunos M, A, P e K. O segundo grupo, formado pelos alunos D e Y, assistiu em 02 de março de 2023.

Após a exibição do vídeo, foi realizada uma atividade complementar na qual cada criança recebeu uma folha com o título “Os monstros das emoções”¹¹. A folha foi dividida em 5 quadros nomeados cada um com uma emoção: alegria, tristeza, raiva, medo e calma. A proposta aos alunos era que desenhasssem e escrevessem o que faziam quando sentiam cada uma das emoções. Depois em outra folha, onde havia 5 monstros identificados com as mesmas emoções da folha anterior e eles deveriam colorir o monstro das emoções que mais sentiam na escola.

Apresentação da história

O objetivo das histórias de uma maneira geral é trazer uma situação em que um personagem vive alguma emoção, sem necessariamente defini-la. É também objetivo desta atividade possibilitar às crianças conseguirem conversar sobre sentimentos, sendo capazes de expressar as suas emoções.

¹¹ O título “ Os monstros das emoções” foi inspirado no livro infantil “Monstro das cores” de Anna Llenas que nos permite explorar as emoções, conta a história do monstro de cores, cada cor simboliza um sentimento: Tristeza (azul), Medo (negro), Raiva (vermelho), Calma (verde), Alegria (amarelo), Amor (rosa)

A comunicação não verbal é também uma linguagem para as crianças, é uma ferramenta de expressão das emoções. Portanto, é claro que crianças ucranianas, como quaisquer crianças, poderiam se expressar pela criação de suas próprias histórias. As narrativas constituem, neste caso, num elemento mediador de conhecimento e autoconhecimento em relação às suas próprias emoções. O desenho da criança pode processar e organizar informações, relacionar as experiências vividas e pensadas.

Esta foi a última atividade de intervenção realizada dentro de sala de aula regular com as crianças ucranianas. As crianças assumiram a posição de responsáveis pela aula, e com a ajuda da tradução simultânea de uma tradutora ucraniana (ACM) elas puderam contar suas histórias para os colegas portugueses que se dispusessem a ouvir.

6. Entrevista

No dia 06 de março de 2023, na biblioteca da escola, foi realizada entrevista estruturada, individual e com tradução simultânea. Cada criança foi entrevistada por cerca de 10 a 15 minutos e a entrevista foi gravada em vídeo.

As seguintes perguntas foram feitas às crianças nesta ordem

1. Conte a história que desenhou.(usando os desenhos)
2. O que mais gostou de contar na sua história?
3. Quem são os personagens da sua história?
4. Quem são os personagens mais importantes da sua história?
5. Para quem você gostaria de contar esta história? Por quê?
6. Quais sentimentos tem na sua história?

7. Encerramento

No dia 27 de março de 2023 foi organizada uma roda de conversa entre a pesquisadora e as crianças com o objetivo de fazer um fechamento das atividades da pesquisa. Houve tradução simultânea, mas não houve gravação do encontro. Foram feitas notas de campo pela pesquisadora.

A desvinculação entre a pesquisadora e as crianças de uma forma mais tranquila e agradável se fez necessária devido ao fato de que ao longo do tempo foram construídas relações de afeto e proximidade e estes vínculos não poderiam ser desfeitos de forma abrupta. Era necessário que as crianças entendessem a situação de um certo afastamento da pesquisadora sem reforçar uma condição de abandono ou de perda do afeto.

Depois de um mais de um ano de convivência, a pesquisadora percebeu a necessidade de conversar e mostrar para as crianças suas evoluções e como estavam suas adaptações ao ambiente escolar. Também conversaram sobre a percepção das crianças ucranianas em relação aos sentimentos das crianças portuguesas, manifestadas quando da apresentação das histórias.

CAPÍTULO IV - INTERVENÇÕES EDUCATIVAS COM BASE NA REGULAÇÃO EMOCIONAL: UMA EXPERIÊNCIA DENTRO DO SISTEMA EDUCACIONAL

4.1. Apresentação e análise das atividades de intervenção

A análise das intervenções será com foco nos diferentes aspectos da necessidade de regulação emocional, com vista a que os alunos possam identificar e compreender suas próprias emoções e as emoções dos outros. A análise foi feita com base nas notas de campo da pesquisadora construídas a partir de registros coletados durante a observação, realização das atividades e pelas conversas com os participantes da pesquisa.

Tais anotações, tiveram um planeamento prévio do que deveria ser anotado e observado, delimitando claramente o foco da investigação. O formato do registro das observações contém uma parte descritiva e uma reflexiva, além das partes tecnicamente recomendáveis como dia, hora e local e a duração do período de observação. Não se viu a necessidade de anexar as notas a este texto.

A análise de cada atividade que será feita a seguir tem como parâmetros principais dois aspectos referentes ao conceito de regulação emocional (vide capítulo II) quais sejam:

- a. O surgimento da emoção
- b. Depois que a emoção surgiu, a forma de gerenciar essa emoção, ou seja, a utilização de estratégias de regulação emocional.

Observe-se que em algumas situações é perceptível uma ou mais destas etapas também relativas a regulação emocional

- A percepção do aparecimento da emoção e da necessidade ou não de controlá-la,
- Identificação da causa do afeto e do que poderia ser feito.
- Estabelecimento de metas
- Levantar possibilidades de respostas para se alcançar a meta
- Avaliar os possíveis resultados e o desempenho das respostas escolhidas.

1. Atividade do supermercado

A atividade do supermercado surge a partir de uma conversa com as alunas K, P e Y, que disseram que não conseguiam brincar com as crianças portuguesas sendo uma das barreiras a falta de domínio da língua. Como a aluna P falava melhor o português, tentava traduzir mas nem sempre tinha paciência para a tradução.

Por isso, o objetivo da atividade era de permitir a aproximação das crianças ucranianas das portuguesas, especificamente os alunos do terceiro ano que eram da sala das alunas K, P, Y e do aluno D. Por causa da disponibilidade da professora titular de sua classe, as alunas M e A não puderam participar. A ideia da proposta da atividade era proporcionar às crianças um convívio por meio da brincadeira.

Quanto à análise da pesquisadora em relação a atividade com base nos critérios já explicados tem-se que:

A aluna Y, apresentou dificuldades de comunicar-se com os alunos portugueses, isso desencadeou as emoções de raiva e tristeza, perceptíveis em um conjunto de reações e verbalizações dela durante a atividade. Assim, a aluna preferiu ficar ao lado da pesquisadora e recusou-se a participar da atividade a maior parte do tempo. Quando a emoção surgiu, a pesquisadora conversou com a aluna na hora e perguntou se ela percebeu a maneira como estava e o que ela, a pesquisadora, poderia fazer para ajudá-la a lidar com aquelas emoções. Entretanto, a aluna negou qualquer interação e não quis participar da atividade, optando por permanecer ao lado da pesquisadora, que tentava mediar o uso de estratégias de regulação emocional no momento, com o intuito e a capacidade de ajudá-la a reconhecer suas emoções, de poder aceitá-la e como modificar a situação para continuar a atividade, mas em todo o momento permaneceu fechada para interagir e lidar com sua raiva.

