



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Vozes da Infância: Perspetivas de Crianças do 1.º Ciclo sobre a Diversidade Cultural nas Escolas

Erika Sofia Mendes Carneiro

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

Orientadora:

Doutora Cecília Aguiar, Professora Associada, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2025



CIÉNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia

Vozes da Infância: Perspetivas de Crianças do 1.º Ciclo sobre a Diversidade Cultural nas Escolas

Erika Sofia Mendes Carneiro

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

Orientadora:

Doutora Cecília Aguiar, Professora Associada, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2025

À menina que um dia acreditou não pertencer, a todas as crianças que lutam por pertencimento e a todos os que fazem do acolhimento uma forma de amor.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, deixo um sincero agradecimento à Professora Doutora Cecília Aguiar, pela dedicação demonstrada ao longo do último ano e pelo apoio constante, que foram essenciais para a finalização desta etapa.

À minha mãe, pelo exemplo de força e por acreditar sempre em mim, mesmo quando eu própria duvidei. À minha avó, que inspira e apoia cada passo do meu percurso. Aos meus tios, que são uma parte essencial da pessoa em que me tornei: à tia Sofia, por ser casa e apoio constante; à tia Gina, por me ensinar a reerguer-me perante todas as dificuldades; ao tio Gin e à tia Mónica, pela presença que torna cada conquista mais segura e significativa.

Um obrigada especial às minhas amigas, Margarida e Madalena, pela amizade paciente, pela escuta atenta e pela presença em todos os momentos.

E, por último, mas de forma igualmente importante, agradeço ao meu namorado pelo apoio incansável, pela paciência e, sobretudo, por me motivar a persistir, mesmo quando pensei em desistir.

Resumo

O aumento dos fluxos migratórios tem resultado no crescimento do número de alunos imigrantes matriculados nas escolas portuguesas. O presente estudo teve como objetivo principal analisar as perspetivas de alunos nativos e imigrantes do 1.º ano de escolaridade relativamente à convivência e inclusão de populações imigrantes no contexto escolar. A amostra integrou 17 alunos do 1º ano do ensino básico, 2 docentes e 11 encarregados de educação dos referidos alunos.

A recolha de informação ocorreu ao longo de quatro workshops desenvolvidos no âmbito do projeto de investigação KidLe. A análise dos dados foi conduzida através de uma abordagem temática indutiva, que evidenciou desafios significativos ao nível da inclusão em sala de aula. Os resultados destacam, em particular, as estratégias de mediação comunicativa em sala de aula e dificuldades associadas à sua implementação, as dinâmicas de apoio à inclusão social, bem como as experiências e desafios inerentes à diversidade cultural no contexto escolar.

As implicações deste estudo reforçam a importância de práticas pedagógicas inclusivas, da formação contínua de professores em competências interculturais, da valorização de estratégias que favoreçam a inclusão de alunos migrantes e da definição de políticas educativas que afirmem a escola como espaço central de inclusão e valorização da diversidade.

Palavras-chave: Inclusão, imigrantes, escola, multiculturalismo

Códigos PsycINFO:

3500 Psicologia Educacional e Escolar

3560 Dinâmicas de Sala de Aula, Ajustamento e Atitudes dos Alunos

Abstract

The increase in migratory flows has resulted in a growing number of immigrant students enrolled in Portuguese schools. The main objective of this study was to analyze the perspectives of native and immigrant first-grade students regarding the coexistence and inclusion of immigrant populations within the school context. The sample included 17 first-grade students, 2 teachers, and 11 parents/guardians of the aforementioned students.

Data collection took place over the course of four workshops developed within the scope of the KidLe research project. Data analysis was conducted using an inductive thematic approach, which highlighted significant challenges concerning classroom inclusion. The results particularly emphasized communicative mediation strategies in the classroom and the difficulties associated with their implementation, the dynamics of support for social inclusion, as well as the experiences and challenges inherent to cultural diversity in the school context.

The implications of this study reinforce the importance of inclusive pedagogical practices, continuous teacher training in intercultural competences, the valorization of strategies that promote the inclusion of migrant students, and the establishment of educational policies that affirm the school as a central space for inclusion and appreciation of diversity.

Keywords: inclusion, immigrants, school, multiculturalism

PsycINFO Codes:

3500 Educational and School Psychology

3560 Classroom Dynamics, Student Adjustment, and Attitudes

Índice

Introdução.....	1
I. Enquadramento teórico	3
1.1. Imigração	3
1.1.1. Imigração em Portugal	6
1.1.2. Alunos Imigrantes no Sistema Educativo Português	7
1.2. Multiculturalismo.....	9
1.2.1 Multiculturalismo na Escola: Relevância, Benefícios e Obstáculos.....	10
1.3. Contributos Teóricos para a Compreensão da Inclusão Escolar	13
1.4. Perspetivas das Crianças no Contexto da Inclusão	14
1.4.1. Ouvir e Interpretar as Vozes das Crianças	16
1.5. Objetivos e Questões de Investigação.....	20
II. Método.....	21
2.1. Projeto de investigação KidLe	21
2.2. Participantes	21
2.3. Procedimento	22
2.4. Reflexividade	25
2.5. Análise de dados	25
III. Resultados	27
3.1.Estratégias de mediação comunicativa	28
3.2. Dificuldades associadas às barreiras na comunicação	30
3.3. Apoio à inclusão social	31
3.4. Experiências e desafios da diversidade cultural na escola	34
IV. Discussão	37
4.1. Estratégias de mediação comunicativa	37
4.2. Dificuldades associadas às barreiras na comunicação	40
4.3. Apoio à inclusão social	42

4.4. Experiências e desafios da diversidade cultural na escola	43
4.5. Limitações	45
4.6. Implicações para Pesquisa e Prática	46
4.7. Conclusão.....	47
Referências	49

Introdução

As migrações no mundo globalizado e as suas implicações em cada país exigem uma reflexão aprofundada sobre os desafios enfrentados pela população migrante e sobre as constantes adversidades a que a mesma está sujeita. Nos últimos anos tem se verificado um aumento expressivo do número de imigrantes em Portugal, fenómeno que se reflete igualmente no contexto escolar. Entre 2018 e 2023, o número de alunos imigrantes aumentou 160% representando 13,9 % dos alunos matriculados (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2024; Relatório de Migrações e Asilo [RMA], 2023). Este aumento tem sido acompanhado por desafios significativos para os alunos migrantes, designadamente a diminuição do sentimento de pertença, o aumento da percepção de discriminação, a insuficiência de apoio emocional e pedagógico, a escassez de recursos adaptados e a preparação limitada dos docentes para responder à diversidade cultural (OCDE, 2015, 2018; Romijn et al., 2021; Trasberg & Kond, 2017). A compreensão das necessidades destes alunos constitui um ponto de partida essencial para promover a melhorias dos recursos e estratégias educativas, possibilitando o desenvolvimento de respostas adequadas que favoreçam a sua inclusão e o seu sucesso escolar.

Deste modo, este estudo qualitativo procura analisar as perspetivas de alunos nativos e imigrantes do 1.º ano de escolaridade relativamente à convivência e inclusão da população migrante em contexto escolar. Atendendo ao objetivo delineado a dissertação está estruturada em quatro capítulos: I. Enquadramento teórico; II. Método; III. Resultados; IV. Discussão e Conclusão. O primeiro capítulo aborda o conceito de imigração, vantagens, desvantagens e desafios associados a este fenómeno, o que permite contextualizar o processo migratório no mundo e identificar os fatores que impulsoram o seu crescimento. Posteriormente, é analisada a evolução da população migrante em Portugal. Este aumento ocorre devido a fatores como a procura por melhores condições de vida e trabalho e o acesso a uma educação de qualidade que contribuem para o aumento do número de crianças estrangeiras matriculadas nas escolas portuguesas (Alto Comissariado para as Migrações [ACM], 2023; Carvalho & Duarte, 2020). Este fenómeno evidencia a importância da valorização do contexto quotidiano e dos desafios enfrentados tanto pelos alunos imigrantes como pelo próprio sistema educativo (OCDE, 2024). No enquadramento teórico é ainda introduzido o conceito de multiculturalismo e a sua relevância para a inclusão escolar, sendo destacado de que forma a valorização e o reconhecimento das diferentes culturas presentes no contexto escolar contribuem para a

construção de ambientes mais equitativos, acolhedores e respeitadores da diversidade. São igualmente discutidos os contributos teóricos que permitem compreender como as crianças percecionam o mundo multicultural à sua volta, e estratégias eficazes para integrar as suas perspetivas e promover mudanças a partir da sua própria experiência. Por fim, é analisado o papel das crianças na formulação de políticas públicas e de práticas inclusivas, enfatizando a importância de as envolver ativamente na promoção de uma escola mais justa. Assim, o enquadramento teórico oferece uma visão abrangente das dinâmicas de imigração a nível global, e em particular no contexto português, identificando desafios e oportunidades para melhorar a convivência e inclusão de alunos imigrantes ao mesmo tempo que sustenta o estudo empírico.

No segundo capítulo do trabalho é apresentada uma breve descrição do projeto de investigação no qual a presente dissertação se enquadra (KidLe), bem como dos participantes envolvidos e dos instrumentos e procedimentos utilizados para a realização do estudo. O terceiro capítulo é dedicado à apresentação e descrição dos resultados obtidos. Por fim, o quarto capítulo procede à discussão dos resultados à luz da literatura, analisa as limitações do estudo e sistematiza as principais conclusões, destacando os contributos e implicações teóricas e práticas do estudo.

I. Enquadramento teórico

1.1. Imigração

A imigração constitui um fenómeno complexo, com implicações sociais, económicas e culturais de grande relevância. De acordo com dados da Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2024), em 2020 existiam cerca de 281 milhões de migrantes em todo o mundo, o que correspondia a 3,6% da população mundial. Estes números evidenciam a crescente importância da migração como um fenómeno global, com profundas repercussões a nível social.

A literatura tem vindo a evidenciar que a migração é um conceito complexo que abrange múltiplas dimensões (Fussell, 2012; Skeldon, 2017). De acordo com a OIM (2019) a imigração corresponde ao movimento de pessoas a partir do seu local habitual de residência, podendo ocorrer tanto através de fronteiras internacionais como dentro de um mesmo país. Nessa perspetiva, a imigração é o ato de entrar num país com o objetivo de nele residir temporariamente ou de forma definitiva, enquanto a emigração diz respeito ao ato de deixar o próprio país com o objetivo de residir numa outra região (Tsegay, 2023).

Segundo Carvalho e Duarte (2020), a imigração pode ocorrer de forma regular ou irregular. A imigração regular caracteriza-se pelo cumprimento de todos os requisitos legais exigidos para a entrada e permanência no país de acolhimento, como a obtenção de vistos, autorizações de residência ou de trabalho. Em contraste, a imigração irregular ocorre quando os movimentos migratórios não se encontram em conformidade com a legislação migratória do país recetor. Independentemente da situação jurídica, é fundamental que os direitos dos imigrantes sejam salvaguardados através de políticas públicas que assegurem a sua proteção e dignidade, de modo a minimizar impactos na sociedade e desafios psicológicos enfrentados pelos novos residentes.

A imigração acarreta consequências tanto positivas como negativas, com impacto nos países de origem e nos países de destino. Nestes últimos, este fenómeno contribui para o rejuvenescimento demográfico em sociedades envelhecidas, para a diversidade cultural e social e estimula a inovação, uma vez que os imigrantes enriquecem a sociedade recetora através da introdução das suas perspetivas, tradições e costumes (Castles et al., 2014). O reforço da força de trabalho através das posições que os migrantes ocupam no setor profissional, atenuando as carências de mão de obra e reforçando a expansão económica, constitui também um importante apoio para os países de destino (Azevedo, 2024).

De acordo com Azevedo (2024), um dos principais benefícios da imigração para os países de origem reside na contribuição económica decorrente das remessas financeiras enviadas pelos emigrantes. Segundo a OIM (2024), em 2022, o montante total das remessas foi de 831 biliões de dólares e, desse montante, 647 biliões foram destinados a países de baixo e médio rendimento. A OCDE (2024, p. 60) afirma que a migração contribui ainda para a redução da pressão no mercado de trabalho. Isto ocorre porque a saída de trabalhadores ajuda a aliviar setores sobrecarregados, reduzindo o desemprego em áreas densamente povoadas e com menos oportunidades económicas. Outro benefício relevante verifica-se quando a população imigrante regressa ao país de origem após adquirir novas competências no país de acolhimento (Azevedo, 2024). Esses conhecimentos e experiências contribuem para o desenvolvimento do seu país, promovendo a melhoria da qualidade de vida tanto dos próprios migrantes quanto da população em geral.

Contudo, a migração também acarreta desvantagens significativas. Os países de origem enfrentam frequentemente perda da mão de obra qualificada e podem tornar-se excessivamente dependentes economicamente das remessas enviadas por imigrantes (Bossavie & Özden, 2023). Para além disto, a denominada “fuga de cérebros”, caracterizada pela saída de profissionais altamente especializados, constitui um dos fenómenos mais preocupantes, uma vez que reduz a disponibilidade de trabalhadores qualificados em setores estratégicos, como a saúde e a educação, comprometendo o desenvolvimento social e económico (Gomes et al., 2021).

Segundo Azevedo (2024), um dos principais desafios enfrentados pelos países de destino consiste no risco de a migração acentuar desigualdades socioeconómicas e gerar conflitos de identidade. Acrescem ainda dificuldades como o aumento da pressão sobre os serviços públicos e questões relacionadas com a integração social (Dustmann & Frattini, 2014). Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2009), a integração social deve ser entendida como um processo contínuo que promove a participação de todas as pessoas na vida social, cultural, económica e política, com igualdade de direitos, justiça e dignidade.

Para além das consequências e dos benefícios observados nos países de origem e de destino, a imigração envolve também desafios de ordem emocional para os indivíduos migrantes. De acordo com Berry (2018), os imigrantes enfrentam de maneira recorrente stress de aculturação. A aculturação corresponde ao processo de transformação cultural e psicológica que ocorre quando dois ou mais grupos culturalmente diferentes mantêm contacto contínuo (Berry & Hou, 2016). O modelo de aculturação categoriza estratégias de adaptação cultural em função de duas dimensões: a retenção ou rejeição da cultura de origem e a adoção ou rejeição da cultura da sociedade anfitriã. Da combinação destas duas dimensões resultam quatro estratégias de

aculturação: a separação, que ocorre quando os indivíduos rejeitam a cultura dominante em favor da preservação da sua própria cultura; a assimilação, que ocorre quando indivíduos adotam normas culturais da cultura dominante em detrimento da sua própria cultura; a integração, que acontece quando os indivíduos adotam as normas culturais da cultura dominante, mas mantendo a sua cultura de origem; e por fim, a marginalização, que ocorre quando os indivíduos rejeitam tanto a cultura dominante como a sua própria cultura (Berry & Hou, 2016; 2017).

