Bem-estar, Inclusão e Adaptação Escolar:
Perceções de Crianças Ciganas em Contextos de Vulnerabilidade

Sónia Marisa Freitas Peixoto

UMinho | 2025

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Sónia Marisa Freitas Peixoto

Bem-estar, Inclusão e Adaptação Escolar: Perceções de Crianças Ciganas em Contextos de Vulnerabilidade

junho de 2025

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Sónia Marisa Freitas Peixoto

Bem-estar, Inclusão e Adaptação Escolar: Perceções de Crianças Ciganas em Contextos de Vulnerabilidade

Dissertação de Mestrado
Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Iolanda Ribeiro
Professora Doutora Paula Cristina Martins

junho de 2025

Despacho RT - 31 /2019 - Anexo 3

Declaração a incluir na Tese de Doutoramento (ou equivalente) ou no trabalho de Mestrado

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.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Agradecimentos

Dedico este trabalho à minha MÃE.

Mãe, a tua força é admirável e a forma como enfrentas os problemas inspira-me profundamente.
Mesmo quando és tu quem mais precisa de apoio, nunca deixas de me dar uma palavra de carinho.
Os teus "está quase" ajudaram-me mais do que imaginas. Deram-me força para continuar.
Quero que saibas que, sem ti, eu não teria conseguido.
Muito obrigada por tudo. És tudo para mim. Amo-te muito, Mãe!

Às minhas orientadoras.
Professora Iolanda Ribeiro, muito obrigada pela autonomia que me confiou, pela orientação atenta e sobretudo, obrigada por me ter resgatado no momento certo. Levo comigo as aprendizagens e a consciência de que escolho os reflexos onde me revejo (já mudei alguns espelhos). Aquele pequeno desenho, tão simples quanto generoso, ainda me acompanha ☺.
Professora Paula Cristina Martins, muito obrigada por me ter permitido aprender, errar e recomeçar, sempre com palavras de incentivo, com firmeza, serenidade e a convicção de que eu era capaz. O facto de ter reconhecido o meu valor, mesmo quando eu própria duvidava, foi determinante para que eu conseguisse continuar. Li várias vezes as suas palavras de incentivo. Levo comigo, com profunda gratidão, o apoio que me deu na recuperação da minha alma.

Aos professores e professoras que me acompanharam ao longo do curso, o meu sincero agradecimento. A vossa paciência ao responder às minhas (muitas) questões durante as aulas foi, sem dúvida, notável.

Aos colegas e amigos que, com palavras de apoio e gestos simples, me acompanharam neste percurso. Foi esse suporte, por vezes discreto mas sempre valioso, que tornou possível chegar até aqui. Muito obrigada!

Um agradecimento especial às crianças ciganas, participantes neste estudo, que aceitaram partilhar as suas vivências e me permitiram conhecer as suas perspetivas. Sem a vossa colaboração, esta dissertação não teria sido possível. Que este contributo académico se possa somar a outros caminhos de transformação.

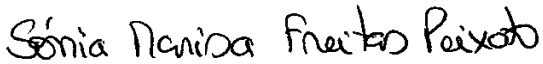
"A mais bela fogueira começa com pequenos ramos." — Provérbio cigano

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.

Universidade do Minho, 27 junho 2025



Sónia Marisa Freitas Peixoto

Bem-estar, Inclusão e Adaptação Escolar: Perceções de Crianças Ciganas em Contextos de Vulnerabilidade

Resumo

Os alunos ciganos frequentemente enfrentam desigualdades que exigem atenção ao seu bem-estar. Este estudo qualitativo investigou perceções de bem-estar e a sua articulação com o desempenho escolar em três crianças ciganas do 1.º e 2.º anos, com dificuldades de aprendizagem na leitura (DAL) ou em risco de desenvolvê-las. Através de entrevistas semiestruturadas, foram exploradas quatro dimensões do bem-estar infantil: (1) material, (2) física, (3) social, emocional e cultural, e (4) cognitiva e educativa. A análise seguiu uma abordagem categorial, sustentada nas teorias bioecológica de Bronfenbrenner, da autodeterminação e do autoconceito. Identificaram-se desafios nas condições habitacionais, na ausência de atividades físicas, na exclusão social escolar, e nas práticas pedagógicas insuficientes para as DAL. A escola foi percecionada tanto como espaço de aprendizagem de competências básicas quanto de exclusão. Os resultados sugerem uma interdependência entre as dimensões do bem-estar e bidirecionalidade entre bem-estar e desempenho académico.

Palavras-chave: crianças ciganas, bem-estar infantil, adaptação escolar, dificuldades de aprendizagem na leitura, estudo qualitativo

Well-being, Inclusion, and School Adaptation: Perceptions of Roma Children in Vulnerable Contexts

Abstract

Roma students often face inequalities that require attention to their well-being. This qualitative study investigated perceptions of well-being and its relationship with academic performance in three Roma children from the 1st and 2nd grades, with reading learning difficulties (RLD) or at risk of developing them. Through semi-structured interviews, four dimensions of child well-being were explored: (1) material, (2) physical, (3) social, emotional, and cultural, and (4) cognitive and educational. The analysis followed a categorical approach, supported by Bronfenbrenner's bioecological theories, self-determination, and self-concept. Challenges were identified in housing conditions, lack of physical activity, school exclusion, and insufficient pedagogical practices in response to RLD. The school was perceived both as a space for learning basic skills and as a space of exclusion. The results suggest an interdependence between well-being dimensions and bidirectionality between well-being and academic achievement.

Keywords: roma children, child well-being, school adjustment, reading learning difficulties, qualitative study

Índice

Introdução 10

Enquadramento Teórico 11

Bem-estar Infantil 11

Desempenho Académico 11

Interdependência Bem-estar e Desempenho Académico 12

Pobreza e Exclusão Social 12

Relações Interpessoais 14

Dificuldades de Aprendizagem na Leitura (DAL) 16

Método 18

Desenho de Investigação 18

Participantes 18

Instrumentos de Recolha de Dados 19

Procedimento de Recolha de Dados 20

Procedimentos de Análise de Dados 21

Análise e Discussão de Dados 22

Bem-estar Material 22

Bem-estar Físico 23

Bem-estar Social, Emocional e Cultural 25

Bem-estar Cognitivo e Educativo 28

Conclusão 30

Referências 33

Índice de Tabelas

Tabela 1 Matriz de Análise Categorial da Dimensão do Bem-estar Material 22

Tabela 2 Matriz de Análise Categorial da Dimensão do Bem-estar Físico..... 24

Tabela 3 Matriz de Análise Categorial da Dimensão do Bem-estar Social, Emocional e Cultural..... 25

Tabela 4 Matriz de Análise Categorial da Dimensão do Bem-estar Cognitivo e Educativo 28

Introdução

A exclusão educativa das crianças ciganas continua a verificar-se em Portugal, apesar do discurso inclusivo que tem orientado as políticas educativas. Esta persistência aponta para acumulação de barreiras estruturais, associadas à pobreza, à exclusão sociocultural e à inadequação das respostas escolares (Lauritzen & Nodeland, 2018; Nicolau, 2021). Em 2021, 97% das crianças ciganas portuguesas viviam no limiar da pobreza e 30% não realizaram qualquer consulta médica (European Union Agency for Fundamental Rights [FRA], 2022). No contexto escolar, 26% terão sido alvo de discriminação étnica, 42% apresentavam um percurso escolar desfasado da idade (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], 2023) e apenas 9% termina o ensino secundário (FRA, 2022). Para além destes constrangimentos, nos primeiros anos de escolaridade muitas destas crianças enfrentam dificuldades de aprendizagem na leitura (DAL), competência essencial para o progresso académico (McArthur et al., 2020). Neste quadro cumulativo de desvantagens, importa questionar até que ponto o comprometimento do bem-estar infantil poderá estar a interferir no percurso escolar. Compreender o bem-estar destas crianças implica considerar os contextos em que vivem, os vínculos que estabelecem e os recursos individuais que mobilizam perante os desafios que experienciam.

A literatura recente tem vindo a reforçar que bem-estar e desempenho escolar estão interrelacionados (e.g. Amholt et al., 2020; Kaya & Erdem, 2021). Crianças que se sentem valorizadas, seguras e competentes tendem a envolver-se mais nas tarefas escolares, a persistir perante os desafios e obter melhores resultados académicos (Dimitrova et al., 2018). Inversamente, dificuldades escolares persistentes, sem apoio adequado, podem comprometer o bem-estar e a motivação (Yakut & Akgul, 2024). Esta relação bidirecional assume particular relevância em contextos de pobreza e exclusão, como os vividos por muitas crianças ciganas, nos quais o insucesso escolar e o comprometimento no bem-estar podem tender a reforçar-se mutuamente. Contudo, apesar do crescente reconhecimento desta relação, a investigação ainda negligencia o bem-estar de crianças ciganas (Nicolau, 2021). São escassos os estudos que abordam as suas perceções, o seu bem-estar, os desafios sociais, as relações interpessoais, as vivências escolares e os aspetos individuais (Dimitrova et al., 2018). Este estudo procura colmatar essas lacunas, explorando de forma contextualizada e teoricamente sustentada como estas crianças experienciam o seu bem-estar e a sua relação com a aprendizagem. Para tal, adotou-se a uma abordagem qualitativa, com entrevistas individuais a três crianças ciganas, permitindo aceder a dimensões subjetivas frequentemente ausentes da investigação (Lauritzen & Nodeland, 2018; Nicolau, 2021). A análise dos dados será orientada por três perspetivas teóricas complementares: a bioecológica (Bronfenbrenner & Morris, 2006), que enquadra as influências contextuais no bem-estar e

no percurso escolar; a teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000) que destaca a importância da autonomia, da competência e das relações para a motivação e bem-estar; e o autoconceito académico (Marsh, 1990), centrado na perceção do próprio valor escolar como fator de envolvimento e desempenho. Esta articulação teórica sustenta uma leitura crítica das experiências vividas por estas crianças, visando contribuir para a compreensão do seu bem-estar.

Enquadramento Teórico

Bem-estar Infantil

O bem-estar infantil é um construto multidimensional, que integra tanto condições objetivas como subjetivas (Ben-Arieh et al., 2014; Lippman et al., 2011; Casas & González-Carrasco, 2019). Esta conceção, adotada por organismos internacionais (OECD, 2021; UNICEF, 2023), estrutura-se em dimensões interdependentes que refletem a complexidade da experiência infantil. Tal abordagem é pertinente em contextos de exclusão, como o das crianças ciganas (Lauritzen & Nodeland, 2018; Nicolau, 2021), sendo fundamental considerar as suas próprias perceções. Valorizar a voz da criança representa uma viragem epistemológica que contesta as perspetivas adultocêntricas e reconhece-a como sujeito social ativo na interpretação da sua realidade (Fattore et al., 2016).