O aluno D, colaborou ativamente durante a preparação da atividade, mostrando empenho no preparo dos materiais e demonstrando as emoções de alegria e calma sobre a atividade. Durante a conversa com as alunas K, P, Y e com a pesquisadora mostrava o quanto queria brincar com os alunos portugueses numa situação que fosse além da brincadeira de futebol que faziam quase todos os dias. Durante o desenvolvimento da atividade foi perceptível outras emoções diferentes das emoções iniciais. Também foi possível perceber a maneira como ele lidava com tais emoções. Ao decorrer da atividade foi claro como a emoção de raiva aconteceu, por perceber que tinha muita dificuldade na matemática, neste ponto mudou sua postura, querendo se isolar e não colaborar. Contudo, ao perceber que poderia mudar a sua função na brincadeira, foi a pessoa que ajudava os colegas portugueses a escolherem os produtos do supermercado, função que não exigia conhecimento matemático. A nova função exigia que ele colocasse em jogo suas habilidades comunicativas e logo foi visível sua alegria, por estar conseguindo fazer parte da brincadeira. Em seguida ficou com raiva, novamente, por não conseguir se comunicar verbalmente como queria com seus colegas. Percebendo a situação, a pesquisadora perguntou se ele queria ajuda. Neste momento, ele se lembrou da aplicação do telemóvel de tradução

que a pesquisadora tinha e usou com os colegas e também pediu ajuda à aluna P para as traduções. Esta estratégia fez com que ele recuperasse o sentido de alegria e a disposição em participar.

A aluna K, como todos os outros alunos ucranianos, já estava na escola há pelo menos um ano e mantinha uma interação limitada com os colegas portugueses, a limitação na comunicação frequentemente provocava uma irritação visível na aluna. Sua intenção com frequência era de querer se envolver, mas não sabia como lidar com a falta de domínio da língua. Esse foi um dos motivos que contribuiu para os problemas de comportamento na escola na sua chegada a Portugal. Uma das coisas que relatava para a pesquisadora era de como sentia falta dos seus amigos na Ucrânia. Na preparação do supermercado a aluna esteve sempre muito animada. Ao longo do desenvolvimento da atividade ela ficou surpreendida com o quanto soube relacionar-se com os alunos portugueses. Em alguns momentos a aluna se sentia frustrada e logo queria desistir, mas a pesquisadora conseguiu que a aluna muitas das vezes não se frustrasse e usasse a aplicação de tradução no telemóvel que ela tinha. No final da atividade a aluna contou a pesquisadora que naquele dia ela teve a oportunidade de aprender coisas simples de seus colegas de sala, como, por exemplo, o nome de todos e percebeu o quanto era difícil para eles também se comunicarem com ela.

A aluna P desde o início da preparação da atividade esteve disponível e querendo participar da proposta. Como a aluna teve uma professora de apoio trabalhando com ela no outro agrupamento anterior, fez que ela aprendesse de forma mais rápida o básico da língua portuguesa. Assim, a aluna muitas das vezes fazia a tradução do ucraniano para português para que seus amigos pudessem perceber o que estava sendo dito, pela pesquisadora, os professores e colegas. Essa função que a aluna teve, foi colocada pelos próprios colegas de uma forma natural, mas durante a atividade a aluna se irritava cansada da tradução. A irritação como consequência provocava certa impaciência na relação com seus amigos expressa na recusa em continuar na função de tradutora. A pesquisadora teve que intervir, mostrando o quanto o seu papel na proposta da atividade estava sendo importante para seus amigos conhecerem os colegas portugueses, ela percebeu a alegria da aluna K fazendo novas amizades e tendo a oportunidade de realmente conversar com seus colegas de sala. Ela compreendeu o que estava fazendo e sua importância, com isso pode ter empatia com seus amigos e até tentou interagir mais a aluna Y na atividade.

De um modo geral, é possível destacar que nesta atividade as crianças ucranianas reconheciam suas próprias emoções e em alguns momentos foram capazes de encontrar sozinhas estratégias de gestão e de resolução de emoções. Por outro lado, destaca-se o quanto foi relevante o papel mediador

da pesquisadora no sentido de apoiar as crianças que em algumas situações nas quais não deram conta de estratégias de gestão das suas emoções.

2. Atividade com o livro “*Alimatá*”

Ao avaliar a atividade do supermercado, a pesquisadora percebeu o quanto era limitada a interação entre as crianças, apesar do desejo delas de interagir entre si. Deste modo, a pesquisadora teve a ideia de organizar uma atividade que usasse uma forma de comunicação que fosse um meio em comum entre elas. A pesquisadora avaliou que o desenho e as narrativas poderiam suprir esta necessidade.

Assim, a pesquisadora propôs que as crianças ucranianas contassem suas histórias pessoais às crianças portuguesas por meio de desenhos. O desenho é “uma língua” com seu próprio vocabulário, as crianças transmitem coisas que não conseguem expressar com palavras, é também uma maneira de se entrar em contato com a criança e seu mundo, funcionando como mediador das relações que são estabelecidas com ela.

Quanto à análise da pesquisadora em relação a atividade, com base nos critérios já explicados, tem-se que:

Durante a atividade foi notado pela a pesquisadora as diferentes manifestações das emoções dos alunos ucranianos. A alegria das alunas A, M e Y em relação a ilustração do livro foi perceptível, pois elas possuem uma aproximação e um gosto enorme por desenhar. Assim, o ato de fazerem perguntas sobre a autoria dos desenhos para a autora, foi a maneira como relacionaram com a atividade.

O aluno D não se envolveu muito na atividade, o seu desinteresse foi gerado antes mesmo da proposta da leitura do livro. Foi relatado para a pesquisadora pela professora titular de turma do aluno, que houve um desentendimento entre os alunos portugueses de sala e ele. Isso justifica sua postura durante a atividade na qual foi perceptível sua emoção de tristeza. Ao perceber a situação a pesquisadora tentou conversar com a aluno para entender como podia ajudá-lo e assim poder participar da atividade, mas o aluno preferiu não fazer perguntas e permanecer inquieto durante a leitura do livro.

A aluna K parecia ter desejo de participar da atividade. Em princípio ao ver uma tradutora em ucraniano ali disponível para eles, fez com que fosse visível seu contentamento, como já citado a limitação na comunicação frequentemente provocava irritação na aluna. Mas ao ver os alunos

portugueses conversando com a autora sem precisar da tradução e ver seus amigos ucranianos não se expressando, fez com que ela ficasse mais acanhada e não fazendo perguntas.

