

Brincar e os processos de aculturação e adaptação das crianças migrantes em contexto escolar

Maria Rodrigues Frade

Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientador(a):

Doutora Carla Moleiro, Professora Associada,

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientador(a):

Doutora Sandra Roberto, Investigadora Integrada,

CIS-IUL - Centro de Investigação e de Intervenção Social (ECSH)

Dezembro, 2022



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento(s) de Psicologia Social e das Organizações

Brincar e os processos de aculturação e adaptação das crianças migrantes em contexto escolar

Maria Rodrigues Frade

Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientador(a):

Doutora Carla Moleiro, Professora Associada, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientador(a):

Doutora Sandra Roberto, Investigadora Integrada, CIS-IUL - Centro de Investigação e de Intervenção Social (ECSH)

Dezembro, 2022

Aprendera, há idos, que a palavra tem
que chegar ao grau de brinquedo
para ser séria de rir

Manoel de Barros em *Poeminha em Língua de Brincar*

Para a minha sobrinha Emma,

Agradecimentos

Logo nos primeiros tempos da Licenciatura em Psicologia discutimos o impacto transversal e crucial das redes de suporte no desenvolvimento pleno e bem-estar do indivíduo. Esta ideia nunca nos abandona durante todo o curso. Chego ao fim desta etapa com a noção de que não podia ser de outra forma. Obrigada a todas as pessoas que estiveram envolvidas neste processo e que habitam a minha vida tornando-a tão mais bonita. Esta dissertação é nossa.

À Professora Carla Moleiro pelo seu apoio e orientação ao longo de todo o ano e em especial pelo seu carinho e incentivo nesta desafiante reta final.

À Professora Sandra Roberto pelas suas sugestões e indicações iniciais que ajudaram a dar o rumo certo a este projeto.

A todos os alunos e alunas do agrupamento onde realizei as observações por me abrirem as portas dos seus mundos e tornarem esta investigação incrivelmente mais rica.

Aos meus pais, Lurdes e Alfredo, por me darem asas e me permitirem voar, sempre com a certeza de que tenho um ninho onde voltar.

Aos meus irmãos, Pedro e João, por se manterem perto mesmo estando longe e por serem sempre as minhas primeiras referências neste mundo da investigação.

Aos meus primos, Marta, Bruno e Rita, por estarem sempre prontos para bons momentos de conversa e muito riso.

À Margarida pelo seu apoio incondicional, por todos os conselhos e partilhas, pelos abraços-casa e por me motivar sempre a arriscar – obrigada por estares sempre cá e não me deixares nunca desistir de ser mais feliz

À Catarina por ser uma amiga-irmã, uma referência enquanto psicóloga e, acima de tudo, pessoa - obrigada por celebrares comigo todas as pequenas e grandes vitórias desta vida.

À Beatriz por me incentivar a procurar, a criar e a lutar sempre mais – obrigada por trazeres tanta cor ao mundo.

À Laura, grande companheira e colega, por todas as conversas, partilhas e aventuras, que
venham muitas mais.

Ao Pedro que ao longo dos anos me tem mostrado que nada é definitivo - que as nossas vidas
se continuem a cruzar de formas mágicas e bonitas. Mal posso esperar pelo que ainda está por
vir.

À Carolinne pelo enorme carinho, por todo o incentivo e pelas importantes reflexões – que
continuemos a traçar este caminho da vida juntas

Ao Rodrigo por me ensinar o significado de bazófia, por toda a segurança, honestidade e
amizade – obrigada por todos os serões cheios de música e muitas gargalhadas

Ao Luís por toda a confiança, pelas conversas e histórias intermináveis, por estar sempre aqui,
seja onde for.

To Janka and Kaan for all the friendship and love that cannot be measured by the time or
distance that seperates us.

To Robert and Claudia, and their parents Judith and Robert, and of course to Joséphine, for
welcoming me everyday at their house and sharing the most fun and beautiful moments,
playing and discovering new things.

Às amigas e amigos da FPUL, do ISCTE e do Colégio Moderno por percorrerem comigo este
percurso académico e pelo grande impacto, cada um à sua maneira, que tiveram durante todos
estes anos.

À Equipa da Fundação Cidade de Lisboa, em especial à Almudena, por facilitarem o contacto
com o agrupamento, tornando possível a presente investigação.

Resumo

As migrações, e o subsequente contacto entre culturas, marcam a era da globalização que atravessamos. Muitos dos intervenientes neste fenómeno são crianças, que veem os seus processos de desenvolvimento marcados por experiências migratórias. Neste sentido, importa conhecer os fatores envolvidos nos seus processos de adaptação e aculturação, de forma a desenvolver boas-práticas que os promovam. Uma vez que estes processos decorrem das relações recíprocas entre as crianças migrantes e os contextos em que se insere, dos mais proximais aos mais distais, utilizou-se o *Modelo Integrativo de Risco e Resiliência* de Suárez-Orozco et al. (2018), de base sistémica, para facilitar a sua conceptualização e análise.

Considerando brincar como uma ferramenta-chave na compreensão dos mundos internos das crianças e um contexto no qual são agentes dos seus próprios processos de socialização, pretende-se, na presente investigação, explorar a associação entre brincar e os processos de adaptação e aculturação das crianças migrantes. Com este objetivo, adotou-se uma metodologia qualitativa mista, tendo sido realizadas entrevistas semi-estruturadas com técnicos educacionais e observação participante com crianças migrantes, em contexto de recreio. Através da análise temática dos dados, os principais resultados apontam para uma relação bi-direcional entre os conceitos de base desta investigação - brincar e aculturação. Seguindo uma linha sistémica, discutem-se os resultados à luz da literatura, de forma a identificar recursos e orientações para a promoção de processos de aculturação e adaptação positivos.

Palavras-Chave: aculturação; adaptação; crianças migrantes; brincar; educação

Códigos PsycINFO:

3020 Group & Interpersonal Processes

3560 Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

Abstract

Migrations, and the contact between different cultures, characterize the era of globalization we are living through. Many of the participants in this phenomenon are children, who see their development processes marked by migratory experiences. In this sense, it is important to know the factors involved in their adaptation and acculturation processes, in order to develop good practices that promote them.

Since these processes stem from the reciprocal relationships between migrant children and their contexts, from the most proximal to the most distal, the systemic-based Integrative Model of Risk and Resilience by Suárez-Orozco et al. (2018) was used to facilitate its conceptualization and analysis.

Considering play as a key tool in understanding children's internal worlds and a context in which they are agents of their own socialization processes, it is intended in the present research to explore the association between play and the adaptation and acculturation processes of migrant children. To this end, a mixed qualitative methodology was adopted. There were conducted semi-structured interviews with educational technicians and participant observations with migrant children in a playground context. Through thematic analysis of the data, the main results point to a bi-directional relationship between the basic concepts of this research - play and acculturation. Following a systemic line, the results are discussed in the light of the literature in order to identify resources and guidelines for the promotion of positive acculturation and adaptation processes.

Keywords: acculturation; adaptation; migrant children; play; education

Códigos PsycINFO:

3020 Group & Interpersonal Processes

3560 Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo	vii
Abstract.....	ix
Índice.....	xi
Introdução	15
1. Enquadramento Teórico.....	17
1.1. Conceptualização de migração.....	17

1.2. Adaptação e Aculturação.....	18
1.3. Modelo Integrativo de Risco e Resiliência.....	20
1.3.1 Contextos de desenvolvimento e adaptação	22
1.4. Brincar enquanto ferramenta para a aculturação.....	30
1.5. Definição do Problema de Investigação e Objetivo Geral do Estudo	32
2. Método	34
2.1. Objetivos Específicos de Investigação	34
2.2. Participantes	34
2.3. Métodos de recolha de dados e instrumentos.....	35
2.3.1 Observação participante.....	35
2.3.2. Entrevistas	37
2.4. Procedimentos	39
2.5. Análise de dados	40
3. Resultados	42
3.1. Observações	42
3.1.1. Interações.....	42
3.1.2. Comunicação	46
3.2. Entrevistas	48
3.2.1. Aculturação.....	48
3.2.2. Forças Globais.....	48
3.2.3. Contextos Políticos e Sociais	49
3.2.4. Microsistema Escola	52
3.2.5. Nível Individual	57
3.2.6. Brincar	61
3.2.7. A Relação entre Brincar e Aculturação	66
4. Discussão	72
4.1. Influência Multi-Sistémica nos Processos de Adaptação e Aculturação.....	72
4.2. Experiências únicas, necessidades específicas.....	73
4.3. Primeiro identificar para depois combater	77
4.4. Contacto Positivo	79
4.5. Brincar para conhecer	81
4.6. Brincar para agir.....	82
4.7. Limitações e sugestões para estudos futuros.....	85

Referências	88
Anexos	99
Anexo 1 - Grelha de Observação	99
Anexo 2 - Guião de entrevista aos/às técnicos/as	102
Anexo 3 - Declaração de Consentimento Informado.....	106
Anexo 4 - Listagem de Categorias que emergiram da análise das Entrevistas	107
Anexo 5 - Listagem de Categorias que emergiram da análise das Observações	118

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo Integrativo de Risco e Resiliência (IRR).....	22
--	----

Introdução

O contacto entre diferentes culturas nunca foi tão grande, estimando-se a existência de mais de 281 milhões de pessoas migrantes, o que corresponde a 3.61% da população mundial (Organização Internacional para as Migrações [OIM], 2022). Cerca de 35.5 milhões do total de pessoas migrantes são crianças e jovens que, por razões variadas e em contextos diversos, estão em movimento (International Data Alliance for Children on the Move, 2022). Decorrente da sua experiência de migração, as crianças atravessam processos de adaptação e aculturação ao nível de vários contextos desenvolvimentais (forças globais, contextos político-sociais e microsistemas) estabelecendo relações de influência recíproca com os mesmos (Suárez-Orozco et al., 2018). Um dos principais contextos nestes processos é o contexto educacional, reconhecendo-se o papel direto que as escolas podem ter ao nível da promoção de importantes tarefas de aculturação (Folke, 2017).

Corsaro (2000) salienta ainda o carácter ativo das crianças enquanto agentes da sua própria socialização, que criam as suas próprias culturas da infância, a par de se moverem e exercerem sobre as culturas já existentes. Brincar é considerado pelo autor como a ferramenta através da qual as crianças constroem e reconstróem os seus mundos sociais e culturais, constituindo um contexto primordial na aquisição e construção de conhecimento, compreensão de si mesmas, dos outros e do mundo (Folke, 2017). Neste sentido, é possível identificar uma relação direta entre brincar e o desenvolvimento das crianças no contexto da aculturação.

A articulação entre o sistema educativo e a comunidade científica tem ganho cada vez mais expressão no que concerne ao desenvolvimento de modelos e práticas pedagógicas mais adaptadas às necessidades das crianças migrantes, parecendo haver ainda algumas lacunas nesta área de estudo (Granvik-Saminathen et al., 2018). Segundo Murray (2015), a condição de ser criança e ter experiência de migração coloca as crianças migrantes num nível de dupla marginalização em relação à participação nas investigações no que respeita às suas vivências. Segundo a autora, deve ser tomada uma perspetiva das crianças enquanto especialistas dos seus próprios processos de desenvolvimento e adaptação, respeitando o seu direito à participação ativa na vida cultural e científica das sociedades. Deste modo, e com base numa perspetiva ecológica e sistémica, o presente estudo visa aprofundar o conhecimento acerca dos fatores envolvidos nos processos de aculturação e adaptação das crianças migrantes, no contexto escolar, e de como estes podem ser promovidos através da utilização de brincar enquanto ferramenta inclusiva, empoderadora e democrática.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Conceptualização de migração

Por definição, a migração corresponde ao processo de deslocação de um lugar para outro e envolve uma ação. Já o conceito de pessoa migrante é considerado um “*umbrella term*”, um conceito abrangente que engloba pessoas que experienciam a migração de diferentes formas (OIM, 2022). Assim, pode considerar-se como pessoa migrante “(...) uma pessoa que se desloca do seu lugar de residência habitual, dentro do seu país ou atravessando fronteiras internacionais, temporária ou permanentemente, e por uma multiplicidade de razões” (OIM, 2019). Apesar de habitualmente as pessoas migrantes experienciarem um processo de migração, este nem sempre é o caso havendo pessoas que sem este tipo de experiência podem também ser assim designadas (OIM, 2022). É o caso das crianças e jovens de origem migrante, termo proposto por Suárez-Orozco et al., (2018) para definir menores de 18 anos que têm pelo menos um cuidador primário estrangeiro. Esta definição inclui as crianças e jovens migrantes, designados de primeira geração, que nasceram fora do atual país de acolhimento, e migrantes designados de segunda geração, que nasceram já no país de acolhimento. Na base dos processos de migração destas crianças e jovens podem estar situações de conflito, violência, falta de oportunidades, catástrofes ou atentados ao seu bem-estar e das suas famílias. Estas crianças podem estar ainda em trânsito ou já ter um lugar de residência, dentro dos seus países ou fora, e estar ou não acompanhadas (International Data Alliance for Children on the Move, 2022).

Considera-se ainda o conceito de pessoa refugiada para definir um grupo específico e com estatuto legal que engloba as pessoas que “(...) por motivo de serem perseguidas devido à sua raça, religião, nacionalidade, pertença a determinado grupo social ou pelas suas convicções e posicionamentos políticos, se encontrem fora do país de que têm nacionalidade e não possam ou, em virtude do medo ou receio, não queiram pedir a proteção deste país ou que, não possam ou queiram, em virtude deste mesmo medo, regressar” (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados [ACNUR], 1951). Nesta definição, o estatuto da criança e jovem refugiado não é considerado autonomamente e, portanto, estende-se a definição a todos os indivíduos que sejam impactados por esta experiência, independentemente da sua idade (Carvalho dos Santos, 2012). Adicionalmente, segundo a legislação internacional e o princípio da coesão familiar, é garantido aos filhos de pessoas refugiadas e aos seus descendentes, o estatuto de refugiado, até que o conflito que motivou a migração forçada seja resolvido (ACNUR, 2018). A definição de pessoa refugiada engloba ainda as crianças e jovens não-acompanhados que são menores

separados de ambos os pais ou cuidadores que, por lei ou costume, se responsabilizam ou cuidam deles e delas (Carvalho dos Santos, 2012).

O Conselho da Europa (COE), no mais recente plano estratégico para os Direitos da Criança (Conselho da Europa, 2022), apresenta como um dos principais e mais urgentes focos de ação, a promoção dos direitos das crianças e jovens migrantes, enquanto grupo sujeito a vulnerabilidades acrescidas, bem como da sua plena adaptação nas sociedades de acolhimento. Neste sentido salientam-se as linhas estratégicas de intervenção no que respeita a igualdade de oportunidades e a inclusão social: sensibilização e promoção dos direitos das crianças, combate a todo e qualquer tipo de discriminação contra a criança, promoção do acesso à justiça das crianças em situação de vulnerabilidade acrescida, promoção da educação inclusiva e do acesso à mesma. Adicionalmente recorre-se à criação e implementação de programas educacionais que visem os princípios da cidadania e dos direitos humanos, fortalecimento da participação e envolvimento das crianças em situação de vulnerabilidade acrescida e proteção das crianças com experiência de migração em todas as fases deste processo.

1.2. Adaptação e Aculturação

Segundo Arun e Bailey (2019), o processo de adaptação das crianças migrantes corresponde a um caminho complexo que as crianças percorrem e que é experienciado simultaneamente em vários campos das suas vidas: na educação, na saúde, na comunidade local, entre outros. Este caminho é influenciado pela presença ou ausência de uma família que a acompanhe, pelas estruturas da comunidade, pelas políticas de migração e integração, pela cultura do país de origem, do país de acolhimento, e da interação entre ambas.

O conceito de aculturação tem sido uma das bases principais para a compreensão dos processos de adaptação das pessoas migrantes e, em particular, das crianças e jovens com experiência de migração. Este conceito é inicialmente apresentado no campo da antropologia referindo-se às mudanças que acontecem a nível grupal, decorrentes do contacto direto e contínuo entre membros de culturas diferentes (Redfield et al., 1936). Posteriormente, o conceito começa a ser desenvolvido no âmbito da psicologia, tomando-se em conta as mudanças que acontecem a nível individual (Ward & Sazbò, 2019). Numa visão contemporânea, a definição de aculturação de Berry (2005) é amplamente reconhecida e caracteriza aculturação como “um processo dual de mudança a nível cultural e psicológico, que resulta do contacto entre dois ou mais grupos culturais e os seus membros. Ao nível grupal envolve mudanças nas

estruturas sociais e práticas culturais, e ao nível individual envolve alterações no repertório comportamental dos indivíduos” (p. 2).

Um dos principais referenciais teóricos no que concerne o estudo da aculturação é o *Modelo das Preferências de Aculturação de Berry* (1997). Neste modelo são propostas quatro estratégias preferenciais de aculturação das pessoas migrantes que refletem os seus posicionamentos no que respeita a duas questões fundamentais e independentes: (1) a manutenção (ou afastamento) da identidade cultural e aspetos relacionados com a cultura de origem, e (2) o desejo (ou recusa) de estabelecer e manter o contacto com a cultura e membros da sociedade de acolhimento (Juang & Syed, 2019; Guerra et al., 2019). A estratégia de integração é evidenciada quando o indivíduo mostra uma preferência tanto pela manutenção da sua identidade cultural de origem como pelo contacto com os membros e cultura de acolhimento; a assimilação quando a preferência está apenas na manutenção de contacto com a cultura de acolhimento; a separação quando a preferência está apenas na manutenção da cultura de origem; e a marginalização quando há um afastamento face à cultura de origem e uma recusa de contacto com a cultura de acolhimento (Guerra et al., 2019).

Berry (2005) enfatizou a variabilidade individual no que diz respeito às estratégias de aculturação e adaptação, bem como a importância de se considerarem os contextos que influenciam estes processos. Contudo, grande parte dos estudos subsequentes, que usaram como referencial teórico o *Modelo das Preferências de Aculturação*, focaram-se principalmente no impacto dos recursos e fatores individuais – como a estabilidade emocional, a iniciativa e abertura à experiência ou a inteligência cultural – levando a conceptualizações estáticas, descontextualizadas e pouco específicas do processo de aculturação (Juang & Syed, 2019). Assim, apesar do modelo de Berry (1997) ter constituído uma mudança de paradigma no que concerne a compreensão de como as crianças crescem e se desenvolvem em sociedades plurais, esta abordagem parece carecer de um enquadramento ecológico (Juang & Syed, 2019). Nesse sentido, tem-se verificado um número crescente de investigações que consideram o impacto do contexto familiar, institucional e social na aculturação e adaptação, contribuindo para uma conceptualização multidimensional destes processos (Ward & Geeraert, 2016).

As crianças são agentes ativos nos seus processos de desenvolvimento e de aculturação (Bronfenbrenner & Morris, 2006) e, nesse sentido, processam a realidade social e as interações que a constituem de forma a reagir adaptativamente. A forma como este processamento é efetuado funciona como mediador entre os contextos *per se* que a criança integra, e os

comportamentos e adaptação nesses contextos. Esta relação é bi-direcional no sentido em que os contextos influenciam o processo de desenvolvimento e adaptação da criança migrante, mas também estes processos da criança influenciam o funcionamento dos contextos envolventes (Motti-Stefani et al., 2012).

Segundo Motti-Stefanidi e Masten (2017) é necessário considerar a influência mútua entre os processos normativos de desenvolvimento na infância e adolescência e os processos de aculturação uma vez que, tal como os seus pares não-migrantes, também as crianças e jovens com experiência de migração se debatem com tarefas de desenvolvimento normativas, como a formação de relações positivas com as suas famílias e pares, ter um desempenho académico adequado, tornar-se membros ativos da sociedade, entre outras, que impactam e são impactadas por tarefas específicas relativas ao processo de aculturação. Assim, salienta-se também a importância dos modelos de aculturação que integrem uma perspectiva desenvolvimentista (Juang & Syed, 2019).

1.3. Modelo Integrativo de Risco e Resiliência

Nesta perspectiva, considera-se um dos mais recentes modelos de aculturação proposto por Suárez-Orozco et al. (2018), o *Modelo Integrativo de Risco e Resiliência (IRR)* para a compreensão da adaptação das crianças e jovens migrantes. Este modelo segue uma perspectiva ecológica, baseada no trabalho de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006), considerando quatro contextos principais de influência, dos mais proximais aos mais distais – o individual, os microsistemas, os contextos políticos e sociais de acolhimento e as forças globais – que podem constituir riscos ou recursos para o processo de adaptação. Segundo este modelo, os contextos apresentados condicionam o sucesso nas tarefas desenvolvimentais normativas, nas tarefas aculturativas e na adaptação psicológica. Além disso, os autores apresentam a ideia de influência mútua entre as tarefas universais, decorrentes do desenvolvimento na infância e adolescência, e as tarefas aculturativas, específicas do processo de aculturação.

As tarefas desenvolvimentais correspondem a etapas do desenvolvimento normativo e refletem as expectativas e exigências dos vários contextos de desenvolvimento da criança (por exemplo, das suas famílias, escolas e sociedades) face aos seus comportamentos e atitudes ao longo da vida. Cada fase do desenvolvimento é caracterizada por um conjunto de tarefas desenvolvimentais específicas, cuja superação reflete o processo adaptativo do indivíduo

(Masten, 2014). Estas expectativas e exigências são influenciadas pela(s) cultura(s) em que a criança é socializada e refletem os valores e normas das mesmas (Suárez-Orozco et al., 2018). Uma vez que o processo de desenvolvimento das crianças migrantes é pautado por influências de, pelo menos, duas culturas (a cultura de origem e a cultura de acolhimento), as tarefas desenvolvimentais podem estar dependentes de expectativas diferentes, e até contraditórias, dependendo dos contextos considerados (Motti-Stefanidi et al., 2012). Neste sentido, consideram-se também as tarefas de aculturação, específicas dos processos de adaptação de crianças e jovens migrantes que ocorrem em contexto de multiculturalidade (Suárez-Orozco et al., 2018). Estas tarefas incluem a identificação e articulação das diferenças entre as culturas em que se desenvolvem, a aquisição de um repertório comportamental adequado aos diferentes contextos culturais, o desenvolvimento e familiarização com uma nova identidade cultural e a gestão de experiências negativas associadas ao processo de aculturação, como a discriminação (Titzmann, 2014). Bornstein (2017) evidencia o desenvolvimento da competência cultural como uma das mais fundamentais tarefas de aculturação. O desempenho desta tarefa envolve que a criança adquira não só conhecimentos e competências em relação à nova cultura mas também em relação à cultura de origem e, conseqüentemente, que desenvolva uma identidade cultural segura em ambos os referenciais culturais (Suárez-Orozco et al., 2018).

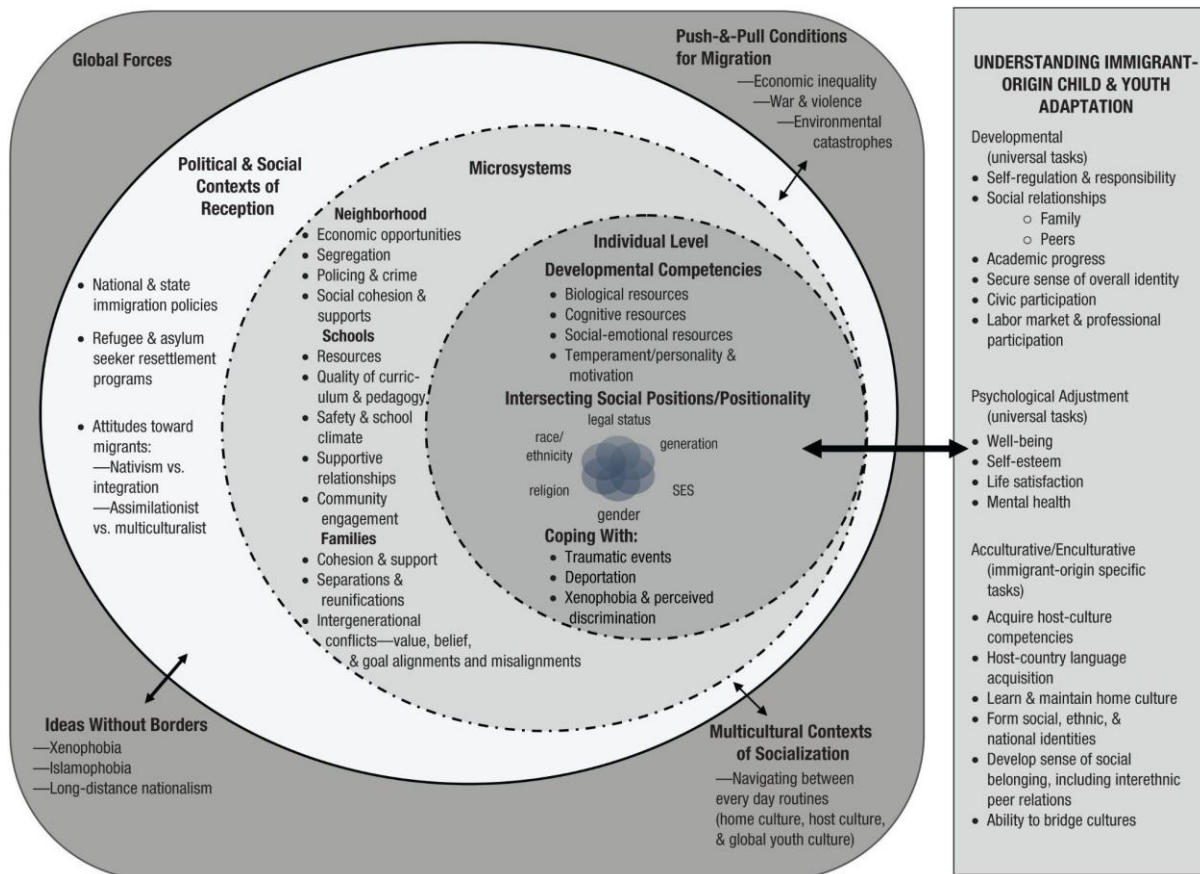


Figura 1 - Modelo Integrativo de Risco e Resiliência (IRR). Retirado de “An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth” por Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A., & Katsiaficas, D., 2018. *American Psychologist*, 73, 781–796, p. 786.