Neste estudo, o bem-estar infantil é conceptualizado segundo as quatro dimensões propostas pela *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2021): (1) material, (2) física, (3) social, emocional e cultural e (4) cognitiva e educativa. Cada uma é explorada com base na perceção subjetiva das crianças, permitindo compreender como experienciam o seu bem-estar. Mais do que um conjunto de indicadores, o bem-estar resulta da articulação entre condições estruturais, contextuais e recursos individuais.

Ainda que inseridas em contextos de desvantagem, as crianças ciganas parecem apresentar níveis subjetivos de bem-estar semelhantes aos dos seus pares, evidenciando o papel do apoio familiar, da identidade cultural e de agência (Moreira et al., 2021). Neste quadro, o autoconceito (Marsh, 1990) e a autodeterminação (Ryan & Deci, 2000), surgem como recursos internos que contribuem para o bem-estar e o envolvimento escolar (Bücker et al., 2018; Hornstra et al., 2023), podendo mitigar desigualdades e favorecer percursos educativos mais equitativos.

Desempenho Académico

O desempenho académico constitui um dos pilares do bem-estar infantil, refletindo a qualidade do ambiente educativo e as condições que podem influenciar o desenvolvimento dos alunos (Ben-Arieh et al., 2014; Lippman et al., 2011; OECD, 2021). Embora frequentemente avaliado por testes e classificações (Bücker et al., 2018; Kaya & Erdem, 2021) esta perspetiva revela-se limitada para captar

a complexidade dos percursos educativos em contextos de vulnerabilidade. A literatura destaca a relevância de aspetos subjetivos como envolvimento (Kaya & Erdem, 2021), perceção de progresso (Yang et al., 2019), autoconceito (Bücker et al., 2018), aspirações (Kisfalusi, 2023) e contextos étnico-culturais (Dimitrova et al., 2018). Estes fatores, frequentemente ausentes nas avaliações formais, valorizam a perspetiva do aluno. Neste estudo, o desempenho é compreendido como resultado subjetivo de progressos e envolvimento na aprendizagem.

Interdependência entre Bem-estar e Desempenho Académico

A literatura sustenta uma relação bidirecional, embora não linear, entre bem-estar e desempenho académico, mediada por múltiplos fatores individuais, relacionais e contextuais. A meta-análise de Kaya e Erdem (2021), com 81 estudos e mais de 54.000 participantes, identificou uma correlação positiva entre ambos, salientando que fatores como a motivação intrínseca enquadrada na teoria da autodeterminação podem contribuir para essa associação. A meta-análise de Hunsu et al. (2023) complementa esta perspetiva ao destacar o apoio institucional, a autonomia e o autoconceito positivo como fatores protetores do desempenho académico. Estas evidências encontram eco no estudo longitudinal de Yang et al. (2019), segundo o qual o desempenho prediz níveis mais elevados de bem-estar escolar, mediado pelo autoconceito. Alunos com melhores desempenhos tendem a desenvolver perceções mais positivas sobre si, o que favorece uma experiência escolar mais satisfatória. A ausência de uma relação direta entre desempenho e bem-estar em alguns estudos poderá refletir o papel mediador de variáveis como o autoconceito. A meta-análise de Bücker et al. (2018) corrobora esta ideia, ao evidenciar uma associação entre o bem-estar subjetivo, incluindo a satisfação com a escola, e o desempenho académico.

De forma convergente, a revisão sistemática de Amholt et al. (2020) aponta que relações interpessoais positivas e perceções de competência podem favorecer simultaneamente o bem-estar e o desempenho. Estudos empíricos, como o de Schwerter et al. (2024), evidenciam que o apoio dos professores e interações sociais positivas se associam a melhores indicadores em ambos os domínios. Também a revisão sistemática de McNeven et al. (2024), realça que contextos escolares facilitadores da autodeterminação, caracterizados pela promoção da autonomia, da participação ativa e das relações significativas, potenciam o bem-estar e o envolvimento escolar. Neste enquadramento, Holzer et al. (2022) e Steinmayr et al. (2018) salientam o papel do ambiente escolar e da autoeficácia na mediação desta relação.

Apesar da escassez de investigação específica, o estudo de Dimitrova et al. (2018) sobre alunos ciganos revela que a perceção de pertença e a valorização da identidade étnica podem

funcionar como fatores protetores do bem-estar e do desempenho escolar, sugerindo a importância das dimensões relacionais e identitárias em contextos de exclusão.

Em suma, cinco fatores parecem particularmente relevantes na articulação entre bem-estar e desempenho académico: motivação intrínseca, relações interpessoais, autoconceito académico, ambiente escolar e sentimento de pertença, sendo este último especialmente relevante no caso das crianças ciganas.

Pobreza e Exclusão Social

Embora a literatura identifique fatores relevantes na relação entre bem-estar e desempenho académico, o contexto das crianças ciganas exige uma análise que articule fatores estruturais, relacionais e individuais. No plano estrutural, a privação económica e a exclusão social podem comprometer o bem-estar e os percursos escolares. A revisão sistemática de Silva-Laya et al. (2020) define a pobreza infantil como uma privação estrutural de direitos, que vai além da ausência de rendimentos. Trata-se de um processo cumulativo que pode restringir oportunidades, afetar negativamente o bem-estar e o acesso equitativo à educação. Ainda assim, os percursos não são homogéneos, algumas crianças revelam notáveis capacidades de adaptação, sublinhando a importância de considerar também os fatores relacionais e individuais. A este respeito, a revisão narrativa de Mayo et al. (2022) reforça que, embora a carência socioeconómica imponha constrangimentos, estratégias de *coping* podem atenuar os seus efeitos, evidenciando a agência e a resiliência de crianças e famílias em situações vulneráveis.

A habitação, expressão visível da pobreza, pode influenciar o bem-estar e o desempenho escolar. O estudo longitudinal de Rollings et al. (2017), associa condições habitacionais precárias a sofrimento psicológico e menor motivação. Em crianças ciganas, a carência de infraestruturas básicas e humidade representam desafios habitacionais severos (Avar et al., 2024; Roma Civil Monitor, 2023) com impacto para a saúde respiratória. No entanto, a literatura explora pouco o impacto dos recursos materiais e da saúde física na aprendizagem das crianças ciganas. Contudo, Maine et al. (2021) salientam que muitas crianças atribuem à sua casa um valor simbólico de pertença, mesmo em contexto de precariedade.

A escassez de recursos materiais repercute-se no envolvimento escolar. A falta de acesso a livros, comum em contextos desfavorecidos, pode limitar a exposição à linguagem escrita (Chaudry & Wimer 2016). Nas famílias ciganas, estas dificuldades agravam-se pela menor escolarização parental e escassa presença de livros em casa (Ferreira et al., 2021). Embora persista a perceção de que os pais ciganos valorizam pouco a escola, estudos recentes desafiam essa ideia. Obrovská et al. (2023)

analisaram as aspirações educativas de mães ciganas em Portugal, República Checa e Grécia, identificando, apesar de alguma variabilidade, expetativas positivas quanto ao percurso escolar dos filhos. Complementarmente, Luu et al. (2019), na Hungria, documentam envolvimento parental na escolarização, mesmo em contextos adversos.

A pobreza poderá também implicar restrições no desenvolvimento físico. A revisão sistemática de Gautam et al. (2023) associa contextos socioeconómicos desfavorecidos a sedentarismo, com impacto negativo no bem-estar físico e nas aquisições motoras. Neste sentido, Chaudry e Wimer (2016) analisam a pobreza como geradora de restrições cumulativas ao crescimento saudável e à participação escolar. No caso das comunidades ciganas, estas dificuldades tendem agravar-se. A revisão sistemática de Dunn et al. (2024) identifica, a esse respeito, a baixa literacia funcional e a discriminação institucional como fatores que dificultam esse acesso. Em consonância, o estudo empírico de Ledo et al. (2025), realizado em Portugal com participantes destas comunidades, revela que o sofrimento emocional crónico associado à discriminação pode originar alterações psicofisiológicas. Por outro lado, a revisão sistemática de Visier-Alfonso et al. (2022) indica que a prática regular de atividade física favorece o desempenho académico, através de melhorias no bem-estar emocional e físico. Rocliffe et al. (2024) reforçam esta ideia e sublinham que programas estruturados de educação física têm potencial para melhorar a saúde física e mental, particularmente relevantes em contextos escolares desfavorecidos. Tamblyn et al. (2023) acrescentam que alterações no ambiente físico da sala de aula podem estimular o movimento e favorecer o desenvolvimento motor. A teoria bioecológica permite reconhecer que a escola, enquanto microssistema, pode mitigar ou acentuar os efeitos da pobreza no bem-estar infantil.

Relações Interpessoais

As relações professor-aluno são determinantes para o bem-estar e o desempenho académico. A revisão sistemática de García-Rodríguez et al. (2023) destaca que relações marcadas por proximidade e recetividade, podem favorecer o desenvolvimento, fortalecer o autoconceito e contribuir para melhor desempenho. Neste enquadramento, a revisão de Isik et al. (2018) destaca que, entre alunos de minorias étnicas, o apoio docente e o sentimento de pertença reforçam a motivação, enquanto discriminação e expetativas reduzidas fragilizam esse processo. De forma convergente, a meta-análise de Civitillo et al. (2023) indica que perceções de preconceito étnico por parte dos professores compromete o bem-estar e o desempenho académico dos alunos. Esta linha de evidência alinha-se com a teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000) ao sugerir que relações educativas positivas podem fomentar a autonomia, a competência e a vinculação, necessidades essenciais para o

bem-estar e motivação. Esta perspetiva é reforçada por Liu (2024) e Skinner (2023), que sublinham a importância das interações sociais na construção da motivação escolar. No caso específico dos alunos ciganos, Fehérvári e Széll (2024) identificam uma associação entre expetativas docentes negativas e menor integração escolar. Em Portugal, Caetano et al. (2024) reforçam esta leitura ao alertarem que a atribuição do insucesso a fatores familiares ou culturais tende a ocultar responsabilidades institucionais, nomeadamente o défice de formação em diversidade e de práticas pedagógicas inclusivas.