A aluna P durante a atividade, teve uma postura e uma escuta da história de uma maneira visível da sua emoção de alegria, principalmente pelo fato de entender a autora e de ter a presença de alguém que falasse ucraniano.

Desta maneira, ao analisar a atividade, percebe-se que a presença da tradutora, o que em tese contribuiria para a superação da constante barreira com a dificuldade com a língua, não foi suficiente para os alunos demonstrarem prazer em participar da atividade, gerando emoções como a alegria, calma, dentre outras. Há situações anteriores ao momento da leitura que justificam emoções com raiva e rejeição. O desenvolvimento da atividade mais uma vez reforça que a regulação emocional envolve uma cadeia de eventos que não pode ser colocada em um só momento. A atenção dos adultos, pais e educadores, a este fato é de fundamental importância no seu papel de mediador no desenvolvimento das habilidades emocionais das crianças.

3. Criação das histórias pessoais e Entrevista

Neste momento, a pesquisadora optou por fazer uma análise das duas atividades em conjunto, por entender que a criação das histórias tem os desenhos como forma de expressão e representação e a entrevista como forma de escuta. Fica claro como as duas atividades estavam tão interligadas e o quanto a análise prescinde de um diálogo entre elas.

Também na perspectiva de que o modo como se realiza o acolhimento das crianças refugiadas é determinante para o sucesso da sua integração e inclusão escolar, vê-se que o uso do desenho e da narrativa é uma estratégia que associa palavras ou desenhos em busca do lúdico e do prazer. É através da leitura do texto de palavras ou imagens, das histórias lidas ou criadas, que a criança pode vivenciar sentimentos e emoções experimentados pelos personagens nas diversas situações das histórias. É possível estimular a capacidade de identificar e compreender as emoções e relacioná-las com as suas próprias experiências emocionais (Ibarrola, 2003, referido por Almeida & Araújo, 2014).

A análise de cada história perpassa a interpretação da pesquisadora como descrito a seguir:

A aluna K - O fato da aluna demorar na escolha do tema da sua história evidenciou sua dificuldade em lidar com o afastamento do seu país, de seus lugares preferidos na sua antiga cidade, seus amigos e principalmente de sua melhor amiga, a qual sente falta e de quem não teve notícias desde que chegou a Portugal. Somente na entrevista ela conseguiu verbalizar esses sentimentos dolorosos. A identificação e empatia da aluna com a história da pesquisadora, por ser também

imigrante no país, fez com que ela pudesse expressar suas emoções ao longo da entrevista. Na entrevista, a aluna define as suas emoções na realização do desenho como calma, raiva e tristeza e o sentimento que, segundo ela, envolve a sua história é de saudade da amiga e de seu país.

A aluna P - Quando foi solicitado para a aluna escolher um tema que pudesse contar a sua história, rapidamente a aluna decidiu contar como foi sua chegada a Portugal. Ela relata na entrevista detalhes sobre sua partida da Ucrânia, que foi no meio da noite, quando a mãe a acorda e pede para que ela arrume apressadamente sua mala. Relata, também, o conteúdo de cada uma das cenas que desenhou. Na entrevista ela afirma que gostaria de contar a história para os alunos portugueses. As emoções experimentadas ao desenhar, segundo a aluna, são tristeza, medo e calma.

A aluna Y - Ao contar sua história na entrevista fica visível o porquê da escolha do seu tema. A aluna quis contar sobre seu aniversário na Ucrânia. Ela relata com mais detalhes, que neste dia nevou em sua cidade e ela, sua avó e irmãs foram comemorar em uma cafeteria com parque inflável. O fato dos seus desenhos serem muito detalhados, mostra o quanto este dia foi importante para ela. Este fato pode ser corroborado por uma das emoções que ela indicou na entrevista: alegria. Apesar de falar sobre alegria, ela também diz sentir tristeza, raiva e medo. A aluna diz que sente muita falta do seu país, contudo por ter amigos ucranianos em Portugal sente calma. Na ilustração final ela desenhou suas amigas Y e K cantando parabéns.

O aluno D - Como já mencionado anteriormente, o aluno teve seu primeiro ano escolar online em casa com a mãe na Ucrânia devido a pandemia. Por isso, ao escolher o tema da sua história, decide falar sobre sua escola em Portugal, pois é a referência de escola do aluno. Assim, ele relata na sua entrevista que não gosta de desenhar, que não sabia como fazer e precisou de muita ajuda. A sua dificuldade de adaptação na escola, fica em evidência por desenhar somente seus amigos ucranianos. O aluno verbaliza que não gostava da língua portuguesa, que não queria estar na escola ou no país. Diz que suas emoções são de raiva e tristeza, ficando claro, o porquê dos seus episódios de raiva e indignação com professores e Direção, tais manifestações de raiva e rejeição foram se agravando durante a pesquisa. No final das atividades, não teve a oportunidade de contar sua história em sala como as outras alunas participantes da pesquisa.

A aluna M - A escolha do tema da história foi sobre um dia no parque e na casa da avó na Ucrânia. No momento da entrevista ela fez questão de mostrar pela internet onde era o parque que desenhou. Também relata o quanto gostava da casa da sua avó e que ia sempre aos finais de semanas. A escolha de mostrar, com tanta ênfase, a própria casa na Ucrânia pode estar relacionada ao fato de em Portugal a aluna morar em uma casa compartilhada com várias outras famílias. Nos

comentários durante os contatos da pesquisa e da própria entrevista a aluna verbaliza certo incômodo dizendo que o espaço é pequeno, que dormem ela, as irmãs e a avó no mesmo quarto. Apesar deste relato, o processo de adaptação escolar da aluna parece muito tranquilo. Este entendimento é reforçado quando ela expressa o desejo de contar sua história para toda a sua turma e ao indicar suas emoções presentes como alegria e calma.

A aluna A - O fato que colaborou para a proposta da atividade dar certo com a aluna, foi pelo gosto dela de desenhar. Existia uma preocupação da pesquisadora perante a aluna na atividade, devido a sua maneira muito específica na comunicação. A forma como ela encontrava para se comunicar, era por meio das suas ações, por exemplo: quando estava com raiva ela gritava, triste ela chorava, calma e alegria desenhava corações e seu gato, entre outras ações. A escolha de querer se comunicar assim, não era pelo fator da dificuldade da língua, pois ela conversava assim também com as crianças ucranianas. Tais comportamentos chamaram a atenção da equipa da escola. Para além de sua comunicação existia outros aspectos relevantes que levaram a tomada de decisão, junto com a família, da necessidade da intervenção para um acompanhamento com a psicóloga escolar. Mas a preocupação da pesquisadora cessou quando a aluna demonstrou entusiasmo pela proposta, sabendo logo que queria desenhar ela e o seu gato, que foi a escolha do seu tema imediato. A aluna relata poucas coisas na entrevista, mesmo com a presença da tradutora existe uma comunicação muito limitada. Na conversa a aluna consegue contar sobre os desenhos e afirma, na sua entrevista, que sua emoção na história é alegria, mesmo desenhando sua casa e seu gato que ficaram na Ucrânia, pois ela relata que seu pai está cuidando do gato.