1.3.1 Contextos de desenvolvimento e adaptação

De acordo com o modelo IRR, o processo de adaptação das crianças e jovens migrantes é influenciado pelos seus contextos mais proximais - ao nível individual e dos microsistemas em que se inserem - e, em simultâneo, pelos contextos mais distais que influenciam este processo - os contextos políticos e sociais e o contexto global.

Forças Globais

Ao nível dos contextos mais distais, Suárez-Orozco et al. (2018) consideram algumas forças globais como impactantes do processo de adaptação das crianças e jovens migrantes. As forças globais correspondem a fatores económicos, geopolíticos e sociais que têm implicações diretas ao nível dos processos migratórios, nas diferentes fases dos mesmos.

As autoras referem-se a condições “*push and pull*” que podem constituir oportunidades de crescimento e desenvolvimento para as pessoas migrantes mas, podendo também constituir fatores de risco adicionais para as mesmas (Suárez-Orozco et al., 2018). Consideram-se condições de “*push*” aquelas que motivam ou forçam as pessoas a abandonar determinada área (por exemplo, falta de acesso a recursos e serviços, falta de segurança ou condições ambientais extremas) e condições “*pull*” aquelas que motivam ou forçam as pessoas a estabelecerem-se num outro território (como maiores níveis de empregabilidade, estabilidade política ou mais e melhor acesso a recursos e serviços) (Segal, 2019).

No contexto português, até à década passada, as principais motivações de base para a entrada e estabelecimento de pessoas migrantes no país eram de natureza económica e laboral. Face à situação económica portuguesa propiciada pela crise de 2011 e a diminuição substancial das oportunidades de trabalho, verificou-se, a partir dessa altura, uma diminuição dos fluxos migratórios dessa ordem e atualmente as razões principais que motivam a deslocação de pessoas para o território português prendem-se com a educação e o reagrupamento familiar (Faneca, 2018).

Salientam-se, grandes forças globais que impactaram largamente os fluxos migratórios, a nível nacional e internacional, nos últimos anos: a Pandemia Covid-19, a Crise de Refugiados de 2015 e, mais recentemente, o Conflito Militar entre a Rússia e a Ucrânia.

Tal como em muitas outras crises, as pessoas migrantes viram-se numa situação de acrescida vulnerabilidade face aos impactos diretos e indiretos da pandemia Covid-19 nos últimos dois anos. Consideram-se questões relacionadas com o contágio e acesso a cuidados de saúde adequados, bem como questões relacionadas com a forma como as pessoas migrantes lidaram com as repercussões económicas, sociais e psicológicas da pandemia. Estas repercussões podem ser observadas ao nível do impacto nas condições de vida e laborais, na falta de consideração da sua diversidade cultural e linguística nos serviços de apoio mobilizados para combater a pandemia, nas questões relacionadas com discriminação e xenofobia, no conhecimento e acesso limitados a serviços ou redes de apoio e no que respeita os seus direitos e nível de inclusão nas comunidades de acolhimento (Guadagno, 2020).

Segundo You et al., (2020), os efeitos da pandemia e as suas consequências amplificam as vulnerabilidades pré-existentes que condicionam os processos de adaptação e desenvolvimento

das crianças e jovens migrantes, promovendo ainda mais as desigualdades económicas, sociais e educacionais deste grupo.

Uma outra grande força global que marcou os fluxos migratórios contemporâneos prendeu-se com as deslocações forçadas em massa com destino à Europa, em consequência da Guerra Civil Síria, mas também de outros conflitos político-sociais no Iraque, República Democrática do Congo, Eritreia, entre outros. Em 2015, foram mobilizadas pela Comissão Europeia vários mecanismos para a proteção e acolhimento dos requerentes de asilo dos países mais afetados pela guerra e instabilidade que colocavam em causa os seus Direitos Humanos. Enquanto Estado-Membro, Portugal assumiu inicialmente o compromisso de acolher 2951 requerentes de asilo e desde então tem renovado estes compromissos para com a proteção internacional. Apesar de se tratar de uma realidade recente em Portugal e do país não ser um dos principais destinos de asilo, têm sido desenvolvidas políticas públicas, serviços e recursos para responder de forma cada vez mais robusta a estes desafios (Costa et al., 2021). Estes mecanismos condicionam o efeito dos fatores de risco associados aos processos de migração forçada (Reed et al., 2012). Segundo Suárez-Orozco et al. (2018), são vários os fatores de risco que impactam as pessoas refugiadas, sendo as crianças e jovens um grupo particularmente vulnerável nestas situações pois lidam com uma multiplicidade de adversidades durante períodos críticos do seu desenvolvimento. Algumas destas adversidades incluem a violência durante e após a deslocação, as constantes deslocações e realocações, a falta de apoio económico, o acesso limitado a recursos básicos e serviços e ainda a discriminação. Estes factores de risco colocam as crianças migrantes numa posição de vulnerabilidade acrescida no que concerne o trauma cumulativo, o stress aculturativo, impactos ao nível da resiliência e da saúde mental e física (Dryden-Peterson, 2016).

Mais recentemente, salienta-se ainda o conflito militar entre a Rússia e a Ucrânia que desde fevereiro de 2022 colocou em risco as vidas de, pelo menos, 7.5 milhões de crianças ucranianas. Consideram-se como fatores de risco decorrentes deste conflito a exposição à violência, falta de condições habitacionais e/ou saneamento, privação nas áreas da educação, desporto e lazer, exposição à fome e subnutrição, entre outros (Júnior et. al., 2022).

As forças globais geram fenómenos de intensa partilha cultural, social e económica entre as nações, promovendo novos contextos sociais para o desenvolvimento das crianças e jovens migrantes (Juang e Syed, 2019). Alguns autores propõem uma visão mais dinâmica, plural e fluida dos processos de aculturação e adaptação, que permita o estudo destes processos

considerando os efeitos da globalização (Ward e Szabó, 2019). Considera-se assim o paradigma policulturalista, à luz do qual a construção da identidade cultural, valores e relações no âmbito de sociedades plurais é baseada em várias culturas e não numa cultura única ou principal. A cultura é observada numa óptica dinâmica e não estática, que se altera ao longo do tempo e é influenciada pelo contacto e troca intercultural contínuos, promovidos por processos de colonização, migração e globalização (Juang & Syed, 2019). Assim, atualmente, as crianças e jovens migrantes são influenciadas por múltiplos contextos de socialização em constante mutação que vão além da visão bi-dimensional de cultura de origem e de acolhimento. Considera-se, desta forma, o conceito de aculturação remota, em que o contacto indireto e intermitente com culturas distintas geográfica ou historicamente poderá também gerar processos de aculturação (Ferguson & Bornstein, 2012).

Contextos Políticos e Sociais de Acolhimento

Segundo Suárez-Orozco et al., (2018), o processo de adaptação das crianças e jovens migrantes é também marcada pela influência dos contextos políticos, económicos e sociais das sociedades onde se estabelecem, tanto a curto-prazo como ao longo do seu crescimento e desenvolvimento.

As autoras salientam o impacto das políticas migratórias das sociedades de acolhimento que podem constituir recursos promotores de processos adaptativos positivos e seguros ou constituir fatores de risco e barreiras adicionais no decorrer destes processos. Sociedades que primam pela valorização da diversidade cultural, adotam ideologias multiculturais e, conseqüentemente, aprovam legislações que garantem os direitos e suportam as pessoas migrantes. Salienta-se a noção do espectro de rigidez a maleabilidade cultural que enquadra o grau de tolerância de uma dada sociedade face à mudança e desvio das normas culturais. Sociedades que apresentam uma maior rigidez cultural parecem dificultar os processos de adaptação das crianças e jovens migrantes, verificando-se níveis mais elevados de stress aculturativo e mal-estar psicológico (Ward & Szabó, 2019).

Associado a este conceito, considera-se o impacto das atitudes face a pessoas migrantes, que podem ser captadas em diferentes níveis como a representação destes grupos nos meios de comunicação social, ao nível das políticas públicas no que concerne a migração e as pessoas migrantes, ou a níveis mais proximais, considerando-se as atitudes dos membros das sociedades de acolhimento face a pessoas migrantes, em contextos de contacto intercultural (por exemplo, no contexto educativo) (Ward & Szabó, 2019).

Microsistemas

O modelo IRR considera ainda a influência dos contextos mais proximais, nos quais as crianças e os jovens migrantes se inserem, e que impactam de forma direta os seus processos de desenvolvimento e adaptação. Neste nível considera-se, em particular, a influência dos contextos da comunidade, da família e das escolas.

A comunidade

No que concerne os impactos das comunidades em que se inserem as crianças e jovens migrantes, considera-se a prevalência de famílias migrantes que se estabelecem em territórios mais vulneráveis, marcados pela vulnerabilidade sócio-económica, falta de acesso a recursos e serviços, maior instabilidade e exposição a violência e por fenómenos de discriminação e marginalização. Estes fenómenos estão associados à redução dos níveis de bem-estar, experiências pós-migração mais traumáticas e a sintomas de internalização e externalização mais severos (Suárez-Orozco, 2018).

Por oposição, comunidades locais podem também constituir recursos para o desenvolvimento e adaptação das crianças e jovens migrantes promovendo a coesão social e o sentimento de pertença, que por sua vez, reduzem o impacto da discriminação e xenofobia. Segundo White et al. (2017) as comunidades locais onde se verifica uma maior prevalência de pessoas migrantes propiciam fenómenos de enculturação - manutenção e contacto com a cultura de origem - associados à redução de experiências de discriminação e preconceito, bem como de comportamentos de risco em crianças e jovens com experiência migratória.

A Família

A família constitui um papel fundamental na vida das crianças e jovens migrantes, condicionando os seus processos de aculturação e constituindo recursos ou fatores de risco adicionais no que respeita os seus processos de desenvolvimento e adaptação (Motti-Stefanidi, 2012). A formação da identidade cultural ocorre no contexto social sendo a família uma das principais influências contextuais neste processo (Ward & Szabó, 2019). Dado que o processo de socialização das crianças e jovens migrantes ocorre entre várias culturas e que a manutenção e contacto com a cultura de origem constitui uma parte importante do processo de aculturação, as famílias são cruciais no que respeita à socialização étnica e à enculturação. Isto inclui as práticas parentais que envolvem a passagem de valores, normas, comportamentos, tradições e

passado histórico das culturas de origem, bem como a promoção da participação cultural. Segundo Katsiaficas et al. (2016), a ligação familiar e o contacto e manutenção da cultura de origem promovem o bem-estar psicológico e emocional e constituem um fator protetor face aos efeitos da discriminação percebida.

Contudo, a socialização simultânea em mais do que uma cultura, por vezes com exigências e expectativas diferentes e contraditórias, pode constituir um fator de risco para as crianças e jovens migrantes (Marks et al., 2014). Neste sentido, é importante que a criança migrante desenvolva competência cultural para conseguir lidar de forma adaptativa e eficaz face às diferentes influências culturais (Chiu et al., 2013).

Outro desafio no que respeita ao contexto familiar prende-se com as separações e reunificações durante o processo de migração. Segundo Suárez-Orozco et. al., (2011) quanto maior for o período de separação entre os membros da família, mais difícil será a reunificação e mais provável será o desenvolvimento de sintomas de mal-estar nas crianças e jovens migrantes.

A escola

Segundo Medarić et. al., (2021), a educação é um dos mais importantes e poderosos recursos no que concerne à promoção da participação e integração das crianças migrantes nas sociedades de acolhimento. Enquanto instituições que representam e constituem os sistemas educacionais, é atribuída às escolas a tarefa de promoverem e apoiarem os seus processos de aculturação através da partilha de conhecimento, das normas e práticas sociais, dos valores e do reconhecimento e valorização das diferenças culturais. Desta forma, são recursos essenciais para o sucesso ao nível de tarefas aculturativas tais como a competência cultural, aquisição da linguagem ou o desenvolvimento da identidade cultural (Suárez-Orozco, 2018).

Contudo, as escolas variam bastante em termos dos recursos, serviço, equipas educativas, currículos e metodologias pedagógicas, fatores que condicionam os processos de aculturação e adaptação, no contexto educacional. Muitos estudos têm debatido os impactos da discriminação interpessoal e institucional, no contexto educativo. Sistemas educacionais baseados em ideais nacionalistas, com fortes ideologias de manutenção de uma cultura única e impermeável a novas influências impõem aos estudantes migrantes estratégias aculturativas de assimilação (Arun & Bailey, 2019). Consequentemente, estes sistemas desvalorizam a diversidade cultural e linguística, considerando-a um obstáculo e não um recurso (Faneca, 2018).

Os efeitos de sistemas educativos discriminatórios são variados afetando o bem-estar geral das crianças e jovens migrantes e o seu desempenho académico, promovendo o absentismo e abandono escolares, impactando a auto-estima e resiliência psicológica, o sentimento de pertença na escola e comunidade, e a sua adaptação psicológica e social (Medarić et al., 2021). Adicionalmente, a desvalorização e falta de suporte das culturas e línguas de origem promovem percepções destas culturas e línguas como inferiores ou menos válidas, que por sua vez intensifica as desigualdades entre as crianças migrantes e os seus pares não migrantes (Aguilar & Pastori, 2010).

Contrariamente, se os sistemas educativos estiverem alinhados com os valores da diversidade e equidade, as escolas podem dar suporte adequado aos processos de desenvolvimento e adaptação das crianças e jovens migrantes, constituindo uma ferramenta essencial na promoção da resiliência, coesão social, segurança e bem-estar (Medarić et al., 2021, Suárez-Orozco et al, 2018).

Nível individual

Competências desenvolvimentais

As competências normativas individuais das crianças e jovens impactam significativamente os vários processos decorrentes do desenvolvimento, e em particular, no caso das crianças e jovens com experiência de migração, têm também influência nos processos de aculturação e adaptação. Consideram-se como competências desenvolvimentais a sensibilidade biológica ao ambiente, a regulação sócio-emocional, as tendências temperamentais e a personalidade bem como a motivação (Suárez-Orozco et al., 2018). Estas competências influenciam a forma como as crianças atribuem significados às suas realidades e como se comportam e interagem face aos contextos em que se inserem, permitindo explicar diferenças individuais no que concerne a adaptação (Motti-Stefanidi, 2012). Considera-se, por exemplo, o impacto das competências cognitivas, proficiência linguística ou motivação para a aprendizagem como fatores que influenciam positivamente o sucesso académico (Masten et al., 2008). E ainda o impacto do desenvolvimento cognitivo precoce necessário para a aquisição de uma segunda língua ou para a identificação de fenómenos de discriminação, bem como o desenvolvimento cognitivo na adolescência que permite conceptualizar a discriminação como um fenómeno macro, influenciado pela sociedade global (Suárez-Orozco et al, 2018). Já as competências sócio-

emocionais, em particular no que respeita a auto-regulação, tornam as crianças migrantes mais competentes em gerir as expectativas e valores das várias culturas que as impactam, dando-lhes a capacidade de se posicionarem face a estas diferentes culturas e escolherem os ambientes e as pessoas com quem querem estabelecer e manter contacto (Motti-Stefanidi, 2012).. Por fim, considera-se ainda a motivação como uma força fundamental na aprendizagem, desenvolvimento e adaptação das crianças migrantes (Ward & Szabo, 2019).

Distância cultural

Segundo o modelo IRR, as posições sociais que as crianças e jovens migrantes ocupam nas suas sociedades, bem como os fatores que estão na base destas posições sociais, podem condicionar as experiências migratórias ou moderar os seus efeitos à medida do desenvolvimento (Suarez-Orozco et al., 2018). Consideram-se como construtos da posição social de um indivíduo o seu estatuto sócio-económico, a etnia, o género, a religião ou o estatuto legal.

Associado aos vários fatores que determinam a posição social do indivíduo, apresenta-se o conceito da distância cultural, como o grau de discrepância entre duas culturas, com base em categorias culturais como etnia, língua, religião, práticas e costumes, valores ou sistemas políticos e sociais. Algumas investigações têm mostrado o impacto da distância cultural percebida pelos alunos migrantes entre a cultura de origem e a cultura de acolhimento, revelando que a identificação de uma maior discrepância entre ambas se relaciona com níveis mais elevados de stress aculturativo, níveis mais reduzidos de bem-estar psicológico (Medarić et al., 2021), e maior contacto com a sua cultura de origem e menor estabelecimento de relação com membros da cultura de acolhimento. No que concerne os seus pares não-migrantes, uma maior percepção de distância cultural promove o efeito de considerar os seus pares migrantes como “permanentemente estrangeiros”, levando a processos de discriminação e marginalização (Suárez-Orozco et al., 2018).

Stress aculturativo e *coping*

Por fim, no que concerne aos fatores a nível individual que impactam os processos de adaptação das crianças e jovens migrantes, o modelo IRR considera os efeitos do stress aculturativo e das estratégias de *coping* mobilizadas para lidar com esta experiência adversa.

Segundo Ward e Szabó (2019), o stress aculturativo e a mobilização de estratégias de coping têm por base grandes mudanças de vida, no caso o processo de migração *per se* e o

estabelecimento e desenvolvimento num contexto multicultural. Os eventos associados a estes processos geram avaliações cognitivas que determinam se as experiências são significativas e, conseqüentemente, se são ameaçadoras ou desafiantes. Neste caso, são ativadas estratégias de coping com o objetivo de controlar ou lidar com as experiências, ou reduzir os seus impactos negativos, de forma a alcançar a adaptação psicológica face a determinado evento.

Suárez-Orozco et al. (2018) sugerem como fatores particularmente desafiantes para o processo de adaptação das crianças e jovens migrantes os eventos traumáticos decorrentes das razões que motivaram os seus processos de migração (por exemplo: guerras ou catástrofes naturais), bem como decorrentes da própria deslocação. Quando se estabelecem num novo território, as crianças e jovens migrantes estão ainda vulneráveis a outros eventos promotores de stress como o medo da deportação e separação face às suas famílias e pessoas de referência. As autoras sugerem ainda a discriminação percebida como um fator de stress aculturativo estando associado a efeitos negativos a nível psicológico, físico e académico.

1.4. Brincar enquanto ferramenta para a aculturação

À luz das reflexões anteriores, é possível compreender o processo de adaptação das crianças migrantes como o resultado das influências de uma rede intrincada de fatores, desde os mais proximais aos mais distais (Hamilton, 2013). Torna-se essencial a mobilização de uma abordagem de transição que suporte a individualidade da criança migrante, aquilo que cada criança traz para os seus contextos (por exemplo, para a escola) e uma resposta empática da comunidade de acolhimento que responda de forma adequada às necessidades da criança e às suas contribuições. As crianças constroem o seu conhecimento social em situações sociais e este processo é facilitado quando interagem de formas significativas com os seus pares – isto ocorre regularmente em momentos de brincadeira. Brincar ajuda as crianças a lidar com mudanças no seu mundo e oferece um ambiente apropriado no qual a criança pode experimentar e exercer a sua agência. Brincar torna-se assim uma das ferramentas mais importantes na aquisição da compreensão do mundo que as rodeia e na construção do mesmo (Fabian & Dunlop, 2013). Em interação com o grupo e com o ambiente, enquanto brincam, as crianças refletem sobre e com a realidade cultural na qual se inserem, interiorizando-a e, ao mesmo tempo, questionando as suas regras e papéis sociais (Mendes, 2019). Corsaro (2000) salienta ainda o carácter ativo das crianças enquanto agentes da sua própria socialização, que criam as

suas próprias culturas da infância, a par de se moverem e exercerem sobre as culturas já existentes. Brincar é considerado pelo autor como a ferramenta através da qual as crianças constroem e reconstróem os seus mundos sociais e culturais.

Ambientes de brincadeira que permitam a participação ativa das crianças e que sejam adaptados e transformados pelas mesmas, constituem ambiente igualitários de oportunidades nos quais todas as crianças podem contribuir para uma cultura inclusiva partilhada – as crianças migrantes recém-chegadas desenvolvem esta cultura lado-a-lado dos restantes pares. Estando envolvidas neste tipo de ambientes de brincadeira as crianças são escutadas e empoderadas a participar, o que facilita a transição e o estabelecimento num novo ambiente (Fabian & Dunlop, 2013).

Moyle (2015) define brincar como a forma da natureza de permitir o desenvolvimento de um conjunto vasto de conceitos, *skills*, disposição, conhecimento do mundo e das outras pessoas, das suas próprias capacidades e valores, que seria muito difícil para as crianças adquirirem de qualquer outra forma dada a sua curta experiência de vida. A autora acrescenta que brincar oferece à criança a liberdade, poder de escolha e controlo sobre alguns aspetos das suas vidas, algo que é raramente oferecido num mundo comandado por adultos – o brincar enquanto contexto no qual as vozes das crianças podem ser claramente ouvidas.

Brincar pode ser considerado um comportamento, ou um produto, que se pode observar através do qual a criança demonstra a sua compreensão acerca de capacidades, conceitos ou vontades. Mas pode também ser considerado como processo, facilitando a compreensão individual das suas capacidades, conceitos ou vontades, uma predisposição da criança para a brincadeira que permite experimentar o mundo, correndo riscos e errando, num ambiente seguro e significativo. Permite à criança lidar com situações novas – ensaiá-las, praticar, revivê-las e reaprendê-las – mantendo a sua auto-estima e auto-imagem intactas (Moyle, 2009).

Brincar pode não ser obrigatoriamente funcional e não tem de visar um determinado objetivo, segundo Smith (2010), do ponto de vista da criança pode não haver um propósito pré-estabelecido pois a criança brinca apenas porque isso lhe dá prazer. Contudo, brincar tem, para o observador que investiga, uma série de funções associadas: (1) o aumento das competências motoras e físicas, (2) desenvolvimento da musculatura, da resistência e da força; (3) desenvolvimento das funções cognitivas ao nível do raciocínio abstrato e matemático, da distinção da realidade e imaginação ou do desenvolvimento do pensamento simbólica; (4) melhoria das competências linguísticas adquiridas através da interação com os pares ou com os

brinquedos; (5) aquisição de funções sociais, ao nível da construção de amizades e redes de apoio, no treino de competências de negociação, de respeito de regras, desenvolvimento de capacidade de empatia, aprendizagem dos papéis sociais e culturais; (6) desenvolvimento das funções emocionais, com o aumento do auto-controlo e regulação de emoções (Pereira & Urbano, 2019).

Piaget (1951) começou por identificar três tipos de brincar: brincar prático, brincar simbólico e jogos com regras. Mais tarde, outros autores sugeriram outros tipos de brincar, como o brincar físico, o brincar construtivo ou o brincar turbulento (Smilansky, 1968; Takhvar & Smith, 1990). Brincar corresponde, assim, a uma forma de aquisição de competências desenvolvimentais – sociais, intelectuais, criativas e físicas. Salienta-se, em particular, o papel de brincar ao nível das competências sociais, estando algumas tipologias mais associadas a esta componente do desenvolvimento, como a brincadeira simbólica, ou “faz-de-conta” (Smith, 2005).

Quando observamos as crianças a brincar conseguimos conhecê-las melhor e ultrapassamos barreiras, isto porque grande parte dos seus mundos e experiências são reveladas nas ações e significados que permeiam as suas brincadeiras. O processo de brincar é influenciado pelas vivências e experiências das crianças, sendo com base nestas experiências que elaboram e interpretam as situações da sua vida e as referências dos seus contextos socioculturais, dando-se a combinação e criação de realidades únicas (Meyer-Borba, 2007).

1.5. Definição do Problema de Investigação e Objetivo Geral do Estudo

Neste sentido, propõe-se na presente investigação, aceder às experiências de crianças, que à semelhança de mais de 50 milhões de crianças e jovens, vêem os seus processos de desenvolvimento impactados por experiências migratórias. Considerando-se o papel fundamental de brincar nos processos de socialização das crianças mas, simultaneamente, como uma ferramenta para o estudo da criança que permite compreender os seus mundos internos, as suas experiências, interesses e vontades, pretende-se com a presente investigação compreender a associação entre brincar e os processos de aculturação e adaptação das crianças migrantes, no contexto educacional.

2. Método

2.1. Objetivos Específicos de Investigação

Este foi um estudo exploratório qualitativo, cujo principal objetivo passou por explorar a associação que se estabelece entre brincar e o processo de aculturação e adaptação das crianças migrantes, na perspetiva destas crianças e dos técnicos educacionais, em contexto escolar. Para a concretização do objetivo principal, propõe-se como objetivos específicos: (1) explorar as vivências/ experiências de brincar das crianças migrantes, em ambiente escolar; (2) investigar as semelhanças e diferenças face às brincadeiras das crianças em função do seu tempo de chegada; e (3) explorar visões e perceções dos técnicos acerca de brincar e das ligações que estabelecem com os processos de aculturação das crianças migrantes.

2.2. Participantes

No total, fizeram parte da amostra deste estudo vinte e cinco participantes (N = 25), dos quais, dezasseis crianças (sete do sexo masculino e nove do sexo feminino), e nove profissionais da área educativa (oito do género feminino e um do género masculino).

Desta forma, as crianças que participaram na presente investigação tinham idades compreendidas entre os seis e os nove anos, sendo que duas delas tinham seis anos, seis tinham sete anos, cinco tinham oito anos e três tinham nove anos. Destes, seis frequentavam o 1º ano do ensino básico, seis frequentavam o 2º ano do ensino básico e quatro o 3º ano do ensino básico. No que respeita o tempo de chegada à escola, seis tinham chegado há menos de seis meses (n = 6) e dez há mais de seis meses (n = 10). No que diz respeito às suas nacionalidades, quatro crianças tinham nacionalidade brasileira (n = 4), duas tinham nacionalidade bengali (n = 2), uma tinha nacionalidade guineense (n = 1), duas tinham nacionalidade indiana (n = 2), duas tinham nacionalidade nepalesa (n = 2), quatro tinham nacionalidade ucraniana (n = 4) e uma tinha nacionalidade venezuelana (n = 1).