O stress de aculturação manifesta-se quando as exigências inerentes ao processo de adaptação superam os recursos disponíveis, originando uma experiência negativa tanto a nível emocional como físico (Arbona et al., 2010; Sam & Berry, 2016). Esta condição pode traduzir-se em problemas de saúde psicológica, incluindo depressão, ansiedade e baixa autoestima, mas também em repercussões físicas como dificuldades no sono e piores resultados na autoavaliação da saúde física entre adultos (Al-Krenawi et al., 2021; Gonzalez-Guarda et al., 2021; Rivera-Baeza et al., 2022; Sam & Berry, 2016). Apesar destas dificuldades, uma parte dos imigrantes revela notável capacidade de adaptação e resiliência (Marcon et al., 2024). Neste enquadramento, diversos fatores de proteção assumem um papel central na facilitação da adaptação e na promoção de um processo de inclusão saudável. Entre estes fatores, destacam-se o apoio familiar e comunitário, bem como a preservação de elementos da cultura de origem, como tradições e língua. Estes critérios são essenciais para uma inclusão bem-sucedida, e desempenham um papel crucial na redução de stress e promoção de bem-estar (Gonzalez-Guarda et al., 2023). Paralelamente o envolvimento em atividades que favoreçam a compreensão da nova cultura constitui igualmente um mecanismo eficaz, capaz de minimizar o stress de aculturação (Nguyen & Benet-Martínez, 2013).

A imigração configura-se, assim, como um fenómeno multifacetado que ultrapassa a mera mobilidade de indivíduos entre fronteiras, integrando dimensões económicas, psicológicas, sociais e culturais, com repercussões significativas tanto nos países de origem como nos de destino. Os impactos positivos evidenciam o potencial transformador da imigração, enquanto os desafios reforçam a necessidade de políticas públicas sustentáveis e inclusivas. A compreensão das dinâmicas e dos efeitos da imigração revela-se, portanto, essencial para o desenvolvimento de estratégias que potenciem os benefícios e minimizem as dificuldades, contribuindo para uma gestão mais eficaz e equitativa dos fluxos migratórios no contexto global contemporâneo.

1.1.1. Imigração em Portugal

Historicamente, Portugal caracterizou-se como um país predominantemente emissor de emigrantes. No entanto, nos últimos anos, tem-se verificado um aumento expressivo da imigração, com repercussões tanto a nível económico como social. Portugal tem-se afirmado como um destino atrativo para populações migrantes, em virtude de fatores como segurança, estabilidade política, clima e oportunidades de emprego em setores específicos (Carvalho & Duarte, 2020).

Segundo o Relatório de Migrações e Asilo (2023), em 2023, a população estrangeira residente em Portugal aumentou 33,6% face a 2022, totalizando 1 044 606 de cidadãos estrangeiros com autorização de residência. De acordo com dados do ACM (2023), em 2021, 8,9% dos estrangeiros residentes tinham entre 0 e 9 anos, 8,7% encontravam-se na faixa etária dos 10 aos 19 anos e 61,16% tinham entre 20 e 49 anos. No total, estas três faixas etárias representavam 78,7% da população estrangeira residente, em contraste com 57,6% da população portuguesa, evidenciando assim uma população imigrante marcadamente jovem. Esta característica demográfica tem desempenhado um papel crucial no rejuvenescimento populacional, uma vez que a idade média da população imigrante é inferior à dos cidadãos portugueses nativos, contribuindo para o equilíbrio da pirâmide etária (PORDATA, 2023). Estes dados estão em consonância com medidas adotadas em Portugal, que, perante o envelhecimento populacional e a diminuição da taxa de natalidade, reconhecem a imigração como uma estratégia de mitigação dos desafios económicos e sociais (Carvalho & Duarte, 2020; Instituto Nacional de Estatística, 2021).

Em 2022, foram concedidos 143 mil títulos de residência a cidadãos estrangeiros residentes em Portugal, o valor mais elevado desde 2008 (PORDATA, 2023). Os motivos que levam os imigrantes a escolher Portugal são variados. De acordo com o SEF (2023) em 2022, os principais fundamentos para a concessão de novos títulos de residência foram a atividade profissional (51.525), o reagrupamento familiar (27.054) e, em menor escala, outros motivos como, o estudo (13.267). Estes dados evidenciam que a imigração em Portugal não se encontra exclusivamente associada a razões de ordem económica, mas também a fatores relacionados com a educação e a reunificação familiar.

Face ao aumento da imigração, foram desenvolvidos em Portugal diversos programas e iniciativas de apoio ao imigrante, destinados a facilitar a sua inclusão social e económica. Em 2009, o governo anunciou o Projeto Promoção do Empreendedorismo Imigrante (PEI), incentivando a criação de novas empresas e a participação da população imigrante na economia formal (Couteiro & Ferreira, 2014). Paralelamente, têm sido implementadas medidas

coordenadas pelo Alto Comissariado para as Migrações, entre as quais se destacam os Centros Nacionais de Apoio à Integração de Migrantes (ACM, 2024a), sediados em Lisboa, Porto e Faro, que oferecem atendimento multilingue e apoio jurídico, social, laboral e educativo. A rede de Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes complementa este serviço em todo o território nacional, facilitando o acesso a informação e ajuda junto das comunidades (AIMA, 2025). Acresce ainda o Programa Mentores para Migrantes, que estabelece uma ligação entre voluntários e imigrantes, proporcionando orientação social e profissional (ACM, 2024b).

Contudo, apesar dos esforços desenvolvidos, a imigração em Portugal continua a evidenciar desafios significativos, sobretudo de natureza social e económica, associados a situações de pobreza, exclusão social e precariedade laboral. Segundo dados da PORDATA (2023), 31% dos imigrantes em Portugal vivem em risco de pobreza ou exclusão social, um valor significativamente superior ao da população portuguesa (19,8%). Além disso, mais de um terço dos trabalhadores estrangeiros exercem a sua atividade profissional com contratos de trabalho temporários, enquanto entre os portugueses este valor não ultrapassa os 16%. Como consequência, Portugal posiciona-se como o quarto país da União Europeia com maiores níveis de precariedade laboral entre a população estrangeira.

Em síntese, o panorama atual da imigração em Portugal caracteriza-se por um aumento expressivo da população imigrante residente, que tem contribuído de forma relevante para o dinamismo económico, o rejuvenescimento demográfico e a valorização da diversidade cultural. Contudo, este fenómeno acarreta igualmente desafios, nomeadamente no que respeita à discriminação e às dificuldades de inclusão social. O crescimento da população jovem imigrante sublinha o papel central das instituições escolares, que assumem uma função cada vez mais representativa dessa diversidade. Assim, torna-se essencial analisar de que modo estes desafios e oportunidades se refletem no contexto escolar, enquanto espaço privilegiado de inclusão de crianças imigrantes.

1.1.2. Alunos Imigrantes no Sistema Educativo Português

Em Portugal, o ensino obrigatório inicia-se aos seis anos e prolonga-se até aos dezoito, conforme estipulado pela Lei n.º 85/2009. A legislação garante a gratuitidade do ensino obrigatório, promovendo a inclusão social e a igualdade de oportunidades, princípios consagrados na Constituição da República Portuguesa, que assegura o direito universal à educação (Decreto-Lei n.º 176/2012). O Decreto-Lei n.º 54/2018, posteriormente alterado pela Lei n.º 116/2019, reforça esta premissa, ao sublinhar a necessidade de assegurar condições equitativas de aprendizagem para todos os alunos, independentemente das suas características.

ou necessidades específicas. Neste enquadramento, a escola assume um papel central na formação de cidadãos conscientes da sua identidade e respeitadores da identidade alheia, devendo constituir-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências sociais essenciais, tais como empatia, colaboração e resolução de conflitos, indispensáveis à construção de uma sociedade inclusiva e cooperativa.

A globalização e os fluxos migratórios têm originado novos desafios e problemáticas sociais, aos quais a escola deve dar resposta (Silva & Ferreira, 2014). Em Portugal, a presença de alunos imigrantes registou um crescimento particularmente expressivo nos últimos anos. Entre 2018 e 2023, o número de alunos imigrantes aumentou 160%, passando de cerca de 53 mil (5,3% do total de matrículas) em 2019 para aproximadamente 140 mil em 2023, o que corresponde a 13,9% dos alunos matriculados (OCDE, 2024). Só em 2021 e 2022, mais de 70 mil alunos imigrantes ingressaram no sistema educativo português (OCDE, 2024).

No ano letivo de 2021/2022, o 1.º ciclo do ensino básico concentrou o maior número de alunos imigrantes matriculados, seguido do 3.º ciclo e do ensino secundário, estando representadas nas escolas públicas mais de 170 nacionalidades (ACM, 2023). A maioria dos alunos imigrantes era oriunda da América do Sul (51%, sobretudo do Brasil), seguida dos PALOP (20,7%), da União Europeia (8,4%), da Europa de Leste (8,2%), da Ásia (7,3%) e de outras regiões (4,7%). Nesse mesmo período, o Algarve registou a maior concentração de alunos estrangeiros, enquanto o Norte de Portugal apresentou a menor (ACM, 2023). Ainda segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2024), a taxa de retenção no 1.º ciclo foi de 5,5% entre alunos com pais estrangeiros, contrastando com 1,5% entre alunos com pais portugueses. Estes dados evidenciam desigualdades persistentes e sublinham a necessidade de políticas educativas capazes de assegurar a igualdade de oportunidades e de promover uma inclusão escolar efetiva.

O aumento do número de alunos imigrantes nas escolas portuguesas traduz-se numa diversidade crescente das populações escolares e, consequentemente, na necessidade de políticas inclusivas e de estratégias pedagógicas que promovam a equidade. A implementação de medidas que incentivem uma abordagem holística, contemplando simultaneamente o apoio à aprendizagem e o desenvolvimento emocional e social, revela-se fundamental para a redução do insucesso e da taxa de abandono escolar precoce (Trasberg & Kond, 2017). O Conselho Nacional de Educação (2019) sublinha que os primeiros anos do ensino obrigatório são determinantes para a consolidação das bases da aprendizagem. Nesta fase, para além da aquisição de competências fundamentais como a leitura, a escrita e a matemática, os alunos começam a interiorizar valores essenciais para a convivência em sociedade. De acordo com o

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), ao concluir este percurso, cada aluno deve evidenciar pensamento crítico, autonomia, solidariedade, respeito pelos direitos humanos e pela diversidade, rejeitando todas as formas de discriminação e exclusão social. Assim, o sistema educativo assume uma função que vai além da mera transmissão de conhecimentos, constituindo-se como um instrumento estruturante na formação de cidadãos ativos e conscientes, preparados para os desafios de uma sociedade plural e em constante transformação.

A presença crescente de alunos oriundos de diferentes contextos culturais evidencia a necessidade de implementar estratégias pedagógicas que promovam o entendimento intercultural, bem como o desenvolvimento de competências linguísticas, sociais e emocionais. Este cenário coloca às escolas o desafio de adotar práticas mais inclusivas e sensíveis à diversidade, assegurando um ambiente de aprendizagem equitativo para todos os discentes. Neste enquadramento, o conceito de multiculturalismo assume particular relevância, ao fornecer uma base teórica e prática para compreender e gerir a complexidade cultural, permitindo integrar de forma eficaz todos os alunos, independentemente da sua origem.

1.2. Multiculturalismo

O conceito de multiculturalismo surgiu nos Estados Unidos no século XIX, inicialmente associado ao combate à discriminação racial e à opressão das minorias. Posteriormente, foi apropriado por movimentos sociais que defendiam que a mera luta contra a opressão era insuficiente, sendo necessária a inclusão ativa das minorias nas políticas públicas de reconhecimento social (Haonat & Costa, 2020). O multiculturalismo traduz a noção de que diferentes culturas podem coexistir, interagir e comunicar de forma harmoniosa, em contraste com a reduzida abertura e compreensão mútua que caracterizavam as relações entre grupos culturalmente distintos no passado. Este conceito assenta na articulação entre a diversidade cultural das populações e ideologias que valorizam e reconhecem essa diversidade (Berry & Ward, 2016). Implica, assim, não apenas a aceitação da pluralidade cultural presente numa sociedade, mas também a promoção ativa dessa diversidade, tanto por parte da maioria como das minorias (Kunst et al., 2021). Nesta linha, Stuart e Ward (2019) defendem que um ambiente multicultural se caracteriza pela coexistência de diferentes culturas, pela valorização da diversidade e pela implementação de políticas e práticas que simultaneamente apoiem a manutenção cultural e assegurem a participação equitativa de todos os grupos.

O multiculturalismo tem sido associado a múltiplos benefícios nas relações intergrupais, nomeadamente ao incremento de sentimentos pró-imigração, ao fortalecimento do contacto

intercultural, à promoção de atitudes mais inclusivas e favoráveis entre grupos, à redução do preconceito racial e a um maior apoio a políticas liberais no domínio da imigração (Ryan et al., 2007; Stupar et al., 2014; Yitmen & Verkuyten, 2018). Contudo, a literatura também evidencia que o multiculturalismo pode ser percecionado como uma ameaça pelo grupo maioritário, potenciando o aumento de preconceito e fragilizando a construção de relações intergrupais, o que ilustra a complexidade e a ambivalência deste conceito (Mahfud et al., 2016; Yogeeshwaran & Dasgupta, 2014).

Importa sublinhar que o multiculturalismo, enquanto política pública, não se limita à mera coexistência de diferentes culturas no mesmo espaço social, pressupondo antes um diálogo contínuo entre elas, com o objetivo de promover a inclusão e prevenir potenciais situações de confronto. Trata-se de uma abordagem social e política orientada para o respeito, a valorização e a convivência harmoniosa entre diversas identidades culturais numa sociedade comum. Nesta linha, Berry e Ward (2016) definem o multiculturalismo como uma política pública assente num duplo compromisso: por um lado, assegurar que os grupos minoritários possam preservar a sua identidade cultural; por outro, garantir a sua participação plena e ativa na sociedade de acolhimento. Assim, o multiculturalismo, enquanto estratégia de gestão positiva da diversidade, contribui para o fortalecimento da coesão social, para a consolidação do sentimento de pertença e para a valorização da pluralidade cultural como recurso fundamental ao desenvolvimento democrático e inclusivo das sociedades contemporâneas.

Face à crescente diversidade cultural presente no país, torna-se indispensável que todos os alunos, sem exceção, se sintam integrados e respeitados no espaço escolar, sendo a educação inclusiva um pilar essencial para o bem-estar e sucesso académico. A educação inclusiva procura implementar abordagens pedagógicas e práticas de ensino que refletem e integrem a pluralidade cultural existente na sociedade, garantindo que cada aluno veja a sua identidade cultural reconhecida, valorizada e legitimada (da Cruz et al., 2024).