Quanto aos dois eixos de análise. Vimos que quanto a identificação e surgimento das emoções parece haver uma coerência entre o que os desenhos expressam e o que as crianças declaram na entrevista e o sentimento ou emoção que experimentaram. No entanto, há situações em que parece não haver muita coerência entre os sentimentos e emoções entre si. Para exemplificar pode-se nomear a aluna P que diz na entrevista ter sentido: tristeza, medo e, de forma pouco coerente, calma. A pesquisadora interpreta esta possível incoerência da seguinte forma: ao sentir tristeza e medo ela se refere ao fato de ter que deixar o quarto que gosta, sua casa, seus amigos de forma assustadora e que na última ilustração quando ela desenha a si mesma na escola em Portugal, parece representar a calma de estar onde ela esteja bem adaptada e falando um pouco do idioma.

Apesar de poder parecer uma análise muito subjetiva, a experiência de buscar o significado de cada história por parte da pesquisadora, sem dúvida reforça um elemento fundamental no papel mediador do adulto no desenvolvimento das habilidades de regulação emocional, a vinculação.

Segundo Silva (2018, p.14) “ A qualidade de vinculação estabelecida entre o vínculo e a figura de proximidade assume um papel crucial no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança e traduz-se na confiança e segurança representada pela figura humana”. A autora reforça com base em Thompson (1998) que o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, apreendido pela criança durante a infância, é influenciado pela qualidade da vinculação adquirida.

A vinculação entre a pesquisadora e as crianças permitiu a ela fazer uma leitura para além do registro gráfico do desenho, permitindo construir um sentido para a história de cada um que ultrapassa a expressão do desenho, juntamente com o relato das entrevistas.

Destacamos apenas o caso de A. Não há um diagnóstico disponível que nos faça afirmar categoricamente, mas o caso de A pode ser indicativo de que a relação com o gato e a calma por imaginar o pai cuidando do gato seja uma estratégia de enfrentamento das emoções geradas pelo distanciamento do pai e da situação de provável perigo na qual ele se encontra.

Quanto ao restante dos casos, não há como localizar pelas histórias ou pelas entrevistas as estratégias de gestão das emoções reveladas pelas duas atividades. Apesar de nas duas atividades as crianças serem capazes de indicar com clareza as emoções envolvidas, por outro lado, não se pode identificar com a mesma clareza quais foram as estratégias usadas. Há uma variação entre elas no ponto de resolução das emoções sendo que para alguns há um processo de calma e até de alegria revelando um certo nível de adaptação ao novo contexto e para outras isto não se mostra tão bem resolvido.

4. Vídeo sobre emoções e sentimentos e apresentação da história para os colegas de sala.

A pesquisadora neste ponto faz uma análise das duas atividades em conjunto. A apresentação dos vídeos das emoções no dialeto ucraniano, foi uma atividade muito necessária para as crianças, onde puderam reconhecer suas emoções ao fazer a atividade complementar da folha sobre os cinco monstros das emoções. Já na atividade onde contaram sobre suas histórias para os colegas de turma puderam relatar suas emoções e fazer junto com as crianças portuguesas a atividade completar sobre os cinco monstros, identificados como as mesmas emoções da folha anterior e a crianças deveriam colorir o monstro das emoções que mais sentiam na escola.

Num primeiro momento após a apresentação do vídeo as crianças ucranianas, na primeira folha¹² (o que fazia ao sentir as emoções), os registros de uma forma geral para para cada emoção foram:

<u>Alegria</u>	<p>A aluna M - desenhou ela recebendo um presente.</p> <p>A aluna Y - desenhou ela mesma desenhando e pintando.</p> <p>O aluno D - desenhou ele ganhando algo</p> <p>A aluna K - parece que ela se desenhou pintando. O desenho não é muito claro.</p> <p>Aluna P - O desenho não é muito claro. Parece ela ao lado de uma mulher adulta (a figura é maior)</p> <p>Aluna A - desenhou a si mesma com um chapéu de festa infantil e o seu gato</p>
<u>Tristeza</u>	<p>A aluna M - desenhou sua avó brigando com ela</p> <p>A aluna Y - desenhou ela chorando</p> <p>O aluno D - desenhou a si mesmo chorando</p> <p>A aluna K - desenhou dois amigos com os quais teve uma briga sentados a mesa e os amigos falando coisas ruins para ela (a interpretação do desenho foi feita com base em informações de outras crianças sobre a briga dos alunos)</p> <p>Aluna P - desenhou a si mesma chorando</p> <p>Aluna A - desenhou ela e o gato chorando</p>
<u>Raiva</u>	<p>A aluna M - desenhou ela brigando com sua irmã.</p> <p>A aluna Y - desenhou ela mesma rasgando um desenho. Justificou para a pesquisadora que no desenho ela rasgava um trabalho que não ficou perfeito.</p> <p>O aluno D - ele brigando com outro menino</p> <p>A aluna K - desenhou a si mesma isolada bem no canto do quadro</p> <p>Aluna P - desenhou ela brigando e no desenho ela escreveu o nome do aluno D</p> <p>Aluna A - desenhou ela virada de costa para o gato com uma expressão e raiva</p>
<u>Medo</u>	<p>A aluna M - desenhou ela e as irmãs sentadas no sofá e os pais se escondendo atrás do sofá no momento em que se anunciou que o país estava em guerra.</p> <p>A aluna Y - desenhou ela mesma de olhos fechados.</p> <p>O aluno D - ele se escondendo embaixo de uma cama</p> <p>A aluna K - desenhou a si mesma debaixo da cama</p> <p>Aluna P - desenhou a si mesma debaixo da cama</p> <p>Aluna A - desenhou ela e o gato com expressão de susto</p>
<u>Calma</u>	<p>A aluna M - desenhou ela mesma desenhando</p> <p>A aluna Y - desenhou a si mesma desenhando</p> <p>O aluno D - desenhou ele jogando futebol (ele está sozinho no campo de futebol)</p> <p>A aluna K - desenhou a si mesma desenhando</p> <p>Aluna P - desenhou a si mesma desenhando</p> <p>Aluna A - desenhou ela desenhando</p>

¹² Tabela: Resumo dos registros para cada emoção desenha pelas crianças participantes da pesquisa

Quanto à observação da pesquisadora em relação a atividade:

Na primeira folha os registro para cada emoção foi:

- Alegria: Nesta emoção os desenhos mostram o que cada criança mais gosta de fazer.
- Tristeza: Refletia como cada criança lidava com a emoção e como em todos aparece a ação de chorar.
- Raiva: O ato de existir alguma briga com outra pessoa, para expressar esta emoção é presente em quase todos os desenhos.
- Medo: Esta foi uma emoção que despertou curiosidade, pois quase todos os desenhos ilustram os alunos de baixo de uma cama.
- Calma: Todos os desenhos só reforçam mais ainda o que cada um gosta de fazer.