Dez técnicos educacionais participaram deste projeto, com idades compreendidas entre os vinte e um anos e os sessenta anos, quatro professoras do ensino básico (n = 4), quatro assistentes operacionais (n = 4), uma animadora sociocultural (n = 1) e um diretor do agrupamento de escolas (n = 1). Dos técnicos que participaram no projeto, oito deles tinham nacionalidade portuguesa (n = 8), uma delas Equatoriana (n = 1) e outra Russa (n = 1).

2.3. Métodos de recolha de dados e instrumentos

Considerando-se que este foi um estudo qualitativo exploratório, procedeu-se à seleção de diferentes métodos de recolha de dados, uma vez que a combinação de metodologias promove um maior aprofundamento do conhecimento acerca de um determinado fenómeno (Flick, 2009). Neste sentido, foram combinados: a observação participante (Rinde, 2022) e a entrevista individual semi-estruturada (Eres, 2016).

2.3.1 Observação participante

A observação consiste num método que permite registar o que as pessoas fazem, os seus comportamentos, de forma a complementar outras tipologias de recolha de dados que se baseiam naquilo que as pessoas dizem, como por exemplo as entrevistas. Dados os objetivos da presente investigação e as condições em que foi realizada, optou-se por uma metodologia de observação participante em contexto naturalista.

Dado que o objetivo principal desta investigação passa por explorar as experiências e vivências de brincar das crianças migrantes, a metodologia de observação participante foi selecionada por permitir compreender os contextos, papéis e interações durante os momentos de brincadeira, bem como os tópicos e assuntos que discutem espontaneamente durante estes momentos (Christensen & James, 2017; Silver & Ramsey, 1983)

Segundo Richards (2011), os contextos de brincadeira são pautados pela rapidez, variedade de atividades que têm lugar num mesmo espaço e pela multiplicidade de intervenientes, o que pode dificultar o estudo deste tipo de interações. O autor refere ainda que muitas das atividades podem parecer efémeras, muitas vezes sem uma estrutura aparente e a importância das mesmas pode não ser aparente, senão para os próprios intervenientes. Assim, uma metodologia de investigação que permita ao investigador tornar-se parte integrante da comunidade estudada, proporcionando um conhecimento mais profundo dos fenómenos investigados, partindo da perspetiva dos participantes (O’Leary, 2004), parece ser a mais apropriada.

No que respeita às brincadeiras e às interações que decorrem das mesmas, Smith (2010) salienta a importância dos contextos não condicionados e da espontaneidade, considerando que contextos de observação artificiais podem influenciar estes aspetos fundamentais e mascarar importantes características de brincar. O autor menciona ainda que brincar é uma atividade

aceite pelos adultos, e até incentivada, pelo que não se corre o risco de enviesamento por desejabilidade social, ou seja das crianças modificarem os seus comportamentos ativamente durante estas interações.

Contudo, este método de recolha envolve algumas limitações como a impossibilidade de estudar acontecimentos passados, a dificuldade de testar hipóteses ou a dificuldade de utilizar este método em amostras de larga escala (Amado, 2014).

Apesar de várias técnicas de observação participante serem as mesmas no que concerne a observação de crianças e adultos, algumas questões éticas e práticas devem ter-se em especial consideração quando tratamos de grupos-alvo mais jovens, como a sua competência linguística, o seu grau de atenção ou as normas sociais que pautam e condicionam os comportamentos das crianças na presença de adultos (Montgomery, 2014).

Considerando que as crianças têm a capacidade de consentir e compreender o seu papel durante uma investigação, é fundamental que estas sejam informadas de que estão a ser observadas e quais os principais objetivos que sustentam esta observação, utilizando linguagem e recursos adequados (Roberts, 2017). Na presente observação optou-se por uma abordagem cândida (Amado, 2014), no sentido em que a investigadora explicou ao grupo de crianças observadas o objetivo de estar presente nos recreios, bem como em que momentos estaria presente e a duração destas observações. Apresentaram-se ainda os benefícios de participação nesta investigação seguindo uma abordagem baseada nos direitos da criança, que passa pela ideia de ser um agente ativo na vida social, cultural e científica da sociedade, com direito a participar e ver as suas opiniões escutadas e respeitadas (Christensen & James 2017). Neste sentido, a investigadora salientou perante o grupo de crianças observadas a importância de estar presente e observar as suas brincadeiras, bem como de saber as suas opiniões e visões sobre brincar.

De acordo com Montgomery (2014), tão importante quanto a apresentação inicial, dos objetivos da investigação e dos benefícios associados à participação, é também a negociação do momento de saída de forma a não gerar sentimentos negativos de desamparo ou abandono. Assim, foi apresentado desde o início a calendarização das observações às crianças do grupo observado e foi escolhida, em conjunto, uma atividade lúdica para realizar no último dia como forma de encerramento do processo.

Assim, previamente ao momento da primeira observação, foi criada uma grelha de observação semi-estruturada (anexo 1) com o objetivo de descrever os espaços e objetos lúdicos presentes,

os tipos de brincadeiras observadas, os papéis desempenhados pelas crianças durante as mesmas e o tipo de participação/ envolvimento nestas brincadeiras, as relações/ interações entre as crianças e com os técnicos, e as verbalizações captadas durante os momentos de observação.

Ao longo dos momentos de observação foram feitos alguns ajustes de forma a acolher as necessidades dos participantes preservando, em simultâneo, os objetivos da investigação. Assim, utilizou-se uma estratégia de observação que oscilou entre momentos em que foi possível somente observar, sem participar, e momentos em que, pelas condições do espaço e do grupo, houve algum grau de envolvimento e interação. Cada observação teve uma duração de trinta a cinquenta minutos, incidindo o foco de observação sobre uma criança em particular. Sempre que possível as notas foram tiradas *in loco*, mas houve a necessidade de, devido à participação, fazer algumas anotações em momentos posteriores, sempre utilizando como recurso de base a grelha de observação. As notas recolhidas consistiram numa compilação de descrições formais daquilo que foi observado com impressões da investigadora.

As conversas informais com os participantes surgem recorrentemente associadas ao método observacional, com o objetivo de adicionar contexto e complementarem os dados que estão a ser recolhidos (O'Leary, 2004). Estas conversas permitem recolher opiniões ou aprofundar algum tema de interesse (Swain & Spire, 2020). No presente estudo, as conversas informais foram esporádicas e pouco estruturadas, levadas a cabo durante os momentos de observação com as crianças participantes. Recorrentemente, estas conversas decorreram da iniciativa das próprias crianças e do seu interesse e aproximação face à investigadora.

2.3.2. Entrevistas

De forma a complementar os dados recolhidos junto das crianças que participaram no presente estudo mostrou-se relevante recolher também dados junto dos técnicos educacionais que com elas trabalham e se relacionam de forma contínua e profunda, no contexto escolar. Desta forma, optou-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas que permitissem aceder às percepções e significações acerca das dimensões sobre as quais se focou a observação e conversas informais, descritas anteriormente. Segundo Amado (2014), a entrevista pode ser considerada uma das metodologias mais poderosas para a obtenção do conhecimento dos seres humanos e de informações que lhes concernem, nos mais variados campos. Assim, a entrevista consiste num meio de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) composta por fatores que devem ser tomados em consideração, como as emoções, necessidades

inconscientes, influências interpessoais. É então um meio de recolha de dados que deve ser orientado por objetivos precisos como a análise das interpretações que os entrevistados dão aos seus pensamentos e comportamentos, e aos acontecimentos com os quais se confrontam: os seus sistemas de valores, referências prévias, as suas interpretações face a vivências ou experiências próprias ou de outros. Este é uma técnica que permite o acesso aos discursos dos indivíduos, como eles os expressam, àquilo que não é observável, como as suas opiniões, atitudes, representações, recordações, intenções, ideais ou valores que regem os comportamentos. Assim, é uma técnica que permite aceder somente a representações atuais acerca dos acontecimentos vividos. Desta forma, o acesso aos acontecimentos através da entrevista será sempre limitado, podendo utilizar-se esta técnica em conjugação com outros métodos que permitam o alinhamento dos resultados e um melhor enquadramento dos dados obtidos.

Especificamente em relação à entrevista semiestruturada, esta é uma das principais técnicas utilizadas na investigação qualitativa, sobretudo por não impor as questões a explorar de forma rígida, permitindo ao entrevistado elaborar sobre o tema que lhe é proposto. Assim, é “permitido” ao entrevistado salientar aquilo que lhe é mais relevante, com as palavras, expressões e ordem que lhe é mais conveniente. Permite ainda ao investigador explorar ou aprofundar novos temas propostos pelo entrevistado, proporcionando uma oportunidade de se tornar um processo de co-construção (Brinkmann & Kvale, 2015; O’Leary, 2004). Apesar das suas mais-valias, este é um método que acarreta alguns desafios, especificamente no que concerne possíveis dificuldades ao nível da comunicação e abertura, proteção de privacidade ou desequilíbrio de poder sentido pelo participante. De forma a colmatar estes desafios torna-se fundamental o estabelecimento de um ambiente de confiança, colaboração e conforto entre o entrevistador e o entrevistado (Creswell & Poth, 2018).

A entrevista deve ser estruturada em termos de blocos temáticos e de objetivos apresentados sob a forma de um guião de entrevista. Este instrumento corresponde a um plano elaborado previamente onde se define e regista as informações essenciais que se pretendem obter, mesmo que da interação possam surgir momentos de liberdade de resposta (Amado, 2014).

Para o presente estudo elaborou-se um guião de entrevista (anexo 2) dirigido aos técnicos da área educativa, que pretendeu seguir a lógica da grelha de observação utilizada durante os momentos de observação das crianças. Assim, o guião de entrevista organizou-se em três blocos temáticos: o primeiro com o objetivo de compreender o papel atribuído a brincar, no contexto

da escola, e a sua importância; o segundo com o objetivo de conhecer as brincadeiras das crianças migrantes, bem como as interações, relações e verbalizações que decorrem das mesmas; e o terceiro de explorar as ligações que se podem estabelecer entre brincar e as estratégias de aculturação utilizadas pelas crianças migrantes.

2.4. Procedimentos

A recolha de dados para a presente investigação teve lugar numa escola da área metropolitana da Grande Lisboa, onde a investigadora esteve envolvida num projeto de desenvolvimento psicossocial, académico e cívico de alunos migrantes, no âmbito do seu estágio curricular. Pela já presença no contexto da escola e familiarizada com os participantes da presente investigação e com alguns dos atores-chave, a investigadora apresentou o projeto ao diretor do Agrupamento que deu o seu parecer favorável para a realização da recolha de dados. Além disto, todos os participantes das entrevistas preencheram a Declaração de Consentimento Informado, antes da realização das mesmas (anexo 3). No início de cada entrevista, os objetivos da investigação, tipo de procedimentos decorrentes da entrevista, autorizações para gravação do áudio e questões deontológicas, foram de novo apresentadas e todos os atores-chave confirmaram o seu consentimento.

Foi pedido ao diretor do Agrupamento que identificasse um conjunto de alunos migrantes de acordo com os critérios de inclusão pré-estabelecidos que incluíam: (1) as crianças terem idades compreendidas entre os seis e os nove anos; (2) estarem a frequentar o ensino básico; (3) terem experiência de migração; e (4) terem chegado à escola há menos de seis meses ou há mais de seis meses e menos de dois anos. Por sua vez, o diretor solicitou o apoio de duas professoras para a identificação destes alunos, pela sua maior proximidade e familiaridade com estas crianças. A partir deste primeiro momento de identificação das crianças que preenchiam os critérios de inclusão criou-se uma lista de participantes a observar e, de forma aleatória, foram estipulados momentos de observação de cerca de trinta minutos a uma hora para cada um dos participantes. Durante os períodos de observação foi possível confirmar e corrigir algumas das informações inicialmente fornecidas acerca das crianças e percebeu-se que três destas crianças já estavam inseridas no agrupamento há mais de dois anos. Ainda assim, tomou-se a opção de incluí-las na presente investigação, surgindo um terceiro grupo de crianças migrantes chegadas há mais de dois anos.

Os conteúdos recolhidos durante as observações orientaram a construção do guião das entrevistas aos técnicos, de forma a complementar a informação previamente recolhida. O diretor identificou alguns atores-chave de acordo com o critério de inclusão de trabalharem com crianças migrantes há, pelo menos, um ano. Desta forma, duas professoras e uma animadora socio-cultural, foram contactados posteriormente pela investigadora e, de acordo com as suas disponibilidades e interesse para participar na investigação, agendaram-se as entrevistas. Os restantes atores-chave, quatro auxiliares e duas professoras, foram contactados diretamente pela investigadora, no local de observação, devido a uma maior proximidade e familiaridade que já tinha sido estabelecida ao longo do período de observação. Da mesma forma, foram agendadas as entrevistas com estes atores-chave, mediante a sua disponibilidade e interesse em participarem na investigação. Procedeu-se ainda ao contacto do diretor do Agrupamento ao qual, também enquanto ator-chave, foi proposto participar na presente investigação. As entrevistas foram realizadas presencialmente na escola e através de videochamadas, via Zoom, de acordo com a preferência e disponibilidade dos participantes. No total, as entrevistas com os atores-chave tiveram uma duração média de 45 minutos, sendo que, o áudio de todas as entrevistas foi gravado, tendo em conta os princípios éticos e deontológicos que asseguram a confidencialidade dos participantes, o direito à não-resposta, a possibilidade de desistência e o acesso à informação após o estudo terminar. Todas as entrevistas foram transcritas integralmente e, no sentido de salvaguardar a sua identidade, todos os dados dos participantes foram pseudo-anonimizados (retirados e/ou modificados).

2.5. Análise de dados

O método de análise utilizado na presente investigação foi a análise temática. Este método permite a identificação, análise e apresentação de padrões de significado ou temas, de forma sintetizada e interpretativa, através da organização e descrição dos dados qualitativos (Braun & Clarke, 2006). Neste sentido, os fenómenos em causa são interpretados de forma sintética, mas detalhada e guiada pelas questões e objetivos da investigação. O processo de análise de dados não é linear e passa por fases de avanço, revisão e reorganização. Segundo Braun e Clarke (2006), a primeira fase deste processo inicia-se com a familiarização dos dados que, na presente investigação, correspondeu à transcrição das entrevistas e à sua leitura integral, bem como à leitura atenta das anotações realizadas durante e após os momentos de observação e correspondente transcrição. Esta primeira fase envolveu ainda um processo de reflexão e

anotação de possíveis temas ou ideias que foram surgindo ao longo da leitura crítica dos dados recolhidos. Neste processo de transcrição das entrevistas e das anotações, os dados foram sendo importados para o software de análise NVivo 12, partindo-se para a segunda fase da análise temática, que envolve a produção inicial dos temas a partir dos dados disponíveis. Os temas permitem identificar uma dada característica dos dados relevante à investigação e portanto, o processo de codificação dos mesmos é um processo de análise uma vez que os dados são organizados de acordo com a sua significância. Na presente investigação, as categorias foram codificadas a partir dos próprios dados “*data-driven*”, de forma indutiva e semântica, o que significa que houve uma tentativa de produzir estas categorias a partir de elementos explícitos nos excertos selecionados e não de orientações teóricas, temas presentes no guião ou pré-conceitos e interpretações da investigadora. A terceira fase da análise temática corresponde à identificação de padrões subjacentes às categorias previamente sinalizadas de forma a construir categorias mais amplas. De seguida, na quarta fase, dá-se a revisão, reformulação e aperfeiçoamento dos temas. Ao longo desta fase, torna-se claro que alguns temas codificados não constituem propriamente temas e que outros coincidem entre si, podendo ser transformados em um só. No final desta fase foi possível ter uma ideia dos diferentes temas codificados, da forma como se ajustam uns aos outros e da história que contam acerca dos dados (Braun & Clarke, 2006). Na quinta fase, já com uma árvore de categorias estruturada, procede-se à definição e nomeação dos temas. Esta fase envolve uma visão mais interpretativa, e não apenas sumativa, no que respeita os temas codificados e assegura a clareza, coesão, precisão e qualidade da análise. A definição dos temas corresponde a uma curta descrição do significado e ideia subjacente a cada tema e este processo permite compreender se os temas inicialmente propostos têm suficiente detalhe e profundidade para serem considerados numa fase final, ou se devem ser repensados e combinados de forma a gerar temas mais sólidos e ricos (Terry et al., 2017). Na sexta, e última fase, o investigador agrega os dados, as suas análises e as conexões que foram estabelecidas com a revisão de literatura, de forma a dar resposta às suas perguntas de investigação e produzir um produto final escrito, no caso a presente dissertação. Nesta fase, passa-se de um processo mais analítico dos dados, e retoma-se uma visão mais global da investigação. Podem ser utilizados dois estilos de escrita, um estilo de escrita ilustrativo caso os dados sejam apresentados e citados como exemplos que ilustram elementos-chave à narrativa ou um estilo analítico caso os dados apresentados sejam centrais a uma dada discussão proposta pelo investigador. Comumente, na produção de um registo escrito de uma investigação, ambos os estilos de escrita são utilizados (Terry et al., 2017).

3. Resultados

No presente capítulo são apresentados os resultados decorrentes da análise temática dos dados referentes às observações e às entrevistas. Da análise dos dados decorrentes das entrevistas surgiram três temas principais - **Aculturação, Brincar e A Relação entre Brincar e Aculturação** - e da análise dos dados decorrentes das observações surgiram dois temas centrais - **Interações e Comunicação**. Considerando a totalidade dos temas apresentados, foi possível compreender as experiências e vivências das crianças migrantes ao nível das suas brincadeiras, as associações que se estabelecem entre brincar e os processos de aculturação e adaptação que permeiam estas experiências bem como a visão dos técnicos sobre brincar e aculturação e as pontes que se estabelecem entre ambos os conceitos.

3.1. Observações

No que concerne os resultados decorrentes das sessões de observação, foram criadas duas categorias principais: a categoria **Interações** que se divide nas subcategorias *Tipologia, Nível de Participação, Hierarquização, Conflito e Contacto Intercultural*, e a categoria **Comunicação** que se divide nas subcategorias *Grau de Verbalização, Língua(s) Utilizada(s), Estratégias de Comunicação e Compreensão*.

3.1.1. Interações

A categoria **Interações** compreende as relações que a criança migrante estabelece com o contexto em que é observada, no caso ambiente de recreio, e que são mediadas pela forma como se relaciona com os seus pares, migrantes e não-migrantes, com os técnicos que acompanham estas crianças e com os elementos físicos que constituem este contexto.

Ao nível da *Tipologia* das interações foram identificadas várias atividades nas quais as crianças migrantes se envolveram aquando dos momentos de observação, grande parte destas atividades podem ser consideradas na categoria de brincar, sendo que outras já ultrapassam as definições teóricas de brincar. O principal tipo de atividade observada prende-se com a *Brincadeira Simbólica*, ou faz-de-conta, que se caracteriza pela representação de situações imaginadas e construídas pela criança através do desempenho de papéis específicos e possivelmente da utilização de objetos que podem ser ressignificados e aos quais podem atribuir diferentes significados. Face às várias situações criadas pelas crianças aquando deste tipo de brincadeiras, identificaram-se os *Temas* de base das mesmas, sendo o tema mais frequentemente observado

a brincadeira às *Famílias*. Neste tipo de brincadeira, as crianças representam as relações familiares e as tarefas inerentes ao cuidado da casa. Outro tema representado com frequência foi o tema das *Cozinhas*, no qual a brincadeira se baseia na confecção de comida e posterior serviço da mesma, como se estivessem num restaurante. Um terceiro tema identificado, observado prende-se com a *Guerra*, que se caracteriza pela divisão das crianças em pequenos grupos que simulam disparos entre si empunhando armas feitas com as suas próprias mãos. E um quarto tema observado com mais frequência prende-se com a representação de situações do dia-a-dia na *Escola*, como ir ao quadro, comer no refeitório ou escrever ditados. Outros temas observados prendem-se com situações diversas do quotidiano, como brincar aos *Médicos*, representando uma ida ao médico que envolve vários tipos de exames e tratamentos, onde utilizam elementos presentes no recreio, como pedras ou paus, enquanto instrumentos médicos ou medicamentos. Também se observaram representações de idas a *Supermercado*, *Viagens* de autocarro e avião ou idas ao *Cabeleireiro*. É de notar que os temas subjacentes às brincadeiras de natureza simbólica espelham muitas vezes as vivências e experiências das crianças, permitindo dessa forma conhecê-las melhor e aceder às suas ideias e referências. Neste sentido, considera-se o momento de observação das participantes A7 e A13:

A participante A7 diz “Agora vou fazer uma gelatina!” e a participante A13 diz de seguida: “E eu vou fazer um hambúrguer”. Aqui falam em português. Cada uma está muito concentrada a amontoar as pedrinhas, em silêncio, lado a lado. Às vezes dizem em voz alta os ingredientes que estão a colocar. Sempre em português. A13 diz “alface” e depois diz “tomate”. Olha para mim e pergunta se eu quero um hambúrguer. Eu sorrio e digo que sim. Ela pergunta-me se eu quero picante, digolhe que não e agradeço. Ela diz “just a little bit?”, eu digolhe que se for só um bocadinho pode ser. Ela diz que tem que ter um bocadinho de picante porque tudo fica melhor com um bocadinho de picante. E depois diz “in our house we always put a bit of spicy”. Depois pede para estender as mãos e coloca-me um montinho de pedrinhas na mão e diz “aqui está o hambúrguer!” em português. Agradeço e ela sorri e diz “come!”. Finjo que como e digo que está muito bom e que afinal até gosto de picante. A A13 estende a mão na minha direção e diz “um batido de manga para ajudar o picante”.

No âmbito da *Brincadeira Simbólica*, as crianças desempenham *Papéis* específicos, ou seja, assumem determinadas funções de acordo com o tema da brincadeira e as interações que dela

decorrem. Durante as observações, verificou-se que as crianças migrantes assumiram o papel de aluna, filha, cozinheira, chefe de cozinha, soldado, paciente, passageiro e vendedor de loja.

De seguida, o segundo tipo de brincadeira que mais se observou foi a **Brincadeira Proposta pelo Objeto** que envolve as atividades de brincadeira que decorrem diretamente da interação da criança com determinados objetos ou brinquedos. Neste sentido, salienta-se principalmente o **Jogar à Bola**, em que as crianças podem ou não dividir-se em equipas, passam a bola umas às outras e têm como objetivo marcar golos, e também a manipulação de **Fidget Toys**, brinquedos sensoriais que podem assumir vários formatos e cores e que as crianças vão tocando, mostram uns aos outros os seus *fidget toys* e trocam os mesmos entre si.

Também se observou as crianças migrantes em atividades de **Jogo**, ou seja, atividades físicas ou intelectuais que envolvem um conjunto de regras e onde se verificam dinâmicas de competição e/ou de cooperação. O tipo de jogos observados prendeu-se com os jogos de apanhadas, jogo do mata, jogos de tabuleiro, jogo do lencinho e jogo da sardinha.

Registou-se ainda brincadeiras do tipo **Turbulento** que se caracterizam por atividades físicas como correr, saltar, empurrar, puxar ou lutar, mas que se distingue de interações agressivas uma vez que as crianças demonstram afetos positivos como o riso.

Foram observadas ainda outras atividades que se cruzam com as atividades de brincadeira e que ocorrem em paralelo com as mesmas e no contexto de recreio, mas que nem sempre são identificadas como tal. Salientam-se as **Atividades Artísticas** como desenhar, cantar, dançar ou construir origamis. Durante a observação deste tipo de atividades é possível perceber algumas referências às vivências das crianças, às suas famílias e às suas culturas de origem. Considera-se como exemplo a seguinte observação do participante A6:

“A6 pega num papel com pouco cuidado e amarrotando-o, depois pega num lápis de carvão e começa a escrever o seu nome em cima, com letra grande e as letras não muito regulares. Em baixo começa a desenhar uma figura humana, e em voz alta diz, em português, “mãe”, depois desenha outra e diz, “pai”, e depois desenha outra e diz o seu próprio nome e depois desenha outra e diz o nome do seu amigo mais próximo na escola (participante A1). Em baixo escreve uma palavra que não compreendo inicialmente. Mais tarde perguntei o que significava e era “família” em ucraniano”.

Em consonância, foram também observados recorrentemente momentos de *Conversa* durante os quais as crianças interagem verbalmente, contando histórias ou discorrendo acerca de algum assunto, e onde é possível identificar um tom de divertimento associado à brincadeira.

De seguida considerou-se o *Nível de Participação Social* das crianças migrantes nas brincadeiras observada, que se prende com o tipo de interação social que demonstram aquando dos momentos de brincadeira. Neste sentido, foi possível observar sobretudo brincadeiras de tipo *Cooperativo* que se caracterizam por envolverem a participação das crianças de forma complementar e com objetivos comuns. Caracterizadas como brincadeiras cooperativas observou-se as crianças a jogar jogos e a preparar e representar cenas do dia-a-dia. De seguida, foi também possível registar participações das crianças caracterizadas como brincadeira *Paralela*, durante as quais as crianças brincam perto umas das outras, interagindo com o mesmo tipo de materiais mas verificando-se interações esporádicas ou escassas entre elas. Neste nível de participação identificaram-se atividades de desenho lado-a-lado, de manipulação de elementos naturais como pedras, areia ou paus, e de manipulação de *slime*. Foi ainda possível registar situações em que a participação da criança migrante nas brincadeiras estava ao nível da *Observação*, nestas situações verifica-se que a criança é espectadora, observando outras crianças a brincar ou elementos do contexto, mas sem interagir diretamente com os mesmos. Por fim, observou-se o tipo de brincadeira *Solitária*, em que a criança brinca sozinha e afastada. Associado a este tipo de brincadeira registaram-se atividades de desenhar, de construção com recurso a blocos e de manipulação de fidget-toys.