1.2.1 Multiculturalismo na Escola: Relevância, Benefícios e Obstáculos

O aumento do número de crianças imigrantes matriculadas em escolas portuguesas tem resultado num crescimento significativo das interações multiculturais em contexto escolar. Neste cenário, o multiculturalismo assume-se como uma dimensão central da educação inclusiva, na medida em que promove a convivência entre crianças de diferentes origens, valores, crenças e tradições.

A inclusão escolar assenta no paradigma dos direitos humanos, consagrado em documentos estruturantes como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (Organização das Nações

Unidas, 1948) e a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (ONU, 1989). Estes instrumentos sublinham que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, universal e não discriminatória, impondo a necessidade de criar condições que permitam a participação ativa de alunos com dificuldades de aprendizagem, incapacidades ou pertencentes a minorias culturais (Ainscow, 2020; UNESCO, 2009). Neste enquadramento, o multiculturalismo em contexto escolar constitui uma via privilegiada para a concretização destes princípios, traduzindo-se em práticas que promovem a equidade e a inclusão, ao mesmo tempo que valorizam a diversidade cultural como um recurso educativo e social.

Segundo a OCDE (2019), a educação inclusiva constitui um elemento fundamental para assegurar a equidade de oportunidades, garantindo aos alunos imigrantes as condições necessárias para a sua plena integração social e académica. Neste contexto, o multiculturalismo desempenha o papel de mediador entre diversidade e inclusão, fomentando valores como a igualdade de oportunidades, a solidariedade e a compreensão. Além disso, contribui para o desenvolvimento da empatia, para uma maior capacidade de compreensão e para o reforço do pensamento crítico (Naz et al., 2023). Deste modo, a inclusão revela-se imprescindível não apenas no âmbito do sistema educativo, mas também na consolidação de uma cultura assente no respeito mútuo e na aceitação.

Apesar dos benefícios associados à diversidade cultural, a sua crescente presença nas escolas levanta igualmente desafios relevantes. A OCDE (2015, 2018) evidencia que os alunos imigrantes tendem a manifestar menores sentimentos de pertença à comunidade escolar e níveis mais elevados de discriminação percebida em comparação com os alunos autóctones. Acresce que revelam maiores níveis de ansiedade relativamente às atividades escolares e uma menor satisfação global. Entre as barreiras mais frequentemente identificadas destacam-se a língua, as diferenças culturais, as desigualdades socioeconómicas e a limitada cooperação entre a família e a escola, frequentemente dificultada por divergências culturais e linguísticas que condicionam a comunicação entre pais e professores (Hamilton, 2013; OCDE, 2018; Portes & Rumbaut, 2014). Ainda assim, a literatura sublinha que a participação ativa da família nos processos educativos das crianças potencia significativamente as suas probabilidades de alcançar sucesso académico e social (Bhopal & Myers, 2016; Sime et al., 2017; Schneider & Arnot, 2018).

De acordo com Sacramento et al. (2023), a criação de ofertas linguísticas alternativas para alunos que não dominam a língua do país de acolhimento constitui um desafio de grande relevância. O domínio da língua é, contudo, fundamental para a adaptação escolar, para o bem-estar psicológico e para a participação ativa em atividades educativas e sociais (Kamaşak & Sahan, 2023; Strohmeier et al., 2025; Yu et al., 2025). Em Portugal, esta problemática assume

particular pertinência, dado que cerca de 30% dos alunos matriculados não têm o português como língua de comunicação (Observador, 2024). Para responder a esta dificuldade, o Council of Europe (2020) sublinha a importância da mediação linguística, entendida como um recurso essencial para facilitar a comunicação e promover a aprendizagem entre alunos que enfrentam barreiras linguísticas. Esta mediação pode assumir uma vertente interlingüística, quando envolve tradução ou interpretação entre diferentes línguas, ou intralingüística, quando passa pela simplificação, reformulação ou contextualização da própria língua, garantindo assim a participação efetiva e a compreensão plena dos conteúdos académicos.

Outro desafio prende-se com a escassez de apoio emocional e pedagógico especializado disponibilizado aos alunos. Trasberg e Kond (2017) salientam que muitas escolas carecem de recursos adequados, como programas adaptados ou tutores especializados capazes de auxiliar os estudantes na superação das suas dificuldades. O apoio emocional, apesar de desempenhar um papel determinante no processo de adaptação e inclusão, revela-se frequentemente desvalorizado ou insuficientemente considerado (Dryden-Peterson, 2016).

Uma questão adicional prende-se com a insuficiente formação dos professores, que se traduz em dificuldades na gestão da diversidade cultural e dos desafios que dela resultam, podendo conduzir a práticas pedagógicas desadequadas (Romijn et al., 2021). A OCDE (2015) destaca que docentes de diferentes países manifestam sentir necessidade de aprofundar a sua preparação no domínio da educação multicultural, sendo esta carência particularmente evidente em países da América Latina e da Europa. Importa sublinhar que o papel do professor é central: não deve limitar-se à transmissão de conhecimento, mas assumir igualmente a função de guia e facilitador de mudanças, apoiando o processo de aprendizagem e promovendo o desenvolvimento de competências transversais (OCDE, 2025).

As desigualdades no acesso a recursos fundamentais, como manuais escolares, transportes e refeições, contribuem para acentuar a exclusão, colocando os alunos imigrantes em situação de desvantagem acrescida (UNESCO, 2018). Estas limitações não apenas perpetuam disparidades sociais, como também reforçam sentimentos de marginalização. Para mitigar estas desigualdades, torna-se indispensável a adoção de estratégias inclusivas que integrem o reforço da cooperação entre escola e família, a implementação de programas linguísticos acessíveis e o desenvolvimento de redes de apoio psicológico e social (Nilsson & Axelsson, 2013; OCDE, 2015; UNESCO, 2018).

O multiculturalismo em contexto escolar constitui, em simultâneo, uma oportunidade de enriquecimento coletivo, com potencial para fortalecer a sociedade, e um desafio estrutural que

requer investimento consistente em práticas inclusivas, de modo a assegurar que a diversidade se converta em efetivo sucesso escolar e social.

1.3. Contributos Teóricos para a Compreensão da Inclusão Escolar

A inclusão escolar constitui um dos eixos centrais do debate em torno da educação contemporânea, assentando no princípio de que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em contexto regular de ensino, independentemente das suas características, origens ou condições. Esta temática tem sido objeto de análise a partir de diferentes perspetivas teóricas, que a encaram como um processo simultaneamente social, pedagógico e político, sublinhando o papel decisivo das escolas na construção de uma sociedade mais equitativa e justa.

Um contributo teórico particularmente relevante para a compreensão dos processos de inclusão é oferecido pela Teoria do Desenvolvimento da Identidade Social, proposta por Nesdale (2004). Esta teoria analisa de que forma as crianças constroem a sua identidade social e como esse processo influencia os comportamentos relativamente a diferentes grupos sociais. Segundo Nesdale (2004), por volta dos 3-4 anos as crianças começam a desenvolver uma consciência grupal, reconhecendo a pertença a um grupo específico (*in-group*) e a existência de outros grupos distintos (*out-group*). Entre os 4 e os 6 anos manifesta-se a tendência para o favoritismo em relação ao *in-group*, com maior predisposição para interagir e associar-se a membros do próprio grupo, com base em normas sociais, aparência ou comportamentos percebidos como semelhantes. A partir dos 6-7 anos emerge a capacidade de discriminação e preconceito consciente em relação aos membros do *out-group*. Nesta fase, a criança passa a avaliar os grupos sociais não apenas pela semelhança, mas também por critérios sociais ou culturais, podendo recorrer a estereótipos negativos (Nesdale, 2004).

Esta teoria evidencia a relevância do contexto social e das interações no processo de formação da identidade social, bem como na construção das atitudes das crianças face à diversidade. Ao clarificar de que modo o favoritismo pelo *in-group* e a percepção de diferenças podem originar preconceitos, oferece um enquadramento que permite identificar momentos críticos em que as crianças podem desenvolver comportamentos de exclusão ou discriminação relativamente a colegas migrantes. Torna-se, assim, evidente que a promoção de atitudes inclusivas depende não apenas das experiências individuais, mas também da implementação de estratégias educativas que favoreçam a interação positiva entre grupos, a valorização da diferença e o cultivo da empatia. Neste sentido, é fundamental a criação de ambientes seguros,

nos quais as crianças compreendam que, independentemente das suas diferenças, o respeito mútuo deve prevalecer, aprendizagem que, em grande medida, é mediada pelos professores.

Paralelamente, o conceito de competência cultural em educação remete para uma perspetiva pedagógica fundamental para a promoção da inclusão. Esta competência refere-se à capacidade dos professores e das instituições educativas para respeitar, compreender e responder de forma adequada à diversidade cultural presente no contexto escolar (Horvat et al., 2014; Sue, 2001). Envolve, igualmente, a aptidão dos docentes para reconhecer e valorizar as diferenças individuais e culturais de cada aluno, mas vai além do simples reconhecimento: exige a integração efetiva dessas diferenças nas práticas pedagógicas, de modo a assegurar uma resposta educativa mais equitativa e inclusiva (Ford et al., 2014; Goh, 2012).

Os componentes da competência cultural abrangem o reconhecimento e a compreensão das próprias crenças, preconceitos e pressupostos, assim como os dos outros; a capacidade de adquirir conhecimento sobre práticas culturais, tradições e diferentes visões do mundo; o desenvolvimento de competências de comunicação e de relacionamento; a aptidão para demonstrar empatia e respeito por indivíduos de origens diversas; e, finalmente, a adaptação das práticas pedagógicas de modo a responder às necessidades de todos os alunos (Dzerviniks et al., 2024; Eden et al., 2024). A competência cultural revela-se, assim, indispensável nos contextos educativos, pois promove a inclusão e a equidade, assegurando que os alunos se sentem valorizados e respeitados, ao mesmo tempo que potencia o desempenho académico e fomenta relações positivas em ambiente escolar (Eden et al., 2024). Em síntese, a competência cultural constitui uma ponte entre a teoria e a prática da inclusão, capacitando os professores a lidar com a diversidade de forma consciente, ética e pedagógica, convertendo a pluralidade cultural em oportunidades de aprendizagem e de crescimento coletivo.

Deste modo, o investimento no desenvolvimento da competência cultural nas escolas assume-se como essencial para a construção de ambientes educativos mais justos, acolhedores e sensíveis à diversidade, contribuindo não apenas para o sucesso académico dos alunos, mas também para a promoção de uma convivência harmoniosa e pautada pelo respeito entre todos os membros da comunidade escolar.

1.4. Perspetivas das Crianças no Contexto da Inclusão

De acordo com Hajisoteriou et al. (2018), a promoção de melhorias nas escolas em termos de inclusão, empatia e colaboração exige a criação de espaços de diálogo entre alunos, professores, diretores e pares, nos quais possam ser partilhados sentimentos e necessidades. A constituição de fóruns de participação com grupos culturalmente diversos surge, assim, como uma estratégia

relevante para a resolução de problemas. No entanto, vários estudos têm demonstrado que os alunos imigrantes são frequentemente silenciados e que as suas perspetivas relativamente às experiências socioeducativas não são devidamente valorizadas, sendo muitas vezes ignoradas pelas próprias instituições escolares (Messiou, 2012; Suarez-Orozco et al., 2009; Välimäki et al., 2024).

A investigação sobre as percepções das crianças relativamente à diversidade cultural permanece limitada, verificando-se escassez de evidências de que estas tenham sido efetivamente consideradas na formulação de políticas e práticas educativas inclusivas (Hajisoteriou & Angelides, 2015; Hajisoteriou et al., 2017; Välimäki et al., 2024). Ainda assim, a literatura mostra que, quando os alunos são ouvidos e as suas opiniões são respeitadas e incorporadas, se observam efeitos positivos no seu desempenho académico, na qualidade das relações professor-aluno, bem como na sua autoeficácia e autoconfiança (Anderson, 2018; Geurts et al., 2023; Laux, 2018).

Um estudo conduzido com alunos entre os nove e os onze anos, no Chipre, revelou que a diversidade cultural pode, em certas situações, ser percecionada de forma negativa (Hajisoteriou et al., 2017). Os alunos nativos entrevistados manifestaram preocupação relativamente aos colegas migrantes pela sua reduzida proficiência na língua local, considerando que essa limitação dificultava a criação de amizades e comprometia a participação nas aulas. Referiram ainda que os seus grupos de amizade incluíam apenas crianças nativas e expressaram receio de que os colegas migrantes lhes pudessesem “roubar” os amigos. Além disso, mostraram tendência para atribuir a determinados grupos étnicos a responsabilidade por acontecimentos negativos na escola (Hajisoteriou et al., 2017). De acordo com Dusi e Steinbach (2015), experiências de rejeição por parte dos pares nativos exercem um impacto negativo na experiência educacional, no desenvolvimento da identidade e das competências, bem como no próprio processo de inclusão.

Em Portugal, diversos estudos têm evidenciado que os alunos imigrantes enfrentam desafios significativos no contexto escolar, nomeadamente situações de discriminação, dificuldades de socialização e barreiras linguísticas (Anes & Bracons, 2024; Guerra et al., 2019a, 2019b; Seabra et al., 2011). Uma investigação realizada em escolas da Área Metropolitana de Lisboa, com alunos do 9.º ano, revelou que 47,5% dos estudantes migrantes inquiridos já tinham experienciado discriminação, tanto nas interações com os pares como por parte de professores e funcionários (Seabra et al., 2011). Num outro estudo, envolvendo 47 alunos do 2.º e 3.º ciclos, maioritariamente migrantes, foram identificadas dificuldades na criação de amizades, na participação em sala de aula e na integração escolar, sendo que 19

destes estudantes relataram episódios de discriminação através de insultos, ameaças ou atitudes de desvalorização por parte de docentes (Anes & Bracons, 2024). Para além disso, constatou-se que os alunos migrantes e descendentes de migrantes apresentam, em média, um desempenho académico inferior e um menor bem-estar emocional em comparação com os alunos nativos, diferenças estas particularmente visíveis no 1.º ciclo (Guerra et al., 2019a). Estes estudantes enfrentam ainda maior risco de exclusão social, desajustamento psicológico e dificuldades de adaptação sociocultural, reportando sentir-se menos felizes e menos aceites no ambiente escolar (Guerra et al., 2019b).