Quanto a segunda folha (emoções que mais sentiam na escola), numa folha A4, as emoções indicadas foram:

- Alegria - foi colorido pelos alunos: M, Y, D, K, P, A
- Tristeza - foi colorido pelos alunos: D, P, A
- Raiva - Foi colorido pelos alunos: Y, D, A
- Medo - foi colorido pelos alunos: Y
- Calma - foi colorido pelos alunos: M, K, P

A atividade cumpriu o objetivo de estar ativando a percepção das crianças para as próprias emoções, desafiando-as a nomear o sentimento ou a emoção.

Como já dito, na sequência desta atividade os alunos ucranianos apresentaram o livreto com as histórias criadas para os colegas portugueses. Em seguida fizeram uma breve explicação do que aprenderam no vídeo e da atividade dos desenhos cujo resultado está acima.

O encontro para apresentação dos livretos foi planejado de forma que os alunos iniciassem cada um a sua fala explicando como foi o processo de criação, o porquê do título da história e o porquê dos desenhos na história. Em seguida, falaram sobre as emoções presentes nas suas histórias, conversaram com os colegas de sala com a ajuda da tradutora sobre como se sentiam no ambiente da escola e qual dos cinco monstros mais sentiam ao conviver neste contexto.

A reação das crianças portuguesas perante a conversa foi muito significativa para as crianças ucranianas e foi reveladora para os dados da pesquisa já que algumas crianças ucranianas não estavam bem com seus próprios sentimentos e fizeram perguntas e conversaram sobre estes sentimentos.

Depois, para finalizar, as crianças ucranianas explicaram o sentido de cada desenho que representava os cinco monstros dos sentimentos, tal como a pesquisadora apresentou. Em seguida, entregaram a folha com os cinco monstros e pediram para que os colegas portugueses pintassem qual dos cinco monstros sentem na escola tal qual eles já haviam feito. Explicaram aos colegas que poderiam marcar até 3 emoções na folha.

Resultado da marcação das crianças portuguesas. Participantes 41 crianças. Assinalaram alegria 37 crianças, Medo: 2 crianças; raiva: 12 crianças; tristeza:16 crianças e calma 33 crianças. Este resultado não foi objeto de análise já que não há outros dados que possam apoiar qualquer conclusão neste sentido. Entretanto, foram registrados aqui na intenção de apontar a necessidade de possíveis investigações sobre as condições de regulação emocional das crianças no sistema educacional de forma geral.

4.2 Discussão dos resultados

Retoma-se a pergunta inicial para que se possa discutir em que medida o processo de investigação conseguiu produzir respostas e quais seriam elas.

O problema central da presente investigação pode ser traduzido na seguinte questão: Como o uso de intervenções educativas com base na regulação emocional pode potencializar o desenvolvimento das habilidades emocionais e promover o bem-estar das crianças ucranianas no sistema educativo português?

Como já foi dito no capítulo III, Essomba (2017) observou que os sistemas educativos não estão bem preparados para receber requerentes de asilo ou refúgio. Os currículos escolares muitas vezes não oferecem as competências linguísticas básicas e as competências sociais de que estas pessoas precisam. Além disso, o sistema educativo é responsável pela escolarização de refugiados num contexto social que nem sempre é favorável ao acolhimento de pessoas recém-chegadas. A constatação de Essomba (2017), de certo modo, provocou a inquietação da pesquisadora com o tema. A participação da pesquisadora no cotidiano escolar confirmou o incômodo inicial e ampliou sua própria compreensão do problema.

Quanto à questão da comunicação, no trabalho em campo foi possível vivenciar diversas situações e emoções experimentadas pelas crianças advindas da falta de domínio da língua portuguesa. As crianças refugiadas podem ter dificuldades em expressar suas emoções devido a barreiras linguísticas ou falta de confiança. Oferecer uma variedade de meios de comunicação, como o uso de arte, música e atividades criativas, pode facilitar a expressão emocional.

Mesmo que o estudo de Essomba (2017) aponte para certo despreparo do sistema escolar, o presente trabalho não pretende localizar de quem é a culpa do despreparo, mas contribuir para que alternativas sejam construídas a partir de uma observação mais apurada do papel das intervenções educativas.

Todo o desenvolvimento das atividades de intervenção educativa gerou a compreensão de que é de fundamental importância o papel do educador de forma interventiva no sentido de criar condições ao desenvolvimento das habilidades emocionais. Em outras palavras, não se pode esperar que naturalmente as crianças desenvolvam tais habilidades sem qualquer mediação de adultos, especialmente no ambiente escolar. A ação interventiva, com atividades que tenham como ferramentas elementos próximos ao universo escolar como o desenho e as narrativas, mostrou-se eficiente ao promover junto às crianças os dois aspectos da regulação emocional, tanto a identificação das emoções, quanto a sua gestão.

Para o contexto da pesquisa, um elemento fundamental na intervenção educativa foi, sem dúvida, o nível de vinculação da pesquisadora com as crianças. Isso nos leva a compreender que não é suficiente criar atividades de natureza interventiva, mas também que haja um nível de vinculação entre as crianças e o educador que executa junto com elas a atividade.

Para ajudar as crianças a lidarem com as emoções e a desenvolver a sua capacidade emocional tomou-se a ideia de que a regulação emocional desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da personalidade e contribui para um sentimento de conforto e segurança no mundo, o que leva, por sua vez, à autoconfiança e à aquisição de competências. (Barbosa e Monte 2021; Rocha 2016)

Um aspecto igualmente relevante que aparece no contexto da pesquisa e aponta para caracterizar as intervenções educativas realizadas é seu efeito no desenvolvimento da empatia. As crianças ucranianas puderam perceber, depois que algumas crianças portuguesas falaram sobre suas próprias emoções, que todos sentem os mesmos sentimentos. As crianças ucranianas assumiram, portanto, uma visão de correspondência. Foi possível compreender que um sentimento de empatia foi gerado naquele momento.