No que concerne o nível de participação social, no grupo de crianças que chegaram ao agrupamento até há seis meses observaram-se sobretudo brincadeiras do tipo *Solitário*. E a partir dos seis meses de chegada verificou-se uma prevalência das brincadeiras de tipo *Cooperativo*.

Após a análise dos registos das observações realizadas foi possível identificar tanto interações que envolvem o *Contacto Inter-Cultural*, ou seja, situações nas quais as crianças migrantes brincam com crianças com as quais não partilham a mesma herança cultural, como interações que envolvem o *Contacto Intra-Cultural*, nas quais as crianças migrantes brincam com outras crianças com quem partilham referenciais culturais.

De notar que apenas foram observadas brincadeiras que envolvessem o *Contacto Inter-Cultural* nos grupos de crianças chegadas há mais de seis meses.

Nas situações de brincadeira que envolvem a interação entre crianças migrantes e não-migrantes, foi possível identificar uma *Hierarquização* no que toca a sua agência. Assim, verificou-se que, nestas situações, as crianças não-migrantes assumem predominantemente um papel mais ativo no que toca a assumir papéis de liderança, definir e comunicar indicações e regras ou na condução das brincadeiras. Apenas no grupo de crianças que estão no agrupamento há mais de dois anos foi possível observar comportamentos de maior agência durante as brincadeiras com os seus pares não-migrantes.

Finalmente, foi possível observar situações de *Conflito* entre as crianças migrantes e os seus pares, ou seja, situações que envolveram algum tipo de desacordo, agitação ou antagonismo entre duas ou mais crianças. Em relação a estas situações salientam-se as *Causas* subjacentes ao conflito e as *Estratégias de Resolução* que as crianças mobilizaram em resposta às situações de conflito. No que respeita às causas dos conflitos observadas salientam-se a *Agressão Física*, a *Exclusão* ou o afastamento de uma criança da brincadeira, *Falar Alto*, *Insulto*, *Retirar Brinquedos e Tentativa de Aproximação Física*. Quanto às estratégias de resolução de conflitos salientam-se a *Agressão Física*, o *Ignorar*, o *Mudar de Local*, *Dialogar*, *Chamar um Técnico* e *Chamar um Par*, frequentemente uma outra criança migrante. De notar, que após a análise dos registos das observações foi identificado que as crianças migrantes chegadas há menos de seis meses recorrem às estratégias de mudança de local, de ignorar, de agredir fisicamente ou de pedir ajuda a um par. Apenas no caso das crianças migrantes que chegaram há mais de dois anos se registam estratégias que envolvem o diálogo ou chamar um técnico.

3.1.2. Comunicação

A categoria **Comunicação** envolve a forma como as crianças migrantes transmitem informação e a compreendem, considerando-se tanto a comunicação verbal como não-verbal.

Consideram-se, nesta categoria, as *Estratégias de Comunicação* utilizadas pelas crianças migrantes, pelos seus pares não-migrantes e pelos técnicos, com o objetivo de favorecer as trocas de ideias e de informação, e ultrapassar as possíveis barreiras ou desentendimentos neste âmbito. Desta forma, foi possível observar que as crianças migrantes utilizam frequentemente como estratégia a *Utilização de Gestos*, ou a mimetização. Também foi possível observar que em momentos em que não são compreendidas ou que não sabem alguma palavra ou expressão, utilizam o *Inglês* como tentativa de aproximação e compreensão. Verificaram-se ainda estratégias de Adaptação da Fala, como a repetição, enquanto estratégias de promoção de um

maior entendimento. Por fim, observou-se que as crianças migrantes tendem a *Pedir Ajuda*, principalmente aos seus pares migrantes com quem partilham a mesma herança cultural, mas também aos técnicos, ao nível da tradução de alguma palavra ou expressão que pretendem utilizar.

Quanto às estratégias utilizadas pelas crianças migrantes, verificou-se uma predominância das estratégias relacionadas à *Adaptação da Fala*, como falar mais alto, mais espaçadamente ou utilizar palavras soltas e mais diretivas, bem como a *Utilização de Gestos*. Verificou-se ainda que estas crianças, quando interagem com os seus pares migrantes, utilizam como estratégia o *Direcionar Fisicamente*, que envolve agarrar ou puxar a criança com quem interagem de forma a indicar alguma direção para onde querem ir ou alguma atividade que pretendem realizar.

Já em relação às estratégias utilizadas pelos técnicos foi possível observar a *Utilização do Inglês*, a *Adaptação da Fala* e o *Direcionar Fisicamente*.

Quanto ao *Grau de Verbalização* verifica-se que enquanto brincam as crianças migrantes *Conversam*, ou seja, dialogam enquanto interagem, de forma recorrente e continuada, havendo uma troca de impressões ou informações. Observou-se que, por vezes, comunicam verbalmente de forma mais ocasional e através de *Palavras Soltas*, mais diretivas e objetivas. E por fim observaram-se também situações de brincadeira pautadas pela *Ausência de Comunicação Verbal*.

Em relação à *Língua Utilizada* verificou-se a presença de oito línguas diferentes no contexto onde decorreram as observações aqui descritas. A *Língua Portuguesa* tem uma expressão significativamente superior, tendo a sua utilização sido registada em todas as interações interculturais nas crianças que chegaram há mais de seis meses. Nas interações entre os técnicos e as crianças migrantes verificou-se sempre a utilização da língua portuguesa. No caso das interações que envolvem o contacto intra-cultural, verificou-se sempre a utilização da *Língua Materna*. No caso das crianças que chegaram há menos de seis meses verificou-se também a utilização da Língua Materna, por parte das crianças migrantes, em situações de interação com os técnicos e pares que não partilham a mesma língua. Por fim, verificou-se que a partir dos seis meses de tempo de chegada, há também a utilização do *Inglês*, misturado com a língua portuguesa e a língua materna, em situações de interação inter-cultural. Também a partir dos seis meses foi possível observar uma grande facilidade na transição entre línguas mediante as alterações de composição em termos culturais, dos grupos.

3.2. Entrevistas

3.2.1. Aculturação

O tema da Aculturação deriva da percepção que os técnicos entrevistados têm acerca do processo de aculturação e adaptação das crianças migrantes, que é influenciado de forma multi-contextual por sistemas mais distais até aos mais proximais e ainda pelas características individuais das crianças. Neste sentido, este tema foi organizado à luz da estrutura do Modelo Integrativo de Risco e Resiliência (IRR), pelo que as definições das subcategorias **Forças Globais, Contextos Políticos e Sociais, Microssistema Escola** e **Nível Individual** foram decalcadas deste mesmo modelo.

3.2.2. Forças Globais

As migrações e os processos de adaptação das crianças migrantes são influenciados por condições macro (diversas dinâmicas a nível económico, geopolítico e social) que levam à deslocação de pessoas entre territórios e condicionam a forma como estas deslocações são experienciadas. A principal condição descrita pelos participantes foi a **Guerra**, particularmente o conflito atual entre a Rússia e a Ucrânia, tendo sido descrita como uma condição que motivou um enorme fluxo migratório recentemente e que condicionou a forma como estas crianças agora se adaptam numa nova sociedade, escola e ambiente, como refere o participante P1.:

“Agora temos o conflito na Ucrânia e há uma exposição muito grande à violência e à guerra, provavelmente as crianças que vêm da Ucrânia a imagem que têm e aquilo que vão transparecer é o que viveram. Um aparte, na primeira vez que a Rússia invadiu a Ucrânia recebemos um aluno ucraniano, e ele tinha um caderninho cheio de desenhos de pistolas e pessoas em guerra, porque era as imagens que ele trazia de lá, não brincava e aquele caderninho era o que ele fazia durante todos os recreios.” (P1)

São também mencionadas as **Convulsões Políticas**, períodos de instabilidade política em contextos locais que podem gerar fenómenos de violência e/ou crise sócio-económica, e os seus impactos nos processos de migração das crianças migrantes e das suas famílias, como referido pela participante P7. que estabelece a relação entre um fenómeno que se insere num sistema distal no qual a criança não está diretamente envolvida, mas que influencia a sua vida e experiência de migração:

“Lembro-me que há uns anos nos chegou uma menina da Venezuela que tinha vindo só com a mãe e os irmãos porque a situação lá estava a ficar muito insegura, então a família conseguiu enviar a mãe e as crianças. É estas situações no mundo, muitas crianças que nos chegam carregam consigo todos estes conflitos que não têm nada a ver com elas... estas confusões que depois obrigam as pessoas a sair dos seus países, separam famílias..., é muito triste. Depois eles mudaram-se e não cheguei a saber se o pai também conseguiu vir ou se ficou por lá” (P7)

Por fim, no que concerne as forças globais, foi ainda mencionada a *Desigualdade Económica* entre países, como um fator que leva à deslocação internacional de várias pessoas que procuram melhores condições económicas para si e para as suas famílias.

“Quando começamos a conhecer melhor os pais destas crianças e as famílias percebemos porque é que vieram, às vezes não mas às vezes percebemos e são tantas as razões. São pessoas que vêm porque querem mais e querem melhor para os seus filhos, vêm com sonhos. Querem arranjar emprego e ter mais condições para que os miúdos tenham vidas mais fáceis do que eles tiveram. E isso é válido, eu faria o mesmo” (P2)

3.2.3. Contextos Políticos e Sociais

A categoria dos **Contextos Políticos e Sociais** remete para os fatores da sociedade de acolhimento, em termos políticos, económicos e sociais, que influenciam o processo de adaptação e aculturação das crianças migrantes. Considera-se que a forma como as pessoas migrantes são percecionadas e valorizadas condiciona as políticas públicas aprovadas no âmbito das migrações, em vários níveis como a abertura e controlo de fronteiras, ou o acesso a serviços como a educação.

Nesta categoria começam por analisar-se as *Atitudes Face a Migrantes* referidas pelos técnicos. A principal atitude que é mencionada ao longo das entrevistas prende-se com a noção de *Igualdade*, princípio de que todas as pessoas, independentemente da etnia, religião, género, posição política, entre outros, têm os mesmos direitos: devem ter acesso aos mesmos serviços e oportunidades, devem ter os mesmos privilégios e devem ter os mesmos deveres. Na presente investigação, os técnicos entrevistados focam-se principalmente ao nível da igualdade entre todos os alunos e alunas - a despeito da sua proveniência, etnia, género ou religião -, no que

respeita o acolhimento no contexto escolar, a forma como as crianças são tratadas neste contexto e as oportunidades que lhes são oferecidas.

“E, falo por mim, nunca diferenciei as crianças, para mim são todas iguais. Óbvio que há sempre alguma que gostas mais, isso é normal, são pessoas, mas sempre as tratei de forma igual. E aqui na escola é muito assim, os professores, nós auxiliares, os alunos... tratamos todos por igual” (P3)

“Crianças completamente normais que simplesmente falam uma língua diferente, têm uma cultura diferente da nossa, se for preciso têm uma cor de pele diferente, cabelo mais escuro ou mais claro, mas de resto sempre iguais. Não têm diferença nenhuma. Como nós somos todos diferentes. Não é por isso que íamos deixar de brincar com eles.” (P4)

Associado a este conceito, alguns participantes mencionam a noção de *Equidade*, ideia associada à justiça social de que diferentes contextos e experiências geram necessidades também elas diferentes e específicas e, conseqüentemente, devem ser mobilizadas respostas adaptadas às mesmas. Neste sentido, o Participante P1 refere:

“Tem de haver um respeito muito grande por estas situações, sabendo para onde queremos ir e o que queremos fazer mas também respeitando sempre a diferença. Não há equidade sem se ter diferença. Podemos ter diferença para chegarmos a uma situação de equidade, não de igualdade, que todos sejam tratados de forma justa, sabendo que uns precisam de coisas diferentes e específicas. Queremos é que fiquem em patamares mais ou menos parecidos, com receitas diferentes para uns e para outros. Uns precisam mais de umas coisas, outros de menos. Outros precisam de um empurrão maior, outros pequeno e outros precisam que os deixem fazer o seu percurso tranquilamente. Estes são os desafios que temos e aos quais estamos a tentar dar resposta.”

Sociedades que se pautam pela valorização do *Pluralismo Cultural*, ou seja o reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais que a integram, adotam mais recorrentemente ideologias multiculturais e, por conseguinte, políticas públicas que apoiam o acolhimento e integração das pessoas migrantes. Assim, considera-se a passagem da entrevista com o participante P1:

“(…) todos os estudos mostram que quando há mais heterogeneidade, em vários sentidos, todos ganhamos muito com isso e as mais valias notam-se muito no nosso agrupamento, mesmo os alunos portugueses conseguem ter outros resultados estando em turmas diversas, mesmo a nível de outras competências, porque não é só ao nível dos resultados académicos que estamos a trabalhar... aqui formamos seres humanos”

Em contrapartida, há também referência a atitudes de **Discriminação** por parte de membros da comunidade educativa que conotam de forma negativa a presença de alunos e famílias migrantes no Agrupamento, associando a multiculturalidade a uma desvalorização do ambiente escolar, a uma maior violência e a consequências negativas para os alunos autóctones.

“Há uns tempos percebemos que havia um grupo no *whatsapp* onde circulavam mensagens que referiam o nosso agrupamento como um dos piores porque recebia tudo o que era migrante e que desde que isso acontecia a escola estava cada vez pior. O meu diretor referiu isto numa apresentação e apenas respondeu assim "se a nossa escola é conhecida de facto por acolher estes jovens migrantes então já valeu a pena o meu trabalho como diretor deste agrupamento". Fiquei sentida e emocionada. Portanto, isto para dizer que pelos vistos somos mesmo conhecidos como aquela escola que acolhe muitas crianças migrantes e ainda bem, mas isso não é visto assim por todos” (P8)

É atribuída aos membros de algumas comunidades migrantes, de forma generalizada e pouco específica, a ideia de que, inerente à sua cultura, estão valores patriarcais e machistas que depois levam à **Desvalorização das Mulheres** e das meninas destas mesmas comunidades. Esta concepção é apresentada pela participante P7:

“Elas foram feitas para fazerem o que quiserem, serem felizes e integradas na sociedade. Não é fácil, eu sei, as diferenças culturais têm um grande impacto (...) mas tem de ser, por elas porque eles podem ser o que quiserem, se quiserem estudar os pais vão deixar e as meninas nem sempre acontece isso.”

A **Empatia** e o **Orgulho de Acolher** são atitudes que permeiam as partilhas da maior parte dos técnicos entrevistados. O reconhecimento dos desafios associados ao processo de migração e

de adaptação a um novo contexto, que é relacionado com uma maior motivação para apoiar as pessoas que se encontram nesta situação e com sentimentos de satisfação por mobilizarem os seus recursos e esforços neste sentido, pode ser reconhecido no seguinte excerto:

“É muito fácil colocarmo-nos no papel do outro, na situação destas crianças e dos próprios adultos de chegar a um país estrangeiro com diferenças culturais tão acentuadas e depois não termos nenhum suporte... percebo que nem todas as escolas dão este tipo de suporte, estão mais preocupadas com os resultados e com os rankings mas nós aqui, e isso causa-me um sentimento de felicidade enorme porque apesar de serem miúdos que não vão ter resultados académicos fantásticos (...), nós queremos, estamos cá para isso, para dar essa resposta, ficamos muito satisfeitos e não nos importamos nada de ter estes pilares que sustentam o nosso projeto educativo.” (P6)

Presente nas entrevistas levadas a cabo está uma preferência pelas estratégias de aculturação de *Assimilação*, no sentido em que a pessoa migrante deve adotar as normas e referências culturais do país de acolhimento, como a língua, por exemplo.

“(...) às vezes dizem aos meninos "tem que falar português, estamos em Portugal!" e isso é verdade, temos de aprender e eu digo por mim mas eu digo sempre para terem calma, procuro uma professora que consiga falar com eles, tentar acalmar, e resolver o problema. Sempre fiz isso. Não gosto quando fazem isso com os meninos, tem de haver mais respeito e paciência. Somos todos pessoas, seres humanos, ninguém vale mais que ninguém, mesmo que não falamos a mesma língua. Eu penso sempre "eu sou humilde mas não humilhada" (P5)

"Nós lá na escola estamos sempre sempre a dizer "Quando entra no portão é português! mas pronto eles às vezes, como é natural, lá falam na língua deles, mas aqui têm é de falar Português" (P7)

3.2.4. Microssistema Escola

A categoria **Microssistema Escola** remete para os fatores que se associam ao sistema escola e que os técnicos entrevistados identificam como fatores que impactam diretamente o processo de aculturação destas crianças. Considera-se este microssistema o que engloba o contexto e

estruturas educacionais, bem como as relações que nele decorrem. O modelo IRR considera a influência de outros microsistemas (como a família e a comunidade), contudo nas entrevistas estes não foram mencionados de forma tão concreta ou significativa. Nesta categoria começam por se analisar os *Desafios* à adaptação das crianças migrantes que ocorrem e decorrem do contexto educativo, ou seja, fatores identificados como potencialmente de risco a este processo. O principal desafio identificado por todos os participantes da presente investigação prende-se com a *Comunicação*, recorrentemente associado à falta de competências linguísticas dos vários intervenientes no contexto educacional, tanto das próprias crianças migrantes, dos seus pares não-migrantes, dos técnicos e das famílias, que condicionam negativamente as relações e articulação entre eles. Relativo a esta categoria a participante P6 refere:

“Foi um choque porque de repente tinha dois alunos com quem conseguia comunicar minimamente porque falava inglês e outros 7 que não falavam inglês sequer. Foi um bocado complicado porque me sentia frustrada porque não me conseguia fazer entender. A minha única preocupação era porque eu punha-me no lugar deles e pensava "imagina que eu agora estava, tinha a idade deles e ia para o país deles", aquilo frustrava-me porque eu fazia gestos, desenhos, pedia ajuda aos que falavam inglês, chamava alunos de outras turmas que falavam a mesma língua (...) E a minha frustração foi vê-los completamente perdidos e eu não ter recursos para comunicar com eles.”

Um outro fator que é indicado como condicionante do processo de adaptação da criança migrante no microsistema escola prende-se com a *Distância Cultural* - o grau de dessemelhança entre a cultura de origem destas crianças e a cultura de acolhimento, no caso de Portugal. Os participantes mencionam esta distância cultural ao nível de costumes, práticas e valores culturais, da religião e das atitudes das crianças migrantes e, inerentemente, das suas famílias. Esta dessemelhança é depois identificada como estando na base de conflitos e comportamentos conotados negativamente.

“Posso dizer-te que os meninos que eu achei mais complicados foram os meninos que vieram agora da Ucrânia, ao início foi mesmo complicado e até ao fim do ano continua a ser muito complicado porque a cultura é muito diferente, a forma de agirem e de pensarem, falam uma língua tão diferente e não percebem nem inglês (...) se calhar aquilo que eles veem em casa é completamente diferente da forma

como agimos aqui. São mais rebeldes e teimosos, não são tão carinhosos, não é que nós desistamos deles, nunca desistimos, nunca, mas é muito difícil” (P4)

“O que eu noto é que muitas vezes as diferenças prendem-se muito com a religião. Tenho muitos alunos do Nepal, da Índia,... acho que o que é diferente pode ser a forma de brincar deles (...) Penso, será que é da religião, será que é porque a cultura é um bocadinho diferente? Principalmente das meninas.” (P2)

Associada à distância cultural, os técnicos entrevistados mencionam o impacto da **Idade de Chegada** das crianças migrantes, associando a chegada em idades mais tardias a uma maior dificuldade na aquisição da língua portuguesa e dos costumes e normas culturais do país, e conseqüentemente, dificuldades acrescidas ao longo do processo de adaptação destas crianças. É também mencionado por alguns técnicos um desafio acrescido decorrente da **Heterogeneidade** nas turmas, em termos de cultura mas também pela presença de outros alunos com Necessidades Educativas Específicas e ainda pelas turmas serem constituídas por alunos em múltiplos níveis educativos. Esta heterogeneidade é associada a dificuldades acrescidas na gestão das turmas e do comportamento dos alunos, bem como na obtenção de melhores resultados académicos e de aprendizagem. Alguns técnicos identificam ainda como desafiante a utilização de estratégias de **Separação** por parte dos alunos migrantes, nomeadamente estratégias de aculturação que passem pela aproximação exclusiva a membros da sua própria cultura e pela manutenção de referenciais da cultura de origem, como a língua. Este desafio é identificado pela participante P2:

“Eles tentam muitas vezes brincar só com o grupo deles, falar só a língua deles. Alunos do Nepal com outros do Nepal, do Bangladesh com outros do Bangladesh, não socializam muito. Às vezes noto isso, penso que têm mais dificuldade em socializar um bocadinho mais com os outros, ou se calhar não querem, não sei! Mas quando percebemos que isto está a acontecer, que se estão a formar estes guetos tentamos evitar, conversar, desconstruir (...) às vezes não conseguimos e também não podemos impor nada a ninguém”

Outros desafios mencionados prendem-se com a inadequação do corpo docente face às necessidades específicas das crianças com experiência de migração decorrente da **Falta de Formação e Recursos** e do **Perfil dos Técnicos**.

"Às vezes não é fácil, verdade seja dita, eu não tive formação a esse nível e eu acho que isso é uma das grandes lacunas que existem." (P2)

"Gostava de ter mais autonomia na contratação das pessoas que trabalham comigo para selecionar aquelas que têm perfil para dar resposta a estes alunos porque há professores que é uma luta diária para que percebam que tem de haver diferenciação pedagógica, estes alunos não podem ser ensinados nem avaliados da mesma forma, aliás podem ser avaliados da mesma forma, mas com níveis e critérios diferenciados. É um trabalho diário e que não se esgota em mim. Eu sou quem dá a cara, mas o trabalho principal é feito pelos professores e pelos assistentes operacionais." (P1)

Por fim, são referidos os fenómenos decorrentes da **Discriminação** das crianças migrantes, como a violência inter-pares. Esta discriminação, é identificada em ações que encerrem a inferiorização ou subvalorização das crianças migrantes por parte dos seus pares, sendo atribuída a contextos que ultrapassam as próprias crianças, como as suas famílias ou a sociedade em geral.

"Creio que essa diferenciação e discriminação acontece mais por parte dos encarregados de educação, quando um aluno é colocado numa turma com muitos estrangeiros, isso temos algumas situações em que os encarregados de educação não veem isso como positivo e depois passam para os seus filhos (...) depois temos algumas situações menos simpáticas, de crianças que vêm para a escola repetir o que ouvem em casa. Tentamos sempre evitar, discutimos o assunto e ensinamos que esse tipo de comportamentos não são aceitáveis" (P1)

Ao longo das entrevistas foram também mencionados vários **Recursos** presentes no microsistema escola que os técnicos identificam como fatores de proteção no processo de adaptação das crianças migrantes. Relativo à equipa técnica, e em particular à equipa de docentes e assistentes operacionais, foram referidos como recursos a **Experiência de Migração** dos próprios técnicos, a **Diversidade Cultural** da equipa de técnicos que trabalha no Agrupamento e a sua **Formação** e Capacitação específicas na área da interculturalidade e do trabalho com crianças migrantes. No que respeita a sua própria **Experiência de Migração** e a forma como a mesma impacta positivamente o trabalho que desenvolve com as crianças migrantes, a Participante P5 partilha:

“A mim ajuda-me muito a minha própria experiência porque penso que como eu me senti também eles devem sentir. Por exemplo, às vezes quando precisava de alguma coisa, sentia uma grande frustração por não falar português. Mas mesmo assim nunca me negaram nada e sinto-me escutada, eu esforço-me com o meu portunhol para ser sempre escutada. E é isso que eu quero para os meus meninos aqui, que sempre sejam escutados.”

No que respeita aos recursos relacionados às crianças não migrantes, são várias as referências ao *Acolhimento dos Pares*. Neste sentido, os técnicos conotam positivamente a abertura das crianças autóctones ao contacto e estabelecimento de relações com os seus pares migrantes, a sua curiosidade face à cultura de origem dos seus pares e o seu cuidado e dedicação especialmente nos momentos de chegada, referindo-se a comportamentos de aproximação, brincadeira e apresentação do contexto.

“Comunicam muito por gestos, agarram-nos pela mão ou pelo braço porque agora é isto e aquilo. Eu acho graça porque eles falam muito devagarinho e muito alto, acho que têm medo que os outros sejam surdos (risos) mas pronto aquilo funciona que é o que interessa. Por exemplo, saem à hora de almoço e vão brincar, depois são chamados para almoçar e os miúdos que acabam de chegar no início ficam no meio do pátio sem perceber, há um que passa e agarra e diz “vamos comer”, lá vai aquele comer. Depois de dois ou três dias já percebe que quando chamam pela turma é para ir almoçar. Comunicam assim, simples, muito simples.” (P7)

“As crianças nesta escola gostam tanto de incluí-los (aos alunos migrantes) nas brincadeiras, não deixam ninguém de parte, não houve nenhuma criança que brincasse sozinho ou fosse maltratada por alguma professora, assistente operacional ou criança, nunca.” (P4)

Ainda referindo-se às crianças não migrantes, é mencionado o trabalho prévio de *Sensibilização* que é feito com os alunos antes da chegada de um colega migrante e que passa pela passagem de informação sobre as razões que levam às deslocações das pessoas que mudam de território, as condições em que chegam e a forma como devem ser acolhidas.