Apesar dos progressos alcançados na promoção da inclusão, persistem desafios significativos no quotidiano dos alunos migrantes. Para assegurar um ambiente verdadeiramente inclusivo, é indispensável que escolas e professores promovam o diálogo e adotem práticas capazes de combater atitudes discriminatórias. A análise das percepções e experiências das crianças em relação à inclusão escolar evidencia a necessidade de criar espaços onde todos se sintam acolhidos e valorizados, independentemente da sua origem. Embora a inclusão constitua um objetivo central das políticas públicas, continuam a verificar-se barreiras substanciais, sobretudo para os alunos migrantes, que enfrentam dificuldades linguísticas, obstáculos à socialização e, em alguns casos, episódios de discriminação por parte de colegas e adultos (Anes & Bracons, 2024; Hajisoteriou et al., 2017). Estas dificuldades refletem-se negativamente não apenas no desempenho académico, mas também no bem-estar emocional e no sentimento de pertença à comunidade escolar. Torna-se, por isso, essencial refletir sobre metodologias que permitam captar e valorizar as vozes das crianças, possibilitando uma compreensão mais profunda das suas experiências, preocupações e necessidades, de forma a garantir que as suas opiniões sejam integradas e contribuam efetivamente para a construção de ambientes escolares mais inclusivos.

1.4.1. Ouvir e Interpretar as Vozes das Crianças

A Convenção sobre os Direitos da Criança estabelece que todas as crianças têm o direito de expressar a sua opinião em matérias que lhes digam diretamente respeito, reconhecendo a participação infantil como um princípio fundamental (ONU, 1989). Em Portugal, o Conselho Nacional de Educação (2021) reforçou recentemente esta perspetiva, sublinhando a importância de ouvir a voz das crianças e dos jovens, criando oportunidades para que possam partilhar ideias e opiniões ao longo do seu percurso educativo, assegurando que a sua participação seja respeitada e devidamente valorizada.

A participação ativa das crianças constitui um contributo decisivo para o desenvolvimento de competências de comunicação e de resolução de problemas, enquanto potencia melhorias na qualidade de vida, nos serviços e nas políticas públicas, dado que são elas que possuem conhecimento direto sobre as experiências vividas e os desafios enfrentados no quotidiano (Correia et al., 2019; Crowley et al., 2020). A valorização desse conhecimento permite alcançar ganhos significativos na eficácia dos serviços públicos. Assim, a escuta ativa das suas experiências e opiniões não só reforça a cidadania infantil, como contribui para o aperfeiçoamento das políticas e práticas educativas. Investir na voz da criança representa, portanto, não apenas o cumprimento de um direito, mas também um caminho indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e atenta às necessidades de todos.

Ouvir uma criança não significa apenas conceder-lhe a oportunidade de falar, mas sobretudo criar condições para que se sinta segura e motivada a partilhar as suas experiências e estratégias de forma genuína e significativa, sendo reconhecida como sujeito ativo e capaz de contribuir para a construção de práticas inclusivas (Lundy, 2007; Sarmento et al., 2020). De acordo com Lundy (2007), para que este processo seja efetivo, devem estar reunidos vários requisitos. É necessário disponibilizar um espaço acolhedor que estimule a expressão de opiniões e transmita segurança às crianças. Importa igualmente garantir que estas possam comunicar de forma livre, escolhendo os meios que considerem mais adequados, como gestos, desenhos ou ferramentas tecnológicas. É também essencial que exista uma audiência com capacidade para agir com base nas informações transmitidas. Por fim, as opiniões expressas pelas crianças devem, sempre que pertinentes, exercer influência nas decisões a tomar (Lundy, 2007). Uma vez asseguradas estas condições de escuta e valorização, torna-se relevante analisar como a participação infantil pode concretizar-se em diferentes níveis e modalidades no contexto escolar, conforme proposto por Fielding (2001) e Mitra (2006).

Segundo Fielding (2001), o conceito de *voz do estudante* pressupõe que os alunos devem dispor de oportunidades reais para participar nas decisões escolares que afetam diretamente as suas vidas. Mitra (2006) aprofunda esta ideia, identificando três níveis distintos dessa participação: ser ouvido, colaborar com os adultos e desenvolver a capacidade de liderança.

O primeiro nível, *ser ouvido*, corresponde à forma mais elementar de envolvimento, na qual os alunos partilham as suas experiências e opiniões, cabendo aos adultos tomar decisões com base nesse contributo. O segundo nível, *colaborar com os adultos*, traduz-se num processo de trabalho conjunto entre estudantes e professores, orientado para a implementação de mudanças e soluções que emergem da cooperação. Por fim, o nível de *desenvolver a capacidade de liderança* destaca o papel ativo dos alunos na promoção de transformações dentro da instituição

escolar, permitindo-lhes assumir responsabilidades de liderança e influenciar de forma significativa o ambiente educativo.

Para além dos diferentes níveis de participação ativa, é igualmente importante reconhecer que a voz das crianças não se manifesta apenas através da fala, mas também através dos seus silêncios, os quais podem conter significados relevantes para a compreensão das suas experiências (Spyrou, 2015). Neste sentido, os adultos devem estar atentos não só ao que é explicitamente declarado, mas também ao que é comunicado de forma implícita, já que os silêncios podem transmitir informação significativa. Durkin et al. (2020) salientam que uma entrevista aparentemente pouco informativa, por não ter obtido respostas suficientes, pode ainda assim revelar aspectos valiosos quando analisada de forma cuidadosa e reflexiva, tendo em consideração o contexto, a linguagem corporal, os risos e os momentos de silêncio.

De acordo com Urbina-Garcia (2019), o método mais recorrente para recolher informação junto de alunos em contexto escolar é a entrevista, seguida das discussões em grupo, dos grupos focais, das observações e, por último, das atividades conduzidas pelos próprios alunos. Contudo, o autor sublinha que as observações deveriam ser utilizadas de forma mais sistemática, de modo a possibilitar uma recolha de informação mais rica e contextualizada. Os grupos focais, por sua vez, revelam-se uma estratégia particularmente eficaz quando decorrem em ambientes seguros e acolhedores, potenciando a partilha de ideias. A utilização de materiais como jogos, que incentivem a participação, contribui para que as crianças se sintam incluídas e confortáveis para expressar as suas opiniões.

O jogo e a brincadeira devem, portanto, ser entendidos como estratégias de comunicação fundamentais, uma vez que constituem formas naturais de expressão das crianças e permitem-lhes comunicar ideias, sentimentos e experiências (Urbina-Garcia, 2019). Neste sentido, Corsaro (2015) defende que a brincadeira oferece às crianças uma linguagem universal, através da qual interpretam e moldam o mundo que as rodeia. De igual modo, Kangas et al. (2023) salientam que brincar pode ser uma ferramenta eficaz para superar barreiras culturais, linguísticas e físicas na educação inclusiva da primeira infância.

Assim, a brincadeira e o jogo podem funcionar como uma força unificadora entre alunos diversos e professores, desde que se recorra a uma pedagogia do jogo inclusivo, isto é, a aprendizagem através do brincar com o propósito de promover a inclusão. Neste enquadramento, o modelo *Creative and Playful Learning* (CPL; Kangas, 2010a; 2010b) surge como uma abordagem relevante para dar voz às crianças e estimular a sua participação no processo educativo. O CPL integra uma aprendizagem lúdica, criativa e colaborativa, partindo

do pressuposto de que a aprendizagem é indissociável da cultura, da atividade, do contexto e do ambiente em que ocorre (Kangas, 2010b).

Este modelo assenta ainda na lógica da cocriação, em que alunos e adultos constroem conjuntamente conhecimento através de experiências partilhadas e significativas. Para que a sua implementação em sala de aula seja eficaz, é necessário um ambiente adequado, que estimule o pensamento, a ação e a participação em atividades lúdicas. Além disso, o CPL constitui um fenómeno social, pois promove a criação colaborativa, a ludicidade e a geração de ideias, entendidas como meios que permitem às crianças refletir e pensar sobre o mundo sem restrições (Kangas et al., 2011; Secker et al., 2025).

O modelo *Creative and Playful Learning* encontra-se dividido em quatro fases: (1) orientação; (2) criação; (3) experimentação; e (4) elaboração.

A fase de orientação consiste na definição do tema, na organização do processo de aprendizagem, na escolha dos métodos e ferramentas, e na recolha ou criação dos conhecimentos de base.

A segunda fase enfatiza a criatividade, a exploração de ideias e a capacidade de negociar, estando estas associadas à construção narrativa e ao trabalho colaborativo. Nesta etapa, os alunos trabalham em pequenos grupos com o objetivo de criar jogos com orientação ou base académica, sendo esta abordagem igualmente relevante para a cocriação de materiais lúdicos que reforcem a aprendizagem de forma participativa e inclusiva.

A terceira fase envolve a atividade física e o brincarativamente, sendo essencial para oferecer às crianças a oportunidade de refletir sobre o jogo e introduzir melhorias sempre que necessário. Esta etapa proporciona igualmente a possibilidade de aprofundar e transformar o conhecimento e as experiências (Kangas, 2010).

Na quarta e última fase, os alunos refletem sobre os conhecimentos adquiridos e avaliam o processo de aprendizagem. Esta fase é fundamental para validar a compreensão, rever os conhecimentos trabalhados e analisar criticamente as atividades de aprendizagem e os jogos criados.

Em conclusão, o modelo CPL constitui uma abordagem que valoriza a aprendizagem ativa e colaborativa, possibilitando aos alunos a cocriação de materiais lúdicos e jogos que reforçam o conhecimento de forma inclusiva e significativa, articulando prática, reflexão e participação democrática.

1.5. Objetivos e Questões de Investigação

Com base na revisão de literatura, o presente estudo tem como objetivo central analisar as perspetivas de alunos nativos e imigrantes do 1.º ano de escolaridade relativamente à inclusão de populações imigrantes no contexto escolar. De forma mais específica, procura-se compreender as percepções das crianças acerca da diversidade cultural e da convivência com colegas de diferentes origens; identificar os desafios e barreiras enfrentados pelos alunos imigrantes no decorrer de workshops participativos, concebidos para promover momentos de diálogo e colaboração; e observar as interações sociais entre alunos nativos e imigrantes, analisando as dinâmicas de colaboração e inclusão que emergem nas atividades em grupo.

Neste enquadramento, foram formuladas as seguintes questões de investigação: (1) Quais são as percepções dos alunos nativos e imigrantes relativamente à inclusão de diferentes culturas no contexto escolar? (2) De que forma os alunos imigrantes experienciam barreiras durante atividades em grupo?

O presente estudo procura contribuir para uma compreensão mais aprofundada das percepções e experiências de alunos nativos e imigrantes no que respeita à diversidade cultural e à inclusão escolar, sublinhando a relevância de abordagens pedagógicas participativas e inclusivas no contexto educativo.

II. Método

2.1. Projeto de investigação KidLe

O presente estudo qualitativo integra-se no projeto de investigação KidLe – *Desenvolvimento de um Jogo Intercultural como Ferramenta Pedagógica para a Inclusão de Crianças com Origem Migrante em Novos Ambientes de Aprendizagem*. O principal objetivo do projeto é apoiar o processo de inclusão de alunos migrantes através da cocriação de cinco jogos de tabuleiro interculturais, reunidos num conjunto que combina formatos digitais e não digitais. O projeto abrange crianças entre os 4 e os 8 anos, sendo que o jogo desenvolvido em Portugal se destina especificamente à faixa etária dos 6 aos 8 anos. O projeto é financiado pela Agência Nacional para a Gestão do Programa Erasmus+, sob a referência 2023-1-PT01-KA220-SCH-000154686.

O projeto tem como propósito reforçar as competências de professores e pais na utilização de jogos enquanto ferramenta de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo que procura sensibilizar para a importância dos jogos interculturais na promoção da inclusão. Para apoiar o processo de coconstrução, foram realizados diversos grupos focais e workshops com a participação de pais, professores e alunos. Estes workshops de cocriação tiveram como objetivo definir, de forma colaborativa, os principais elementos do jogo, nomeadamente regras, enredo, objetivos, recompensas, eventuais penalizações, recursos e dinâmica de funcionamento.

2.2. Participantes

Este estudo envolveu a participação de 17 alunos de uma turma do 1.º ano de escolaridade, dos quais 8 (47,1%) eram do sexo feminino e 9 (52,9%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos ($M = 6,29$; $DP = 0,68$).

No que respeita à nacionalidade, 10 alunos (58,8%) eram portugueses, 3 (17,6%) do Bangladesh, 1 (5,9%) da Namíbia, 1 (5,9%) de Espanha, 1 (5,9%) da Dinamarca e 1 (5,9%) do Brasil. Importa salientar que 9 alunos (52,9%) tinham pais cujo país de origem não era Portugal. Entre estes casos, dois alunos possuíam nacionalidade portuguesa, mas eram filhos de pais estrangeiros: um deles de pais oriundos de França e o outro de progenitores provenientes da Alemanha e de Angola.

Relativamente ao domínio da língua portuguesa, verificou-se que os três alunos de origem bengali apresentavam fragilidades ao nível da compreensão e da produção oral. Ainda assim, um destes demonstrava alguma facilidade em compreender a língua e conseguiu expressar-se, apesar das dificuldades. Os restantes participantes falavam e compreendiam português.

Para além dos alunos, participaram igualmente duas professoras de nacionalidade portuguesa: uma delas, professora titular da turma, e a outra, pertencente ao mesmo agrupamento de escolas, que esteve presente com a função de apoiar a dinamização dos workshops.

Relativamente às famílias, participaram 11 familiares dos alunos, distribuídos da seguinte forma: sete mães (63,6%), três pais (27,3%) e uma avó (9,1%). O estudo contou ainda com a colaboração de três facilitadoras, todas do sexo feminino, com idades entre os 22 e os 39 anos ($M = 30,33$; $DP = 8,50$). No que respeita à nacionalidade, uma (33,3%) era portuguesa, outra (33,3%) brasileira e a terceira (33,3%) possuía dupla nacionalidade belga e alemã.

2.3. Procedimento

O projeto de investigação em que se enquadra o presente estudo obteve parecer favorável da Comissão de Ética do Iscte. Os participantes foram recrutados numa escola pública da área metropolitana de Lisboa, mediante autorização da instituição e consentimento informado dos respetivos encarregados de educação. A escola integra um agrupamento de escolas públicas pertencente ao programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Para além disso, os alunos tiveram a possibilidade de prestar o seu assentimento informado, manifestando a sua concordância através de assinatura ou por outros meios adequados à sua faixa etária e nível de desenvolvimento.

As informações sociodemográficas dos participantes (idade, género e experiência migratória) foram obtidas junto da professora titular da turma. A escolha da escola resultou de uma rede de contactos previamente estabelecida pelos investigadores, tendo sido selecionada por apresentar um contexto escolar marcado pela multiculturalidade e por uma população estudantil com diversidade linguística e cultural significativa, características consideradas pertinentes para os objetivos da investigação.

Os workshops decorreram na escola, na sala atribuída à turma participante no projeto. Foram organizados em três fases e tiveram uma duração média de 60 a 90 minutos. Todo o processo foi documentado através de gravações de áudio realizadas com gravadores e telemóveis, bem como por registos fotográficos dos trabalhos desenvolvidos (sem captar imagens dos rostos dos alunos). As gravações de áudio foram eliminadas após a transcrição e respetiva verificação. Paralelamente, foram elaboradas notas de campo destinadas a complementar a informação recolhida.