No que respeita aos pares, Obrovská et al. (2023) indicam que alunos ciganos raramente são nomeados como amigos por colegas não ciganos, o que pode comprometer o sentimento de pertença. A ausência de laços significativos pode favorecer o isolamento social e refletir-se em menor envolvimento escolar (Fehérvári & Varga, 2023). Em contrapartida, relações positivas podem atenuar a exclusão social e reforçar a motivação (Michalopoulou & Vouyoukas, 2024). Este aspeto destaca-se na construção do autoconceito social e académico, particularmente vulnerável em contextos de discriminação persistente. O apoio percebido por parte de alunos e professores revela-se um fator protetor, associado a maior bem-estar, melhor desempenho e níveis acrescidos de motivação e persistência na aprendizagem (Liu et al., 2021; Pelletier et al., 2022; Quílez-Robres et al., 2021; Schwerter et al., 2024).

Também a família desempenha um papel significativo no bem-estar e no sucesso académico dos alunos ciganos, especialmente na transmissão da identidade étnica e na construção de relações positivas com a escola. A socialização étnica pode fortalecer a identidade cultural, promover competências para lidar com a discriminação e favorecer o bem-estar (Dimitrova et al., 2018). Interações positivas entre família e escola podem reforçar as expetativas educativas dos pais e melhorar o sucesso académico dos alunos. Obrovská et al. (2023) sugerem que a colaboração entre mães ciganas, pais não ciganos e professores pode fortalecer essas expetativas e potenciar um ambiente educativo mais inclusivo.

Práticas inclusivas articuladas podem contribuir para o bem-estar e sucesso escolar dos alunos ciganos. Nesse sentido, a inclusão organizacional, ao favorecer a participação familiar e a ligação escola-comunidade, reforça o sentimento de pertença (Wauters et al., 2017). Além disso, iniciativas como tertúlias dialógicas, que promovam a interação com a comunidade, podem potenciar a inclusão social e contribuir para melhorias no desempenho escolar (Flecha & Soler, 2013). De forma complementar, programas socioemocionais, com eficácia sustentada por Santos et al. (2023), podem fortalecer competências relevantes para o bem-estar e aprendizagem. A formação docente em

diversidade e pedagogia inclusiva revela-se igualmente importante para uma resposta culturalmente adaptada (Caetano et al., 2024).

Dificuldades de Aprendizagem na Leitura (DAL)

As DAL poderão configurar um fator de risco persistente, influenciando potencialmente o desempenho, o autoconceito e a motivação. A meta-análise de McArthur et al. (2020) identifica uma associação consistente entre estas dificuldades e o autoconceito na leitura e escrita, sugerindo impactos na perceção de competência. Esta relação é reforçada por Grills et al. (2023), que relacionam as DAL a maior ansiedade e menor bem-estar, fatores que podem agravar o desempenho na leitura.

A revisão sistemática de Yakut e Akgul (2024), que analisou 16 estudos publicados entre 2000 e 2021, aponta que alunos com dificuldades de aprendizagem tendem a apresentar um autoconceito académico e social inferior ao dos seus pares. Estas dificuldades surgem frequentemente em contextos socioeconómicos desfavorecidos, sendo que o tipo de dificuldade e o apoio psicopedagógico podem influenciar esta construção, reforçando a importância de práticas educativas adaptadas ao contexto e às necessidades individuais (Tiryakioglu & Bulbul, 2024).

Nos alunos ciganos, Kisfalusi (2023) indica que, mesmo com competências semelhantes às dos pares, tendem a autoavaliar-se de forma mais negativa e apresentar aspirações menos ambiciosas. Esta perceção pode resultar da forma como as práticas educativas e a literatura frequentemente os retratam como problemas educativos, ocultando fatores estruturais, conforme salientado pela revisão de Lauritzen e Nodeland (2018). Esta visão pode influenciar políticas, desviando o foco das desigualdades para características atribuídas à etnia. Esses fatores, juntamente com a estigmatização social, podem impactar o desenvolvimento do autoconceito académico, que, por sua vez, pode mediar a relação entre o bem-estar e desempenho (Honicke & Broadbent, 2016).

A meta-análise de Wu et al. (2021) aponta maior influência do desempenho sobre o autoconceito. No entanto, o autoconceito pode ganhar relevância na predição do bem-estar ao longo do desenvolvimento (Torppa et al., 2023). Estas dinâmicas tendem a intensificar-se entre alunos ciganos em contextos escolares marcados pela exclusão, fraca representação cultural e escassas oportunidades de reforço identitário (Lauritzen & Nodeland, 2018).

Apesar destes constrangimentos, algumas crianças com DAL demonstram percursos de superação que desafiam a lógica do insucesso escolar. A revisão de escopo de Appels et al. (2024) sistematiza fatores associados à resiliência na leitura, indicando que alguns alunos, apesar das dificuldades iniciais, desenvolvem competências acima do esperado. Este processo poderá refletir a interação entre fatores individuais, familiares e académicos. Destacam entre os fatores de risco a

desvantagem socioeconómica e as dificuldades cognitivas; como promotores, a motivação e a autorregulação; e como protetores, o apoio familiar e um ambiente escolar positivo.

Estes efeitos alinham-se com os princípios da teoria da autodeterminação. A revisão de Hornstra et al. (2023) indicam que o apoio à autonomia, à competência e a relação positiva com os professores podem favorecer o envolvimento emocional e cognitivo. Estudos recentes (Evans et al., 2024; Maddens et al., 2023) confirmam que ambientes que promovam a autonomia são benéficos. Contudo, normas culturais restritivas, como o casamento precoce, podem limitar esse desenvolvimento, sobretudo no caso das raparigas ciganas. Nestes casos, importa articular a promoção da autonomia com uma abordagem culturalmente adaptada e comprometida com a equidade de género (Strataki & Petrogiannis, 2021; Tiryakioglu & Bulbul, 2024).

A motivação é outro eixo crítico. A meta-análise de Fong et al. (2023) indica que alunos com insucesso tendem a apresentar menor perceção de competência, o que poderá comprometer a motivação autodeterminada. Esta relação é mais acentuada no ensino secundário, o que sugere a importância de intervenções precoces. Em contextos vulneráveis, como o das comunidades ciganas, práticas pedagógicas adaptadas podem contrariar percursos escolares marcados por motivação reduzida e distanciamento escolar (Flecha & Soler, 2013). Neste sentido, o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação (TIC), quando integrado com uma formação docente adequada, pode constituir um recurso eficaz para promover a motivação e o desempenho dos alunos (Batanero et al., 2021; Daniel et al., 2024). A revisão de literatura de Alqahtani (2020), que analisa 45 estudos publicados entre 2010 e 2020, indica que intervenções tecnológicas têm evidenciado ganhos em fluência, compreensão leitora e motivação até ao 6.º ano. Quando culturalmente adaptadas, podem reforçar a autoestima e o envolvimento escolar das crianças ciganas (Ribeiro et al., 2024). Contudo, a sua eficácia poderá depender do acesso a equipamentos, da formação docente e da superação de barreiras estruturais, como salientado na revisão sistemática de Batanero et al. (2021).

As intervenções para alunos com DAL são indispensáveis, mas é igualmente importante integrar o bem-estar no contexto escolar. McNeven et al. (2024) afirmam que incluir o bem-estar na missão educativa pode promover contextos mais equitativos, sendo essencial para o sucesso escolar, especialmente em situações de vulnerabilidade.

Com base no enquadramento teórico e contextual apresentado, este estudo tem como objetivo principal caraterizar o bem-estar de três crianças ciganas com ou em risco de DAL, considerando as suas perceções e os contextos em que estão inseridas. De forma específica, pretende-se: (1) explorar as perceções das crianças sobre o seu bem-estar, com base nas dimensões propostas pela OECD

(2021); (2) interpretar as perceções das crianças à luz da teoria bioecológica, em articulação com os contextos em que estão inseridas; (3) compreender como as relações sociais, nomeadamente com os pares, professores e família, assim como o ambiente escolar se associam ao bem-estar percebido; e (4) investigar de que forma as experiências educativas se relacionam com o bem-estar e com a perceção do próprio desempenho, considerando os processos de autodeterminação e autoconceito académico.

Método

Este estudo insere-se num projeto mais amplo, desenvolvido numa escola do norte de Portugal, em três turmas do 1.º ciclo (1.º e 2.º anos), com alunos ciganos integrados. O objetivo foi identificar e intervir junto dos alunos com ou em risco de DAL. A partir de provas padronizadas de leitura, foram identificados 13 alunos com pontuações ≤ 25.º percentil, entre os quais três eram crianças ciganas. A intervenção com a duração de 12 semanas foi realizada com o programa digital *Ensinar e Aprender Português* (EAP; Ribeiro et al., 2021). Durante a intervenção, foi mantido um diário de bordo com registos regulares. No final, realizaram-se entrevistas semiestruturadas a seis alunos, três ciganos e três não ciganos, todos com vulnerabilidade socioeconómica, bem como às respetivas mães e docentes. A inclusão de alunos não ciganos nesta etapa visou assegurar equidade no processo e evitar qualquer diferenciação com base na origem étnica.

A presente investigação assenta exclusivamente nos dados recolhidos junto dos três alunos ciganos. Os contributos das mães e docentes, bem como os registos do diário de bordo, serviram para contextualizar o estudo.

Desenho de Investigação

Trata-se de uma investigação qualitativa, descritiva e exploratória, assente num estudo de casos múltiplos, focado nas perceções de bem-estar de três alunos ciganos. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, adaptadas a crianças em contexto de vulnerabilidade (Andrén & Nelson, 2024; Ponizovsky-Bergelson et al., 2019).

Participantes

Seleção dos Participantes

Os participantes desta investigação foram selecionados com base em quatro critérios cumulativos: pertença à etnia cigana, situação de vulnerabilidade socioeconómica, frequência no 1.º ou 2.º ano e presença ou risco de DAL. Três alunos que preenchiam todos os critérios constituíram a amostra de conveniência.

Descrição dos Participantes

A amostra foi composta por três alunos ciganos, designados como AC1, AC2 e AC3. AC1, do sexo masculino, tinha seis anos e frequentava o 1.º ano. AC2 e AC3, do sexo feminino, tinham sete e oito anos respetivamente e frequentavam o 2.º ano. Apenas AC3 beneficiava de apoio social escolar (ASE).

Instrumentos de Recolha de Dados

Dados Sociodemográficos

Os dados foram recolhidos em colaboração com a escola, incluindo informação sobre sexo, idade, ano de escolaridade, etnia e ASE dos alunos.