“A nível dos colegas houve um trabalho prévio quando se soube que a criança ia para a turma, houve um trabalho prévio de os alertar e sensibilizar para essa situação, para já das condições que vinha, e que não iria perceber uma única palavra

de português e todos os meus alunos foram muito sensíveis e fizeram o máximo para que ele se sentisse bem e integrado” (P6)

No que respeita a mobilização de recursos externos ao Agrupamento, é mencionada por todos os participantes o trabalho de *Animação Sócio-Cultural* ao nível da animação de recreios que promoveu o envolvimento de todas as crianças em brincadeiras mais estruturadas e com objetivos específicos de promoção do contacto positivo entre alunos, redução da violência e valorização da diversidade e das heranças culturais das crianças migrantes.

“O projeto N (projeto de animação sócio-cultural) surge porque senti a necessidade e dificuldade a esse nível, a S. fez um trabalho fantástico e eu acho que as brincadeiras e ocupações dos tempos livres tem uma influência tremenda na forma como se relacionam uns com os outros, ganham ferramentas para lidarem com situações de conflito, aprendem a relacionar-se para além da diferença (...) garanto que foi isto que reduziu a agressividade dos nossos alunos.” (P1)

Ainda ao nível dos recursos externos, os participantes mencionam o impacto dos **Projetos Externos** que intervêm ao nível do ensino da Língua Portuguesa e da sensibilização para as questões da interculturalidade, complementando o apoio a estes níveis que é oferecido pelo agrupamento e também identificado como um Recurso promotor da adaptação das crianças migrantes ao nível das turmas de *Português Língua Não-Materna*.

Os técnicos identificam ainda algumas boas-práticas do Agrupamento como o *Envolvimento Parental*, a *Adaptação das Estratégias de Ensino* às necessidades específicas das crianças migrantes, a *Avaliação Intra-Pares* ou a *Valorização da Pluriculturalidade*.

3.2.5. Nível Individual

O **Nível Individual** engloba os fatores inerentes à criança migrante, tanto no que concerne o seu desenvolvimento normativo por ser uma pessoa em processo de crescimento e desenvolvimento como fatores específicos relativos à sua experiência e processo de migração. Nesta categoria, os participantes identificaram fatores que se prendem com a *Adaptação Psicológica* ou seja, *Indicadores Positivos* de adaptação que consideram como sinais de que este processo de adaptação segue um rumo adaptativo ou *Indicadores Negativos* que, pelo contrário, consideram como sinais de que este processo é pautado por experiências de stress ou outcomes negativos.

Ao nível dos *Indicadores Positivos*, os técnicos indicaram o *Brincar* como principal sinal de que este processo é adaptativo, estabelecendo relações entre a frequência das brincadeiras da criança migrante, a diversidade de brincadeiras e a satisfação percebida durante estes momentos como um processo de adaptação conotado positivamente.

“Eu sei que eles (crianças migrantes) estão bem se os vejo a brincar, se os vejo a rir enquanto brincam e se quando lhes digo que é para entrar eles me respondem “só mais 5 minutos!” (...) se isto acontece sei que se sentem bem aqui, que gostam de estar nesta escola e que estamos a fazer alguma coisa certa por estes meninos” (P5)

Associado a este indicador, é ainda mencionado como indicador positivo a percepção de *Bem-Estar*, através do reconhecimento de comportamentos e expressões associadas à satisfação, felicidade ou entusiasmo, normalmente mencionadas aquando da descrição de momentos de brincadeira. Também associado a *Brincar*, os técnicos conotam positivamente a *Diversificação das Brincadeiras*, descrevendo como um sinal de adaptação o facto de as crianças migrantes começarem a interagir de diferentes formas com os seus pares, brincarem com os vários brinquedos disponíveis, explorarem o recreio e aderirem ou criarem outros tipos de brincadeira.

“Inicialmente as brincadeiras tendem a ser muito entre eles e sempre as mesmas. Mas depois vão-se enturmando e começam a brincar com crianças diferentes, brincadeiras diferentes, é muito giro ver isso a acontecer.”

Os participantes identificam movimentos de *Aproximação* das crianças migrantes aos técnicos educacionais e aos pares como um outro indicador positivo. Este tipo de comportamento engloba a aproximação física, como o movimentar-se na sua direção, permanecer ao seu lado, estabelecer contacto visual, conversar, brincar ou abraçar e é descrito pela participante P8 como:

“Ali em duas semanas já tens os miúdos a brincar uns com os outros. Tinha lá uma miúda que tinha mesmo dificuldades em expressar-se, mesmo em inglês, e ela acabava por ficar mais caladinha. Nós tentávamos sempre puxar por ela. Com o passar do tempo começou a ser ela que mesmo estando um bocadinho à parte, eu chegava e ela vinha, sentava-se e não precisava de a chamar. O exemplo é este, de confiança e proximidade que se vai criando.”

Associado a esta categoria, os técnicos especificam a aproximação face aos pares não-migrantes como um sinal de adaptação positiva, através do estabelecimento e manutenção de **Relações Inter-Culturais**.

“O que eu noto é que à medida que o tempo vai passando, os grupinhos só deles vão-se desfazendo, começam a brincar cada vez mais com as crianças de cá e eu acho isso bom” (P4)

Por fim, é identificado como indicador positivo uma maior **Autonomia**, associada ao aumento da confiança das crianças migrantes em relação ao contexto em que agora se inserem, esta noção prende-se com a capacidade de tomar decisões individualmente, exercer a sua liberdade e não estar tão dependente de influências externas, dos seus pares ou técnicos.

“Elas próprias depois ficam mais autónomas, criam confiança no espaço e com as pessoas, já não precisam de tanta ajuda, sabem onde querem ir, o que querem brincar e com quem”(P8)

Ao nível dos Indicadores Negativos, a principal referência ao longo das entrevistas prendeu-se com comportamentos e atitudes de **Isolamento** das crianças migrantes, que caracterizam opostamente aos comportamentos de aproximação anteriormente descritos. Os técnicos identificam o Isolamento como o afastamento físico face aos seus pares e aos técnicos, a recusa perante ações de apoio ou de afeto ou a inação e apatia. Este tipo de comportamentos é descrito pela participante P5:

“Quando chegam aqui estão paradinhas, calminhas, isso sempre. Ficam muito mais no mundinho delas e não deixam chegar perto. Punham-se ali no canto e eu sempre tive esse cuidado de pegar neles pela mão e apresentar-lhes os recreios e os outros meninos. Elas sempre ficavam de pé, paradas.”

Também contrariamente ao estabelecimento de Relações Inter-Culturais apresentado pelos técnicos como um indicador de adaptação positivo, identificam a manutenção e exclusividade das **Relações Intra-Culturais** como um fator negativo no processo de adaptação. Consideram-se nesta categoria as relações que as crianças migrantes estabelecem com pares que os técnicos identificam como da mesma cultura. Este tipo de relação é associada à utilização de estratégias de aculturação de separação.

“Por vezes acontece, e é mais no início, as crianças estrangeiras tentarem estar só com outras crianças do seu “grupo”, não de forma propositada, mas sabemos que estamos mais com pessoas com quem partilhamos algumas características ou com quem somos mais semelhantes, isso é inato, vamos ligar-nos com pessoas com quem temos algum tipo de empatia. Nós aqui esforçamo-nos para que isso não aconteça, e para quando acontece, tentamos que sejam os próprios colegas portugueses a vir buscá-los e tentar aqui que haja esta interação, nem sempre é possível mas tentamos” (P1)

Finalmente, os técnicos identificam expressões de *Agressividade* como um indicador de adaptação negativo. Referem-se a comportamentos e atitudes violentas por parte das crianças migrantes em relação aos seus pares, à equipa técnica e a si próprios.

Na categoria *Tarefas de Aculturação* os técnicos entrevistados referem ou elaboram acerca de competências e etapas específicas à experiência de migração das crianças migrantes que se associam ao seu processo de aculturação e adaptação. O sucesso e o desempenho desejado nestas tarefas é associado a processos mais positivos e promotores de bem-estar. Ao nível das tarefas de aculturação, a todos os técnicos referem a *Aprendizagem da Língua de Acolhimento*, no caso a Língua Portuguesa, e a *Aprendizagem da Cultura de Acolhimento*, que se prende com a aprendizagem e adoção das normas e costumes culturais do país de acolhimento. Estabelecem a relação entre estas aprendizagens e uma melhor adaptação aos novos contextos, ao estabelecimento de relações com os alunos autóctones e a percursos de vida mais promissores.

“Mas depois quando começam, relativamente pouco tempo porque as crianças têm muita capacidade de adaptação invejável e de aprendizagem de uma língua estrangeira, num instante percebem o que se diz e depois há os outros migrantes que já estão há mais tempo e que também os ajudam, vão traduzindo (...) vão aprendendo como se comunica aqui, o que devem ou não fazer e claro que isto depois os ajuda porque há mais abertura por parte dos meninos de cá” (P7)

“É exatamente isto, primeiro a aprendizagem da língua e só depois serem integrados numa turma. Seria fundamental apostarmos primeiro na aprendizagem da língua e depois sim serem integrados.” (P6)

Associado a estas duas tarefas referidas anteriormente, surge também o estabelecimento de *Relações Inter-Culturais*, que se prendem com as interações e criação de laços sociais com os alunos não-migrantes, e são conotadas como um dos caminhos para um processo de adaptação positivo das crianças migrantes, como referido pelo participante P1:

“Existem situações em que tentamos combater, quando há estes movimentos de afastamento e criação de grupos que vêm entre eles características comuns e que por isso se juntam, tentamos evitar isso porque não é bom para eles. Mas há muita heterogeneidade e eles brincam completamente juntos e não há separação, não pode haver.”

Por outro lado, ainda que de forma menos expressiva, alguns técnicos mencionam a importância da *Manutenção da Cultura de Origem* e da *Expressão na Língua de Origem* por parte dos alunos migrantes, salientando o papel das mesmas na criação da sua identidade cultural.

“Apesar de chegarem ao território português, não se pretende que a nossa cultura se sobreponha à deles, mas que haja espaço para que possam manter as suas referências culturais originais, aquilo que trazem consigo (...) e que isto possa ser partilhado na escola, que a escola abrace e que seja um local verdadeiramente multicultural” (P8)

Por fim, verificou-se ainda a referência à capacidade de *Estabelecer Pontes entre Culturas*, que se prende com a noção de que a criança migrante deve adquirir competência linguísticas e conhecimentos em ambas as culturas de origem e acolhimento, e capacidade de adequar os comportamentos mediante a situação em que se encontra. Neste sentido salienta-se a partilha da participante P4:

“Quando estavam só entre elas aproveitavam para falar a sua língua mas quando brincavam com outras crianças era uma salganhada e iam misturando com o inglês e com o português para todos se perceberem, via que faziam isso propositadamente e era engraçado de os ver assim a brincar todos juntos”

3.2.6. Brincar

O tema **Brincar** remete para a forma como os técnicos entrevistados definem quais as *Funções* que atribuem a brincar, bem como as *Crenças* que têm acerca deste conceito, as *Tipologias* de

brincadeiras que observaram e observam na sua prática profissional e, por fim, as **Boas-Práticas** que identificam em relação à valorização e promoção de brincar no ambiente escolar.

As **Funções** de brincar prendem-se com uma visão de que brincar serve propósitos específicos ao nível do desenvolvimento da criança e que os seus impactos podem ser observados e percebidos. Surge também associada a esta ideia a noção de que as crianças podem brincar com determinados objetivos e não só porque lhes é inato ou porque brincar é uma condição de ser criança. A principal função atribuída a brincar prende-se com os seus impactos ao nível da **Aprendizagem**. Todos os técnicos entrevistados estabelecem algum tipo de relação entre brincar e aprender, ao nível da influência que brincar tem nos processos de aprendizagem, favorecendo-o, tornando-o mais lúdico e adaptado, motivando as crianças neste processo, ou servindo de palco para o mesmo - noção de que muitos conhecimentos são adquiridos enquanto se brinca.

“Brincar é uma questão de aprendizagem, ponto e é possível fazer coisas diferentes e o brincar em sala de aula não deve ser julgado como uma coisa negativa. Ideia de que estar a brincar não serve para nada e que é muito pouco relevado e que tem pouca importância e que só pertence ao recreio. Às vezes os conteúdos que eu estou a leccionar e que parecem difíceis eu levo aquilo na brincadeira, levo numa de jogos e eles adoram e depois percebem. O contexto da brincadeira é fundamental para a aprendizagem e eu acho que só assim é que eles vão ter vontade de aprender cada vez mais.” (P7)

Outra função referida de forma ampla ao longo das entrevistas prende-se com a promoção do **Bem-Estar**, surgindo uma bi-direcionalidade entre os dois conceitos, uma criança que brinca é uma criança que é feliz e cujo processo de desenvolvimento não está comprometido, simultaneamente uma criança que é percebida como saudável e feliz é também uma criança que brinca. Surge também a associação entre brincar e a **Liberdade**, sendo que alguns técnicos referem que as brincadeiras pelo seu carácter aberto, muitas vezes sem objetivos específicos e como momentos durante os quais a criança se pode expressar autenticamente e sem condicionamentos, promovem experiências de autodeterminação e autonomia. Associada a esta função de brincar, os técnicos mencionam o papel de brincar na promoção da **Criatividade**, enquanto capacidade de imaginar e conceber ideias e conexões diversas, como é referido pela participante P3:

“(Brincar) é eles poderem desenvolver a imaginação deles, é bom, torna-os criativos, é o que é muito fascinante nas crianças, é ver a imaginação delas, adoro. Ver até onde é que elas podem ir com coisas tão pequeninas como uma pedra e o que é que eles podem desenvolver dali, os mundos que criam a partir de uma simples pedra”.

Alguns participantes surgem ainda ligações entre brincar e os processos de *Exploração* das crianças, descoberta de si mesmos, daqueles que os rodeiam e dos seus contextos, e associam esta exploração a uma outra função de brincar que se prende com a experiência e teste de *Riscos e Limites*. Neste aspeto, os técnicos identificam as atividades de brincadeira como situações que permitem à criança experimentar novas atividades e papéis de uma forma segura e controlada, sem que a sua segurança e saúde física e mental sejam ameaçadas.

“O próprio erro, a brincadeira é isso, permite errar de uma forma divertida. Arriscar, pensar como é que se faz para corrigir, ter a oportunidade de voltar a tentar mil e uma vezes até se acertar, ou não, mas podendo rir durante o processo.” (P4)

Surge ainda o papel de brincar no desenvolvimento das *Competências Sociais*, que se prendem com o estabelecimento de relações com os seus pares e com os adultos, com as capacidades de comunicação, com o cumprimento de regras e códigos sociais ou com a capacidade de auto-regulação

“Ora brincar serve para nos conseguirmos relacionar otimamente connosco e uns com os outros, serve para nos percebermos, para percebermos as nossas diferenças, para percebermos aquilo que nos une e tentar chegar a um lugar-comum, que é aquilo que se pretende. E permite que estabeleçam relações boas e de confiança uns com os outros e connosco também”

Associado a esta categoria, os técnicos salientam a função de brincar enquanto atividade que promove a *Redução da Violência* entre pares, no contexto escolar, e o estabelecimento de relações sociais positivas.

“Eles têm de brincar e nós aqui percebemos isso rápido, foi assim que diminuámos drasticamente a violência nos intervalos porque quando eu cheguei à escola, só me perguntava onde é que estava, parecia uma selva. Foi um grande trabalho ao nível da animação de recreios e da inclusão das brincadeiras nas salas de aula e notou-se

drasticamente a mudança de comportamentos. Quando não têm nada que fazer é natural que dê parvoíce.” (P7)

Por fim, ainda em relação às funções de brincar, os técnicos salientam que a observação das brincadeiras das crianças e o envolvimento dos técnicos aquando destes momentos permite *Conhecer as Crianças*, os seus interesses, motivações e as suas experiências de vida. Bem como, enquanto *Ferramenta de Diagnóstico* para avaliar o bem-estar da criança no contexto escolar, estabelecendo uma relação positiva entre brincar e o nível de satisfação e adaptação neste ambiente:

“Se vejo que estão a brincar, e vejo que brincam muito e em todos os intervalos (...) se os vejo a rir enquanto brincam, se vejo que gostam do que estão a fazer, então sei que estão bem, sei que se sentem bem, que gostam de estar aqui” (P4)

Uma outra subcategoria identificada foi as *Crenças* em relação a **Brincar**, ideias individuais que os técnicos partilham em relação a este conceito. As principais crenças mencionadas prendem-se com a noção de que as crianças *Brincam Pouco*, reforçando a importância de brincar para o desenvolvimento da criança e a ideia de que deveria ser conferido mais tempo e disponibilizados mais recursos neste sentido, e a noção de que as crianças *Não Sabem Brincar*. Esta última crença foi referida por praticamente todos os participantes e surge associada a fenómenos de violência e conflito durante as brincadeiras e ao uso das tecnologias durante estes momentos. A participante P2 refere:

“Mas eu noto que muitas crianças aqui não sabem brincar, às vezes facilmente uma brincadeira, não sei se não é influência das novas tecnologias, pode virar um conflito e isso para mim deixa de ser brincar”

Ainda dentro da categoria Brincar, os técnicos apresentaram várias *Tipologias* de brincadeira que observam no contexto educacional. Os principais tipos de brincadeiras que referem são brincadeiras do foro *Simbólico*, ou faz-de-conta, que envolvem a criação e imaginação de realidades diversas, algumas decalcadas de situações da vida real, e onde as crianças desempenham determinados papéis. Dentro desta subcategoria do brincar simbólico, foram identificados alguns temas mais salientes, como as famílias, a escola, a culinária, a guerra ou os animais e a natureza. O primeiro referido pela participante P3:

“Olha, eu lembro-me de umas brincadeiras (...) género pais e mães, tipo às casas, estou na minha casa, tu estás na tua e estamos tipo a falar ao telemóvel. E elas falavam e falavam, pareciam umas adultas a falar ao telefone e eu achava uma piada à brincadeira delas.”

Referem também o Jogo, mencionando os jogos de tabuleiro e os jogos tradicionais, que envolvem a organização, divisão e cumprimento de papéis e regras específicas e definidas. Ademais, salientam os tipos de brincar *Proposto pelo Objeto*, nomeadamente brincadeiras mais físicas, em que as ações da criança são determinadas pelo objeto com o qual interage, por exemplo o jogar à bola, saltar à corda ou a macaca. Alguns técnicos atribuem à *Expressão Artística*, nomeadamente aos trabalhos manuais, a conotação de brincadeira, como refere a participante P5:

“Brincar é tudo isso, é fazer desenhos também, fazemos muitos desenhos, sentadas no chão, fazemos origamis, colagens, pinturas e agora elas gostam muito de dançar, de cantar, e eu faço isso tudo com elas”

Por fim, verifica-se ainda a referência a *Conversar* enquanto atividade que configura brincadeira como descrito pela participante P7:

“Uma coisa que eu acho muito engraçada e que eles fazem lá na escola que é por os casacos no chão e olhar para o sol e conversar. Isto é uma brincadeira porque estão a fazer aquilo querem. Para mim é e qualquer brincadeira é válida.”

Face aos impactos que identificam em relação a brincar e às visões que têm sobre as atividades que constituem brincar, os técnicos entrevistados identificam diversas *Boas-Práticas* para a inclusão de brincar no contexto escolar e a sua aplicabilidade no bem-estar e desenvolvimento das crianças. Esta subcategoria é assim adicionada e é referida como fundamental a *Animação Sócio-Cultural*, através da mobilização de recursos humanos e materiais neste sentido, da dinamização de atividades na área de brincar que sirvam objetivos específicos como a promoção do contacto positivo entre os alunos, a redução da violência ou o trabalho ao nível das competências sócio-emocionais. É também amplamente reconhecida como boa-prática o *Envolvimento dos Técnicos*, tanto do corpo docente como dos assistentes operacionais, ao nível do papel que devem ter na dinamização de atividades lúdicas, da inclusão de brincar nas salas de aula e do papel que brincar pode ter também na relação técnico-aluno.

“Olha eu gosto muito de brincar com eles e acho que é sempre bom nós Assistentes Operacionais brincarmos com eles, não ser só o "vá vão lá brincar" e nós ficamos só aqui a observar. Não, sempre gostei muito de brincar com eles e ao longo deste ano brinquei bastante. E isto é bom para nós, para a relação que temos com eles (...) e não somos só nós, os professores também, aqui toda a gente brinca e isso é muito incentivado”

Neste seguimento, são ainda referidas as ações de **Formação** direcionadas aos técnicos na área de brincar e dos seus benefícios e potenciais utilizações. Os técnicos salientam a Valorização e Reconhecimento da importância de brincar no Agrupamento como uma boa-prática, à qual associam outros recursos que acreditam que devem ser mantidos como a Disponibilização de Brinquedos adequados e diversificados ou de **Projetos** que promovam a brincadeira, como as AECS.

3.2.7. A Relação entre Brincar e Aculturação

Por fim, o tema **Relação entre Brincar e Aculturação** assume um lugar central nesta investigação, pois brincar tem funções que impactam o processo de aculturação e vice-versa. Nesta categoria, os técnicos identificaram a relação bidirecional entre os dois conceitos-chave da presente investigação: brincar e aculturação. Esta bidirecionalidade observa-se na **Influência de Brincar na Aculturação**, ou seja na forma como o brincar está presente nos processos de aculturação e adaptação da criança migrante, mas também na **Influência da Aculturação no Brincar**, que consiste na forma como estes processos permeiam as brincadeiras das crianças migrantes. Depois de identificada esta relação, os técnicos apresentam algumas **Recomendações** para a promoção de processos de aculturação mais positivos, utilizando as brincadeiras como ferramentas, mas também recomendações que passam pela forma como os efeitos da Aculturação, por permitirem as trocas culturais e o contacto inter-cultural, podem favorecer e promover ambientes de brincadeira mais enriquecedores.

Considerando a **Influência de Brincar na Aculturação**, os técnicos entrevistados mencionam principalmente os efeitos de brincar ao nível das aprendizagens dos alunos migrantes no que toca as **Aprendizagem da Língua de Acolhimento** e as **Aprendizagens da Cultura de**

Acolhimento. Neste sentido, apresentam as brincadeiras como ambientes em que a criança migrante pode aprender os referenciais culturais do seu país de acolhimento, de uma forma mais lúdica, informal e continuada, como menciona a participante P2:

“O brincar a nível de vocabulário, das regras, das competências, das aprendizagens mesmo sociais, a brincadeira é fundamental. Tudo se consegue a brincar, e para estes miúdos que vêm de fora isto é importantíssimo. Antes de os sentarmos em salas de aula e tentarmos impingir-lhes o português temos é de os pôr a brincar uns com os outros”

No seguimento, alguns técnicos referem também as **Trocas Culturais** que ocorrem durante os momentos de brincadeira, não se cingindo à partilha da cultura portuguesa mas também da potencialidade destes momentos permitirem aos alunos migrantes partilhar aspetos e práticas das suas culturas de origem e estas serem valorizadas.

“mas que também permite, durante estes momentos de brincadeira, que eles nos transmitam situações da cultura deles, haver aqui um intercâmbio não-formal, um intercâmbio social e cultural e permitir que possa haver ganhos de parte a parte. Isto para os miúdos portugueses é tão importante (...) e para os migrantes também que podem ver as suas culturas celebradas e valorizadas” (P1)

Associado a estes processos de intercâmbio cultural, surgem referências à **Redução da Distância Cultural**, que os técnicos identificam como resultado da universalidade de brincar e de algumas brincadeiras que são comuns entre as várias culturas e que por isso permitem minimizar os efeitos da dessemelhança entre as culturas das crianças deste Agrupamento. Neste sentido, referem ainda o papel de brincar na **Sociabilização** entre as crianças migrantes e os seus pares, tanto migrantes como não migrantes, e o importante papel das brincadeiras no estabelecimento de relações, construção de redes de suporte e promoção de companheirismo e amizade, como referido pela participante P6 :

“(Brincar) é uma questão de integração. Porque ao começar a brincar, pode até não conhecer determinado colega com quem está a brincar mas ao brincar pode começar a conhecer o colega, depois ajudam-se uns aos outros e se calhar até a formam uma amizade”

Associado à sociabilização surge ainda a noção do *Contacto Positivo*, ideia de que por promoverem o bem-estar, as brincadeiras são palco de interações conotadas positivamente e que, conseqüentemente, serão melhores promotoras de relações construtivas entre os alunos migrantes e não-migrantes. Desta forma, os técnicos evidenciam o papel de brincar no *Favorecimento da Integração* das crianças migrantes,

“Este agrupamento está sempre a receber crianças de fora e por isso já tivemos imensas oportunidades para perceber o que é que funciona e o que é que não funciona, e posso dizer-te que ao nível da integração, o brincar é mesmo um meio facilitador para a integração e relação entre os miúdos que chegam e os que já cá estão” (P4)

A subcategoria da *Influência da Aculturação no Brincar* prende-se simultaneamente com os impactos do processo de adaptação e aculturação nas brincadeiras das crianças migrantes e com a forma como o estabelecimento de relações interculturais em contexto escolar influencia a cultura de brincar das crianças deste Agrupamento, tanto migrantes como não migrantes. Neste sentido, os técnicos identificaram principalmente influências no que concerne o *Enriquecimento da Comunicação*, ou seja a visão de que apesar da língua poder constituir um entrave à comunicação entre as crianças durante os momentos de brincadeira, estas encontram formas diversas de se comunicarem que permitem desconstruir estas barreiras mas também enriquecer a forma como se comunicam, os alunos migrantes aprendem português durante os momentos de brincadeira, os alunos portugueses aprendem outras línguas que não a sua, constroem-se línguas e códigos comuns utilizando o inglês ou a expressão através de gestos, expressões faciais, sons ou desenhos.