Nos workshops, as três facilitadoras foram responsáveis pela coordenação das atividades, organizando a sala em grupos de modo a otimizar a recolha de dados e a incentivar a

participação efetiva dos alunos. As sessões foram estruturadas em três fases: (1) orientação; (2) criação; (3) experimentação do jogo (ver Tabela 1).

Na fase de orientação, o objetivo foi apresentar o projeto e os conceitos associados, abordando a temática da imigração e introduzindo noções básicas sobre o processo de conceção do jogo.

Na fase de criação, os alunos foram convidados a partilhar ideias de forma criativa, contribuindo para o desenvolvimento das regras, estratégias, narrativa e design visual do jogo.

A última fase correspondeu à experimentação do protótipo inicial do jogo, permitindo testar e avaliar as dinâmicas propostas. Contudo, a análise realizada para este trabalho incidiu apenas sobre as duas primeiras fases, uma vez que, no momento da recolha de dados, o jogo ainda não se encontrava concluído.

Tabela 1*Descrição dos Workshops*

Workshop	Fase	Objetivos	Descrição dos workshops
1	Orientação	Apresentação do projeto e dos conceitos-chave	<p>Conversa introdutória sobre a investigação e recolha do assentimento informado.</p> <p>Leitura da história <i>My Two Blankets</i> e discussão em pequenos grupos sobre migração e adaptação.</p> <p>Elaboração e partilha de desenhos representando a chegada a um novo lugar, acompanhados das narrativas associadas.</p> <p>Debate em grande grupo, seguido da conclusão e despedida da sessão.</p>
2	Criação	Início da criação: recolha das preferências dos alunos para o jogo de tabuleiro	<p>Apresentação dos objetivos do workshop.</p> <p>Realização de mini-jogos colaborativos e competitivos em pequenos grupos, para recolha de informação sobre preferências.</p> <p>Conclusão e despedida da sessão.</p>
3	Criação	Recolha das preferências dos alunos e criação dos planetas com base nos seus contributos	<p>Divisão da turma em três grupos.</p> <p>Criação de planetas em pequenos grupos, com apoio de uma facilitadora, explorando aspetos da imigração e definindo características (habitantes, cores, bandeira e nome).</p> <p>Construção coletiva da nave-mãe.</p> <p>Apresentação dos planetas e decisão conjunta sobre as etapas seguintes.</p>
4	Criação	Obter feedback dos pais e dos alunos acerca do jogo	<p>Apresentação dos alunos, aos pais participantes, do trabalho realizado no workshop anterior (grande grupo).</p> <p>Recolha de sugestões dos pais para a criação do jogo, após saída dos alunos da sala.</p> <p>Realização de pequenos jogos, criados pelos investigadores a partir das informações dos workshops anteriores, em três grupos de pais e alunos.</p>

2.4. Reflexividade

Ao longo da recolha e análise de dados, bem como durante o processo de escrita deste trabalho, o contacto com estas vivências despertou em mim não apenas interesse académico, mas também uma profunda empatia. Embora tenha vindo para Portugal em idade precoce e não tenha experienciado as mesmas dificuldades de adaptação enfrentadas pelos alunos imigrantes que participaram no estudo, reconheço que a migração constitui parte integrante da minha identidade. Esta proximidade ao tema influenciou a forma como escutei e interpretei os dados recolhidos. Tal exercício de reflexividade revela-se fundamental para situar o papel do investigador no processo de recolha e interpretação.

2.5. Análise de dados

As análises descritivas dos dados sociodemográficos dos participantes, nomeadamente idade, género, nacionalidade e experiência migratória, foram realizadas com recurso ao software Microsoft Excel, através do cálculo de médias, desvios-padrão e frequências. Este procedimento permitiu obter uma visão global inicial das características da amostra, essencial para contextualizar a análise subsequente.

No total, foram constituídos 10 grupos de participantes ao longo dos quatro workshops, resultando em cerca de 10 horas de gravações áudio, cuidadosamente registadas e posteriormente transcritas pela equipa de investigação e pela mestrandona. Este processo assegurou a fidelidade dos dados e possibilitou uma aproximação detalhada, sistemática e rigorosa ao conteúdo das interações observadas entre os alunos.

Embora o objetivo principal do estudo seja analisar as perspetivas dos alunos e compreender as suas percepções relativamente à diversidade cultural, a análise considerou também as perspetivas e estratégias dos adultos envolvidos nos workshops. Tal opção justifica-se pelo papel central que desempenham na dinamização das atividades e na mediação das interações, influenciando, de forma direta e indireta, as experiências vividas pelos alunos.

Os dados recolhidos foram analisados através de uma análise temática indutiva, seguindo os princípios delineados por Braun e Clarke (2006). De acordo com estas autoras, a análise temática desenvolve-se em seis fases principais: (1) familiarização com os dados; (2) geração de códigos iniciais; (3) procura de temas; (4) revisão dos temas; (5) definição e nomeação dos temas; e (6) elaboração do relatório.

Assim, a análise decorreu em diferentes etapas. Numa primeira fase, foram transcritas as gravações áudio de todos os workshops, garantindo a confidencialidade dos participantes e o acesso exclusivo dos investigadores diretamente envolvidos ao material original.

Posteriormente, as transcrições foram examinadas com o apoio do software de análise qualitativa MAXQDA 24 (VERBI Software, 2023).

Uma leitura exploratória inicial das transcrições permitiu identificar códigos iniciais, correspondentes a unidades de significado mais específicas e relacionadas com os objetivos do estudo. A partir destes códigos, foram criadas categorias que agruparam significados semelhantes, possibilitando a organização dos dados até à construção de temas mais amplos, capazes de sintetizar padrões significativos presentes no conjunto das informações analisadas.

Para garantir a credibilidade dos resultados, foram aplicadas diversas estratégias metodológicas. Entre estas destaca-se a descrição densa, alcançada através da inclusão de citações que ilustram os diferentes temas identificados, proporcionando uma compreensão mais próxima das experiências relatadas. Complementarmente, recorreu-se à particularização, isto é, à apresentação de episódios concretos e devidamente contextualizados, que permitem compreender em detalhe as interações ocorridas durante os workshops, bem como obter informação específica sobre os participantes envolvidos.

III. Resultados

No total, foram analisados quatro workshops, dos quais, através de uma abordagem indutiva, emergiram quatro temas principais e dezoito subtemas. Estes resultados encontram-se sintetizados e representados de forma esquemática na Figura 1, possibilitando uma visualização clara da estrutura temática construída a partir dos dados.

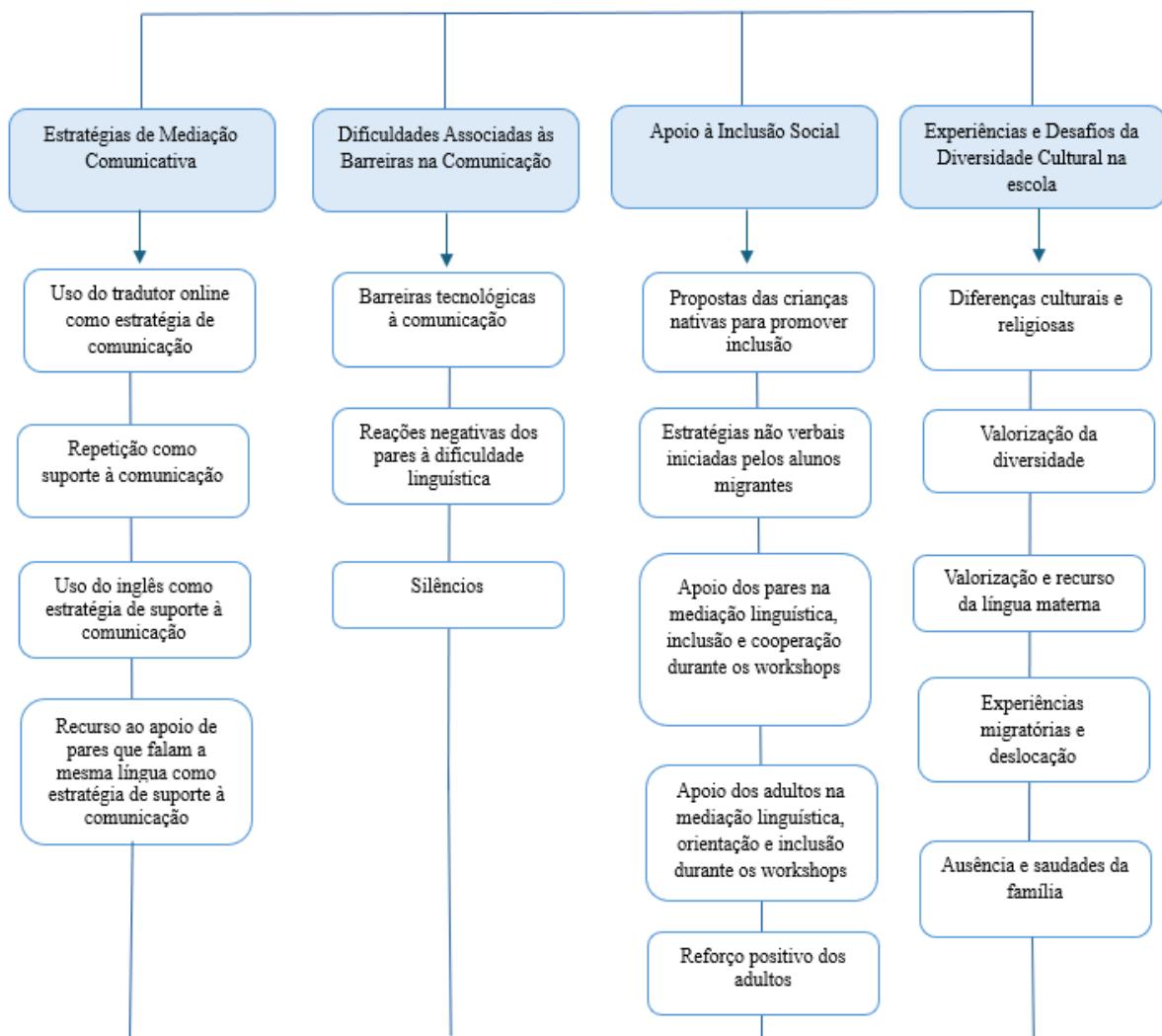


Figura 1. Temas criados após análise temática.

3.1. Estratégias de mediação comunicativa

Este tema refere-se às estratégias adotadas em contexto de sala durante os workshops, com o objetivo de facilitar e mediar a comunicação entre os alunos migrantes, sobretudo aqueles que evidenciavam fragilidades na língua portuguesa e os alunos nativos, bem como os adultos presentes. A implementação destas estratégias possibilitou o envolvimento ativo de todos os alunos nas atividades, independentemente do seu nível de proficiência na língua de ensino.

O primeiro subtema diz respeito à utilização do tradutor online como estratégia para facilitar a comunicação, funcionando como recurso de tradução para bengali e assegurando que a informação era transmitida aos alunos na sua língua de origem, favorecendo a compreensão. Esta ferramenta foi particularmente útil no momento de explicar instruções, permitindo que os alunos migrantes percebessem o que lhes era solicitado e conseguissem participar nas atividades.

A professora titular de turma recorreu a este recurso de forma explícita, ditando frases diretamente para o Google Tradutor em diferentes momentos dos workshops. Num dos exemplos, durante uma atividade em que os alunos tinham de indicar formas de fazer amigos sem recorrer à comunicação verbal, a docente perguntou (ditando para o Google Tradutor): “Como convidam o leão para ir brincar?” (Workshop 2 – Criação). Noutra situação, usou a ferramenta para explicar as instruções de uma tarefa: (ditando para o Google Tradutor) “Tens de desenhar qualquer coisa, uma flor, uma casa, um animal.” (Workshop 3 – Criação). Num terceiro momento, a professora voltou a recorrer à ferramenta para questionar diretamente um aluno migrante: (ditando para o Google Tradutor) “[nome de aluno migrante], que ideia é que usas para convidar o leão para ir brincar contigo?” (Workshop 2 – Criação).

Estes exemplos ilustram a relevância das tecnologias digitais enquanto apoio à educação inclusiva, constituindo-se como instrumentos que ajudam a criar pontes comunicativas entre professores e alunos.

O segundo subtema refere-se à repetição como estratégia de facilitação da comunicação. Este aspeto evidenciou a utilização frequente, sobretudo pela professora titular, da repetição de palavras ou ideias como forma de apoiar a compreensão dos alunos com maiores dificuldades no domínio da língua portuguesa. A repetição de palavras-chave ou de pequenas frases, por vezes com ligeiras variações, constituiu uma tentativa de garantir que a mensagem era ouvida, reconhecida e compreendida, reforçando o seu significado e reduzindo a distância linguística entre quem comunica e quem recebe a informação.

Esta prática parece ter como finalidade proporcionar aos alunos múltiplas oportunidades de ouvir e processar a informação, aumentando, assim, a probabilidade de compreensão. Um

exemplo encontra-se na frase proferida pela professora titular: “Que cor é que queres? Não, cor, cor, cor.” (Workshop 3 – Criação), enunciada num tom de apoio e encorajamento, e não de impaciência. Noutra ocasião, a docente reforçou a instrução através da repetição: “Tira, tira, [nome de aluno migrante] tira. Tira uma.” (Workshop 4 – Criação).

Também no workshop que contou com a presença dos pais, verificou-se o recurso a esta estratégia, quando um dos progenitores perguntou a um aluno migrante: “[nome de aluno migrante], era o homem que fala? Era o orador? comunicador? Era uma pessoa que fala não era?” (Workshop 4 – Criação). Estes exemplos demonstram como a repetição pode constituir uma ferramenta pedagógica relevante para facilitar a compreensão e a participação de alunos em processo de aprendizagem da língua de ensino.

O terceiro subtema corresponde ao uso do inglês como estratégia de facilitação da comunicação. Este aspeto reflete uma resposta à diversidade linguística presente em sala, uma vez que, embora a maioria dos alunos migrantes fosse oriunda do Bangladesh, os mesmos compreendiam inglês. Assim, apesar de não ser a língua de ensino, o inglês assumiu, neste contexto, um papel mediador, servindo para transmitir instruções, facilitar a interação e promover a participação de todos.

Exemplos desta prática surgiram tanto nas interações com as professoras como com os pais e até com os próprios colegas nativos. Num dos momentos, um dos pais dirigiu-se a um aluno migrante dizendo: “Smile, smile, smile.” (Workshop 4 – Criação), recorrendo ao inglês para clarificar o que era necessário fazer na atividade proposta. Noutra situação, a professora titular afirmou: “Fogo e picos, fire. Mas... pode ser? Olha, ele gosta de fire. Ok.” (Workshop 3 – Criação), evidenciando uma tentativa espontânea de utilizar palavras em inglês para tornar a comunicação mais acessível a um aluno com dificuldades na compreensão do português.