Deste modo, é imprescindível que durante a infância as crianças tenham oportunidades para desenvolver a capacidade de identificar e diferenciar as emoções, de compreender a sua função e de refletir sobre elas.

Segundo Denhan (1986, referido por Denhan, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Queenan, 2003), as crianças capazes de expressar as suas emoções de forma confortável e positiva

mostram-se mais preparadas para capturar o universo emocional, o que nos permite sugerir que a expressão emocional está, intimamente, relacionada com o conhecimento e a regulação emocional. Uma criança com capacidade de regulação emocional tem uma maior resiliência e uma maior adaptação a estímulos de stress, tanto em casa como na escola, e tem ainda maiores habilidades sociais. Também a performance escolar tende a ser melhor em crianças que não sofrem de desregulação emocional.

Assim sendo, é necessário que as crianças identifiquem os três componentes essenciais na competência emocional: a identificação, diferenciação e regulação emocional. Conforme afirma Silva (2017) com base em Ramalho (2015) “é a capacidade de reconhecer as próprias emoções, refletir sobre elas e, em função disso, agir.” No entanto, a capacidade de regular as emoções é uma tarefa em desenvolvimento que difere conforme a idade e as características das pessoas.

A regulação emocional é um processo gradual. É importante reconhecer que cada criança refugiada terá seu próprio ritmo de adaptação e recuperação emocional o mesmo vale para o desenvolvimento da regulação emocional.

Por outro lado, é importante desconstruir a ideia de que a inteligência emocional é apenas a capacidade de nomear e reconhecer as emoções, como se fosse um conteúdo escolar. É também a capacidade de reconhecer e identificar as próprias emoções, de orientar o seu comportamento e de controlar os seus impulsos. Além disso, há uma compreensão das causas dos sentimentos e há uma maior segurança na tomada de decisão. Nesta linha de pensamento, é fundamental falar com as crianças sobre as emoções, essencialmente, quando estão emocionalmente alteradas, mostrando reconhecimento e compreensão pelo seu estado emocional, estimulando-as para expressar aquilo que estão a sentir, bem como o que desencadeou o seu estado emocional naquele momento.

Retomando os dois eixos de análise, percebe-se a importância do presente trabalho no sentido do primeiro eixo que seria a identificação das emoções. As crianças passaram não só a ter mais atenção a emoção que pudessem estar sentindo, como também as possibilidades de expressão dessas emoções. Ao longo das atividades de intervenção, vale destacar, que também foram conduzidos a percepção das emoções do outro, estabelecendo conexões menos centradas em si mesmo e despertados para a existência de emoções no outro.

Quanto ao segundo eixo, relativo à gestão das emoções, embora não apareçam diretamente estratégias, sabe-se que o ponto de partida de sua mobilização sempre será o reconhecimento de sua existência e de seus efeitos no próprio comportamento por parte de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que possamos construir as considerações finais a respeito do presente trabalho, analisaremos as potencialidades, as limitações e os novos caminhos que caracterizam a pesquisa.

Esta investigação, teve como objetivo central analisar procedimentos de intervenção educativa com base na intervenção de Regulação Emocional. O capítulo IV faz esta análise de forma aprofundada e rica de detalhes. Evidenciando elementos relevantes das estratégias de intervenção educativas com base na regulação emocional nas quais se destacam a vinculação e a importância de recursos como desenhos e narrativas.

Quanto aos três objetivos específicos é possível entender que durante o processo da presente pesquisa foi possível identificar os elementos envolvidos no processo de acolhimento, inclusão e integração das crianças em situação de refúgio no sistema escolar português na medida em que a pesquisa registra o cotidiano das crianças na escola. Cumpre lembrar que acolhimento, inclusão e integração foram aspectos enfatizados pela própria DGE no documento de Orientação já apresentado no capítulo I cuja finalidade é garantir o acesso ao sistema educativo português e possibilitar uma integração imediata das crianças e jovens ucranianos em situação de refúgio.

No que diz respeito ao objetivo de contribuir para que sejam geradas estratégias para o processo de acolhimento, inclusão e integração de crianças em situação de refúgio, tem-se que a forma como as atividades foram pensadas e desenvolvidas permitiram construir caminhos possíveis que possam orientar educadores na tarefa de mediadores. Por outro lado, também foi possível analisar as possibilidades das mesmas enquanto um trabalho curricular sistemático no cotidiano da escola.

As potencialidades do presente trabalho, estão, portanto, em alcançar de forma significativa os objetivos propostos. Contudo, o processo investigativo experimentou limitações que estão ligadas a certas particularidades do próprio contexto de pesquisa. Se destacam neste aspecto as dificuldades burocráticas de realização das atividades no ambiente escolar, marcadas inclusive por interrupções em meio ao processo por aspectos meramente burocráticos.

Outra limitação importante foi a falta de um idioma em comum, já que as crianças não falavam português e a pesquisadora não falava ucraniano/russo e nenhum deles tinham opção de outra língua em comum, como inglês por exemplo. Foram necessários esforços e criatividade no sentido de superação desta dificuldade, como o uso dos serviços de tradução simultânea como o apoio do ACMI.

A limitação mais significativa pode ser apontada como o não envolvimento da família. É certo que o trabalho investigativo não teria fôlego para envolver todos os aspectos de um fenômeno tão

complexo, mas entende-se que o envolvimento das famílias poderia alargar os horizontes do trabalho de intervenção e de compreensão do processo de regulação emocional das crianças. Destaca-se que inicialmente a pesquisadora tinha a intenção de alcançar o triângulo: escola, família e criança, com objetivo de potencializar o acolhimento, integração e inclusão das crianças ucranianas em situação de refúgio. Entretanto, vários obstáculos foram colocados no ambiente escolar, como por exemplo exigir o não contato da pesquisadora com as famílias, entre outros.

Por mais que este aspecto do envolvimento mais intenso seja da família ou dos demais elementos da escola fosse uma limitação importante, vale lembrar que houve participação espontânea de professores no acompanhamento das atividades de intervenção educativa. A abertura de vários professores a investigação permitiu que o trabalho fosse feito de forma a alcançar a dimensão que alcançou. Este fato configura um indicativo de novos caminhos apontados pela pesquisa. Um dos caminhos sem dúvida está na formação dos professores que nem sempre se sentem com condições efetivas de promover o acolhimento das crianças ucranianas embora alimentem este desejo.

Por fim, cabe repensar os aspectos ligados à dinâmica do currículo escolar de forma a contemplar a contribuição do processo de escolarização na construção de habilidades emocionais e mais especificamente da regulação emocional. Embora haja um largo espectro em relação a este ponto que vai desde aqueles que acreditam que a escola já cuida dessa questão, com as equipes multidisciplinares, até aos que acham que a escola não consegue dar conta de tais demandas.