“(…) até mesmo às vezes a barreira da língua não quer dizer nada numa brincadeira porque eles compreendem-se, eles fazem mímica, eles tentam-se explicar. E depois começam a criar os seus próprios sinais e constroem ali uma língua que é só deles. Aprendem muitas palavras uns com os outros, inventam novas palavras (...) o que começa por ser uma barreira torna-se uma oportunidade para aprender coisas novas e para se divertirem mais” (P3)

Alguns técnicos identificam como consequência da interação entre as crianças migrantes e não migrantes o *Enriquecimento das Brincadeiras*, apresentando a crença de que as crianças

migrantes estão mais disponíveis para brincadeiras tradicionais, como o saltar à corda ou o jogo da cabra cega, identificadas pelos entrevistados como mais positivas e ricas. A este tipo de brincadeiras opõem-se outras que envolvam tecnologia ou cujos temas subjacentes passem por referências das redes sociais.

Por outro lado, decorrente do que identificam como diferenças culturais, os técnicos caracterizam as brincadeiras das crianças migrantes como *Condicionamento das Brincadeiras*, referindo-se em particular às meninas e às crianças migrantes de países asiáticos (como Bangladesh, Índia ou Nepal). Associam as culturas de origem destas crianças a valores mais conservadores que associam negativamente à forma como as crianças se expressam, nomeadamente aquando dos momentos de brincadeira, condicionando o tipo de brincadeiras, os temas subjacentes às mesmas e a forma como brincam:

“Noto que estes alunos do Nepal, Bangladesh têm mais dificuldade em socializar um bocadinho mais com os outros (...) Os rapazes não tanto, mas as meninas noto que o brincar para elas não é tão espontâneo do que para as outras crianças. Não sei se tem que ver com um conjunto de regras que tem a ver com a cultura delas. São mais reservadas mas muitas vezes fazemos determinada brincadeira, elas brincam mas, estão assim um bocadinho contraídas, se alguém passa, se a mãe vem buscar... se o pai ou mãe vê, se não vão gostar.” (P2)

“Acho que estas meninas têm de ser mais valorizadas e isso vê-se até nas brincadeiras delas (...) Elas não foram feitas para tratar das casas, casar e ter filhos, foram feitas para fazerem o que quiserem. Às vezes vejo que mesmo as brincadeiras que são incentivadas em casa passam muito por estas coisas (...) e depois as roupas, eles começam logo a vir vestidos de forma ocidental e por isso conseguem correr livremente, saltar, tudo... elas não, são obrigadas a vir cobertas, algumas de véu e vestidos compridos, roupa muito quente e não conseguem fazer os movimentos que precisam para brincar mesmo, brincar livres” (P7)

Por último, alguns participantes associam a forma como as crianças migrantes integram as brincadeiras e os papéis que assumem durante as mesmas com a utilização de estratégias de aculturação de *Assimilação*, no sentido em que relatam uma maior adesão a brincadeiras propostas pelos seus pares não-migrantes, seguem mais as indicações e orientações destes e desempenham papéis por eles definidos. Considera-se o relato da participante P3:

“E o que eu noto é que, entre eles, brincam mais às brincadeiras típicas que é o jogo da apanhada, o jogo da corda, acabam mais por se envolver nas brincadeiras que os colegas já tinham aqui. Não quer dizer que não possam trazer uma coisa ou outra mas principalmente acabam por se envolver nas brincadeiras que os colegas já têm.”

Por fim, os técnicos foram apresentando ao longo das entrevistas *Recomendações* para a promoção de processos de aculturação e adaptação das crianças migrantes no contexto escolar mais suportados e positivos, referindo também de que forma as brincadeiras podem ser utilizadas como ferramentas a este nível. É sugerida largamente a importância da *Animação e Orientação* dos recreios por parte dos técnicos do agrupamento e outros técnicos com formação específica. Assim, consideram o papel que os adultos que trabalham com estas crianças no contexto escolar pode ter ao nível da dinamização de atividades promotoras do contacto positivo, brincadeiras que incidam sobre temáticas culturais ou a utilização de estratégias durante estes momentos que promovam as competências de resolução de conflitos, valorização da diferença e empatia. A participante P4 sugere:

“(…) às vezes é um bocadinho mais difícil integrar uma criança que veio estrangeira porque eles já estão tão habituados a brincar ali com aquele círculo de amigos (...) e aí o adulto pode ter um papel importante de chegar e preparar uma atividade que os envolva a todos, e depois eles acabam por se conhecer, e daí se calhar integrar-se no grupinho deles e acaba por ser uma maneira de incluí-los nas brincadeiras mais naturalmente, mas este primeiro empurrão pode ser importante”

Além das referências ao estabelecimento de relações inter-culturais, alguns técnicos especificam a importância da promoção das *Relações Intra-Culturais*, relações que se estabelecem entre crianças que partilham a mesma cultura, nomeadamente aquando dos momentos de brincadeira. Os técnicos referem que este tipo de relações são importantes, especialmente numa fase inicial, para evitar sentimentos de desamparo e promover um maior sentimento de apoio e interajuda, permitir que as crianças mantenham o contacto com as suas culturas de origem e também por uma questão de facilidade no que concerne o estabelecimento de relações devido à partilha da língua. A participante P2 partilha:

“Eu acho que haver crianças do mesmo país, com as mesmas tradições, com as mesmas brincadeiras que eles fazem lá na Ucrânia, no Nepal ou no Brasil, isso seria

mais positivo e a criança não se sentiria tão isolada. E isso observa-se muito bem entre estes dois meninos Ucrânicos. Quando um não está o outro fica triste.”

Em relação à capacitação dos técnicos que trabalham diretamente com as crianças migrantes e as suas famílias, são feitas referências à necessidade de *Capacitação Linguística*, tanto ao nível do inglês, apresentado como língua comum, como ao nível de outras línguas mais presentes no agrupamento. Os técnicos mencionam ainda a necessidade de Formação específica e prática nas áreas da interculturalidade e da promoção da integração com recurso a ferramentas diversas como o brincar. No que concerne a mobilização de recursos técnicos, é sugerida a aposta nas *Equipas Multidisciplinares* e na *Mediação Inter-Cultural* como fundamental para o trabalho com as crianças mas também com as suas famílias.

Por fim, o participante P1 menciona a necessidade de acesso e produção de *Evidência Científica* no que concerne os processos de adaptação e aculturação nos contextos educacionais, para o desenvolvimento de práticas a este nível cientificamente suportadas e, conseqüentemente, mais eficazes:

“Tudo o que servir para acrescentar valor aos nossos alunos será sempre bom e incentivado aqui na escola e no agrupamento. Estou investido na articulação com as comunidades científicas para que conclusões deste e outros estudos sejam partilhadas connosco e que as possamos utilizar para fazer diferente e melhor.” (P1)

4. Discussão

A presente investigação pretendeu contribuir com uma visão qualitativa e sistémica dos processos de aculturação e adaptação das crianças migrantes, focando-se particularmente no contexto educacional. Os resultados sugerem uma influência bidirecional entre estes processos e as brincadeiras das crianças, considerando-se, por um lado, os impactos da aculturação nas brincadeiras e, por outro, observando-se o brincar como ferramenta crucial no decorrer deste processo. Os resultados encontrados foram muito ricos e diversos, quer pela observação das próprias crianças, quer recolhidos por meio de entrevistas a técnicos educativos. Estes resultados são discutidos em torno de seis áreas temáticas.

4.1. Influência Multi-Sistémica nos Processos de Adaptação e Aculturação

“Estamos juntos e a trabalhar todos para o mesmo” (P3)

Em consonância com a literatura existente, foi possível compreender através da análise dos resultados da presente investigação que os fatores que impactam os processos de adaptação e aculturação das crianças migrantes devem ser considerados contextualmente (Suárez-Orozco et. al., 2018). Ao longo das entrevistas, os participantes identificaram diversos aspectos que se prendem tanto com os sistemas mais distais, como as forças globais ou os contextos políticos e sociais, como também com os sistemas mais proximais, como os microsistemas e o nível individual.

Roxas e Fruja (2019) referem a falta de investigações de base ecológica e sistémica no que concerne a interação entre as políticas públicas e a experiência das crianças migrantes no contexto educacional, ao nível do seu progresso e bem-estar. Reconhecendo a interseccionalidade de fatores envolvidos no processo de adaptação das crianças migrantes, ao longo das várias fases da migração, abandona-se um paradigma simplista, descontextualizado e vitimizante da experiência de migração.

No que concerne os contextos políticos e sociais, os participantes identificaram sobretudo fatores que se prendem com as atitudes face a pessoas migrantes. As atitudes sociais e políticas das comunidades de receção permeiam a forma como as pessoas migrantes são acolhidas (OECD, 2016), tanto num nível mais macro, que se prende com a legislação e programas governamentais para o acolhimento, como em níveis mais proximais no que concerne as relações que se estabelecem entre os membros das comunidades de acolhimento e as pessoas

migrantes (Suárez-Orozco et. al., 2018). Facchini e Mayda (2008) mencionam uma influência recíproca entre as atitudes num nível político e governamental e as atitudes nos contextos mais proximais, como o contexto educativo. Os participantes entrevistados focaram-se principalmente ao nível das atitudes face a crianças migrantes, no contexto educativo, um dos contextos proximais mais impactantes no que concerne os processos de adaptação e aculturação destas crianças (Ward & Geeraert, 2016). Neste sentido, surgiram ao longo das entrevistas uma prevalência de referências a orientações positivas, como a empatia, o orgulho e motivação para o acolhimento ou a valorização do pluralismo cultural que, segundo a literatura existente, estão na base do estabelecimento de comunidades educativas mais capazes ao nível da promoção e suporte do bem-estar psicológico, desempenho académico e de processos de aculturação completos e adaptativos das crianças migrantes (Shneirder et. al., 2014). Contudo, alguns técnicos entrevistados referem também atitudes discriminatórias, por parte de membros da comunidade educativa, que associam a multiculturalidade característica do agrupamento a que pertencem com uma menor qualidade da oferta educativa, maior violência e prejuízo para os alunos autóctones. Da mesma forma que as atitudes positivas face a um determinado grupo predizem positivamente comportamentos prossociais em relação aos membros desse grupo, atitudes negativas (como a discriminação e o preconceito) associam-se a comportamentos antissociais (como a violência e a marginalização) (Taylor & Glen, 2019). Neste nível, refere-se ainda uma outra barreira identificada por alguns participantes entrevistados que se prende com o perfil desadequado dos técnicos educacionais, no que respeita o trabalho com crianças migrantes em específico.

Ao nível das boas-práticas associadas a este primeiro tema, sugere-se a necessidade de uma maior articulação entre os vários contextos que influenciam os processos de adaptação e aculturação das crianças migrantes. Neste sentido, propõe-se um trabalho contínuo e conjunto entre as várias entidades envolvidas nestes processos: (1) os sistemas políticos e governamentais, ao nível do estabelecimento de políticas públicas e programas de acolhimento que garantam os direitos das crianças migrantes (2) o sistema educacional com o desenvolvimento de políticas institucionais de integração, e (3) ao nível microssistémico de intervenção direta com as escolas, as famílias e as crianças com o estabelecimento de práticas baseadas na antidiscriminação, inclusão e multiculturalidade.

4.2. Experiências únicas, necessidades específicas

“Ingredientes diferentes exigem receitas diferentes” (P1)

No que concerne a análise das medidas de inclusão das crianças migrantes, ao nível do contexto educacional, a investigação tem concluído que muitas das respostas direcionadas neste sentido não atendem à diversidade de necessidades destas crianças (Folke, 2017). Segundo Derluyn and Broekaert (2008) verifica-se, a este nível, um foco no estatuto de migrante destas crianças e o não reconhecimento dos seus direitos e necessidades enquanto crianças.

Na presente investigação, a maioria dos técnicos não menciona explicitamente desigualdades entre as crianças migrantes e os seus pares autóctones, reforçando até a ideia de igualdade, uma das atitudes mais identificadas, tanto em termos do desempenho académico destas crianças, da forma como se comportam e sentem no contexto escolar como da forma como são tratadas e os recursos que são mobilizados para fomentar as suas aprendizagens e adaptação. Estes resultados são consonantes com investigações anteriores que identificaram uma discordância entre os indicadores objetivos de desempenho académico e bem-estar sócio emocional e a forma como estes são percebidos pelo corpo docente, no contexto educativo português (Guerra et al., 2019). Os mesmos autores sugerem que a falta de reconhecimento destas disparidades pode resultar na subsequente adoção de estratégias educativas standardizadas e não adaptadas às necessidades específicas das crianças migrantes. Svensson e Eastmond (2013) evidenciam assim o paradoxo entre sistemas educacionais baseados na ideia de igualdade e as realidades e experiências únicas de cada criança, enquanto migrante mas também enquanto indivíduo em processo de desenvolvimento.

Salienta-se a noção de equidade, presente no discurso de um dos técnicos entrevistados, associada à ideia de que é necessário uma compreensão global dos contextos e dos fatores que influenciam os processos de desenvolvimento e adaptação das crianças migrantes, de forma a mobilizar os recursos mais adequados às necessidades individuais de cada uma.

Associa-se a importância de identificar as necessidades específicas de cada criança com a monitorização dos indicadores de adaptação psicológica das crianças migrantes, no novo contexto escolar. Neste aspeto, os técnicos entrevistados identificam como indicadores negativos de adaptação comportamentos agressivos, comportamentos de isolamento e a utilização de estratégias de separação. Pelo contrário, identificaram como indicadores positivos comportamentos de aproximação, perceção de uma maior autonomia das crianças, perceção de bem-estar e o aumento da frequência e diversificação das brincadeiras.

Apesar de não mencionarem de forma explícita a mobilização de estratégias e recursos específicos às necessidades individuais das crianças migrantes, os técnicos entrevistados apresentaram inúmeros recursos que o agrupamento e a equipa técnica disponibiliza com o objetivo de dar uma resposta adequada a cada uma das crianças que recebem. Primeiramente, alguns técnicos fazem referência às forças globais que estão na origem dos processos de migração das crianças migrantes e que permitem um conhecimento mais alargado das suas experiências anteriores e das condições em que chegam. Verificou-se um foco ao nível dos conflitos políticos, como a Guerra e as Convulsões Políticas. De acordo com Murray (2019), estes conflitos colocam as crianças em situações de perigo e risco acrescido de desenvolvimento de problemas a nível psicossocial, condicionando negativamente os processos de adaptação subsequentes das crianças migrantes. Contudo, o autor refere também que muitos fatores que se prendem com o contexto educacional, como o envolvimento em comunidades educativas que promovam percursos adaptativos, o apoio dos pares e dos técnicos educacionais e a participação ativa na comunidade de acolhimento, constituem fatores protetores e de resiliência face a estes impactos.

Os técnicos entrevistados mencionam ainda outra condição das crianças migrantes que se prende com a idade de chegada. Neste aspeto, associam negativamente idades de chegada mais tardias a processos de aculturação menos adaptativos. Suárez-Orozco (2018) referem que as crianças migrantes que chegam em idades mais tardias têm menos facilidade na aquisição de uma nova língua o que condiciona a sua comunicação no país de acolhimento. Contudo, os autores mencionam que crianças que chegam em idades mais precoces têm mais dificuldade em aceder à língua e referenciais culturais dos seus países de origem, o que também constitui uma importante tarefa de aculturação e deve ser promovido. Neste sentido, é necessário reconhecer este e outros possíveis fatores que condicionam os processos de aculturação das crianças migrantes de forma a oferecer um suporte mais adequado e eficaz.

Ainda referente à importância de conhecer as experiências das crianças migrantes e as condições a que chegam ao contexto de acolhimento, salienta-se o papel das brincadeiras de cariz simbólico que foi possível observar no decorrer da recolha de dados. Segundo Smith (2010), os temas representados e os papéis desempenhados pelas crianças, durante uma brincadeira “faz-de-conta” espelham as vivências e referências da criança, bem como os seus interesses, motivações e ideias. Neste sentido, um olhar atento e investigativo sobre as

brincadeiras poderá permitir conhecê-las melhor e tomar em conta informações relevantes que informem sobre as suas necessidades individuais.

Ao nível do papel direto do contexto educacional, os técnicos identificam a adaptação das metodologias e práticas educativas como um recurso fundamental para a promoção das aprendizagens das crianças migrantes. Um dos técnicos fez ainda referência à forma como as crianças migrantes são avaliadas, referindo a importância dos seus progressos e desempenho serem comparados com o de outras crianças migrantes de forma a não promover um enviesamento no que concerne a avaliação. Durante as entrevistas, foi também referido enquanto recurso do agrupamento a formação dos técnicos educacionais, tanto docentes como assistentes operacionais, para a sensibilização face aos desafios enfrentados pelas crianças migrantes e as suas necessidades ao nível da aprendizagem e adaptação num novo contexto. Os técnicos entrevistados mencionam a importância do trabalho articulado com as famílias, de forma a melhor compreender as crianças com quem trabalham, os seus interesses e preferências, mas também de forma a perceber as suas experiências passadas e as condições em que chegam ao agrupamento. Por fim, os técnicos identificam ainda como recurso o trabalho em parceria com entidades externas que desenvolvem projetos de apoio individualizado com as crianças migrantes, ao nível da aprendizagem da língua portuguesa mas também do desenvolvimento psicossocial.

A partir das recomendações dos técnicos entrevistados e da revisão de literatura no que concerne a especificidade nos processos de migração e adaptação das crianças, sugerem-se algumas boas-práticas. Ao nível da flexibilização e adaptação do currículo e das práticas pedagógicas devem ser utilizadas abordagens da Educação Intercultural que não se cinjam à promoção da aceitação da diversidade cultural mas que a valorizem, promovam o desempenho académico das crianças migrantes e reduzem as desigualdades face aos seus pares autóctones. Este trabalho deve ser feito em parceria ativa com as famílias e membros das comunidades migrantes. Salienta-se a importância da monitorização contínua da eficácia destas práticas, bem como do desempenho e bem-estar das crianças migrantes, recorrendo a instrumentos participativos. Neste âmbito, alguns técnicos entrevistados recomendam as atividades de brincadeira como ferramentas úteis para conhecer melhor as crianças e para monitorizar o seu bem-estar e a forma como se estão a adaptar no novo contexto. Evidenciando a importância da formação do corpo docente, e restantes membros da comunidade educativa, acrescenta-se a ideia de que devem ser abordados, de forma explícita, os fatores que colocam em risco as

crianças migrantes e as necessidades específicas que deles advém. Por fim, e também referido por alguns técnicos, salienta-se a importância da fundamentação das práticas e metodologias pedagógicas em evidência científica.

4.3. Primeiro identificar para depois combater

"Quando entra no portão é português!" (P7)

No seguimento do tema anterior reforça-se a necessidade de identificar as barreiras associadas aos processos de aculturação e adaptação das crianças migrantes, especificamente aquelas que se reconhecem no contexto educativo. Neste aspecto, a principal barreira que os participantes identificaram prende-se com a comunicação em português. Parece haver uma sobrevalorização da aprendizagem da língua de acolhimento, no caso o Português, tomando-se esta tarefa de aculturação como principal ou mais impactante. Segundo Faneca (2018), o sistema educativo português está comprometido política, económica e socialmente com a inclusão das crianças migrantes, o que se tornou evidente ao longo da presente investigação. Contudo, os recursos e metodologias adotadas para responder às suas necessidades tendem a cingir-se à “portugalização” destas crianças, no sentido de promoverem a adoção dos repertórios linguísticos e culturais portugueses como estratégia única de inclusão das crianças migrantes, congruente com uma visão assimilacionista deste processo. No estudo de Guerra et al. (2019) onde foram comparados os desempenhos escolares das crianças migrantes com os desempenhos escolares das crianças autóctones, foi possível observar que mesmo quando controlados os efeitos do domínio da língua portuguesa, as disparidades entre os dois grupos não se alteravam, o que nos indica a existência de outros desafios promotores de desigualdade. Neste sentido, Motti-Stefanidi et. al., (2012) salientam a necessidade de se considerarem outros indicadores para além do sucesso nas tarefas cognitivas (como os resultados académicos) no que concerne a avaliação dos processos de aculturação e adaptação das crianças migrantes. As autoras sugerem a análise de fatores que se prendem com o bem-estar psicológico e o sucesso nas várias tarefas de aculturação. Consideram-se, neste sentido, os impactos da discriminação, descritos amplamente na literatura como fatores de risco acrescido no que concerne a adaptação das crianças migrantes. Ambientes de receção, como é o caso do contexto escolar, marcados pela discriminação e pela presença de estereótipos negativos prejudicam abrangentemente o progresso desenvolvimental das crianças migrantes, a sua adaptação psicológica e podem

interromper importantes tarefas de aculturação (Shneider et al., 2014). Inversamente, contextos marcados pela valorização da pluralidade cultural e pela promoção de identidades culturais múltiplas parecem estar associados positivamente a processos de aculturação das crianças migrantes mais adaptativos (Suárez-Orozco et al., 2018). Na presente investigação, os participantes identificaram como barreiras ao processo de adaptação fatores relacionados com a heterogeneidade cultural do corpo discente, a distância cultural entre as culturas de origem dos alunos migrantes e a cultura de acolhimento e o estabelecimento de relações intra-culturais, estabelecimento de relações entre as crianças migrantes e os pares com quem partilham os mesmos referenciais culturais. Segundo Faneca (2018), a visão da multiculturalidade no âmbito escolar enquanto desafio em vez de recurso promove a adoção de metodologias e práticas neste contexto pouco adaptadas à diversidade e individualidade das crianças migrantes e impede a expressão e manutenção das heranças culturais destas crianças. De referir que a aprendizagem e manutenção das culturas de origem, enquanto tarefa de aculturação, está associada a processos desenvolvimentais mais positivos, a índices superiores de bem-estar psicológico e a melhores resultados académicos (Oppedal & Toppelberg, 2016). E associado a estes dados, o estabelecimento e manutenção de relações entre as crianças migrantes e os seus pares com quem partilham os mesmos referenciais culturais, surge como fator protetor no que concerne os impactos da discriminação percebida (Guerra et al., 2019). Apesar de haver resultados mistos no que concerne o papel da manutenção dos referenciais culturais de origem, a manutenção da cultura de origem, a possibilidade de comunicação na língua de origem e o estabelecimento de relações intra-culturais, foram identificadas por alguns técnicos como tarefas importantes e promotoras de processos de adaptação positivos.

Assim, ambientes que promovem e valorizam o pluralismo cultural, reconhecendo os benefícios da heterogeneidade e do contacto intercultural, permitem que a criança migrante estabeleça pontes de contacto entre a sua cultura de origem e a cultura de acolhimento, e desenvolva uma identidade cultural forte em ambas (Suárez-Orozco et al., 2018). Alguns técnicos identificaram, enquanto competência fundamental no processo de adaptação das crianças migrantes, a sua capacidade de adequar o repertório comportamental face à cultura de origem e de acolhimento.

Ainda, alguns técnicos identificaram como recursos positivos a diversidade cultural da própria equipa técnica, que conta com elementos com experiência própria de migração, e a valorização da presença de uma multiplicidade de culturas diferentes na comunidade escolar do agrupamento.

Associado à valorização da multiculturalidade no contexto escolar, os técnicos entrevistados conotam positivamente a interação entre crianças de diferentes culturas ao nível do enriquecimento das brincadeiras e da comunicação. Estabelecem assim a relação entre o contacto intercultural e a aprendizagem de novas línguas, formas de expressão e culturas de brincar, tanto para as crianças migrantes como para as crianças autóctones.

Enquanto boas-práticas associadas a este terceiro tema, salienta-se a importância de ações de formação e sensibilização da comunidade autóctone, tanto dos técnicos educacionais como dos alunos não-migrantes, pautadas pela promoção da empatia e tomada de perspectiva e pelo combate explícito ao preconceito e discriminação, que não passem somente pelo fornecimento de informação, mas por estratégias práticas e da aprendizagem experiencial (Guerra et al., 2019). De referir ainda a importância de monitorizar e avaliar continuamente os processos de adaptação da criança migrante, no contexto escolar, tendo em conta indicadores diversos que se prendam com a multiplicidade de tarefas de aculturação existentes (não só aquelas que se prendem com a aquisição da língua e cultura de acolhimento) e com o bem-estar sócio-emocional destas crianças. Por fim, grande parte dos técnicos identificam os ambientes de brincadeira como ambientes promotores de bem-estar, pelo que se sugere a utilização de brincar enquanto ferramenta promotora deste importante fator que deve ser tido em conta no estudo dos processos de adaptação e aculturação das crianças migrantes.

4.4. Contacto Positivo

“(…) pô-los a brincar juntos, isso é o mais importante, que brinquem juntos” (P5)

O estabelecimento de relações inter-culturais, com os pares autóctones e a equipa educativa, relaciona-se positivamente com o desenvolvimento de sentimentos de pertença das crianças migrantes, segurança e confiança, e bem-estar no contexto escolar (Motti-Stefanidi & Masten, 2017). Em consonância, os participantes da presente investigação identificaram como recursos promotores de processos de aculturação adaptativos, no âmbito escolar, o estabelecimento de relações inter-culturais e comportamentos e atitudes de acolhimento dos pares não-migrantes. A aproximação aos pares não-migrantes e o estabelecimento de relações com estes é também considerado pelos participantes como um indicador positivo de adaptação psicológica.

Segundo Broadhead e Chesworth (2015), o estabelecimento de relações entre pares associa-se ao desenvolvimento da identidade cultural da criança e promove diversos tipos de aprendizagem social, incluindo a aprendizagem linguística e das normas e condutas culturais.

Segundo as autoras, a aprendizagem das crianças é favorecida por contextos significativos, promotores de bem-estar e nos quais a criança tem agência. Assim, o contexto de brincadeira entre pares assume-se como um contexto privilegiado para a aprendizagem. Associado a esta ideia, os técnicos entrevistados identificaram as relações entre as crianças migrantes e não-migrantes como uma ferramenta essencial no desenvolvimento da competência linguística e cultural, da cultura de acolhimento, duas tarefas-chave no processo de aculturação.