Neste sentido, o recurso ao inglês não substituiu a língua de ensino, mas desempenhou uma função complementar, atuando como facilitador temporário que possibilitou o envolvimento dos alunos nas atividades.

O quarto subtema corresponde ao recurso ao apoio de pares que partilham a mesma língua como estratégia de facilitação da comunicação. Este subtema destaca a importância de alunos migrantes bilingues, que, ao possuírem maior domínio do português e partilharem a mesma língua materna com colegas, assumiram um papel de mediadores linguísticos. Nestes casos, os alunos funcionaram como tradutores informais, transmitindo instruções, esclarecendo dúvidas, ajudando os adultos a compreender o que os seus pares estavam a realizar e traduzindo para os colegas aquilo que a professora pretendia comunicar.

Um exemplo desta dinâmica ocorreu quando a professora titular perguntou a um aluno bilingue: “[nome de aluno migrante], estás a perceber o que ele está a fazer?” (Workshop 2 – Criação), mobilizando-o para interpretar ou explicar a atividade desenvolvida pelo colega. Esta estratégia evidencia a relevância do apoio entre pares como recurso pedagógico, capaz de ultrapassar barreiras linguísticas.

3.2. Dificuldades associadas às barreiras na comunicação

Este tema refere-se às dificuldades identificadas e relatadas durante os workshops, resultantes de barreiras linguísticas entre alunos nativos e migrantes e dos desafios observados/relatados na implementação das estratégias de mediação cognitiva. A inexistência de um idioma comum plenamente dominado por todos gerou desafios relevantes na mediação das interações e na participação, condicionando tanto a dinâmica das atividades como o envolvimento de todos os participantes.

O primeiro subtema refere-se às barreiras tecnológicas à comunicação. Tal como referido anteriormente, o tradutor digital constituiu um recurso essencial para apoiar a expressão e a compreensão entre alunos e adultos, permitindo que os alunos migrantes com fragilidades na língua portuguesa percebessem melhor as instruções, favorecendo assim a participação. No entanto, a sua eficácia dependeu de fatores externos, como o acesso à internet e a estabilidade dos dispositivos. Logo, problemas técnicos, como a ausência de rede, comprometeram a utilização da ferramenta e dificultaram a comunicação.

Estas limitações tornaram-se evidentes em situações relatadas pela professora titular, como: “Agora vamos esperar que haja internet, porque esta sala não tem rede.” (Workshop 1 – Orientação) ou “Estamos a falar muito e há bocado o tradutor ficou maluco.” (Workshop 3 – Criação). Noutra ocasião, perante dificuldades de ligação, a docente comentou: “Espera, então vocês têm de ver o trabalho que eu tenho. (...) Sem rede, andamos assim.” (Workshop 4 – Criação).

Estas declarações revelam a dependência de recursos tecnológicos que, quando falham, dificultam a compreensão dos alunos migrantes, comprometem o seu direito à aprendizagem e aumentam a sobrecarga da professora, que se vê obrigada a conciliar a mediação pedagógica, a adaptação das atividades e a gestão da turma sem o apoio das ferramentas digitais.

O segundo subtema refere-se às reações negativas dos pares perante as dificuldades linguísticas dos colegas migrantes. Este aspeto evidencia como alguns alunos nativos manifestaram impaciência ou incompreensão face às limitações comunicativas dos colegas,

sobretudo quando estas interferiram com o ritmo das atividades ou quando surgiu a percepção de que o esforço e a participação não estavam a ser distribuídos de forma equilibrada.

Um exemplo ocorreu quando um aluno migrante demorou a compreender a instrução e, consequentemente, a realizar uma tarefa simples de retirar uma carta aleatória de um baralho. A reação imediata de um colega nativo foi: “Tira qualquer uma!” (Workshop 4 – Criação), revelando impaciência perante a demora. Face a esta situação, a professora titular interveio dizendo: “Ele está a pensar”, numa tentativa de mediar a interação e de legitimar o tempo necessário para que o aluno pudesse compreender e responder adequadamente.

Este episódio ilustra como as dificuldades linguísticas podem desencadear tensões entre pares, mas também como a mediação do adulto pode contribuir para transformar a situação num momento de valorização da diversidade nos ritmos de aprendizagem.

O último subtema, intitulado *silêncios*, diz respeito à reduzida participação oral dos alunos migrantes em comparação com os colegas nativos. Durante os workshops, observou-se que os alunos migrantes permaneciam em silêncio durante períodos prolongados, intervindo sobretudo quando eram diretamente solicitados por um adulto.

Embora todos os alunos tenham demonstrado interesse pelas atividades propostas, os alunos migrantes comunicaram consideravelmente menos do que os seus pares nativos. Apesar de não existirem unidades de registo transcritas que documentem explicitamente este comportamento, as observações de campo e os dados recolhidos ao longo dos workshops sustentam estas conclusões. No primeiro workshop, por exemplo, verificou-se que falaram pouco durante a atividade realizada em grande grupo (Dados de campo, Workshop 1 – Orientação). De forma consistente, no terceiro workshop constatou-se que a sua participação dependia, em grande medida, do incentivo explícito da professora e das facilitadoras (Dados de campo, Workshop 3 – Criação).

No entanto, no quarto workshop, apesar de continuarem a comunicar menos do que os colegas nativos, observou-se uma melhoria significativa na compreensão das instruções e um maior envolvimento nas atividades, em comparação com os workshops anteriores. Importa salientar que entre o terceiro e o quarto workshop decorreu um intervalo de aproximadamente seis meses (Dados de campo, Workshop 4).

3.3. Apoio à inclusão social

O terceiro tema organiza-se em cinco subtemas e abrange as atitudes e comportamentos observados, tanto em sala como fora dela, que procuram apoiar o processo de inclusão dos alunos migrantes. Estas ações podem ter origem nos próprios alunos migrantes, como forma de

se integrarem no ambiente escolar, ou em adultos e pares nativos, com o propósito de facilitar e promover a inclusão.

O primeiro subtema refere-se às propostas apresentadas pelos alunos para promover a inclusão, correspondendo às sugestões e ideias partilhadas pelos alunos nativos ao longo dos workshops com vista a integrar colegas com maiores dificuldades no domínio da língua portuguesa. Este subtema evidencia a forma como as crianças procuraram propor soluções simples para ultrapassar as barreiras linguísticas no contexto escolar.

Os alunos revelaram sensibilidade face às dificuldades dos pares migrantes, sugerindo estratégias acessíveis e práticas. Quando uma das facilitadoras questionou: “E se não percebem a palavra, como é que vocês convidam [nomes de alunos migrantes] para brincar?” (Workshop 2 – Criação), a resposta mais recorrente foi o recurso a gestos como meio de comunicação. “Fazer gestos”, respondeu um dos alunos nativos (Workshop 2 – Criação). Outras sugestões incluíram iniciativas básicas, mas significativas, como “Dizer Olá!” (Workshop 2 – Criação) ou “Dar presentes” (Workshop 2 – Criação).

O segundo subtema foca-se nas estratégias não verbais utilizadas por alunos migrantes para facilitar a sua inclusão no quotidiano escolar, sobretudo em situações em que as barreiras linguísticas dificultaram a comunicação com os colegas. Em vez de adotarem uma postura passiva, estes alunos recorreram a formas alternativas de interação, que lhes permitiram participar activamente nas dinâmicas de grupo.

A relevância destas estratégias ficou evidente numa interação em que a professora titular perguntou: “E como é que o [nome do aluno migrante] convida vocês para brincar? Como é que vocês sabem que ele quer brincar?” (Workshop 2 – Criação). Um dos alunos nativos respondeu: “Também é com o toque! É tocar.” (Workshop 2 – Criação), indicando que o contacto físico foi usado como meio de aproximação e de expressão de interesse. Outro exemplo mencionado referiu-se ao gesto de puxar o braço de um colega para captar a atenção e iniciar uma interação: “Ele puxou pelo braço também.” (Workshop 2 – Criação).

Estes episódios revelam que, mesmo perante limitações linguísticas, os alunos migrantes mobilizam estratégias não verbais para comunicar, interagir e manifestar a sua vontade de participar.

O terceiro subtema aborda o apoio dos pares na mediação linguística, na promoção da inclusão e na cooperação durante os workshops. Este subtema evidencia as formas como os alunos nativos prestaram ajuda aos colegas migrantes ao longo das atividades.

Um exemplo significativo ocorreu quando um aluno migrante foi questionado por um adulto e permaneceu em silêncio. Face a esta situação, um colega nativo prontamente explicou:

“Ela não fala português. Ela fala em Banglesh, Bangladesh.” (Workshop 3 – Criação). Este episódio demonstra consciência relativamente às diferenças linguísticas. Noutra situação, perante a dificuldade de compreensão de um colega, um aluno nativo interveio para clarificar a tarefa: “É para desenhares uma bandeira aqui.” (Workshop 3 – Criação), procurando assegurar que o colega migrante entendia o que tinha sido anteriormente explicado pela facilitadora.

Em outro momento, um aluno nativo sugeriu a uma das facilitadoras, enquanto esta explicava uma das tarefas: “Tens de pôr no tradutor, tens de pôr no tradutor.” (Workshop 1 – Orientação). Esta intervenção revela consciência da necessidade de garantir o acesso à informação e à compreensão das instruções.

Estes exemplos ilustram como os alunos nativos desempenharam um papel ativo na promoção da inclusão, assumindo funções de mediação que contribuíram para reduzir barreiras comunicativas e favorecer a participação dos pares migrantes.

O quarto subtema diz respeito ao apoio prestado pelos adultos na mediação linguística e na orientação das atividades. Este apoio corresponde às intervenções realizadas por pais, professores e facilitadoras ao longo dos workshops, com o objetivo de assegurar a participação efetiva dos alunos migrantes e reduzir o risco de isolamento.

Um exemplo elucidativo ocorreu quando a professora titular, ao perceber que um aluno migrante poderia ter dificuldade em realizar uma tarefa sozinho, sugeriu a colaboração de um colega: “Olha, mas o [nome de aluno migrante], se calhar precisa de ajuda para fazer.” (Workshop 3 – Criação). Esta sugestão repetiu-se em diferentes momentos, revelando uma preocupação constante em envolver os alunos migrantes de forma ativa.

Noutra situação, uma das facilitadoras incentivou a cooperação entre pares, orientando um aluno nativo a apoiar um colega migrante: “Queres fazer com o [nome de aluno migrante]? Então vai para o pé do [nome de aluno migrante]. Já voltas para aí.” (Workshop 3 – Criação).

Adicionalmente, a professora titular recorreu às facilitadoras como apoio para clarificar instruções, garantindo que estas eram devidamente compreendidas pelos alunos migrantes. Em determinado momento, questionou: “O que é que o [nome do aluno migrante] tem de desenhar, [nome da facilitadora]? O que é que ele tem de fazer?” (Workshop 4 – Criação). Perante persistentes dúvidas, insistiu: “É o quê? O que é que ele tem de fazer?” (Workshop 4 – Criação).

Estes episódios ilustram o papel crucial dos adultos enquanto mediadores, assegurando que os alunos migrantes conseguiam acompanhar e participarativamente nas atividades.

O quinto subtema refere-se ao reforço positivo, isto é, ao uso de elogios e incentivos verbais por parte dos adultos quando os alunos migrantes conseguiam compreender ou realizar com sucesso uma tarefa. Esta prática teve como efeito valorizar o esforço individual, reforçar a

participação ativa e transmitir o reconhecimento e a apreciação pelos progressos alcançados, sobretudo no caso dos alunos com maiores dificuldades linguísticas.

Um exemplo desta dinâmica foi observado quando a professora titular, ao ver um aluno migrante empenhado numa atividade de desenho, comentou: “Estás a fazer dentinhos? Está giro.” (Workshop 3 – Criação). Noutra ocasião, ao verificar que um aluno tinha compreendido a instrução, expressou com entusiasmo: “Olha o [nome de aluno migrante]. Está tão gira. (...) Percebeu.” (Workshop 3 – Criação).

3.4. Experiências e desafios da diversidade cultural na escola

Este tema remete para as experiências migratórias partilhadas pelos alunos ao longo dos workshops, bem como para as conversas dinamizadas pela professora titular, nas quais procurou transmitir a ideia de que o processo migratório pode ser desafiante e envolver dificuldades, como a saudade da família ou a adaptação a um novo contexto. Em paralelo, a professora enfatizou também a importância de valorizar e celebrar as diferenças, apresentando-as como uma riqueza a integrar e não como um obstáculo à convivência escolar.

O primeiro subtema refere-se às diferenças culturais e religiosas, destacando as tentativas dos adultos de promover diálogos sobre os costumes dos alunos migrantes e de reconhecer e valorizar as suas origens. Este subtema evidencia, assim, o esforço em trazer para a discussão aspectos ligados à diversidade cultural e religiosa, ainda que muitas vezes limitado pelo reduzido conhecimento dos próprios alunos sobre estas temáticas ou pelas dificuldades que demonstraram em falar sobre elas.

Um exemplo ocorreu quando uma facilitadora perguntou: “Será que tem datas especiais lá em Bangladesh? Tem datas especiais?” (Workshop 3 – Criação), ao que a professora titular respondeu: “Tem o Eid festival mas eles não sabem dizer a data. (...) O que vocês fazem no Eid? Eid Festival? Que pintam? Diz!”. Noutra situação, a mesma professora comentou: “Em Bangladesh, quando comemoram normalmente os aniversários, não comem bolo. (...) não comemoram o Carnaval e nem se mascaram. Até é contra os princípios religiosos muçulmanos, mascararem-se.” (Workshop 3 – Criação).

O segundo subtema corresponde à valorização da diversidade, refletindo as interações em que os adultos procuraram conscientemente transmitir uma perspetiva positiva sobre as diferenças entre as pessoas. O objetivo destas intervenções foi reforçar a ideia de que a diferença não deve ser entendida como algo negativo, mas antes como uma riqueza para a convivência e para a sociedade.

Através de atividades com carácter lúdico e pedagógico, a professora titular incentivou momentos de reflexão que procuraram desconstruir preconceitos e estereótipos, promovendo o respeito mútuo e a empatia. Num dos workshops, por exemplo, ao surgir a sugestão de que uma personagem utilizasse roupas diferentes, a professora titular aproveitou para lançar a reflexão: “Há algum problema nas pessoas trazerem todas as roupas diferentes.” (Workshop 3 – Criação). Um dos alunos respondeu: “Cada um pode-se vestir como quer.”, revelando aceitação da diferença e valorização da liberdade de escolha.

Noutra situação semelhante, a professora questionou: “Há algum problema nos habitantes serem diferentes?”, ao que um aluno respondeu de imediato: “Não.”, acrescentando depois: “São todos [amigos].” (Workshop 3 – Criação). Estes episódios mostram como a mediação adulta pode estimular uma visão positiva da diversidade.