Medidas

Provas Padronizadas de Leitura. Foram aplicadas quatro provas padronizadas de leitura. O Despiste Universal de Competências de Literacia Emergente (DUCLE; Cruz et al., 2023), aplicado aos alunos do 1.º ano, é uma prova coletiva composta por quatro tarefas, avaliadas por acertos e interpretadas através de percentis. As restantes provas foram aplicadas no 2.º ano: a Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP; Viana et al., 2013), coletiva, avalia a velocidade e precisão na leitura de palavras regulares; o Teste de Avaliação da Fluência (TAF; Rodrigues et al., 2022), individual, envolve a leitura em voz alta de três textos, com elevada fiabilidade; e o Teste de Leitura de Palavras (TLP; Viana et al., 2014), também individual, avalia a leitura de palavras isoladas, com quatro versões para o 1.º ciclo e validade convergente.

Entrevista Semiestruturada. A entrevista foi desenhada para explorar as perceções dos participantes sobre o seu bem-estar, com uma abordagem adaptada a crianças em situação de vulnerabilidade (Ponizovsky-Bergelson et al., 2019). Baseou-se nas diretrizes da OECD (2021) e foi estruturada em quatro dimensões: (1) material, (2) física, (3) social, emocional e cultural (4) cognitiva e educativa. Cada uma foi subdividida em categorias que orientaram o guião, integrando questões como: "Como é a tua casa?" ou "Como te sentes com os teus colegas?". No bem-estar material, abordaram-se as condições habitacionais, o acesso à alimentação, a perceção de diferenças de vestuário em relação aos pares e a disponibilidade de materiais de lazer e escolares. No bem-estar físico, incluíram-se aspetos do desenvolvimento físico, como o crescimento, a atividade física e as rotinas diárias, bem como da saúde física, incluindo o acesso a cuidados médicos e o estado geral de saúde. A dimensão social, emocional e cultural contemplou aspetos como a segurança emocional, a identidade social, as competências socioemocionais, a saúde mental e a satisfação com a vida. No bem-estar cognitivo e educativo, exploraram-se as competências cognitivas e de aprendizagem, progresso e realização

escolar, satisfação e confiança na aprendizagem, aspirações futuras, prioridades atribuídas à escola e o papel da escola no futuro dos alunos.

A construção do guião seguiu as diretrizes do *Total Quality Framework* (Roller, 2019) e a *checklist COREQ* (Tong et al., 2007) assegurando clareza, validade e rigor metodológico. A validação das questões foi realizada por oito pares académicos da área da psicologia, sob supervisão das orientadoras. Selecionou-se uma amostra de questões dirigidas às mães, por se considerarem mais exigentes em termos de formulação, clareza e sensibilidade cultural. As questões analisadas foram selecionadas de forma intencional, tendo em conta a sua relevância para cada dimensão e categoria do bem-estar infantil. Numa primeira fase, quatro pares académicos avaliaram a clareza linguística, o grau de abertura, a adequação, a pertinência contextual e a correspondência com as dimensões e categorias da OECD (2021). Após reformulação, a versão revista foi avaliada por um segundo grupo de quatro pares académicos, aplicando novamente os mesmos critérios de análise.

Procedimento de Recolha de Dados

Com o parecer favorável da Comissão de Ética da Universidade do Minho, obtiveram-se autorizações do Ministério da Educação, do Diretor do Agrupamento de Escolas e das professoras titulares. Seguiu-se uma reunião com os encarregados de educação (EE), em colaboração com as professoras, para apresentação dos objetivos e benefícios do estudo. Após o consentimento dos EE, obteve-se o assentimento verbal dos alunos, adaptado à idade e aos princípios éticos internacionais (Graham et al., 2013; Ponizovsky-Bergelson et al., 2019). Os dados sociodemográficos foram recolhidos em colaboração com a escola, com o objetivo de caracterizar a amostra.

As entrevistas foram realizadas individualmente, durante o horário letivo, em fevereiro de 2024. Decorreram numa sala reservada cedida pela escola, com duração entre 50 a 60 minutos. As condições foram organizadas para garantir um ambiente seguro, acolhedor e propício à expressão livre, respeitando o ritmo e as características individuais de cada criança. Foram conduzidas pela investigadora, no âmbito do estágio curricular, o que favoreceu uma interação próxima com os participantes e a integração da investigação na dinâmica escolar.

Optou-se por não gravar as entrevistas, de forma a respeitar o contexto sociocultural e garantir uma interação segura, fluida e autêntica. Esta decisão alinha-se com as diretrizes metodológicas da investigação qualitativa (Andrén & Nelson, 2024; Ponizovsky-Bergelson et al., 2019). Para minimizar a limitação da ausência de gravação, as entrevistas foram registradas por escrito durante a sua realização, procurando anotar, sempre que possível, as palavras exatas dos participantes. Os conteúdos foram revistos imediatamente após cada sessão, com base na memória recente, de forma a

assegurar a reconstrução mais fiel possível das falas. Esta estratégia alinha-se com orientações metodológicas para contextos culturalmente sensíveis (Ponizovsky-Bergelson et al., 2019). Esses registos foram posteriormente digitalizados, assegurando a preservação das informações partilhadas.

Procedimentos de Análise de Dados

A análise de dados adotou uma abordagem qualitativa, dedutiva-indutiva e categorial, com base na análise de conteúdo de Bardin (2016). As categorias a priori foram definidas a partir da estrutura da OECD (2021), correspondendo às dimensões do bem-estar infantil. Das dezoito categorias iniciais, mantiveram-se apenas as que revelaram pertinência analítica.

O processo seguiu as três fases propostas por Bardin (2016). Na pré-análise, organizou-se o corpus e procedeu-se à leitura flutuante com base no sistema categorial previamente definido. Na fase de exploração, identificaram-se as unidades de registo, que foram codificadas e categorizadas manualmente com base nas categorias definidas, mas com abertura a significados emergentes. Cada excerto foi atribuído a uma única categoria, garantindo exclusão mútua. Procurou-se uma cobertura total dos dados, assegurando exaustividade. As categorias mantiveram coerência interna, respeitando o critério de homogeneidade. Na fase de tratamento e interpretação, os dados foram organizados em matrizes que articulam dimensões, categorias e excertos representativos, posteriormente analisados à luz das três teorias definidas e da literatura científica. Essas matrizes, incluídas na secção de análise e discussão, reforçam a rastreabilidade entre os dados e as interpretações.

A análise foi conduzida manualmente, desde a codificação até à interpretação, assegurando proximidade com os discursos das crianças. O procedimento analítico assumiu um carácter flexível, alternando entre análises centradas em cada participante e comparações entre os três, consoante a complexidade e densidade dos dados. Esta articulação permitiu identificar padrões e contrastes relevantes nas perceções dos alunos. A triangulação teórica, conforme proposto por Flick (2004), integrou os três referenciais teóricos na interpretação de cada excerto, promovendo maior densidade analítica.

A validação da categorização foi realizada em duas fases, com seis juízes académicos. Inicialmente, três avaliaram os excertos em função das dimensões e categorias que compunham a estrutura analítica. Após ajustes, a versão revista foi analisada por outros três avaliadores. As divergências foram discutidas e resolvidas com base na pertinência analítica. Todo o processo foi supervisionado pelas orientadoras, assegurando rigor metodológico. Foram ainda cumpridos os princípios éticos da investigação, garantindo o anonimato, a confidencialidade e a integridade dos discursos dos participantes.

Análise e Discussão de Dados

A análise dos dados organiza-se segundo as quatro dimensões do bem-estar infantil da OECD (2021) e respetivas categorias. Os dados foram sistematizados em matrizes de análise categorial e interpretados à luz das teorias de Bronfenbrenner e Morris (2006), da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000) e do autoconceito académico (Marsh, 1990), em articulação com a literatura científica previamente analisada.

Bem-estar Material

A Tabela 1 organiza excertos sobre o bem-estar material nas categorias de habitação e materiais escolares.

Tabela 1

Matriz de Análise Categorial da Dimensão do Bem-estar Material

Dimensão	Categoria	Excertos
Material	Habitação	**AC1:** "As paredes estão amarelas [...]" "Não posso estudar em casa [...] não tenho espaço." **AC2:** "Não mudava nada na minha casa." "Tenho uma mesa no quarto para estudar." **AC3:** "A humidade que tenho no quarto nem dá para tirar." "Estudo na mesa à beira da televisão, tem lá um espaço pequeno." "Eu queria mudar a minha casa, mas não queria sair de lá."
	Materiais escolares	**AC1:** "Só tenho cola em casa [...] gostava de ter lápis e cadernos." "Não gostava de ter livros em casa." **AC2:** "Em casa tenho lápis, canetas, borrachas, afia [...]" "Tenho livros dos três porquinhos, do chapeuzinho vermelho [...]" **AC3:** "Em casa tenho lápis, canetas, marcadores, cadernos [...]" "Tenho livros de matemática, de inglês [...] tenho um de desenhar, eu amo desenhar."

Os dados revelam desafios habitacionais com possível impacto no bem-estar físico, emocional e educativo. A humidade referida por AC1 e AC3 poderá afetar o conforto, a saúde e a aprendizagem, uma condição frequentemente invisibilizada nas abordagens à desigualdade escolar (Avar et al., 2024).

No microssistema, condições habitacionais deficitárias podem interferir no bem-estar físico e cognitivo. O estudo longitudinal de Rollings et al. (2017) reforça esta relação ao indicar que habitações de baixa qualidade se associam a maior sintomatologia emocional, menor persistência cognitiva e riscos para a saúde infantil. Estes fatores podem comprometer a satisfação das necessidades de competência e bem-estar, como propõe a teoria da autodeterminação. Ainda assim, o desejo de AC3 em permanecer na sua casa, apesar das adversidades, sugere um sentimento de pertença, relevante para o seu autoconceito (Maine et al., 2021). Em contraste, AC2 não expressa insatisfação habitacional, referindo que "não mudava nada" e que tem uma mesa para estudar, o que poderá indicar estabilidade no microssistema ou aceitação do contexto habitacional (Mayo et al., 2022).

Também nos materiais escolares se observam desigualdades. AC1 refere ter apenas cola em casa e desejar lápis e cadernos, mas rejeita livros. Esta recusa poderá refletir interações entre níveis do modelo bioecológico. No microssistema familiar, a escassez de livros e de estímulos à leitura pode limitar o contacto com a linguagem escrita, sobretudo em famílias ciganas com baixa escolarização (Ferreira et al, 2021). No exossistema, a ausência de referências culturais nos livros e manuais pode limitar o reconhecimento de valor na leitura (Nicolau, 2021). No macrossistema, normas culturais dominantes que privilegiam apenas o conteúdo curricular podem reforçar a rejeição de materiais que não refletem a identidade dos alunos (Lauritzen & Nodeland, 2018). Estes ecossistemas podem interagir, contribuindo para a desvalorização da leitura. Além disso, a recusa poderá ser uma estratégia de *coping* por negação, associada a contextos de privação (Mayo et al., 2022). Em contraste, AC2 e AC3 relatam acesso a materiais e livros, o que pode favorecer o envolvimento escolar. No caso de AC3, "amo desenhar" poderá indicar perceção de competência no desenho. No entanto, se a escola não a valorizar, o seu impacto potencial na motivação e no autoconceito académico poderá ficar comprometido (Hornstra et al., 2023; Maddens et al., 2023).