De acordo com a teoria do contacto intergrupar, o contacto positivo entre grupos promove as relações intergrupais, reduz o preconceito e discriminação, aumenta a empatia e as atitudes intergrupais positivas. Contudo, isto parece acontecer mediante condições específicas: igualdade de estatuto, estabelecimento de objetivos comuns, estabelecimento de relações cooperativas e validação por parte das autoridades (Allport, 1954; Karataş et al., 2022). Desta forma, parece não bastar o contacto inter-cultural mas este deve ser promovido de acordo com as condições supracitadas. Aquando das observações das brincadeiras em contexto de recreio foi possível observar uma menor agência das crianças migrantes no que concerne tomadas de decisão, definição de regras e no desempenho de papéis de liderança. Associado a estes resultados, só foi possível observar brincadeiras do tipo cooperativo entre crianças migrantes e não migrantes no grupo de crianças que chegaram há mais de seis meses. Associando o conceito de contacto positivo e a ideia de integração enquanto processo de influência bi-direcional, salienta-se a importância da promoção das trocas culturais, entre crianças migrantes e não-migrantes, referida pelos técnicos entrevistados aquando dos momentos de brincadeira. Esta partilha recíproca de informações, valores e costumes relativos às heranças culturais dos vários alunos relaciona-se com a redução da distância cultural entre eles, que por sua vez promove comportamentos pró sociais, relações inter-culturais mais positivas, um maior sentimento de pertença e segurança das crianças migrantes e o seu empoderamento e valorização (Suárez-Orozco et al., 2018). Associado a esta ideia, os técnicos entrevistados referem como uma das funções de brincar, a redução da violência entre pares e a promoção de comportamentos prossociais.

Salienta-se ainda o importante papel do suporte pedagógico e do envolvimento das equipas educativas na promoção de relações entre pares colaborativas e positivas, através do incentivo do contacto entre as crianças e da modelagem de comportamentos prossociais, aquando das atividades de brincadeira (Wood, 2010).

Desta forma propõe-se, enquanto boa-prática, a dinamização de atividades em contexto de recreio e tempos não-lectivos, que respeitem os princípios da teoria do contacto positivo através do empoderamento e valorização da participação ativa das crianças migrantes de forma a garantir a igualdade de estatuto, da promoção de brincadeiras de carácter cooperativo nas quais crianças migrantes e não-migrantes partilhem objetivos comuns e que sejam dinamizadas e validadas por técnicos capacitados e alinhados com os valores da inclusão e da não-discriminação.

4.5. Brincar para conhecer

“Brincar é abrir portas, tanto de um lado como do outro” (P7)

À luz da Teoria Sociocultural de Vygotsky (1978), o processo de desenvolvimento é mediado socialmente através da interação das crianças com os seus contextos e os membros das comunidades em que se inserem. Esta interação passa pela participação ativa da criança nos seus contextos no sentido em que não se dá a mera aquisição dos códigos e normas culturais pré-estabelecidas, mas também a produção de novas estruturas culturais através da intervenção direta da própria criança. Para o autor, brincar assume um papel preponderante neste processo de socialização enquanto atividade que possibilita que a criança interprete a realidade, mas também que se expresse e aja sobre a mesma (Meyer-Borba, 2007). Durante os momentos de brincadeira, a criança reproduz e representa a sua realidade, baseando-se e refletindo sobre as suas experiências prévias, mas reinterpretando-a e produzindo novos significados e condutas. Associada a esta ideia, salientam-se duas funções de brincar identificadas pelos entrevistados que se prendem com permitir aos técnicos conhecer melhor as crianças, os seus interesses, vontades e vivências, e permitir avaliar o seu nível de bem-estar no contexto escolar. No que respeita especificamente as crianças migrantes, e considerando que as desigualdades face às quais estão mais em risco também se prendem com aspectos mais subjetivos como o bem-estar, a perceção de discriminação ou a satisfação com o ambiente escolar (Guerra et al., 2019) a utilização de brincar enquanto ferramenta de diagnóstico de necessidades destas crianças e de avaliação de estratégias promotores de processos de aculturação mais adaptativos parece promissora.

Quanto às recomendações dos técnicos entrevistados em relação à promoção de processos de aculturação mais adaptativos, os participantes sugeriram recorrer à investigação para o desenvolvimento de melhores e mais eficazes práticas no contexto escolar. Segundo Granvik-

Saminathen et al. (2018), a articulação entre o sistema educativo e a comunidade científica tem ganho cada vez mais expressão no que concerne o desenvolvimento de modelos e práticas pedagógicas mais adaptadas às necessidades das crianças migrantes, contudo parece ainda haver algumas lacunas no que concerne esta área de estudo. Segundo Murray (2019), a condição de ser criança e ter experiência de migração coloca estas crianças num nível de dupla marginalização em relação à participação nas investigações que concernem as suas vivências. Segundo a autora, deve ser tomada uma perspetiva das crianças enquanto principais atores-chave nos seus processos de desenvolvimento e adaptação, respeitando o seu direito à participação ativa na vida cultural e científica das sociedades.

Uma vez que muitas das tarefas associadas ao processo de aculturação das crianças migrantes ocorrem aquando dos momentos de brincadeira, e reconhecendo o brincar como uma ferramenta de acesso aos mundos internos, relações e experiências na infância, propõe-se a utilização de metodologias que envolvam o brincar para o aumento do conhecimento sobre estes processos. Em simultâneo, no contexto escolar, as atividades relacionadas com a brincadeira poderão ser utilizadas para monitorizar o bem-estar das crianças migrantes e perceber como se estão a adaptar neste contexto.

4.6. Brincar para agir

“A brincar tudo se consegue” (P2)

Tendo em conta o que foi discutido anteriormente é possível compreender a rede intrincada de interligações entre os dois conceitos chave desta investigação: Brincar e Aculturação. Estas relações foram também identificadas transversalmente pelos técnicos, ao longo das entrevistas. A principal tarefa de aculturação identificada prende-se com a aprendizagem dos referenciais culturais da cultura de acolhimento, língua, normas e valores da cultura portuguesa. Uma vez que a aprendizagem é um processo social e as brincadeiras constituem atividades privilegiadas na aquisição de conhecimento e compreensão do mundo (Folke, 2017), é possível identificar uma relação direta entre brincar e estas tarefas de aculturação. Neste aspeto, todos os técnicos entrevistados identificaram a promoção das aprendizagens como uma das principais funções de brincar.

Apesar da grande influência dos adultos de referência, como é o caso dos técnicos educacionais, nos processos de aprendizagem das crianças, é importante também reconhecer a influência dos pares nestes processos. Assim considera-se a noção do “expert other” de Vygotsky que pode ser também transferida aos pares como peritos que se auxiliam mutuamente no processo de aprendizagem. De acordo com Broadhead e Chesworth (2015), quando as crianças brincam com os seus pares, desenvolvem relações de suporte social e eventualmente amizades, praticam, partilham e adquirem competências diversas e trocam conhecimentos e ideias. Esta ideia relaciona-se com outra importante tarefa decorrente do processo de aculturação das crianças migrantes, identificada pelos técnicos entrevistados, que se prende com o estabelecimento de relações sociais com os pares, tanto relações intra-culturais, com pares com quem as crianças migrantes partilham os mesmos referenciais culturais, como inter-culturais, com quem não partilham a mesma herança cultural. Decorrente do estabelecimento de relações intra-culturais, os técnicos reconhecem como tarefas-chave do processo de aculturação das crianças migrantes, a manutenção da cultura de origem e a comunicação na língua de origem. No que concerne às relações inter-culturais, e como referido anteriormente, são identificadas como tarefas importantes a aprendizagem da cultura e língua de acolhimento. Associado ao estabelecimento de relações com os pares, refere-se uma função de brincar mencionada por alguns técnicos entrevistados, que se prende com a associação entre os ambientes de brincadeira enquanto ambientes promotores de competências sociais. Neste sentido, brincar poderá ser utilizado enquanto ferramenta para a promoção competências associadas à vida em sociedade como o estabelecimento de relações com os pares, com as suas capacidades de comunicação, com o cumprimento de regras e códigos sociais ou com a capacidade de auto-regulação.

Também segundo Broadhead e Chesworth (2015), através do estabelecimento de relações sociais de suporte e amizade, as crianças iniciam processos de reconhecimento de semelhanças culturais entre si, através da identificação de interesses e objetivos comuns. Esta ideia relaciona-se com outro aspeto importante no processo de aculturação, identificado pelos participantes, que se prende com o papel das brincadeiras na redução da distância cultural entre alunos de backgrounds culturais diferentes. Sendo que para todas as crianças o processo de adaptação a um novo contexto educacional é um processo desafiante, a transição para crianças cuja cultura familiar ou as experiências anteriores diferem mais deste novo contexto, os desafios podem ser ainda mais intensificados ou ter uma maior expressão (Fabian & Dunlop, 2015). Desta forma, é essencial que o ambiente escolar, como ambiente primordial no decorrer dos processos de aculturação, seja um ambiente seguro, democrático e inclusivo, no qual são reconhecidas as

possíveis vulnerabilidades acrescidas das crianças com experiência de migração e mobilizados recursos adequados. É desta forma importante que estes recursos reflitam a herança cultural das crianças migrantes, celebrando-se a riqueza da diversidade que é trazida para o contexto escolar e promovendo o sentimento de pertença destas crianças no novo contexto. Neste sentido salienta-se uma última tarefa de aculturação mencionada pelos técnicos entrevistados que se prende com a manutenção da cultura de origem e da herança cultural das crianças migrantes. De acordo com Suárez-Orozco et al. (2018), a formação e manutenção de uma identidade étnica também influenciada pela cultura de origem, constitui um fator protetor no que concerne fenómenos de stress aculturativo e desenvolvimento de comportamentos de risco. Por outro lado, crianças que se estabeleçam em ambientes menos pluralistas podem sofrer alguma pressão para a escolha de estratégias de aculturação de assimilação da cultura de acolhimento, experienciando a supressão da sua identidade étnica de origem, o que está associado a desafios a nível da sua adaptação psicológica. Desta forma, reforça-se a ideia das crianças enquanto agentes ativas dos seus próprios processos de socialização que criam novas referências culturais e novas identidades aquando dos momentos de brincadeira, através das relações que estabelecem com os seus pares e da combinação das experiências que trazem consigo. Neste sentido, referem-se algumas funções de brincar identificadas pelos técnicos entrevistados como a promoção de ambientes pautados pela liberdade, que permitam à criança expressar-se, agir e criar, sem constrangimentos, e também a promoção da exploração, enquanto ambientes que permitem à criança descobrir-se a si, aos que a rodeiam e aos seus contextos. Salienta-se ainda o papel de brincar, identificado pelos técnicos, na promoção de ambientes que se pautem pela criatividade, permitindo à criança imaginar e conceber novas ideias e realidades.

Face à promoção de ambientes escolares favorecedores de processos de aculturação adaptativos, os técnicos entrevistados apresentam como recomendação a dinamização de atividades de animação dos recreios e orientação das brincadeiras, por técnicos capacitados, para a promoção do contacto positivo entre crianças de diferentes culturas, redução da violência entre pares e valorização do pluriculturalismo. Além disso, propõem também o trabalho integrado com equipas multidisciplinares, salientando o importante papel dos mediadores interculturais no contexto educativo, como forma de promover o bem-estar e desenvolvimento holístico das crianças migrantes, em parceria com os vários intervenientes do sistema educativo - equipas técnicas, famílias, comunidades e, claro, as crianças. Por fim, alguns técnicos referem ainda a importância da capacitação linguística dos próprios técnicos em línguas diversas, de forma a favorecer a comunicação que estabelecem com os alunos que não falam português, bem

como promover e valorizar a presença das culturas de origem das crianças migrantes no contexto escolar.

4.7. Limitações e sugestões para estudos futuros

Algumas limitações da presente investigação deverão ser tidas em conta. Primeiramente, considera-se o tamanho reduzido da amostra, tanto no que concerne os técnicos entrevistados como, e especialmente, as crianças observadas, limitou a robustez dos resultados apresentados. Também o facto de só terem sido entrevistados participantes de um só agrupamento e observado crianças de uma mesma escola pode ter limitado a presente investigação nesse sentido. Seria interessante, numa investigação futura, considerar o recrutamento de participantes de outras escolas e/ou agrupamentos de forma a verificar se, e de que forma, se alteram as dinâmicas em relação aos processos de aculturação das crianças migrantes.

No que respeita aos momentos de observação, verificaram-se algumas limitações específicas. A primeira prende-se com o papel da investigadora no recreio, em relação à supervisão e vigilância das crianças. Apesar da presença da investigadora nos recreios ter sido apresentada como maioritariamente observacional e sem qualquer objetivo de dinamização de atividades ou direcionamento das crianças, este papel acabou por se tornar muitas vezes difuso. Assim, em várias situações as crianças pediram a atenção, participação ou auxílio da investigadora, o que condicionou alguns momentos de observação. De forma a tentar colmatar esta limitação pediu-se o auxílio das assistentes operacionais presentes. Uma outra limitação associada ao contexto das observações prendeu-se com o elevado número de crianças num espaço limitado, e com a quantidade elevada de interações decorrentes do contexto de recreio. Assim, e dada a rapidez e simultaneidade com que decorrem as interações neste contexto, tornou-se por vezes difícil a recolha de informação continuada e exaustiva. Em investigações futuras seria interessante recorrer à gravação das interações, de forma a maximizar a informação recolhida. Devido à multiplicidade de línguas faladas pelas crianças observadas e ao facto da investigadora não ser competente em todas elas, muita informação decorrente da comunicação verbal foi perdida. Em investigações futuras seria importante articular as observações com um/a técnico/a intérprete.

Um dos objetivos da presente investigação passava por tentar compreender de que forma está relacionado o tempo de chegada das crianças migrantes e a forma como brincam, ou como as suas brincadeiras se alteram em função deste tempo. Neste sentido, em estudos futuros, seria

interessante recorrer a metodologias longitudinais. A utilização de metodologias longitudinais também permitiria compreender de que forma se interligam os processos de adaptação e aculturação das crianças migrantes com os processos que decorrem do seu desenvolvimento normativo.

Adicionalmente, e reforçando a ideia do direito das crianças à participação na vida cultural e científica das suas sociedades, considera-se essencial a utilização de metodologias participativas em estudos futuros que se prendam com as experiências de migração das crianças migrantes. A par da metodologia de observação participante utilizada na presente investigação, poderia recorrer-se a outras metodologias que permitissem aceder também às ideias, concepções e vivências das crianças em relação a estes processos (como os *focus groups*, por exemplo).

Saint-Exupery (1943), no seu livro *O Príncipezinho*, diz-nos que os adultos não conseguem, por si mesmos, compreender os mundos das crianças e, por isso, precisam das crianças para os explicarem. Assim, encerra-se a presente dissertação com a ideia de que apenas reconhecendo o papel das crianças enquanto especialistas das suas próprias experiências poderemos co-construir com elas um conhecimento aprofundado e autêntico sobre os seus processos, de forma a desenvolver práticas eficazes e adaptadas às suas necessidades.

Referências

- Aguiar, C., Pastori, G., Guerra, R., Rodrigues, R. B., Nata, G., Cadima, J., & Mangiatordi, A. (2019). *Inclusive curricula, pedagogies, and social climate interventions: Integrative Report*. Report D4.5 submitted to the European Commission by the ISOTIS Consortium.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge.
- Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. (1951). *Convenção relativa aos estatutos dos refugiados*
https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf
- Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. (2018). *Manual de procedimentos e critérios para a determinação da condição de refugiado*.
https://www.acnur.org/portugues/wpcontent/uploads/2018/02/Manual_de_procedimentos_e_crit%C3%A9rios_para_a_determina%C3%A7%C3%A3o_da_condi%C3%A7%C3%A3o_de_refugiado.pdf
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª edição). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879210.14195/978-989-26-0879-2>
- Arun, S., & Bailey, G. (2019). *Contemporary debates on migrant children integration: Migrant children and communities in a transforming Europe*. Znanstveno-raziskovalno središče. <https://www.micreate.eu/wp-content/pdf/WP2/Contemporary%20Debates%20on%20Migrant%20Children%20Integration.pdf>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46, 5–34.

- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697–712.
- Bornstein, M. H. (2017). The specificity principle in acculturation science. *Perspectives on Psychological Science*, 12, 3–45.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Broadhead, P., & Chesworth, L. (2015). Friendship, culture and playful learning. In J. Moyles (Ed.), *The Excellence of Play* (pp. 94-105). McGraw-Hill House - Open University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons.
- Carvalho dos Santos, A. (2012). *Crianças refugiadas: o princípio do melhor interesse da criança*. [Masters dissertation, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório UCP. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13325/1/TESE%20Ana%20Carolina%20dos%20Santos.pdf>
- Chiu, C. Y., Lonner, W. J., Matsumoto, D., & Ward, C. (2013). Cross-cultural competence: Theory, research, and application. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 843-848. <https://doi.org/10.1177/0022022113493716>
- Christensen, P., & James, A. (2017). Introduction: Researching children and childhood: Cultures of communication. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp.1-10). Routledge.

- Conselho da Europa. (2022). *Council of Europe strategy for the rights of the child (2022-2027)*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/council-of-europe-strategy-for-the-rights-of-the-child-2022-2027-child/1680a5ef27>
- Corsaro, W. (2000). Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8, 89-102.
- Costa, P. M., Sousa, L., Bäckström, B., Magano, O., & Albuquerque, R. (2019). O acolhimento de refugiados recolocados em Portugal: A intervenção das instituições locais. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: A Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 113-133). CECS.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Derluyn, I., & Broekaert, E. (2008). Unaccompanied refugee children and adolescents: The glaring contrast between a legal and a psychological perspective. *International Journal of Law and Psychiatry*, 31, 319-330. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2008.06.006>
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45, 473-482. <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>
- Fabian, H., & Dunlop, A.W. (2015). Play and transitions: Helping “newly arrived children” settle into school. In J. Moyles (Ed.), *The Excellence of Play* (pp. 173-184) McGraw-Hill Education - Open University Press.
- Facchini, G., Mayda, A. M., Guiso, L., & Schultz, C. (2008). From individual attitudes towards migrants to migration policy outcomes: Theory and evidence [with Discussion]. *Economic Policy*, 23, 651–713. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2008.00212.x>

- Faneca, R. (2018). The inclusion of refugee and migrant students in Portugal: From policies to practices. In K. Harrison; M. Sadiku & F. Tochin (Eds.), *Displacement Planet Earth: Plurilingual Education and Identity for 21st Century Schools* (pp. 171-184). University of Wisconsin-Madison & Deep Institute.
- Ferguson, G. M., & Bornstein, M. H. (2012). Remote acculturation: The “Americanization” of Jamaican islanders. *International Journal of Behavioral Development*, 36, 167-177.
<https://doi.org/10.1177/0165025412437066>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage publications.
- Folke, J. (2017). *Lived transitions: Experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. [Doctoral dissertation, Stockholm University]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1052228&dswid=-4057>
- Granvik-Saminathen, M., Brolin Låftman, S., Almquist, Y. B., & Modin, B. (2018). Effective schools, school segregation, and the link with school achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 29, 464–484.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1470988>
- Guadagno, L. (2020). *Migrants and the COVID-19 pandemic: An initial analysis*. International Organization for Migration. <https://publications.iom.int/books/mrs-no-60-migrants-and-covid-19-pandemic-initial-analysis>
- Guerra, R., Rodrigues, R. B., Carmona, M., Barreiros, J., Aguiar, C., Alexandra, J., & Costa-Lopes, R. (2019). *Inclusão e desempenho académico de crianças e jovens imigrantes: o papel das dinâmicas de aculturação*. Alto-Comissariado para as Migrações, I.P.
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/39242>

- Hamilton, P. L. (2013). It's not all about academic achievement: Supporting the social and emotional needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education, 31*, 173-190. <https://doi.org/10.1080/02643944.2012.747555>
- International Data Alliance for Children on the Move. (2022). *Stronger data, brighter futures: Protecting children on the move with data and evidence*. <https://data.unicef.org/resources/stronger-data-brighter-futures/>
- Juang, L. P., & Syed, M. (2019). The evolution of acculturation and development models for understanding immigrant children and youth adjustment. *Child Development Perspectives, 13*, 241–246. <https://doi.org/10.1111/cdep.12346>.
- Júnior, J., de Amorim, L., Neto, M., Uchida, R., de Moura, A., & Lima, N. (2022). The impact of “the war that drags on” in Ukraine for the health of children and adolescents: Old problems in a new conflict?. *Child Abuse & Neglect, 128*, 105-108.
- Karataş, S., Eckstein, K., Noack, P., Rubini, M., & Crocetti, E. (2022). Meeting in school: Cultural diversity approaches of teachers and intergroup contact among ethnic minority and majority children. *Child Development, 00*, 1-17. <https://doi.org/10.1111/cdev.13854>
- Katsiaficas, D., Alcantar, C. M., Hernandez, E., Samayoa, E., Gutierrez, M. N., Taxis, O. R., & Williams, Z. (2016). Important theoretical and methodological turning points for understanding contribution with undocumented undergraduates. *Qualitative Psychology, 3*, 7-25. <https://doi.org/10.1037/qup0000043>
- Marks, A. K., Ejesi, K., & García Coll, C. (2014). Understanding the US immigrant paradox in childhood and adolescence. *Child Development Perspectives, 8*, 59-64. <https://doi.org/10.1111/cdep.12071>
- Masten, A. S. (2014). Ordinary magic: Resilience in development. *American Psychologist, 56*, 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Lafavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling, 12*, 76-84.
<https://doi.org/10.1177/2156759X0801200213>
- Medarić, Z., Sedmak, M., Dežan, L., & Gornik, B. (2021). Integration of migrant children in Slovenian schools. *Culture and Education, 33*, 758-785.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1973222>
- Mendes, G. (2019). Brincar: Coisa (séria) de crianças. In A. Neto-Mendes & G. Portugal (Eds.), *Educação, Cultura e Cidadania das Crianças: Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação* (pp. 189-214). UA Editora.
- Meyer-Borba, Â. (2007). *O brincar como modo de ser e estar no mundo*. Universidade Federal Fluminense.
- Montgomery, H. (2014). Participant observation. In A. Clark, R. Flewitt, M. Hammersley & M. Robb (Eds.), *Understanding research with children and young people* (pp. 122-135). Sage.
- Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chryssochoou, X., Lackland Sam, D., & Phinney, J. (2012). Positive immigrant youth adaptation in context. In A.S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), *Realizing the potential of immigrant Youth* (pp. 117–158). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139094696.008>
- Motti-Stefanidi, F., S. Masten, A. (2017). A resilience perspective on immigrant youth adaptation and development. In Cabrera, N., Leyendecker, B. (Eds.), *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth* (pp. 19–34). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-43645-6_2
- Moyles, J. (2015). Starting with play: Taking play seriously. In J. Moyles (Ed.), *The Excellence of Play* (pp.14-24). McGraw- Hill Education - Open University Press.

- Moyles, J. (2009). Play: The powerful means of learning in the early years. In S. Smidt (Ed.) *Key Issues in Early Years Education* (pp. 37-46). Routledge.
- Murray, J. S. (2019). War and conflict: addressing the psychosocial needs of child refugees. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40, 3–18.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1569184>
- OECD. (2016). *OECD International Migration Outlook 2016*. OECD Publishing.
https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/oecd-international-migration-outlook-2016_en
- O'leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. Sage.
- Oppedal, B., & Toppelberg, C. O. (2016). Acculturation development and the acquisition of culture competence. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 71-92). Cambridge University Press.
- Organização Internacional para as Migrações. (2019). *World migration report 2019*. International Organization for Migration.
https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migration-report/docs/InternationalMigration2019_Report.pdf
- Organização Internacional para as Migrações. (2022). *World migration report 2022*. International Organization for Migration. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022>
- Pereira, T., & Urbano, P. (2019). Crescer a brincar e com emoção: A importância do brincar no desenvolvimento infantil. In A. C. Almeida & E. Santos (Eds.), *Brincar: dos conceitos às práticas* (pp. 51-60). Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social da Universidade de Coimbra.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams, and imitation in childhood*. Routledge.

- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149–152.
- Reed, R. V., Fazel, M., Jones, L., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in low-income and middle-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379, 250-265.
- Richards, C. (2011). In the thick of it: Interpreting children's play. *Ethnography and Education*, 6, 309-324.
- Rinde, F. B. (2022). Inclusive socio-musical spaces for newly arrived migrant children in a Norwegian primary school: Teacher and school leader perspectives. *International Journal of Music Education*. <https://doi.org/10.1177/02557614221115878>
- Roberts, H. (2017). Listening to children and hearing them. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 260-275). Routledge.
- Roxas, K., & Fruja, R. (2019). Teacher education and migrant students. *Oxford Research Encyclopedias*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.285>
- Saint-Exupéry, A. (1943). *O Principezinho*. Editorial Presença.
- Schneider, J., Crul, M., & Van Praag, L. (2014). Upward mobility and questions of belonging in migrant families. *New Diversities*, 16(1), 1-6.
- Segal, U. A. (2019). Globalization, migration, and ethnicity. *Public Health*, 172(1), 135–142. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2019.04.011>
- Silver, P. G., & Ramsey, P. G. (1983). Participant observation: Broadening points of view. *Early Child Development and Care*, 10(3), 147-156.
- Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. *Wiley*, 45(4), 920-927.
- Smith, P. K. (2005). Social and pretend play in children. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), *The nature of play: Great apes and humans* (pp. 173– 209). Guilford Press.