O terceiro subtema refere-se à valorização da língua materna, destacando os esforços das professoras em reconhecer e legitimar as línguas de origem dos alunos migrantes como parte integrante da sua identidade cultural e pessoal. Muitas vezes, a ênfase na aprendizagem do português, necessária para assegurar uma comunicação eficaz em contexto escolar, pode levar a que a língua materna seja esquecida ou menos considerada. Contudo, neste caso, registaram-se momentos de valorização explícita. A par destes momentos de valorização foi possível observar que, por vezes, os alunos comunicaram entre si em bengali, tanto durante atividades em grupo como em momentos de transição entre tarefas.

Um exemplo significativo de valorização da língua materna ocorreu quando a professora titular convidou uma aluna do Bangladesh a contar os números em bengali: “Queres contar os números? Conta lá em bengali os números.” (Workshop 1 – Orientação). Em seguida, incentivou: “Conta lá os números um, dois, três, quatro. (...) E agora em bengali?”. Numa outra situação com uma aluna da Namíbia questionou: “Sabes falar a língua do teu país. Sabiam que a [nome de aluno migrante] sabe falar outra língua?” (Workshop 1 – Orientação). Noutra ocasião, a professora pediu a um dos alunos migrantes que ensinasse como se dizia “olá” na sua língua de origem: “Olha, como é que se diz olá em bengali?” (Workshop 1 – Orientação).

No primeiro workshop, os alunos do Bangladesh comunicaram em bengali entre si durante a discussão da história *My Two Blankets* (Dados de campo, Workshop 1 – Orientação). De igual modo, no terceiro workshop, durante a atividade de construção dos planetas, os mesmos alunos recorreram novamente ao bengali para se expressarem (Dados de campo, Workshop 3 – Criação).

Estes episódios demonstram uma tentativa deliberada de integrar a língua materna no espaço escolar, promovendo a sua valorização como parte da identidade dos alunos e como elemento de enriquecimento cultural para toda a turma.

O quarto subtema, experiências migratórias e deslocação, centra-se nas vivências partilhadas pelos alunos migrantes relativamente ao processo de mudança de país, salientando tanto os desafios enfrentados como a riqueza inerente a essas trajetórias pessoais.

Num dos momentos observados, a professora titular questionou: “Achas que é fácil mudar de país? Não é pois não? Nem de escola é.” (Workshop 1 – Orientação), promovendo uma reflexão crítica acerca das dificuldades da mobilidade e reconhecendo a complexidade emocional e prática do processo migratório. A resposta de um aluno “Tem que aprender a falar a língua do país.” (Workshop 1 – Orientação) evidenciou consciência sobre uma das principais barreiras enfrentadas pelos migrantes, a comunicação.

Noutra ocasião, ao referir-se à trajetória de uma aluna, a professora afirmou: “Tu nasceste na Namíbia, depois foste para Angola e depois vieste para Portugal.” (Workshop 1 – Orientação). Esta narrativa reconheceu o percurso migratório e deu conhecer a experiência da aluna ao resto da turma.

O quinto e último subtema refere-se à ausência e às saudades da família, abordando aspectos mais delicados da experiência migratória, como a separação de familiares próximos e o consequente sentimento de saudade. Este subtema foi explorado através do diálogo e da escuta ativa, criando-se um espaço seguro que permitiu aos alunos migrantes expressar as suas emoções.

Um exemplo ocorreu quando a professora titular perguntou: “Tu por exemplo, tu tens família? Tens a tua família toda cá?” (Workshop 1 – Orientação). Um aluno migrante respondeu: “Eu tenho família no Brasil. Só tem a avó e a mãe e o pai e o irmão e a mana.”, revelando a fragmentação do núcleo familiar, frequente em muitos contextos migratórios. Ao prosseguir a conversa, a professora questionou: “E tu sentes saudades da família que está no Brasil?”, ao que o aluno respondeu: “Sim.”. Outro colega acrescentou: “Eu sinto mais.”, evidenciando um sentimento de saudade partilhado.

IV. Discussão

Este estudo teve como objetivo compreender as perspetivas de alunos nativos e migrantes do 1.º ano de escolaridade relativamente à convivência e à inclusão de alunos migrantes no contexto escolar. Procurou-se explorar de que forma percecionam a diversidade cultural, identificar os desafios linguísticos e culturais enfrentados pelos alunos migrantes em workshops participativos e analisar as interações sociais e dinâmicas de colaboração entre os diferentes grupos.

Contudo, a análise evidenciou também subtemas diretamente relacionados com as estratégias utilizadas pelos adultos, nomeadamente pelos pais e, de forma mais destacada, as estratégias pedagógicas, dificuldades e apoios disponibilizados pela professora titular da turma. Estes aspetos mostraram-se indissociáveis das experiências relatadas pelos alunos, dado que a atuação docente influencia de forma contínua e quotidiana a forma como os alunos vivem a escola. A literatura sublinha o papel central do professor no processo de inclusão de alunos migrantes, não apenas como mediador da aprendizagem, mas também enquanto facilitador de vínculos socioemocionais e promotor de um ambiente seguro (Allen, 2018; Hattie, 2009). Assim, os resultados revelaram que a experiência escolar não pode ser dissociada das práticas e da postura adotada pelos docentes, devido ao papel estruturante que exercem na forma como a diversidade é experienciada em sala de aula.

4.1. Estratégias de mediação comunicativa

Os resultados obtidos evidenciam um conjunto de estratégias de mediação comunicativa, aplicadas em contexto escolar, que se revelaram essenciais, ao longo dos workshops, para apoiar a inclusão de alunos migrantes com domínio limitado da língua portuguesa. Estas estratégias traduzem práticas pedagógicas sensíveis à diversidade presente na sala, ajustadas às necessidades específicas de cada aluno, com o propósito de promover uma participação equitativa nas atividades escolares.

De acordo com Clegg e Simpson (2016), a transição para o ensino básico, quando associada à aprendizagem de uma nova língua e à adaptação a uma cultura distinta, representa um desafio significativo. Face a esta realidade, torna-se indispensável implementar estratégias em sala de aula que facilitem este processo de adaptação, assegurando tanto a inclusão como o sucesso dos alunos migrantes.

O uso do tradutor online como estratégia de facilitação da comunicação demonstrou ser uma solução prática e acessível, permitindo transmitir informações diretamente na língua

materna dos alunos migrantes e assegurando a sua compreensão das tarefas, de modo a evitar exclusões decorrentes da barreira linguística. A educação inclusiva procura garantir que todos os alunos, incluindo aqueles que enfrentam dificuldades na língua de escolarização, tenham acesso equitativo a oportunidades de aprendizagem de qualidade (Dudu et al., 2024). De acordo com a UNESCO (2016), cerca de 40% da população mundial não recebe educação num idioma que fala ou comprehende, o que sublinha a relevância de soluções inovadoras que possam responder a esta problemática.

Neste enquadramento, a inteligência artificial e as ferramentas digitais constituem oportunidades promissoras para enfrentar estas disparidades (Opesemowo, 2024). Fitas (2025) refere que a utilização de aplicações como o Google Tradutor ou outros tradutores online contribui para reduzir atrasos na compreensão e favorece uma atmosfera mais colaborativa em sala de aula. Ferramentas de tradução suportadas por inteligência artificial podem, assim, reforçar os processos de inclusão, apoando alunos com dificuldades linguísticas.

Importa, no entanto, considerar esta estratégia como um recurso complementar, particularmente útil em momentos de transição ou de acolhimento de alunos recém-chegados. Para além de facilitar a compreensão imediata, o seu uso pode contribuir para diminuir sentimentos de frustração e isolamento, promovendo uma maior participação nas atividades escolares (Fitas, 2025; Opesemowo, 2024). Assim, a integração de ferramentas digitais de tradução em contexto educativo representa uma oportunidade pedagógica relevante, que deve ser acompanhada por uma abordagem humanizada, crítica e articulada.

Outra estratégia amplamente utilizada, sobretudo pela professora titular, foi a repetição como meio de facilitar a comunicação. Em alguns casos, estas repetições surgiram com pequenas variações na sua formulação. Lester et al. (2022) designam estas estruturas por *variation sets*, caracterizadas por sequências em que uma palavra ou expressão é repetida com ligeiras alterações contextuais. Este tipo de repetição estruturada não só aumenta a saliência de determinados elementos linguísticos, como também facilita a segmentação e o reconhecimento de padrões da linguagem, promovendo o desenvolvimento lexical e gramatical. De acordo com os autores, esta estratégia desempenha um papel central na aprendizagem da língua. Além disso, a forma como os adultos a aplicam, com paciência, clareza e apoio, pode contribuir para a construção de um ambiente emocionalmente seguro, reforçando a confiança dos alunos e incentivando a sua participação nas atividades escolares.

O uso do inglês como estratégia de facilitação da comunicação foi igualmente recorrente. Embora não constitua a língua de escolarização, desempenhou o papel de ponte linguística provisória entre a língua materna e o português, permitindo que a comunicação decorresse de

forma mais fluida. Esta prática encontra-se em consonância com os princípios da translinguagem. Segundo García (2010), a translinguagem corresponde ao uso intencional dos recursos linguísticos com o objetivo de expressar conhecimentos interculturais e sociais e apoiar novas aprendizagens. Este conceito não se restringe ao simples uso de mais do que um idioma ou à alternância entre línguas, mas assenta no acesso ao reportório linguístico completo de cada indivíduo para criar significado, comunicar e aprender. García e Wei (2014) acrescentam que a translinguagem deve ser entendida como uma utilização flexível e integrada de todos os recursos linguísticos disponíveis a falantes bilíngues, concebendo a linguagem como um recurso dinâmico e interativo, em vez de um conjunto de códigos rígidos e separados.

Deste modo, o uso estratégico de línguas não dominantes em contexto escolar, assumindo uma língua diferente da de escolarização como ponte, pode facilitar de forma significativa o processo de aprendizagem. Cenoz e Gorter (2021) sublinham que políticas educativas que integram práticas translíngues promovem não apenas o desempenho académico dos alunos migrantes, mas também o seu bem-estar emocional, ao reconhecerem e legitimarem os saberes e experiências que estes trazem consigo.

Outra estratégia de mediação comunicativa identificada consiste no recurso ao apoio de pares que falam a mesma língua como forma de facilitar a comunicação. Esta prática manifesta-se, sobretudo, através do envolvimento de alunos migrantes bilingues, que partilham a língua materna com colegas recém-chegados, mas já adquiriram maior fluência em português. Nestes casos, os pares assumem o papel de tradutores informais, apoiando os colegas na compreensão das instruções e na participação nas atividades.

De acordo com Bushati et al. (2023), as amizades entre alunos com diferentes níveis de proficiência linguística funcionam como redes de suporte, sendo que a presença de pares mais fluentes favorece aprendizagens mútuas, graças a explicações adaptadas ao contexto social da sala de aula. Para além de promoverem o desenvolvimento linguístico, estas interações contribuem para a criação de vínculos afetivos entre os alunos, reforçando a coesão do grupo e favorecendo um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Segundo Biermann et al. (2025), a aprendizagem de uma nova língua não se desenvolve apenas através da instrução formal, mas também mediante estratégias sociais e afetivas. Neste sentido, o apoio de pares que falam a mesma língua constitui uma oportunidade valiosa para facilitar a comunicação, apoiar a aprendizagem e melhorar a convivência em sala de aula. Esta prática contribui para o empoderamento dos alunos migrantes, promove o reconhecimento das suas competências e favorece a construção de uma cultura escolar mais inclusiva, equitativa e responsável à diversidade (Leite et al., 2024). Contudo, Antonini (2022) sublinha que o papel de

mediador é multifacetado e pode gerar consequências tanto positivas como negativas, dependendo de fatores como idade, contexto, relações familiares e experiências migratórias. No seu estudo, realizado com crianças entre os 8 e os 14 anos, algumas associaram este papel a sentimentos de orgulho, satisfação e crescimento pessoal, sobretudo quando reconheciam o impacto positivo da sua ajuda. Em contrapartida, outras relataram sentimentos de sobrecarga, ansiedade e desconforto, particularmente em contextos formais ou quando a responsabilidade de mediar era percecionada como excessiva.

Assim, embora esta prática possa desempenhar um papel significativo no fortalecimento das competências linguísticas e no desenvolvimento emocional das crianças, torna-se fundamental assegurar apoios adequados que minimizem potenciais impactos negativos e garantam que o processo de mediação seja equilibrado e benéfico para todos os envolvidos.

4.2. Dificuldades associadas às barreiras na comunicação

As informações recolhidas no presente estudo permitem concluir que as dificuldades de comunicação entre alunos nativos e migrantes constituem um desafio relevante para o processo de inclusão escolar. A inexistência de um idioma comum dominado por todos dificulta a mediação das interações e restringe a participação equitativa dos alunos, criando barreiras significativas ao desenvolvimento de relações positivas e ao alcance do sucesso educativo.

Como referido anteriormente, a utilização de tradutores online foi uma estratégia amplamente adotada para garantir a compreensão de todos os alunos. Contudo, a eficácia desta ferramenta está dependente da qualidade dos dispositivos móveis, da internet e da precisão das traduções. Este problema é salientado por Naveen e Trojovsky (2024), que sublinham que a existência de dialetos e de idiomas menos comuns pode originar traduções menos eficazes, resultando em mal-entendidos ou frustração. Acresce que nem todas as escolas dispõem de recursos para suportar serviços de tradução ou assegurar acesso a internet ou rede estável, o que pode agravar as disparidades entre instituições educativas (Pettalongi et al., 2024). Para além disso, os autores reforçam que alguns professores receiam que a excessiva dependência destas tecnologias reduza a motivação dos alunos para aprender a língua de escolarização.

Deste modo, a utilização de ferramentas como os tradutores online deve ser feita com cautela, sempre sob a orientação do professor e combinada com estratégias pedagógicas que permitam afastar gradualmente os alunos da dependência da tradução, à medida que vêm adquirindo maior proficiência linguística (Fitas, 2025).

Outra dificuldade identificada prende-se com as reações negativas dos pares nativos. As barreiras linguísticas podem gerar tensões ou frustração entre colegas. No entanto, é

fundamental que os alunos nativos reconheçam os desafios que os colegas migrantes procuram superar, de forma a reduzir tais sentimentos (Bobba & Crocetti, 2022). A literatura mostra que relações seguras entre pares estão positivamente associadas ao sentimento de pertença escolar (Allen et al., 2018; Laluna et al., 2024; Suárez-Orozco et al., 2009). Esta perspetiva é reforçada pelo modelo de apego relacional (Juang et al., 2018), que sustenta que relacionamentos percebidos como solidários e calorosos satisfazem necessidades de segurança, tornando o contexto escolar mais agradável e acolhedor. De acordo com Allen et al. (2018), quanto maior a qualidade das relações com professores e colegas, maior é o sentimento de pertença à escola. Assim, a promoção de relações interpessoais positivas e empáticas entre alunos revela-se essencial para criar um ambiente escolar acolhedor, no qual todos se sintam valorizados. Investir na construção de vínculos seguros e no desenvolvimento de competências socioemocionais torna-se, portanto, fundamental para mitigar tensões, reforçar o sentimento de pertença e potenciar o sucesso escolar (Wachs et al., 2023).