O papel desta pesquisa é apontar o fato de que há muito por ser feito e que é possível que seja feito. O ponto fundamental deste trabalho está justamente em se vislumbrar o compromisso do sistema escolar de forma ampla com o resgate do direito de ser criança. A situação de conflito armado, migração forçada e desafios de acolhimento em um novo país atingem as crianças em situação de refúgio em todo mundo e é pensando nelas que este trabalho aponta um novo olhar sobre as crianças ucranianas, expressando o desejo de que lhes seja devolvido o dever de ser criança e de poder sonhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, S. L. & Araújo, M. A. (2014). Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos. *Psicologia e Educação: Braga*. [Promovendo a regulação emocional em crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico \(uac.pt\)](#)

Alonso, J.D.; Castedo, A.L.; Juste, M.R.O.; Varela, E.V. (2015) Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), pp. 31-50. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7749/5426>

Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (2018). *Relatório Tendências Globais do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados*. <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/09/WEB-COMPACTO-Relatorio-ACNUR-2020.pdf>

Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (2022). *Relatório Tendências Globais do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados*. <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/09/WEB-COMPACTO-Relatorio-ACNUR-2022.pdf>

Alvarenga, S. F. P. (2019) *A dupla vulnerabilidade da criança refugiada e sua proteção no Brasil* [Dissertação de mestrado]-Universidade Federal Fluminense. <https://www.cjf.jus.br/cjf/corregedoria-da-justica-federal/centro-de-estudos-judiciarios-1/publicacoes-1/monografias-do-cej2/volume-39-2021/@@download/arquivo#:~:text=No%20Brasil%2C%20as%20crian%C3%A7as%20de,estar%20acompanhadas%20de%20sua%20fam%C3%ADlia.>

Arruda, B. B. (2015). *Emoções e perturbação emocional: reconhecimento de expressões faciais*. [Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa] <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4741/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20Beatriz%20Arruda.pdf>

Barbosa, A. R.; Monte, F. F. de C. (2021) Habilidades de regulação emocional: uma revisão sistemática de literatura publicada em língua portuguesa. *Anais do VI CONEDU – Congresso Nacional de Educação*. 02 a 04 de dezembro. Evento online. <https://www.conedu.com.br/index.php>.

Brito, B., Arriaga, M. T., & Gouveia, S., (2015). *Manual de apoio psicossocial para migrantes*. Lisboa: APAV/DGS/CVP. <https://apav.pt/publiproj/index.php/69-manual-de-apoio-psicossocial-a-migrantes>

Cardim, G. M. (2021) *Mulheres em deslocamento, violência como constante: Impactos da violência de gênero e da condição do refúgio na saúde mental de mulheres refugiadas*. [Dissertação de Mestrado em Saúde Pública] - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/50804/gabriela_mendes_cardim_ensp_mest_2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Castro, C. de M. (2006). A prática da pesquisa. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall

Chelotti, J. D.; Cruz; R. L. da S. (2016) A dicotomia da globalização sob o prisma dos refugiados: Uma análise da flexibilização das fronteiras para os bens e capital em contraste aos seres humanos. *XIII Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea – UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul*. <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/viewFile/16033/3922>>

Correia, L. M. (2013). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora

Costa, V. V., da; Vieira, L. K. (2019). Nacionalismo, xenofobia e União Europeia: Barreiras à livre circulação de pessoas e ameaças ao futuro do bloco europeu. *Revista da Faculdade de Direito UFPR*, v.64,n.3,p.133 -160 set./dez. <<https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/65536>>

Coutinho, J.; Ribeiro, Eugénia; Ferreira, Raquel; Dias, Paulo. (2010) Versão portuguesa da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Rev Psiq Clin*.37(4):145-51. <https://www.scielo.br/j/rpc/a/NZc5CnHnKBLjckCFXhMm44h/?format=pdf&lang=pt>

Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2011). Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. *Estudos De Psicologia (natal)*, 16(3), 219–226. <https://www.scielo.br/j/epsic/a/PCghSbhqVMnQ93yVtzS7s7xv/?lang=pt>

Damásio, A. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.

Damásio, A. (2000). *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras.

Damásio, A. (2004). *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia da Letras

Dantas, A. M. D. C. C. (2019). *Regulação emocional e suas relações com o desempenho escolar de crianças no ensino fundamental*. https://www.researchgate.net/publication/342656490_REGULACAO_EMOCIONAL_E_S_UAS_RELACOES_COM_O_DESEMPENHO_ESCOLAR_DE_CRIANCAS_NO_ENSINO_FUNDAMENTAL/li

<nk/5efec7e892851c52d61378e0/download>

Decreto-Lei nº 24- B/2022, de 11 de março

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74, 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>

Despacho n.º 10041-A/2015

Despacho n.º 2044/2022, de 16/02

Despacho Normativo n.º 6/2018 do Secretário de Estado da Educação

DIAS, M. G. B. B. et al. Cognição e Emoção: pressupostos, teorias e estudos empíricos. In: MEIRA, Luciano et al (org.). *Psicologia Cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da Ufpe, 2006. Cap. 4. p. 122-143.

Dinis, A.; Gouveia, J.P.; Veloso, M. (2011) Estudos de validação com a versão portuguesa da Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (EDRE). *Psycologica. Avaliação Psicologia em contexto clínico*. N54. Pp87-110. file:///D:/Windows%2010/Downloads/1102-Texto%20do%20Artigo-3262-1-10-20120928.pdf

Direção Geral da Educação.(2022) Orientações para o Acolhimento, a Integração e a Inclusão de crianças e jovens ucranianos. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Crianças_jovens_refugiados/orientacoes_para_o_acolhimento_a_integracao_e_a_inclusao_de_crianças_e_jovens_ucranianos_refugiados.pdf

Diretiva 2011/95/UE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 13 de dezembro

Diretiva 2013/32/UE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 26 de junho.

Essomba, M. (2017), "The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe", *Intercultural Education*, Vol. 28/2, pp. 206-218, <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2017.1308659>.

Fontes, R. S, I; Vasconcelos, V. M. R. de. (2007) O papel da educação no hospital: uma reflexão com base nos estudos de Wallon e Vigotski. *Cad. CEDES* 27 (73) • Dez. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Gb76WvjcdVn795KYFNd7qdv/?lang=pt>

Franco, M.da G. S.E; Santos, N.N. (2015). Desenvolvimento da compreensão Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Jul-Set, Vol. 31 n. 3, pp. 339-348. Universidade da Madeira. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015032099339348>

Gastal, C. A.; Pilati, R. (2016) Escala de Necessidade de Pertencimento: Adaptação e Evidências de Validade. *Rev Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 285-292, mai./ago. <https://www.scielo.br/j/pusf/a/VnsBqwhLRbknDZ9k3jPS9MS/?lang=pt&format=pdf>

Gratz, K. L., & Gunderson, J. G. (2006). Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. *Behavior Therapy*, 37, 25-35.