A pobreza, situada no macrossistema, condiciona as condições habitacionais e o acesso a materiais escolares, afetando o bem-estar infantil (Chaudry & Wimer, 2016). As políticas públicas e estruturas institucionais do exossistema podem acentuar estas desigualdades (Silva-Laya et al., 2020). No microssistema, o lar pode ser espaço de pertença e estabilidade, mas também de exclusão e obstáculo ao desenvolvimento escolar (Obrovská et al., 2023).

Bem-estar Físico

A Tabela 2 organiza excertos sobre o bem-estar físico nas categorias de desenvolvimento físico e saúde física.

Tabela 2

Matriz de Análise Categorial da Dimensão do Bem-estar Físico

Dimensão	Categoria	Excertos
Físico	Desenvolvimento Físico	**AC1:** "O meu crescimento foi bem." "Não faço desporto." **AC2: "**Tive um bom crescimento." "[...] vou ao campo jogar basquete com o AC1 e com o irmão." **AC3:** "Tive um bom crescimento." "Faço desporto, brinco, jogo à bola [...] corro, ajudo a minha mãe a limpar a casa, arrumo o quarto e cuido do meu irmãozinho."
	Saúde Física	**AC1:** "Não tenho problemas de saúde." "Ao médico só fui uma vez que estava com tosse e vomitei." **AC2:** "A minha saúde é mais ou menos, não sei [...]" **AC3:** "A minha saúde é boa." "Vou ao médico quando estou doente [...]"

As perceções relativas ao desenvolvimento físico apresentam-se positivas, com os três alunos a referirem "bom crescimento". No entanto, emergem formas distintas de atividade física. AC1 não pratica desporto, AC2 pratica esporadicamente e AC3 descreve uma rotina mais ativa. Estes dados podem refletir restrições de acesso a atividades estruturadas, comum em contextos socioeconómicos desfavorecidos, como apontam Gautam et al (2023). No microssistema de AC3, a família parece funcionar como espaço de movimento. Por outro lado, a escola não é referida como promotora de atividade física por nenhum dos alunos. Esta omissão pode indicar uma prática escolar centrada no cognitivo, onde o corpo é desvalorizado. A articulação limitada entre casa-escola sugere um mesossistema pouco coeso, enquanto a possível escassez de recursos locais pode impactar o exossistema. Tamblyn et al. (2023) reforçam que o ambiente físico pode influenciar significativamente o comportamento motor, o que ajuda a compreender o impacto da carência de espaços adequados nas rotinas das crianças. Já o macrossistema tende a valorizar apenas as competências cognitivas académico, deixando o corpo fora da educação. A escassez de movimento pode comprometer a satisfação das necessidades de competência, autonomia e relação, afetando a motivação e o

envolvimento escolar (Visier-Alfonso et al., 2021; Rocliffe et al., 2024). Além disso, um autoconceito físico diminuído pode influenciar negativamente o autoconceito académico, pois a perceção de fragilidade numa área pode estender-se a outras. Neste sentido, Rocliffe et al. (2024) salientam que programas estruturados de educação física favorecem a saúde mental, e rotinas adaptadas ao contexto cultural podem promover maior equidade e fortalecer os relacionamentos interpessoais.

Todos os participantes afirmam ter boa saúde física, mas nenhum menciona acompanhamento médico preventivo. Esta ausência poderá refletir uma conceção de saúde centrada na inexistência de sintomas, desvalorizando a prevenção. Fatores do exossistema, como representações culturais, baixos níveis de literacia em saúde e barreiras no acesso aos cuidados médicos, poderão explicar esta omissão (Dunn et al., 2024; Ledo et al., 2025). A falta de cuidados preventivos pode comprometer a perceção de competência e autonomia, necessidades psicológicas básicas da teoria da autodeterminação, essenciais para a motivação e envolvimento escolar. Paralelamente, a inexistência de diagnóstico e tratamento de problemas de saúde, como dificuldades visuais ou défices nutricionais, podem comprometer o autoconceito académico, levando a autoavaliações negativas sobre as competências escolares.

Bem-estar Social, Emocional e Cultural

A Tabela 3 organiza excertos sobre o bem-estar social, emocional e cultural nas categorias de identidade social, competências socioemocionais e satisfação com a vida.

Tabela 3

Matriz de Análise Categorial da Dimensão do Bem-estar Social, Emocional e Cultural

Dimensão	Categoria	Excertos
Social, emocional e cultural	Identidade social	**AC1:** "Não sou amigo dos outros meninos." "Na escola não brinco, ando a dar voltas à escola [...] Se AC2 não vier **dou voltas à escola sozinho**." **AC2:** "Gosto dos outros meninos assim-assim." "**Não gosto de brincar na escola**." **AC3:** "[...] pedi a uma menina para brincar [...] ela disse que não." "[...] uma menina veio ter comigo e perguntou-me **" tu és cigana?"**, eu respondi **"eu sou cigana e tu és senhora."** "Gosto dos meus colegas, mas não sei se eles gostam de mim [...]" "Sou amiga dos outros meninos, **se eles quiserem ser meus amigos eu sou amiga deles** [...]"

Competências socioemocionais	**AC1:** "Quando estou triste falo [...] com o pai." **AC2:** "Quando estou triste não falo com ninguém... vou ao *YouTube* e ponho os *phones*." **AC3:** "Quando estou triste, não falo com ninguém, durmo."
Satisfação com a vida	**AC1:** "Não sei o que me deixa mais feliz na escola [...] fora da escola é a mota." **AC2:** "Na escola gosto de desenhar, pintar, das aulas dos jogos, estudar." "Fora da escola é estar no meu quarto a jogar computador [...]" **AC3:** "Gosto de brincar ou conversar com os outros meninos, com as funcionárias [...] gosto das funcionárias e amo a professora." "Fora da escola é ir ao parque e comprar brinquedos."

Os dados revelam desafios na construção da identidade social dos três alunos, expressos nas suas perceções de pertença, reconhecimento e aceitação pelos pares. AC1 e AC2 parecem apresentar sinais de isolamento social no microssistema escolar. AC1 afirma "não sou amigo dos outros meninos" e "dou voltas à escola sozinho". AC2, por sua vez, refere "não gosto de brincar na escola". Tais expressões sugerem a insatisfação da necessidade de relação, o que poderá comprometer a motivação e o bem-estar. Ambos parecem indicar um ambiente escolar pouco responsivo às suas necessidades de vínculo. Estas vivências podem refletir um autoconceito social comprometido, com potencial impacto no autoconceito académico. No entanto, interações positivas noutros microssistemas, como o familiar, podem desempenhar um papel protetor. Neste sentido, Michalopoulou e Vouyoukas (2024) e Fehérvári e Varga (2023) sublinham que interações sociais positivas podem funcionar como fator de proteção, promovendo a motivação, o envolvimento escolar e o bem-estar. AC3 relata que uma outra aluna lhe perguntou: "Tu és cigana?" respondeu: "Eu sou cigana e tu és senhora". Esta resposta pode ser interpretada como uma afirmação da sua identidade étnica e uma forma de lidar com a exclusão. Obrovská et al. (2023) destacam que a rejeição pode prejudicar o sentimento de pertença e o bem-estar, no entanto, a valorização da identidade étnica pode constituir um fator protetor dos mesmos, como sugerido por Dimitrova et al. (2018). Apesar de sinais de rejeição "pedi a uma menina para

brincar com ela, [...] ela disse que não.", AC3 manifesta abertura para a amizade "se eles quiserem ser meus amigos, eu sou amiga deles". Esta afirmação parece refletir resiliência e uma tentativa de satisfazer a necessidade de relação. A procura por vínculos, mesmo em situações adversas, reforça a importância das interações no microssistema, como destaca Amholt et al. (2020), que evidenciam que ambientes relacionais positivos são essenciais para o bem-estar e o sucesso académico.

Quanto às competências socioemocionais, os participantes adotam estratégias distintas para lidar com emoções negativas. AC1 recorre ao pai, evidenciando um microssistema familiar potencialmente protetor. AC2 e AC3 referem o computador e o sono como possíveis formas de regulação emocional, num contexto que parece marcado por interações de apoio pouco evidentes, tanto no microssistema familiar como escolar. Esta limitação pode comprometer a satisfação da necessidade de relação, com possível impacto no bem-estar emocional. A revisão sistemática de Isik et al. (2018) identifica, em alunos de minorias étnicas, que a falta de apoio familiar e escolar se associa a dificuldades emocionais, motivacionais e académicas. O desenvolvimento de competências socioemocionais requer relações afetivas seguras e oportunidades de expressão emocional (Santos et al., 2023). A meta-análise de Quílez-Robres et al. (2021) confirma que o desempenho académico beneficia de contextos que favorecem a regulação emocional.

Os três participantes revelam níveis distintos de satisfação com a vida, associados à qualidade das experiências vividas nos seus microssistemas. AC1 refere gostar de "andar de mota", o que poderá indicar maior ligação ao microssistema familiar e/ou comunitário, mas não menciona aspetos positivos da escola. Esta omissão poderá refletir um sentimento reduzido de pertença, o qual, segundo Dimitrova et al. (2017), poderá associar-se a menor motivação e desempenho em alunos ciganos, sobretudo quando não se verifica uma valorização identitária positiva no contexto educativo. AC2 demonstra apreço por atividades escolares como "desenhar, pintar, [...] estudar", sugerindo valorização da aprendizagem. No entanto, a menção a "estar no quarto a jogar computador" pode refletir isolamento e escassez de vínculos no microssistema familiar. A revisão de Silva-Laya et al. (2020) aponta que, em contextos de pobreza, a qualidade das relações familiares tende a deteriorar-se, com possíveis repercussões no bem-estar. De forma convergente, Wauters et al. (2017) destacam o apoio familiar como fator protetor do percurso escolar. Por sua vez, AC3 destaca interações positivas com pares, auxiliares e docente, sugerindo um microssistema escolar relacionalmente favorável. Refere ainda "ir ao parque" como uma das atividades preferidas fora da escola, apontando para vivências afetivamente significativas no contexto familiar. Este enquadramento interpessoal parece indicar apoio relacional nos microssistemas escolar e familiar, potenciando a satisfação das necessidades psicológicas básicas e o

envolvimento ativo (McNeven et al., 2024). A qualidade destas relações pode também fortalecer o autoconceito académico e impactar a motivação e o desempenho (García-Rodríguez et al., 2023; Wauters et al. 2017).