- Smith, P. K. (2010). *Understanding children's worlds: Children and play*. Wiley Blackwell.
- Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A., & Katsiaficas, D. (2018). An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth. *American Psychologist*, *73*(6), 781–796.
<https://doi.org/10.1037/amp0000265>
- Suárez-Orozco, C., Yoshikawa, H., Teranishi, R., & Suárez-Orozco, M. (2011). Growing up in the shadows: The developmental implications of unauthorized status. *Harvard Educational Review*, *81*(3), 438-473.
- Svensson, M., & Eastmond, M. (2013). Betwixt and between. *Nordic Journal of Migration Research*, *3*(3), 162-173.
- Swain, J., & Spire, Z. (2020). The role of informal conversations in generating data, and the ethical and methodological issues they raise. *Forum: Qualitative Social Research*, *21*(1), 102-124. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3344>
- Takhvar, M., & Smith, P. K. (1990). A review and critique of Smilansky's classification scheme and the "nested hierarchy" of play categories. *Journal of Research in Early Childhood*, *4*, 112–122.
- Taylor, L. K., & Glen, C. (2019). From empathy to action: Can enhancing host-society children's empathy promote positive attitudes and prosocial behaviour toward refugees? *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *30*, 214-226.
<https://doi.org/10.1002/casp.2438>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. In C. Willig & W. Rogers (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (pp. 17-37). Sage.

- Titzmann, P. F. (2014). Immigrant adolescents' adaptation to a new context: Ethnic friendship homophily and its predictors. *Child Development Perspectives*, 8, 107–112.
<http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12072>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Ward, C., & Geeraert, N. (2016). Advancing acculturation theory and research: the acculturation process in its ecological context. *Current Opinion in Psychology*, 8, 98-104. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.021>
- Ward, C., & Szabó, Á. (2019). Affect, behavior, cognition, and development: Adding to the alphabet of acculturation. In D. Matsumoto (Ed.), *The Handbook of Culture and Psychology* (pp. 640-691). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190679743.003.0020>
- White, R., Updegraff, K. A., Umaña-Taylor, A. J., Zeiders, K. H., Perez-Brena, N., & Burleson, E. (2017). Neighborhood and school ethnic structuring and cultural adaptations among Mexican-origin adolescents. *Developmental Psychology*, 53(3), 511-524.
- Wood, E. (2010). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning. *Play and Learning in the Early Years*, 11(4), 9-26.
- You, D., Lindt, N., Allen, R., Hansen, C., Beise, J., & Blume, S. (2020). Migrant and displaced children in the age of COVID-19: How the pandemic is impacting them and what can we do to help. *Migration Policy Practice*, 10(2), 32-39.

Anexos

Anexo 1 - Grelha de Observação

Data:	Local:	Início:	Fim:
Tempo de observação:			
Identificação do espaço:			
Identificação do grupo/ participantes:			
Objetivos da observação:			
Normalmente, o espaço é utilizado em simultâneo por quantas crianças (aproximadamente) e qual a sua faixa etária?	Quantas crianças integram o grupo observado?	Qual a faixa etária das crianças observadas?	Quantos adultos acompanham o grupo observado?

Comentários:			
--------------	--	--	--

Focos de Observação	Checklist	Notas Descritivas
Espaço (Aparência, identidade e dimensão)	<ul style="list-style-type: none"> • O espaço possui uma identidade própria? Qual? • O espaço subdivide-se? Se sim, quais são os sub-espacos? • O espaço oferece vários contextos de brincadeira e diversificados (se permite vários objetivos e tipos de brincadeira)? • O espaço tem presentes elementos multiculturais? 	
Brinquedos (e outros instrumentos/ dispositivos de apoio à brincadeira)	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza brinquedos? Se sim, quais? • Estão disponíveis brinquedos nas línguas de origem das crianças presentes - jogos tradicionais de outras culturas? 	
Tipo de Brincadeira (Descrição e caracterização das brincadeiras observadas)	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o nome/ tipo de jogo? • Construção • Jogo • Proposto pelo Objeto • Simbólico (ou “faz-de-conta) • Turbulento (ou “rough and tumble) • Outro? 	
	Qual o tema da brincadeira?	

	<p>Que papéis desempenham as crianças intervenientes?</p> <p>Há uma organização hierárquica das crianças? Se sim, que posição assumem as crianças intervenientes?</p>	
<p>Relações e Interações</p> <p>(de que forma interage a criança migrante com as outras crianças e/ou com os/as técnicos/as)</p>	<p>Nível de participação na brincadeira:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Desocupada ● Observadora ● Paralela ● Associativa ● Cooperativa <p>Interação com os pares:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Brincadeira em grupo. Com quem brinca? ● Brincadeira solitária <p>Contacto cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Contacto Intra-Cultural ● Contacto Inter-Cultural <p>Hierarquização:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Como e por quem são distribuídos os papéis, indicações e regras? ● Quem inicia a brincadeira? ● Quem termina a brincadeira? ● Os brinquedos são partilhados de forma recíproca? 	
<p>Verbalizações</p> <p>(registo das verbalizações das crianças migrantes, em termos de grau, estratégias e línguas a que recorrem)</p>	<p>Língua utilizada:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Língua Materna ● Português ● Inglês <p>A criança é compreendida pelos seus pares?</p> <p>As crianças com quem interage respondem na mesma língua? Se não, em qual?</p> <p>Se a criança migrante não compreende que estratégias utilizam as outras crianças?</p> <p>Se as crianças com quem brinca não a compreendem, que estratégias utiliza a criança migrante?</p> <p>Em que língua falam os/as técnicos/as com a criança migrante?</p>	

Anexo 2 - Guião de entrevista aos/às técnicos/as

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões
<p>Informação Prévia</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir permissão para gravar a entrevista 2. Apresentação 3. Explicar os objetivos da entrevista, duração e conteúdo 4. Informar sobre aspectos deontológicos 	
<p>I. Caracterização do/a participante e experiência profissional</p>	<p>Conhecer a formação profissional e experiência de trabalho, do/a participante, na área educacional</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descreva o seu percurso na área da educação.
<p>II. Importância e valorização de Brincar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Refletir acerca das crenças do/a participante inerentes a brincar, quais os benefícios e funções que atribui às atividades de brincadeira. 2. Explorar as medidas de valorização e promoção de brincar, no Agrupamento, e de que forma estas são percebidas pelos/as técnicos/as 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais as funções de brincar e qual a sua finalidade? <ol style="list-style-type: none"> a. Quais os impactos de brincar que observa no desenvolvimento das crianças? 2. Como perceciona a valorização de brincar nesta escola e agrupamento?

		<p>a. De que forma são planificados e incluídos os momentos de brincadeira?</p>
Continuação do bloco I	Conhecer a formação profissional e experiência, do/a participante, ao nível do trabalho com crianças com experiência migratória	<p>2. Como tem sido a sua experiência de trabalho com crianças migrantes?</p>
<p>III.</p> <p>Brincar e a aculturação</p>	<p>1. Explorar as ligações que os/as técnicos/as fazem entre os dois conceitos-chave desta investigação: Aculturação e Brincar</p> <p>2. Identificar padrões de comportamento, aquando dos momentos de brincadeira, das crianças migrantes</p> <p>3. Explorar como são percebidas pelos/as técnicos/as as alterações das brincadeiras das crianças migrantes, em função do tempo de adaptação</p>	<p>1. Na sua perspetiva, qual o papel que brincar para as crianças migrantes?</p> <p>2. Como descreveria a forma como brincam as crianças migrantes e o tipo de brincadeiras que observa?</p> <p>3. Durante os momentos de brincadeira, como descreveria as interações entre as crianças migrantes e entre as crianças migrantes e não-migrantes?</p> <p>4. Que tipo de mudanças observa nas brincadeiras das crianças migrantes, ao longo do tempo?</p> <p>5. A partir da forma como brincam, que informações relativas aos seus processos de adaptação podemos retirar, aspetos positivos ou desafios?</p> <p>6. Durante os momentos de brincadeira, o que observa em relação à língua utilizada pelas crianças?</p>
<p>IV.</p> <p>Conclusão</p>	Identificar recomendações e boas-práticas sugeridas pelos/as técnicos/as para a promoção de processos de aculturação mais	<p>1. Que oportunidades podem ser proporcionadas ao nível da integração das</p>

	<p>adaptativos, e qual o papel que brincar pode ter a este nível</p>	<p>crianças migrantes, aquando dos momentos de brincadeira?</p> <p>2. Da sua experiência, que sugestões daria relativamente à promoção da integração das crianças migrantes?</p>
<p>V. Encerramento, valorização da participação e agradecimentos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obter informações que não tenham sido abordadas e esclarecer possíveis dúvidas 2. Agradecimentos e reforço da importância da participação para a presente investigação 	

Anexo 3 - Declaração de Consentimento Informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo surge no âmbito de um projeto de investigação a decorrer no **Iscte – Instituto Universitário de Lisboa**. O estudo tem por objetivo explorar a associação entre brincar e os processos de adaptação e aculturação das crianças migrantes, no contexto escolar.

O estudo é realizado por Maria Rodrigues Baptista Frade – mrbfe@iscte-iul.pt, que poderá contactar caso pretenda esclarecer uma dúvida ou partilhar algum comentário.

A sua participação no estudo, que será muito valorizada pois irá contribuir para o avanço do conhecimento neste domínio da ciência, consiste numa entrevista semi-estruturada com duração de cerca de 1 hora. Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo.

A participação no estudo é estritamente **voluntária**: pode escolher livremente participar ou não participar. Se tiver escolhido participar, pode interromper a participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação. Para além de voluntária, a participação é também **anónima** e **confidencial**. Os dados obtidos destinam-se apenas a tratamento estatístico e nenhuma resposta será analisada ou reportada individualmente. Em nenhum momento do estudo precisa de se identificar.

Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pelo/a investigador/a, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora, pelo que **aceito** nele participar.

_____ (local), ____/____/____ (data)

Nome: _____

Assinatura: _____

Anexo 4 - Listagem de Categorias que emergiram da análise das Entrevistas

Nome da Categoria	Descrição
Aculturação	Percepção dos técnicos entrevistados acerca do processo de aculturação e adaptação das crianças migrantes, ao nível dos vários sistemas que influenciam estes processos.
<i>Forças Globais</i>	Condições macro que influenciam a deslocação de pessoas entre territórios e condicionam a forma como estas deslocações são experienciadas.
<i>Convulsão política</i>	Períodos de instabilidade política em contextos locais que podem gerar fenómenos de violência e/ou crise sócio-económica.
<i>Desigualdade económica</i>	Disparidade económica entre países
<i>Guerra</i>	Conflito armado entre estados ou grupos, motivado por divergências territoriais, políticas ou ideológicas
<i>Contextos Políticos e Sociais</i>	Fatores da sociedade de acolhimento, em termos políticos, económicos e sociais, que influenciam o processo de adaptação e aculturação das crianças migrantes
<i>Atitudes face a migrantes</i>	Avaliações de valência positiva, negativa ou ambivalente dos membros da sociedade de acolhimento face a pessoas migrantes
Discriminação	Contextos de receção, em específico a comunidade educativa, marcados pela presença de estereótipos negativos face a pessoas migrantes.
Empatia	Expressão de identificação afetiva face aos alunos migrantes e às suas famílias

Equidade	Princípio associado à ideia de justiça social de que diferentes contextos e experiências geram necessidades também elas diferentes e específicas e, conseqüentemente, devem ser mobilizadas respostas adaptadas às mesmas.
Igualdade	Princípio de que todas as pessoas, independentemente da etnia, religião, gênero, posição política, entre outros, têm os mesmos direitos, devem ter acesso aos mesmos serviços e oportunidades, devem ter os mesmos privilégios e os mesmos deveres.
Orgulho em acolher	Manifestação de apreço em fazer parte de uma comunidade e de um contexto diretamente envolvidos no acolhimento de crianças migrantes
Pluriculturalismo Cultural	Valorização e celebração da coexistência de múltiplas culturas no contexto escolar
<i>Microsistema Escola</i>	Abrange os fatores associados ao sistema escolar enquanto contexto e às relações que nele ocorrem e que impactam diretamente o processo de aculturação destas crianças.
<i>Desafios</i>	Fatores de risco decorrentes do Microsistema Escola
Comunicação	Desafios ao nível da transmissão, partilha e articulação de informação entre os várias partes integrantes do sistema escolar
Discriminação	Atitudes ou ações que encerrem a inferiorização ou subvalorização das crianças migrantes no contexto escolar
Distância cultural	Grau de dissemelhança entre a cultura de origem das crianças migrantes e a cultura de acolhimento

Estratégias de separação	Utilização de estratégias aculturativas de separação pelos/as alunos/as migrantes
Falta de formação e recursos	Insuficiência de recursos técnicos, materiais e intelectuais para dar resposta às necessidades específicas das crianças migrantes, no contexto escolar
Heterogeneidade	Diversidade em termos culturais e de necessidades dos alunos que constituem o agrupamento
Idade de chegada	Idade com que os alunos/as migrantes ingressaram no agrupamento
Perfil dos/as Técnicos/as	Características individuais dos/as técnicos/as educacionais, como a metodologia de trabalho, crenças, atitudes ou comportamentos
<i>Recursos</i>	Fatores de proteção e/ou prevenção decorrentes do Microsistema Escola
Acolhimento dos pares	Abertura e curiosidade das crianças não-migrantes face ao contacto e estabelecimento de relações com os seus pares não-migrantes
Adaptação das estratégias de ensino	Flexibilização e adequação das técnicas utilizadas em sala de aula às necessidades e perfis específicos das crianças migrantes
Animação sociocultural	Atividades de animação de recreios e tempos não lectivos dinamizadas por técnicos com formação na área
Avaliação intra-migrantes	Metodologia de avaliação dos resultados académicos das crianças migrantes que passa pela sua comparação aos resultados dos seus pares migrantes

Envolvimento parental	Estratégias de aproximação e trabalho em parceria entre a comunidade educativa e as famílias
Equipa técnica diversa	Equipa educativa do agrupamento pautada pela diversidade cultural, incluindo o envolvimento de técnicos com experiência de migração
Formação	Ações de capacitação dirigidas aos técnicos educacionais, corpo docente e assistentes operacionais, nas áreas da interculturalidade e do trabalho com crianças migrantes
Português Língua Não-Materna	Turmas de ensino do Português como Língua Mão-Materna
Projetos externos	Estabelecimento de parcerias com entidades externas ao agrupamento que dinamizam atividades de reforço do ensino da Língua Portuguesa e da sensibilização para as questões decorrentes da diversidade cultural em contexto escolar
Sensibilização	Conversas e atividades realizadas com os alunos aquando da chegada de novos alunos migrantes, que visam o aumento do seu conhecimento e das suas competências acerca das razões que levam às deslocações das pessoas migrantes, as condições em que chegam e a forma como devem ser acolhidas.
Valorização da Pluriculturalidade	Reconhecimento e valorização da formação diversa em termos culturais da comunidade escolar
<i>Nível Individual</i>	Fatores inerentes à criança migrante, tanto no que concerne o seu processo de crescimento e desenvolvimento normativos, como fatores individuais específicos inerentes ao processo de migração

<i>Adaptação Psicológica</i>	Indicadores da forma como as crianças migrantes se adaptam face ao processo de migração
Indicadores negativos	Sinais associados a processos de aculturação menos adaptativos
Agressividade	Referem-se a comportamentos e atitudes violentas por parte das crianças migrantes em relação aos seus pares, à equipa técnica e a si próprios
Isolamento	Comportamentos ou atitudes de afastamento das crianças migrantes em relação aos seus pares e/ou aos técnicos
Separação	Estabelecimento e manutenção de relações somente com crianças da mesma cultura
Indicadores positivos	Sinais associados a processos de aculturação mais adaptativos
Aproximação	Movimentos de aproximação e interação por parte da criança migrante face aos seus pares e/ou aos técnicos
Autonomia	Capacidade de tomar decisões individualmente, exercer a sua liberdade e não estar tão dependente de influências externas, dos seus pares ou técnicos.
Bem-estar	Reconhecimento de comportamentos e expressões, das crianças migrantes, associadas à satisfação, felicidade ou entusiasmo
Brincar	Fatores relacionados à frequência, diversificação e satisfação percebidas durante os momentos de brincadeira das crianças migrantes

Diversificação das Brincadeiras	Interação de diferentes formas durante os momentos de brincadeira, em termos das crianças com quem brincam, as tipologias de brincadeira, os locais onde brincam ou os brinquedos com os quais interagem
Relações Inter-Culturais	Relações que as crianças migrantes estabelecem com pares que os técnicos identificam como da mesma cultura
<i>Tarefas de Aculturação</i>	Competências e etapas específicas à experiência de migração das crianças migrantes que se associam ao seu processo de aculturação e adaptação
Aprendizagem da Cultura de Acolhimento	Aprendizagem e adoção das normas e costumes culturais do país de acolhimento
Aprendizagem da Língua Acolhimento	Aprendizagem e adoção do sistema de comunicação oficial do país de acolhimento
Pontes entre Culturas	Competência linguística e conhecimento em ambas as culturas de origem e acolhimento, e capacidade de adequar os comportamentos a uma e outra
Manutenção da cultura de origem	Aprendizagem e adoção das normas e costumes culturais do país de origem
Comunicação na língua de origem	Aprendizagem e adoção do sistema de comunicação oficial do país de origem

Relações inter-culturais	Interações e criação de laços sociais com os alunos com quem não há partilha da mesma herança cultural
Relações intra-culturais	Interações e criação de laços sociais com os alunos com quem há partilha da mesma herança cultural
Brincar	
<i>Crenças</i>	Entendimentos e concepções dos/das técnicas face a brincar.
Crianças brincam pouco	Ideia de que há pouco tempo ou pouco incentivo à brincadeira
Crianças não sabem brincar	Ideia de que as crianças levam a cabo atividades que não são conceptualizadas como brincadeiras ou de que brincam de formas desadequadas
<i>Funções</i>	Utilidade ou objetivos de brincar em relação ao desenvolvimento da criança
Aprendizagem	Processo de aquisição, desenvolvimento e consolidação de competências e conhecimentos
Bem-estar	Perceção de estados positivos associados ao conforto, felicidade ou satisfação
Criatividade	Capacidade de imaginar e conceber ideias e conexões originais e diversas
Exploração	Descoberta individual, dos outros e dos contextos que a criança habita

Liberdade	Capacidade e oportunidade de agir, pensar e criar sem constrangimentos
Redução da violência	Diminuição dos comportamentos agressivos ou disruptivos entre pares, em contexto escolar
Riscos e Limites	Aprender a correr e lidar com os riscos, testar os seus limites em segurança
Competências Sociais	Competências associadas à vida em sociedade como o estabelecimento de relações com os pares e com os adultos, com as capacidades de comunicação, com o cumprimento de regras e códigos sociais ou com a capacidade de auto-regulação
<i>Tipos</i>	Categorias de brincadeiras identificadas ou mencionadas pelos/as técnicos/as
Conversar	Troca de ideias, informações ou opiniões, entre duas ou mais pessoas
Expressão Artística	Atividades de trabalho manual e produção de peças artísticas
Jogo	Brincadeiras que envolvem a organização, divisão e cumprimento de papéis e regras específicas e definidas
Proposto pelo objeto	Brincadeiras que partem da interação com um determinado objeto ou dispositivo
Simbólico	Também denominadas de brincadeiras “faz-de-conta” que envolvem a criação e imaginação de realidades diversas, algumas decalcadas de situações da vida real, e onde as crianças desempenham determinados papéis.

Relação entre Brincar e Aculturação	Influência bidirecional entre os dois conceitos-chave: Brincar e Aculturação
<i>Influência da aculturação no brincar</i>	Forma como os processos de aculturação e adaptação das crianças migrantes permeiam as suas brincadeiras
Assimilação	Utilização de estratégias de aculturação associadas à assimilação nos momentos de brincadeira
Enriquecimento da Comunicação	Aprendizagem de novas línguas e formas de expressão através do contacto intercultural
Condicionamento das Brincadeiras	Influência negativa das culturas de origem na forma como as crianças migrantes brincam
Enriquecimento das brincadeiras	Influência positiva das culturas de origem na forma como as crianças brincam e, conseqüentemente, transmissão de novas formas e culturas de brincar às crianças não-migrantes
<i>Influência de brincar na aculturação</i>	Forma como o brincar está presente e influencia direta ou indiretamente os processos de aculturação e adaptação da criança migrante
Aprendizagem da língua de acolhimento	Aprendizagem e adoção do sistema de comunicação oficial do país de acolhimento, em contexto de brincadeira
Aprendizagem da cultura de acolhimento	Aprendizagem e adoção das normas e costumes culturais do país de acolhimento, em contexto de brincadeira

Trocas Culturais	Partilha bidirecional de informações, valores e costumes relativos às suas heranças culturais, entre os alunos migrantes e não-migrantes
Redução da Distância Cultural	Características de brincar que minimizam os efeitos da dissemelhança entre as culturas das crianças do agrupamento
Contacto Positivo	Brincar enquanto contexto onde se estabelecem interações conotadas positivamente e promotoras de relações construtivas entre os alunos migrantes e não-migrantes
<i>Recomendações</i>	Sugestões apresentadas pelos técnicos para a promoção de processos de aculturação mais adaptativos
Animação e Orientação	Dinamização de atividades em tempo de recreio e horário não-letivo focadas na promoção do contacto positivo, redução da violência e valorização do pluralismo cultural, através da brincadeira
Relações Intraculturais	Promoção das relações entre alunos que partilhem a mesma herança cultural
Capacitação Linguística	Formação da equipa técnica, em línguas diversas
Equipas Multidisciplinares	Equipa educativa composta por técnicos de áreas diversas, com perfis e habilitações que se complementam e que trabalhem de forma articulada para a promoção do bem-estar e desenvolvimento holístico das crianças migrantes
Evidência científica	Consulta e participação na produção de estudos científicos que se prendam com questões relacionadas aos processos de adaptação e aculturação das crianças migrantes, que possam suportar metodologias e práticas, na área educacional, validadas e eficazes

Mediação Intercultural

Envolvimento de técnicos capacitados para a articulação entre os vários intervenientes do sistema educativo - equipa educativa, família e alunos

Anexo 5: Listagem de Categorias que emergiram da análise das Observações

Nome da Categoria	Descrição	Exemplos
Interações	Relações que a criança migrante estabelece com o contexto em que é observada, com os seus pares e com os técnicos.	
Tipologia	Tipo de atividades que as crianças migrantes desenvolvem em contexto de recreio	
Atividades Artísticas	Atividades que passam pela utilização de recursos artísticos para a produção de algum objeto artístico ou forma de expressão	Cantar Dançar Desenhar Origamis Teatro
Conversar	Troca de ideias e informações entre duas ou mais crianças	
Construção	Atividade que passa pela utilização de objetos e/ou materiais (ex: blocos ou peças de lego) com o objetivo de construir ou criar	Empilhar blocos Construções com elementos naturais (ex: pedras, terra e paus)
Jogo	Atividade que envolve dinâmicas de cooperação e/ou competição, e o estabelecimento de regras e objetivos	Apanhada Jogos de Tabuleiro Jogo do Lencinho Jogo do Mata
Proposto pelo Objeto	Atividades que decorrem da manipulação de objetos	Bola Cordas Fidget Toys Brinquedos pintados no chão Livros Puzzles

<i>Simbólico</i>	Atividades que envolvem a utilização de objetos, ações ou ideias para representar realidades imaginadas pela criança	
<i>Papéis</i>	Funções que a criança desempenha durante a brincadeira simbólica	Aluno/a Chefe de Cozinha Concorrente Cozinheiro/a Espião/ Espiã Filha/o Paciente Soldado/a
<i>Temas</i>	Assuntos ou temáticas subjacentes à brincadeira simbólica	Autocarro Concurso Culinária Família Guerra Médicos Natureza Supermercado
<i>Turbulento</i>	Atividades físicas que se distinguem de interações agressivas pela demonstração de afetos positivos como o riso.	Lutas Bater com chapéus Bater nas Mãos Perseguir
Nível de Participação Social	Tipo de interação social que demonstram aquando dos momentos de brincadeira	
<i>Observação</i>	Situações em que a criança é espectadora das brincadeiras que decorrem à sua volta, não se verificando a sua intervenção direta	
<i>Solitária</i>	Situações em que a criança brinca sozinha e afastada dos seus pares e/ou técnicos	

<i>Paralela</i>	Situações durante as quais as crianças brincam perto umas das outras, interagindo com o mesmo tipo de materiais mas verificando-se interações esporádicas ou escassas entre elas
<i>Cooperativa</i>	Situações em que a participação das crianças é complementar e são estabelecidos objetivos comuns.
Comunicação	Forma como as crianças transmitem informação e a compreendem
<i>Estratégias de comunicação</i>	Procedimentos postos em curso pelas crianças migrantes e não-migrantes com o objetivo de favorecer as trocas de ideias e de informação, e ultrapassar as possíveis barreiras ou desentendimentos neste âmbito
<i>da criança migrante</i>	Crianças com experiência de migração
Utilização do Inglês	Utilização de palavras ou expressões em inglês para favorecer a compreensão
Pedir Ajuda	Recorrer ao auxílio dos pares e/ou técnicos presentes para traduzir ou expressar o que a criança quer transmitir
Utilização de mímica	Representar através de gestos ou expressões faciais/ corporais aquilo que a criança quer dizer
<i>da criança não-migrante</i>	Crianças sem experiência de migração

Adaptação da Fala	Modificação da forma como a criança fala para favorecer a compreensão (ex: falar mais alto ou mais devagar)	
Utilização de mímica	Representar através de gestos ou expressões faciais/ corporais aquilo que a criança quer dizer	
Direcionar Fisicamente	Agarrar ou conduzir a criança migrante fisicamente para lhe comunicar uma vontade, intenção ou ideia	
<i>Grau de Verbalização</i>	Nível de comunicação verbal da criança migrante	
Conversa	A criança migrante dialoga enquanto interage, de forma recorrente e continuada, havendo uma troca de impressões ou informações	
Palavras soltas	A criança comunica de forma mais esporádica, através de palavras ou expressões-chave, mais diretivas ou objetivas	
Ausência de Comunicação Verbal	A criança não fala enquanto brinca	
<i>Línguas utilizadas</i>	Sistemas de comunicação comuns a uma comunidade linguística, utilizados pela criança migrante	Inglês Português Língua Materna