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41–54. [13.pdf \(bvsalud.org\)](#)

Gratz, K. L., Rosenthal, M. Z., Tull, M. T., Lejuez, C. W., & Gunderson, J. G. (2006). An experimental investigation of emotion dysregulation in borderline personality disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 115, 850-855.

Grubits, Sonia, & Oliveira, Evelyn de. (2020). Rabiscos e Emoções: Nova Perspectiva sobre o Desenvolvimento do Desenho. *Avaliação Psicológica*, 19(2), 213 – 21 <https://dx.doi.org/10.15689/ap.2020.1902.12>

Hammer, E. F. *Aplicações clínicas dos desenhos projetivos*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981

Kassar, M de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkizTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>

Knapp P, Beck AT. Fundamentos, modelos conceituais, aplicações e pesquisa da terapia cognitiva [Cognitive therapy: foundations, conceptual models, applications and research]. *Braz J Psychiatry*. 2008 Oct;30 Suppl 2:s54-64. Portuguese. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19039445/>

-

Lazarin, M. (2019). *Quando a infância pede refúgio: os processos de crianças no Comitê Nacional para os Refugiados*. [Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11627?show=full>

Leahy, R.t L.; Tirch, D.; Napolitano, L. A. *Regulação emocional em psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental*. Trad. Ivo Haun de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2013.

Lei n.º 26/2014, de 5 de maio

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. 3ed. Instituto Piaget.

Mazari, A. F. (2021) *O sentimento de pertença de adolescentes e a escola como campo de pesquisa e intervenção* [Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Graduação em Terapia Ocupacional]. Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15261>

McKnown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M., & Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child & Adolescence Psychology*, 38(6), 858-871. doi: 10.1080/15374410903258934

Méredieu, F. *O desenho infantil* 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1999

Ofício-Circular 10976/2022/DGE-DSDC-ECE, de 16/03

Ofício-Circular S-DGE/2020/2040 – DSDC-DEPEB/ANQEP SAI-GER 460/2020 de 12/08

Pontes, J. G. de O.(2016). As narrativas infantis: reflexões sobre a produção de sentido. *Revista Educação e (Trans)formação*, Garanhuns, v. 01, n. 01, out. 2015 / mar. p.61-76. <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/view/767/675>

Queiroz, D.T.; Vall, j.; Souza, A.M.A. de; Vieira, N.F.C (2007). Observação Participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *R Enferm UERJ*, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15(2):276-83. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observe%20A7%20A3o%20Participante.pdf

Resolução do Conselho de Ministros - (RCM) n.º 29-A/2022, de 1 de março, alterada pela RCM n.º 29-D/2022, de 11 de março

Rocha, A. M. A. (2016) Compreensão e regulação das emoções: suas relações com a eficácia na interação social em crianças. [Tese de doutoramento em Psicologia, Especialidade Psicologia da Educação]. Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23031/1/ulsd072500_td_Ana_Rocha.pdf

Rocha, Z. A. B. *Investigação dinâmica da mente infantil*. Petrópolis: Vozes, 1970

Rodrigues, D.; Nogueira, j. (2011) Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, n.1, p.3-20, Jan.-Abr.
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/pzLXqfSb4jkzxRYDvN56R9r/?lang=pt&format=pdf>

Santana, J.J. S.(2010) *Você sabe desenhar?: O desenho da criança e a relação com o desenvolvimento cognitivo; uma experiência na Escola Estadual Governador Roberto Santos*. [Trabalho de conclusão Curso de Pedagogia] Departamento de Educação da Universidade Estadual da Bahia.
<https://silo.tips/download/voce-sabe-desenhar-o-desenho-da-criana-e-a-relaao-com-o-desenvolvimento-cognitiv>

Santinho, C. (2011), *Refugiados e requerentes de asilo em Portugal*. Contornos políticos no campo da saúde [Tese de Doutoramento em Antropologia], Lisboa, ISCTE/IUL. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/3512>

Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2009). Neurociência, biologia molecular e as raízes infantis das disparidades de saúde: Construindo um novo quadro para a promoção da saúde e prevenção de doenças. *Jornal da Associação Médica Americana*, 301, 2252-2259.
<https://doi.org/10.1001/jama.2009.754>

Sigona, N. (2018) The contested politics of naming in Europe's "refugee crisis", *Ethnic and Racial Studies*, 41:3, 456-460. <https://research.birmingham.ac.uk/en/publications/the-contested-politics-of-naming-in-europes-refugee-crisis>

Silva, F. D. F. M. (2018). *A Importância da Qualidade da Vinculação na Regulação Emocional e no Desempenho Escolar em crianças do 1ºCiclo*: Revisão da Literatura. [Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento] Universidade de Coimbra.
https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/RCAP_339de2ee2345608be1770d53aff4513b

Silva, P. N. e Silva (2017) *Competências Socioemocionais e a Resolução de Conflitos Interpessoais em Contexto de Jardim de Infância*. [Relatório de Estágio]. Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/57316/1/Compet%C3%A2ncias%20Socioemocionais%20e%20a%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20de%20Conflitos%20Interpessoais%20em%20Contexto_20170725143331329.pdf

Vieira-Santos, J.;Lima, D. C.; Sartori, R.I M.;,Schelini, P. W., & Muniz, M.. (2018). Inteligência emocional: revisão internacional da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(2), 78-99. Recuperado em 28 de outubro de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000200006&lng=pt&tlng=pt

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998

ANEXOS

Anexo 1 - Modelo de autorização de participação da pesquisa

A presente autorização é para a participação das crianças ucranianas que estão inseridas no sistema educativo português. A pesquisa de mestrado: O dever de sonhar: um olhar para as crianças ucranianas refugiadas inseridas no sistema educativo português. A dissertação de Mestrado a desenvolver por Tatiane Cacique Calixto, pela Universidade do Uminho no Instituto de Educação no Mestrado em Estudo da criança sob orientação da Professora Doutora Susana Caires.

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA DE MESTRADO

Eu, _____, Residente em

Portador do documento de
identificação _____. Na qualidade de legal responsável
do(a) menor _____
_____, portador(a) do documento de identificação
_____.

Declaro que autorizo a participação da criança na pesquisa de mestrado: O dever de sonhar: um olhar para as crianças ucranianas refugiadas inseridas no sistema educativo português.

de _____ de _____

Anexos 2 - Modelo das atividades: O monstro das emoções

Atividade 1:

Desenhe e escreva o que você faz quando está sentindo:

ALEGRIA



TRISTEZA



RAIVA



MEDO



CALMA



Atividade 2: Qual destas emoções você mais senti na escola?