Bem-estar Cognitivo e Educativo

A Tabela 4 organiza excertos sobre o bem-estar cognitivo e educativo nas categorias de competências cognitivas, satisfação e confiança na aprendizagem, e papel da escola.

Tabela 4

Matriz de Análise Categorial da Dimensão do Bem-estar Cognitivo e Educativo

Dimensão	Categoria	Excertos
Cognitivo e educativo	Competências cognitivas de aprendizagem	**AC1:** "Mais difícil é trabalhar sozinho." **AC2:** "Mais difícil são as provas, não é muito difícil, tirei bom em todas [...] matemática é fácil, português é difícil." **AC3:** "[...] o que aprendo mais fácil (...) português."
	Satisfação e confiança na aprendizagem	**AC1:** " [...] eu sozinho não sei, tenho de pedir ajuda [...] à professora." **AC2**: "Podia ter aprendido mais [...] depende das aulas." **AC3:** "Sinto-me bem aprender coisas novas." "**Na escola gostava de aprender** a dançar músicas do TikTok [...] **a ser mãe**, para quando crescer casar e ter filhos**, para não ser burra**."
	Papel da escola	**AC1:** "A escola ajuda a trabalhar e a estudar." **AC2:** "A escola só vai ajudar a ler e a escrever." **AC3:** "**Quero ser professora de artes** [...]" "[...] eu quero trabalhar, arrumar a casa, porque eu **vou-me casar** e depois tenho de fazer tudo para o marido [...]"

Na categoria das competências cognitivas de aprendizagem, emergem limitações na avaliação de competência e autonomia. A dificuldade de AC1 em "trabalhar sozinho" pode indicar a ausência de apoio à autonomia e uma visão negativa da competência. Esta limitação é corroborada por McArthur et al. (2020), que indica que as DAL podem afetar negativamente a perceção de competência. Embora

AC2 relate bons resultados, considera as provas difíceis, o que poderá refletir a internalização de discursos deficitários (Steinmayr et al., 2018). Esta ideia é reforçada por Grills et al. (2023) que associam as DAL a níveis elevados de ansiedade e bem-estar reduzido. As interpretações divergentes de AC2 "português é difícil" e AC3 "mais fácil [...] português" sugerem estratégias distintas para lidar com as DAL. AC2 parece expressar um autoconceito académico menos consolidado, em linha com Yakut e Akgul (2024), que associam DAL a noções de baixa competência, e com Kisfalusi (2023), que aponta para autoavaliações mais negativas em alunos ciganos. No caso de AC3 a minimização das dificuldades poderá funcionar como estratégia de proteção do autoconceito e da motivação (Hornstra et al., 2023).

Na satisfação e confiança na aprendizagem, as perceções de competência e autonomia são distintas. A expressão de AC1, “eu sozinho não sei”, pode indicar frustração associada à competência e limitação na autonomia, o que poderá comprometer a motivação, como salienta Maddens et al. (2023). AC2, ao afirmar “podia ter aprendido mais [...] depende das aulas”, parece expressar uma visão crítica da mediação pedagógica, possivelmente relacionada com práticas pouco adaptadas à diversidade cultural (Lauritzen & Nodeland, 2018), e que poderão ter limitado o seu progresso. AC3, manifesta entusiasmo pela aprendizagem, mas direciona interesses fora do currículo, como “dançar músicas do TikTok” ou “ser mãe [...] para não ser burra”. Esta última expressão poderá refletir uma desvalorização da aprendizagem formal, influenciada por normas culturais e de género, articulada com responsabilidades futuras enquanto mulher. Esta perspetiva pode limitar a autonomia, conforme defendem Strataki e Petrogiannis (2021) e Tiryakioglu e Bulbul (2024). Estas dinâmicas cruzam microssistema, exossistema e macrossistema, podendo influenciar a forma como estas crianças atribuem sentido à aprendizagem.

Os participantes parecem atribuir à escola um papel funcional e limitado. AC1 refere que a escola “ajuda a trabalhar e a estudar”, enquanto AC2 afirma “só vai ajudar a ler e a escrever”. Estas representações podem refletir discursos normativos presentes no microssistema escolar e noutros sistemas ecológicos, onde se reproduzem expetativas reduzidas face aos alunos ciganos, como sugerem Lauritzen e Nodeland (2018). A afirmação de AC3, que deseja “ser professora de artes” mas também refere “vou-me casar”, poderá indicar uma tensão entre aspirações individuais e normas culturais e de género. Esta ambivalência pode comprometer o desenvolvimento da agência, em consonância com os contributos de Strataki e Petrogiannis (2021) e Tiryakioglu e Bulbul (2024). Neste sentido, a escola pode ampliar possibilidades, valorizando as identidades culturais dos alunos e promovendo percursos educativos que não os limitem a papéis ou expetativas sociais.

Estes dados sugerem que o bem-estar cognitivo e educativo pode estar condicionado por limitações na perceção de competência, autonomia e motivação. Embora todos apresentem DAL, estas não são mencionadas diretamente, o que poderá refletir a normalização das dificuldades ou estratégias de proteção do autoconceito. As DAL tendem a relacionar-se com menor bem-estar, expetativas reduzidas e envolvimento escolar limitado (McArthur et al., 2020; Yakut & Akgul, 2024; Kisfalusi, 2023).

Apesar de não mencionadas na entrevista, as TIC foram utilizadas numa intervenção realizada com os participantes, o que justifica a sua inclusão enquanto recurso pedagógico. Quando integradas de forma adequada, as ferramentas digitais podem favorecer a motivação e o desenvolvimento de competências (Alqahtani, 2020), podendo também contribuir para o reforço do autoconceito e da expressão identitária. Embora não substituam a interação social, podem proporcionar formas adicionais de apoio adaptado, contribuindo para o envolvimento com a aprendizagem. Contudo, a sua eficácia dependerá do acesso equitativo, da formação docente e da intencionalidade pedagógica podendo contribuir para contrariar expetativas redutoras e percursos educativos limitados pelas DAL (Batanero et al., 2021).

Conclusão

Este estudo visou caracterizar o bem-estar de três crianças ciganas com ou em risco de DAL, com base nas suas perceções, utilizando as dimensões e categorias propostas pela OECD (2021), através de análise categorial. A análise, sustentada nas teorias de Bronfenbrenner, da autodeterminação e do autoconceito, revelou um quadro complexo, marcado por múltiplas desigualdades. Fatores estruturais, contextuais e individuais parecem interagir, comprometendo o bem-estar dos participantes e sugerindo uma relação bidirecional com o desempenho escolar.

Na dimensão material, a precariedade habitacional pode comprometer o bem-estar físico, emocional e educativo, prejudicando a perceção de competência, o autoconceito académico e, consequentemente, o desempenho. Estas privações revelam limitações do exossistema, onde políticas inclusivas coexistem com práticas ineficazes, e do microssistema, onde as desigualdades estruturais se manifestam no quotidiano familiar. Em vez de neutralizar estas desigualdades, a escola poderá acentuá-las ao não assegurar recursos e condições básicas que favorecem aprendizagens equitativas. Promover parcerias interinstitucionais e garantir ambientes pedagógicos responsivos às necessidades dos alunos constitui um passo necessário para uma resposta educativa mais inclusiva.

No que diz respeito ao bem-estar físico, a ausência de atividade física e de cuidados preventivos pode comprometer a saúde corporal e o bem-estar. Esta carência poderá comprometer o

autoconceito físico, com possíveis repercussões no autoconceito académico. Estas limitações evidenciam desigualdades no exossistema, associadas ao acesso limitado a cuidados de saúde e a espaços para o movimento, e no microssistema escolar, onde o corpo tende a ser desvalorizado em favor do desempenho cognitivo. Caso não atenue estas desigualdades, a escola poderá reforçá-las ao não integrar rotinas corporais adaptadas às realidades dos alunos. Promover práticas que valorizem o corpo como parte do desenvolvimento integral representa um passo essencial para uma resposta educativa mais justa e equitativa.

Na dimensão social, emocional e cultural, as relações interpessoais revelaram-se determinantes para o bem-estar dos participantes, marcado por isolamento e dificuldades em estabelecer laços com os pares. Esta realidade contrasta com a necessidade de relacionamento descrita pela teoria da autodeterminação, cuja não satisfação poderá comprometer o sentimento de pertença e o envolvimento académico. A exclusão social, associada à identidade cigana, parece agravar a marginalização, dificultando vínculos positivos e afetando o autoconceito social e académico. A escola, inserida no microssistema, deveria garantir práticas inclusivas e culturalmente responsivas, mas poderá refletir limitações do exossistema, como a ausência de formação dos profissionais educativos em diversidade. A resiliência de AC3 ao tentar criar relações não disfarça a limitação de condições institucionais para acolher a diversidade cultural. A carência de respostas estruturadas poderá perpetuar desigualdades e comprometer o papel transformador da escola.

Em relação ao bem-estar cognitivo e educativo, este poderá estar comprometido por práticas pedagógicas pouco ajustadas às DAL, associadas a uma perceção reduzida de competência, autonomia e motivação. Esses constrangimentos parecem refletir dinâmicas interligadas entre o microssistema escolar e normas culturais, potencialmente reprodutoras de percursos educativos restritivos. A desvalorização das barreiras enfrentadas por alunos em situação de vulnerabilidade pode comprometer o desenvolvimento da agência e o reforço do autoconceito académico. Ao valorizar a diversidade cultural, investir na formação docente e integrar as TIC de forma adaptada, a escola pode promover condições mais equitativas de participação e aprendizagem. Contudo, isso exige um compromisso efetivo com a inclusão e uma revisão crítica das representações construídas em torno dos alunos ciganos.

A escola deve deixar de ver os alunos ciganos como um "problema" e reconhecê-los como sujeitos de direitos e potencial, tal como defendem Lauritzen e Nodeland (2018) ao alertarem para os riscos de políticas inclusivas reforçarem dinâmicas de exclusão. Para isso, é fundamental que a instituição adapte as práticas pedagógicas às necessidades de cada aluno promovendo um ambiente

que favoreça a inclusão. Além disso, a escola deve ser capaz de questionar as normas culturais e de género que possam limitar as aspirações dos alunos e, em vez de reforçar estigmas, oferecer oportunidades para que estes possam desenvolver-se de forma equitativa, respeitosa e valorizada.

As disfunções estruturais no sistema educativo e social podem ter consequências devastadoras não apenas para o bem-estar destas crianças, mas também para o seu desenvolvimento integral. Fatores como a privação material, carências na saúde, exclusão social e falta de oportunidades educativas reforçam-se mutuamente, perpetuando um ciclo vicioso de marginalização. Embora os três participantes pertençam à mesma etnia, apresentam contextos e características individuais distintas, o que ressalta a complexidade da análise e a necessidade de considerar as especificidades de cada caso.

Apesar do rigor analítico e da solidez teórica, este estudo apresenta limitações que importa reconhecer. A amostra reduzida impede a generalização dos resultados. Contudo, a profundidade das entrevistas e a densidade interpretativa compensam, em parte, essa limitação, ao possibilitarem uma compreensão detalhada das experiências de bem-estar dos participantes. A opção metodológica centrada nas crianças poderá ter restringido a triangulação das interpretações, especialmente nas dinâmicas do mesossistema, apesar da contribuição contextual das entrevistas com mães e docentes. Por último, a ausência de gravação, justificada por critérios metodológicos, poderá ter condicionado a exatidão dos registos, sem comprometer a coerência interpretativa.

Futuros estudos poderão beneficiar de uma amostra mais alargada e da inclusão de diferentes agentes educativos, como famílias e docentes, permitindo aprofundar a triangulação dos dados. Quando a gravação das entrevistas não for viável, poderá considerar-se a presença de dois investigadores, como estratégia de triangulação que fortaleça a consistência da recolha. Será também relevante estabelecer previamente uma relação de confiança com as crianças, favorecendo interações mais espontâneas e respostas mais autênticas. A articulação com outros métodos qualitativos, como a observação estruturada e os registos sistemáticos, poderá ampliar a profundidade analítica. Paralelamente, abordagens longitudinais permitirão acompanhar a evolução do bem-estar e do desempenho académico de crianças ciganas em situação de vulnerabilidade.

Este estudo evidencia a urgente necessidade de transformar a escola, de modo que deixe de ser apenas um reprodutor de conteúdos e estruturas excludentes, e passe a assumir um papel ativo na promoção do bem-estar infantil. Persistir num modelo que ignora as identidades individuais, culturais e os contextos de vida, especialmente das crianças ciganas, perpetua um sistema que reforça desigualdades e exclusão social. O bem-estar não pode ser tratado como um acessório ou complemento, pois é essencial para a aprendizagem e para a equidade educativa. Repensar o papel da

escola implica uma revisão profunda das práticas pedagógicas e das políticas educativas. Isso requer uma reavaliação de todos os seus componentes, desde os conteúdos curriculares até à formação de docentes e outros profissionais que interagem com as crianças. A transformação exige uma inclusão genuína que reconheça e responda eficazmente às necessidades reais dessas crianças.

Referências

Alqahtani, S. S. (2020). Technology-based interventions for children with reading difficulties: a literature review from 2010 to 2020. *Educational Technology Research and Development*, *68*(6), 3495–3525. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09859-1

Amholt, T. T., Dammeyer, J., Carter, R., & Niclasen, J. (2020). Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: A systematic review. *Child Indicators Research, 13*(5), 1523–1548. https://doi.org/10.1007/s12187-020-09725-9

Andrén, M., & Nelson, K. Z. (2024). *Listening to children: theories and ethics of listening* (Research Report on Childhood and the Study of Children). Linköping University Electronic Press. https://doi.org/10.3384/report-204274

Appels, S., van Viersen, S., van Erp, S., Hornstra, L., & de Bree, E. (2024). A scoping review on word-reading resilience in literacy: Evaluating empirical evidence for protective factors. *Learning and Instruction, 93*, Article 101969. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101969

Avar, A. A., Doğan, F., Cive, Y. Ö., & Akış, T. (2024). Contextualising the housing problem of the Roma community in relation to counterurbanisation in Urla, İzmir. *Habitat International, 143*, Article 102972. https://doi.org/10.1016/j.habitatint.2023.102972

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (4.ª ed.). Edições 70.

Baškarada, S. (2014). Qualitative Case Study Guidelines. *The Qualitative Report*, *19*(40), 1-18. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1008

Batanero, J. M. F., Rueda, M. M., Cerero, J. F., & Gravan, P. R. (2021). Impact of ICT on writing and reading skills: A systematic review (2010-2020). *Texto Livre*, *14*(2), Article e34055. https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.34055

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (Eds.). (2014). *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Wiley.

Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, *74*, 83–94. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007

Caetano, P., Mendes, M. M., Pinheiro, S., Mourão, S., Candeias, P., & Magano, O. (2024). Teachers' perspectives on determinants of educational (under)achievement of Cigano/Roma students in Portugal. *Intercultural Education*. https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2403048

Casas, F., & González-Carrasco, M. (2019). Subjective Well-Being Decreasing With Age: New Research on Children Over 8. *Child Development*, *90*(2), 375–394. https://doi.org/10.1111/cdev.13133

Chaudry, A., & Wimer, C. (2016). Poverty is not just an indicator: The relationship between income, poverty, and child well-being. *Academic Pediatrics, 16*(3, Suppl.), S23–S29. https://doi.org/10.1016/j.acap.2015.12.010

Cruz, J., Mendes, S., Marques, S., Alves, D., & Cadime, I. (2023). Development of a group emergent literacy screening tool. *Children, 10*(2), Article 306. https://doi.org/10.3390/children10020306

Daniel, K., Msambwa, M. M., Antony, F., & Wan, X. (2024). Motivate students for better academic achievement: A systematic review of blended innovative teaching and its impact on learning. *Computer Applications in Engineering Education, 32*(4), Article e22733. https://doi.org/10.1002/cae.22733

Dimitrova, R., Johnson, D. J., & van de Vijver, F. J. R. (2018). Ethnic socialization, ethnic identity, life satisfaction and school achievement of Roma ethnic minority youth. *Journal of Adolescence, 62*(1), 175–183. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.06.003

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2023). *Perfil escolar das comunidades ciganas 2020/2021 - Síntese de resultados.* https://www.dgeec.mec.pt/np4/297/

Dunn, M., Turner-Moss, E. J. C., Carpenter, B., Speed, E., Dixon, K. C., & Blumenfeld, T. (2024). The effects of literacy on health in Gypsies, Roma and Travellers (GRT): A systematic review and narrative synthesis. *BMJ Global Health, 9*(11), Article e017277. https://doi.org/10.1136/bmjgh-2024-017277

European Union Agency for Fundamental Rights. (2022). *Roma survey 2021: Main Results*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2022-roma-survey-2021-main-results2_en.pdf

Evans, P., Vansteenkiste, M., Parker, P., Kingsford-Smith, A., & Zhou, S. (2024). Cognitive load theory and its relationships with motivation: A self-determination theory perspective. *Educational Psychology Review, 36*(1), Article 7. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09841-2

Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2016). *Children's understandings of well-being: Towards a child standpoint*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0829-4

Fehérvári, A., & Széll, K. (2024). Roma or non-Roma: How are teachers' and school heads' perceptions and self-identification of Roma students related in Hungary? *Intercultural Education, 35*(2), 171–188. https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2314428

Fehérvári, A., & Varga, A. (2023). Resilience and inclusion: Evaluation of an educational support programme. *Educational Studies, 49*(1), 147–165. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1835614

Ferreira, I. A., Silva, C. S., Neves, L., Guichard, S., & Aguiar, C. (2021). Predictors of shared book reading at home with preschoolers: Are there differences between Roma and non-Roma low-income families? *Social Psychology of Education*, *24*(5), 1163–1191. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09648-5

Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, *43*(4), 451–465. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068

Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 178–183). SAGE. https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=IRSL1KJjEPoC&pg=PA178

Fong, C. J., Patall, E. A., Snyder, K. E., Hoff, M. A., Jones, S. J., & Zuniga-Ortega, R. E. (2023). Academic underachievement and its motivational and self-regulated learning correlates: A meta-analytic review of 80 years of research. *Educational Research Review*, *41*, Article 100566. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100566

García-Rodríguez, L., Iriarte Redín, C., & Reparaz Abaitua, C. (2023). Teacher–student attachment relationship, variables associated, and measurement: A systematic review. *Educational Research Review*, *38*, Article 100488. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100488

Gautam, N., Dessie, G., Rahman, M. M., & Khanam, R. (2023). Socioeconomic status and health behavior in children and adolescents: A systematic literature review. *Frontiers in Public Health, 11*, Article 1228632. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1228632

Graham, A., Powell, M. A., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research–Innocenti. https://www.unicef.org/innocenti/reports/ethical-research-involving-children

Grills, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., & Bowman, C. (2023). Internalizing symptoms and reading difficulties among early elementary school students. *Child Psychiatry and Human Development, 54*(4), 1064–1074. https://doi.org/10.1007/s10578-022-01315-w

Holzer, J., Bürger, S., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2022). Revealing associations between students' school-related well-being, achievement goals, and academic achievement. *Learning and Individual Differences, 95*, Article 102140. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102140

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17*, 63–84. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

Hornstra, L., Stroet, K., Rubie-Davies, C., & Flint, A. (2023). Teacher expectations and self-determination theory: Considering convergence and divergence of theories. *Educational Psychology Review, 35*, Article 76.https://doi.org/10.1007/s10648-023-09788-4

Hunsu, N. J., Oje, A. V., Tanner-Smith, E. E., & Adesope, O. (2023). Relationships between risk factors, protective factors and achievement outcomes in academic resilience research: A meta-analytic review. *Educational Research Review, 41*, Article 100548. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100548

Isik, U., El Tahir, O., Meeter, M., Heymans, M. W., Jansma, E. P., Croiset, G., & Kusurkar, R. A. (2018). Factors influencing academic motivation of ethnic minority students: A review. *SAGE Open, 8*(2), Article 2158244018785412. https://doi.org/10.1177/2158244018785412

Kaya, M., & Erdem, C. (2021). Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research, 14*(5), 1743–1767. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4

Kisfalusi, D. (2023). Are equally competent Roma-minority students perceived as less smart than their non-Roma classmates? Ethnic differences in teachers' ability attributions. *Journal for Multicultural Education, 17*(4), 443–457. https://doi.org/10.1108/JME-03-2023-0015

Lauritzen, S. M., & Nodeland, T. S. (2018). "What is the problem represented to be?" Two decades of research on Roma and education in Europe. *Educational Research Review, 24*, 148–169. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.04.002

Ledo, J., Silva, P., Cruz, M., Oliveira, A., Pereira, H., & Oliveira, C. (2025). Social vulnerability and poverty: The impact of discriminatory experiences on positive and negative affect among Roma and non-Roma poorer communities. *Trends in Psychology*, *Advance online publication*. https://doi.org/10.1007/s43076-025-00434-2

Lippman, L. H., Moore, K. A., & McIntosh, H. (2011). Positive indicators of child well-being: A conceptual framework, measures, and methodological issues. *Applied Research in Quality of Life, 6*(4), 425–449. https://doi.org/10.1007/s11482-011-9138-6

Liu, H., Liu, Q., Du, X., Liu, J., Ka, C., Hoi, W., & Schumacker, R. E. (2023). Teacher–student relationship as a protective factor for socioeconomic status, students' self-efficacy and achievement: A multilevel moderated mediation analysis. *Current Psychology, 42*(5), 3268–3283. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01598-7

Liu, X. (2024). Effect of teacher–student relationship on academic engagement: The mediating roles of perceived social support and academic pressure. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1331667. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1331667

Luu, L. N., Boreczky, Á., & Győri, J. G. (2019). Minority parents' coping efforts to improve their children's academic achievement: The Tanodas in Hungary. *Intercultural Education*, *30*(5), 564–578. https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1619279

Maddens, L., Depaepe, F., Raes, A., & Elen, J. (2023). Fostering students' motivation towards learning research skills: The role of autonomy, competence and relatedness support. *Instructional Science, 51*(1), 165–199. https://doi.org/10.1007/s11251-022-09606-4

Maine, F., Brummernhenrich, B., Chatzianastasi, M., Juškienė, V., Lähdesmäki, T., Luna, J., & Peck, J. (2021). Children's exploration of the concepts of home and belonging: Capturing views from five European countries. *International Journal of Educational Research, 110*, Article 101876. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101876

Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 623–636. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623

Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 133–163. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x

Matos, M. G., Branquinho, C., Tomé, G., Santos, O., Noronha, C., Moraes, B., Domingos, L., Raimundo, M., Cerqueira, A., Gaspar, T., & Neto Rodrigues, N. (2024). *Relatório saúde psicológica e bem-estar*. DGEEC & Aventura Social Associação. https://www.dgeec.medu.pt/

Mayo, C. O., Pham, H., Patallo, B., Joos, C. M., & Wadsworth, M. E. (2022). Coping with poverty-related stress: A narrative review. *Developmental Review, 64*, Article 101024. https://doi.org/10.1016/j.dr.2022.101024

McArthur, G. M., Filardi, N., Francis, D. A., Boyes, M. E., & Badcock, N. A. (2020). Self-concept in poor readers: A systematic review and meta-analysis. *PeerJ, 8*, Article e8772. https://doi.org/10.7717/peerj.8772

McNeven, S., Main, K., & McKay, L. (2024). Wellbeing and school improvement: A scoping review. *Leadership and Policy in Schools, 23*(3), 588–606. https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2183512

Mendes, M. M., & Magano, O. (2021). Educational situation of Portuguese ciganos: Social changes versus social continuities. In M. M. Mendes, O. Magano, & S. Toma (Eds.), *Social and economic vulnerability of Roma people* (pp. 19–38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_2

Michalopoulou, L. E., & Vouyoukas, C. (2024). Friendship dimensions in diverse Greek primary education classrooms: Roma students and their non-Roma peers. *Intercultural Education, 35*(3), 327–345. https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2348372

Moreira, P., Bilimória, H., & Lopes, S. (2021). Subjective wellbeing in Gypsy students. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy, 21*, 35–46. https://www.ijpsy.com/volumen21/num1/569.html

Nicolau, L. (2021). Roma at school: A look at the past and the present: The case of Portugal. In M. M. Mendes, O. Magano, & S. Toma (Eds.), *Social and economic vulnerability of Roma people: Key factors for the success and continuity of schooling levels* (pp. 153–163). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_10

Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review, 28*, 100290. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290

Obrovská, J., Aguiar, C., Silva, C. S., & Petrogiannis, K. (2023). Predictors of educational aspirations of Roma mothers in Czech Republic, Greece, and Portugal. *Social Psychology of Education*, *26*(4), 1063–1088. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09780-4

OECD. (2021). *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e82fded1-en

Pelletier, D., Gilbert, W., Guay, F., & Falardeau, É. (2022). Teachers, parents and peers support in reading predicting changes in reading motivation among fourth to sixth graders: A systematic literature review. *Reading Psychology, 43*(5–6), 317–356. https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2106332

Ponizovsky-Bergelson, Y., Dayan, Y., Wahle, N., & Roer-Strier, D. (2019). A qualitative interview with young children: What encourages or inhibits young children's participation? *International Journal of Qualitative Methods, 18*. https://doi.org/10.1177/1609406919840516

Quílez-Robres, A., Moyano, N., & Cortés-Pascual, A. (2021). Motivational, emotional, and social factors explain academic achievement in children aged 6–12 years: A meta-analysis. *Education Sciences, 11*(9). https://doi.org/10.3390/educsci11090513

Ribeiro, I., Martins, P. C., & Peixoto, S. (2024). Digital tools to support literacy and foster inclusion: The role of the TLP with Roma students. *EDULEARN24 Proceedings,* 9945–9955. https://doi.org/10.21125/edulearn.2024.2386

Ribeiro, I., Viana, F. L., Ramos, R., Cadime, I., & Santos, S. (2021). Ensinar e Aprender Português: A digital resource for learning to read and write. *Proceedings of the 13th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN21)*, 9243–9247. https://doi.org/https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.1862

Rocliffe, P., Adamakis, M., O'Keeffe, B. T., Walsh, L., Bannon, A., Garcia-Gonzalez, L., Chambers, F., Stylianou, M., Sherwin, I., Mannix-McNamara, P., & MacDonncha, C. (2024). The impact of typical school provision of physical education, physical activity and sports on adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *Adolescent Research Review, 9*(2), 339–364. https://doi.org/10.1007/s40894-023-00220-0

Rodrigues, B., Cadime, I., Freitas, T., Choupina, C., Baptista, A., Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2022). Assessing oral reading fluency within and across grade levels: Development of equated test forms. *Behavior Research Methods, 54*(6), 3043–3054. https://doi.org/10.3758/s13428-022-01806-7

Roller, M. R. (2019). A Quality Approach to Qualitative Content Analysis: Similarities and Differences Compared to Other Qualitative Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, *20*(3). https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3385

Rollings, K. A., Wells, N. M., Evans, G. W., Bednarz, A., & Yang, Y. (2017). Housing and neighborhood physical quality: Children's mental health and motivation. *Journal of Environmental Psychology, 50*, 17–23. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.01.004

Roma Civil Monitor (2023). *Examples of successful housing desegregation as a precondition of Roma integration* (M. Hojsík, Ed.). Publications Office of the European Union. https://www.romacivilmonitoring.eu/new-report-examples-of-successful-housing-desegregation-as-a-precondition-of-roma-integration/

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Santos, A. C., Simões, C., Melo, M. H. S., Santos, M. F., Freitas, I., Branquinho, C., Cefai, C., & Arriaga, P. (2023). A systematic review of the association between social and emotional competencies and student engagement in youth. *Educational Research Review, 39*, 100535. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100535

Schwerter, J., Stang-Rabrig, J., Kleinkorres, R., Bleher, J., Doebler, P., & McElvany, N. (2024). Importance of students' social resources for their academic achievement and well-being in elementary school. *European Journal of Psychology of Education, 39*, 4515–4552. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00877-8

Silva-Laya, M., D'Angelo, N., García, E., Zúñiga, L., & Fernández, T. (2020). Urban poverty and education: A systematic literature review. *Educational Research Review, 29*, Article 100296. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.002

Skinner, E. A. (2023). Four guideposts toward an integrated model of academic motivation: Motivational resilience, academic identity, complex social ecologies, and development. *Educational Psychology Review, 35*(3). https://doi.org/10.1007/s10648-023-09790-w

Steinmayr, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J., & Wirthwein, L. (2018). School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in Psychology, 9*, 2631. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02631

Strataki, I., & Petrogiannis, K. (2021). Greek Roma mothers' relationship with education: Aspirations and expectations regarding the educational future of their children. *Contemporary Social Science*, *16*(4), 480–493. https://doi.org/10.1080/21582041.2020.1850848

Tamblyn, A., Skouteris, H., North, A., Sun, Y., May, T., Swart, E., Godsman, N., & Blewitt, C. (2023). Physical and sensory environment interventions to support children's social and emotional development in early childhood education and care settings: *A systematic review. Early Child Development and Care, 193*(5), 708–724. https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2152017

Tiryakioglu, G. K., & Bulbul, T. (2024). Roma children's access to education: Barriers and supports. *Journal of Poverty*, *28*(1), 1–25. https://doi.org/10.1080/10875549.2024.2401348

Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, *19*(6), 349–357. https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042

Torppa, M., Aro, T., Eklund, K., Parrila, R., Eloranta, A. K., & Ahonen, T. (2023). Adolescent reading and math skills and self-concept beliefs as predictors of age 20 emotional well-being. *Reading and Writing*, *37*(7), 2075–2099. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10461-z

UNICEF. (2023). *Progress on children's well-being: Centring child rights in the 2030 agenda – For every child, a sustainable future*. UNICEF. https://data.unicef.org/resources/sdg-report-2023/

Viana, F. L., Ribeiro, I. D. S., Maia, J., & Santos, S. (2013). Propriedades psicométricas da prova de reconhecimento de palavras. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 26*, 231–240. https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000200003

Viana, F. L., Ribeiro, I., Vale, A. P., Chaves-Sousa, S., Santos, S., & Cadime, I. (2014). *TLP - Teste de Leitura de Palavras: Manual técnico*. Cegoc-Tea Edições.

Visier-Alfonso, M. E., Sánchez-López, M., Álvarez-Bueno, C., Ruiz-Hermosa, A., Nieto-López, M., & Martínez-Vizcaíno, V. (2022). Mediators between physical activity and academic achievement: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 32*(3), 452–464. https://doi.org/10.1111/sms.14107

Wauters, J., Van Mol, C., Clycq, N., Michielsen, J., & Timmerman, C. (2017). Involving Roma parents: Analysing the good practice of a primary school in Ghent. *British Journal of Sociology of Education, 38*(3), 287–306. https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1081053

Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L., & Guo, C. (2021). A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educational Psychology Review, 33*(4), 1749–1778. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09600-1

Yakut, A. D., & Akgul, S. (2024). A systematic literature review: The self-concept of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 47*(3), 182–193. https://doi.org/10.1177/07319487231182407

Yang, Q., Tian, L., Huebner, E. S., & Zhu, X. (2019). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology, 34*(3), 328–340. https://doi.org/10.1037/spq0000292