Outra dificuldade identificada correspondeu aos silêncios por parte dos alunos migrantes. Ao longo dos workshops observou-se que estes alunos comunicaram menos do que os colegas nativos, intervindo sobretudo quando eram diretamente solicitados. Esta observação confirma o que a literatura tem vindo a evidenciar acerca da importância da proficiência na língua de escolarização para o sucesso académico e para a inclusão (Laluna et al., 2024; Queirós et al., 2025; Volodina et al., 2021). A falta de proficiência pode reduzir o sentimento de pertença à escola e prejudicar a aprendizagem, uma vez que os alunos tendem a evitar atividades que exigem maior domínio do idioma (Due et al., 2016; Martin et al., 2023).

No entanto, a aprendizagem de uma nova língua não se resume ao domínio linguístico, estando também associada a outros processos complexos, como a criação de amizades, o desempenho escolar e a gestão de desafios aculturativos (Juang et al., 2018; Motti-Stefanidi & Masten, 2017; Sirin & Rogers-Sirin, 2015; Suárez-Orozco et al., 2018). Assim, o silêncio não deve ser interpretado apenas como ausência de comunicação, mas como um indicador de exclusão linguística e emocional. Por este motivo, é essencial que as escolas adotem estratégias que reconheçam estes silêncios como manifestações de insegurança e que promovam ambientes emocionalmente seguros, onde os alunos migrantes se sintam encorajados a participar sem receio de julgamento.

4.3. Apoio à inclusão social

Os resultados mostraram que a inclusão social dos alunos migrantes em contexto escolar constitui um processo coletivo, construído a partir das interações entre pares migrantes, nativos e adultos. Este processo é favorecido por estratégias de comunicação, práticas pedagógicas sensíveis e atitudes marcadas pela empatia (Alhassan et al, 2025). As propostas apresentadas pelos alunos para promover a inclusão centraram-se sobretudo na utilização de gestos, revelando sensibilidade e criatividade. Segundo Mathias e colaboradores (2022), o uso de gestos no ensino do vocabulário apresenta benefícios comprovados, o que reforça o potencial da expressão gestual enquanto ponte comunicativa eficaz. Assim, as sugestões dos alunos coincidem com práticas pedagógicas valorizadas na literatura, conferindo maior relevância à sua intuição e competência social para lidar com a diferença. Tal prática contribui para o fortalecimento do sentimento de pertença, amplamente associado ao bem-estar escolar e ao sucesso académico (Fabris et al., 2024). Além disso, as sugestões recolhidas junto dos pares nativos evidenciam a importância de implementar práticas inclusivas que não dependam exclusivamente do domínio linguístico, reconhecendo que a língua, enquanto único meio de participação, pode excluir os alunos que ainda não possuem a proficiência necessária.

O apoio prestado tanto pelos pares como pelos adultos revelou-se fundamental no processo de inclusão. O apoio entre pares representa uma dinâmica horizontal essencial para a construção de um ambiente colaborativo e sensível à diversidade (Biermann et al., 2025). A ajuda dos colegas nativos facilita a compreensão e a aprendizagem escolar, ao mesmo tempo que fomenta o desenvolvimento de vínculos sociais positivos. Um exemplo disso foi a intervenção de um aluno nativo ao notar a dificuldade de compreensão de uma colega migrante, explicando-lhe a tarefa ou sugerindo à facilitadora o recurso ao tradutor. Estas atitudes refletem consciência e empatia. Como já referido, as relações entre pares funcionam como fator de proteção no processo de inclusão, promovendo o ajustamento escolar e o bem-estar emocional dos alunos migrantes (Biermann et al., 2025; Bushati et al., 2023).

Complementarmente, o papel dos adultos evidenciou uma pedagogia atenta às necessidades linguísticas e emocionais dos alunos migrantes. Situações como a sugestão de que um aluno nativo auxiliasse um colega migrante ou o convite para que trabalhassem em conjunto constituem expressões práticas de uma abordagem educativa inclusiva.

Entre os fatores que mais impactam o sentimento de pertença escolar destaca-se precisamente o apoio do professor (Allen, 2018; Hattie, 2009), elemento-chave na construção de relações positivas e na promoção da participação ativa dos alunos no processo educativo. A literatura demonstra que o aspeto afetivo da relação professor–aluno desempenha um papel

crucial no ajustamento escolar (Roorda et al., 2011, 2017). Relações calorosas e solidárias entre docentes e alunos estão positivamente associadas ao desempenho académico (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2001). Professores culturalmente sensíveis, que incentivam relações de apoio e respeito, podem fortalecer o sentimento de pertença e o sucesso escolar (Makarova et al., 2019; Suárez-Orozco et al., 2009). Civitillo et al. (2021) acrescentam que a qualidade da relação professor-aluno pode mitigar o impacto de experiências de discriminação étnica no envolvimento emocional e na autoestima dos estudantes. Nesse sentido, a atuação dos adultos nos workshops não apenas facilitou a inclusão dos alunos migrantes, como também serviu de modelo de atitudes que promovem uma cultura de respeito e valorização da diversidade no contexto da sala de aula.

Outra estratégia identificada foi o elogio, que pode ter um impacto significativo no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes (Santos, 2025). Esta perspetiva é corroborada por diversos autores que destacam o reforço positivo como um elemento essencial para o desempenho académico e para o desenvolvimento socioemocional, promovendo autonomia, autoeficácia e adaptação a novos contextos de aprendizagem (Pianta et al., 2008; Woolfolk et al., 2021). Assim, o reforço positivo, materializado através de elogios e incentivos, revela-se uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de estimular a autonomia, o envolvimento e o sucesso académico dos alunos

4.4. Experiências e desafios da diversidade cultural na escola

Os resultados evidenciam o empenho dos adultos em reconhecer, valorizar e integrar as diferenças culturais, linguísticas e emocionais dos alunos, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e sensíveis à diversidade.

O subtema relativo às diferenças culturais e religiosas evidencia as tentativas de criar pontes entre os contextos culturais dos alunos migrantes e o ambiente escolar. Apesar das limitações no conhecimento de algumas tradições, foi possível observar a promoção de conversas que colocaram as culturas de origem no centro do discurso pedagógico.

De acordo com Banks (2015), estas práticas alinham-se com a educação multicultural, uma vez que a representaçãoativa da diversidade no currículo e nas interações diárias constitui um princípio fundamental desta abordagem. No presente estudo, as iniciativas da professora ao introduzir elementos como o *Eid festival* ou costumes bengalis aproximam-se de estratégias que valorizam a interculturalidade nas escolas. Segundo Andrade et al. (2023), o reconhecimento e a integração das identidades culturais dos alunos migrantes estão positivamente associados a níveis mais elevados de resiliência e negativamente relacionados com o stress de aculturação.

Logo as tentativas da professora titular em reconhecer as identidades culturais dos alunos representam uma mais-valia no processo de adaptação e inclusão dos alunos.

Relativamente à valorização da diversidade, as intervenções realizadas, sobretudo pela professora, ao colocar perguntas abertas sobre as diferenças (como o uso de roupas distintas ou costumes variados) revela uma postura pedagógica que estimula tanto o pensamento crítico como a empatia. De acordo com Alexander (2017), a aprendizagem é mais eficaz quando professores e alunos constroem conhecimento através do diálogo autêntico. Segundo o autor, alguns dos requisitos para este diálogo passam por ser coletivo, recíproco e apoiado. Neste caso, ao contrário do ensino tradicional onde os professores expõem conhecimentos e os alunos ouvem, o professor coloca questões abertas estimulando a razão e argumentação. Esta estratégia melhora o pensamento crítico, promove valores democráticos, dá voz aos alunos e aumenta o sentimento de pertença e a motivação para aprender (García-Mila et al., 2021). Por isto, quando a professora coloca questões e dá espaço aos alunos para que respondam livremente, a mesma cria um diálogo autêntico que cria condições para os alunos desenvolverem competências fundamentais. As questões colocadas pela professora permitem a reflexão sobre as diferenças e demonstram um compromisso com uma educação orientada pelos direitos humanos, com o potencial de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência ética e multicultural. A valorização da professora pela diversidade encontra-se em consonância com os princípios da educação intercultural, que defendem a valorização das diferenças como elementos enriquecedores da vida em comunidade (Banks, 2015).

Relativamente à valorização da língua materna, diversos estudos sublinham a importância da sua integração no currículo, destacando o papel central que desempenha no desenvolvimento global dos alunos. Nishanthi (2020) defende a necessidade de proporcionar oportunidades de aprendizagem tanto na língua oficial como na língua materna. De forma complementar, Escarda et al. (2024) salientam que a educação na língua materna potencia benefícios holísticos, permitindo o desenvolvimento de capacidades mentais, físicas e morais essenciais para enfrentar os desafios da vida. O recurso à língua materna pode ainda promover uma percepção mais positiva do mundo e da vida (Pradhan, 2024). Estes contributos sugerem que recorrer à língua materna influencia significativamente o desenvolvimento individual, particularmente na formação do pensamento e das emoções, enquanto contribui para melhorar o desempenho escolar dos alunos (Escarda et al., 2024; Pradhan, 2024). Segundo Ball (2019), a adoção de uma abordagem bilingue ou multilingue, que combine a instrução na língua materna com a língua de escolarização, pode ainda favorecer o desempenho na segunda língua e em outras áreas disciplinares.

Porém, por vezes, o recurso à língua materna foi observado mesmo quando não era solicitado pela professora titular. O recurso à língua materna por parte dos alunos do Bangladesh, durante o período escolar, pode: por um lado, constituir uma zona de conforto que lhes permite comunicar na sua língua de origem, preservando laços culturais e emocionais; por outro, pode favorecer algum isolamento dentro da turma, ao limitar as interações com colegas que não dominam essa língua. Apesar de vários autores analisarem o impacto do uso de múltiplas línguas em contexto educativo (Decristan et al., 2024; García & Wei, 2014; Neokleous et al., 2022), a literatura ainda é escassa no que respeita às consequências específicas da utilização da língua materna entre alunos da mesma nacionalidade em sala de aula. Este fenómeno, portanto, permanece pouco explorado e carece de investigação mais aprofundada, particularmente no que refere às suas implicações sociais e pedagógicas em contextos escolares multiculturais. Contudo, a língua materna é um recurso linguístico e cultural que deve ser preservado uma vez que atua como facilitador no processo de adaptação e inclusão desempenhando um papel fundamental na redução de stress e na promoção de bem-estar (Gonzalez-Guarda et al., 2023).

Os resultados dos workshops evidenciam as experiências dos alunos migrantes e os sentimentos associados às suas vivências no contexto escolar. Questões como “Achas que é fácil mudar de país?” ou “Sentes saudades da tua família?” criaram oportunidades para que a professora abrisse espaço à expressão de emoções frequentemente silenciadas. Segundo Van Caudenberg et al. (2020), a escola desempenha um papel crucial na validação das histórias migratórias, contribuindo para que os alunos se sintam reconhecidos e respeitados. Ao colocar estas vivências no centro das atividades pedagógicas, a escola não só promove a empatia entre colegas, como também encoraja a construção de relações assentes na compreensão mútua.

4.5. Limitações

Este estudo apresenta algumas limitações. A sua integração no projeto de investigação KidLe constituiu uma vantagem ao possibilitar o acesso a um contexto estruturado e colaborativo. Contudo, esta opção implicou também alguns constrangimentos, designadamente a dependência das decisões tomadas pelos investigadores responsáveis pelo projeto. Tal condicionou a recolha de informação para o presente trabalho, como, por exemplo, a obtenção de dados sociodemográficos relativos aos familiares e às professoras.

Uma segunda limitação está associada à natureza dos workshops, concebidos e realizados com o objetivo de recolher informação para o projeto KidLe, não correspondendo, portanto, a amostras de aulas típicas. Este enquadramento específico dificultou, em alguns momentos, a extração de dados diretamente relevantes para a análise pretendida. Embora tenham fornecido

contributos valiosos, o seu carácter particular limita a possibilidade de generalizar as conclusões a práticas pedagógicas do quotidiano escolar.

A terceira limitação refere-se ao desenho metodológico do estudo: não foram colocadas perguntas diretas às crianças sobre as suas ideias, tendo as suas percepções sido inferidas de forma indireta, a partir das interações observadas. Embora este procedimento se revele menos intrusivo, acaba por limitar a profundidade e a clareza das interpretações possíveis.

A quarta limitação prende-se com o ambiente dinâmico e ruidoso em que os workshops decorreram. A presença simultânea de vários grupos de alunos numa mesma sala gerou níveis elevados de ruído, o que, em alguns momentos, dificultou o processo de transcrição dos áudios. Como consequência, verificou-se a perda pontual de informação, uma vez que nem sempre foi possível compreender integralmente o que era dito.

Por fim, outra limitação está relacionada com a ausência de informação relevante como o tempo de permanência dos alunos migrantes no país, o seu nível de proficiência em português ou as características do respetivo contexto familiar, fatores que poderiam aprofundar o conhecimento do contexto e influenciar de forma significativa a forma como as crianças interagem na escola e se integram social e emocionalmente.

4.6. Implicações para Pesquisa e Prática

Os resultados deste estudo apresentam implicações relevantes tanto para a investigação futura como para a prática educativa em contextos de diversidade cultural. Reforçam a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que valorizem a diversidade cultural e linguística como um recurso educativo, capaz de enriquecer as aprendizagens e de promover ambientes escolares mais equitativos e acolhedores.

Os dados sugerem a necessidade de investir em ferramentas e estratégias que facilitem o diálogo. O investimento em ferramentas, meios e formação para que os professores possam utilizar estes recursos da melhor forma possível constituiria uma mais-valia. De acordo com Lewis (2024), os professores devem ter formação na área das tecnologias. Esta formação é crucial para preparar os professores uma vez que permite que os mesmos aproveitem os recursos digitais disponíveis, aprimorando assim a aprendizagem dos alunos.

Durante a recolha de dados, observou-se que a professora titular procurou apoiar os alunos migrantes através de estratégias como a mediação por meio dos colegas nativos, o incentivo à colaboração entre pares ou a valorização da diversidade cultural e linguística presente na turma. Estas práticas evidenciam tentativas de promover a inclusão, mas também revelam limitações decorrentes da ausência de estratégias mais estruturadas e consistentes para lidar com a

diversidade em sala de aula. O apoio especializado, materiais educativos culturalmente sensíveis, assistência institucional e acompanhamento individual são fundamentais neste processo.

O estudo demonstra ser essencial continuar a investir na formação contínua dos professores, promovendo o desenvolvimento de competências interculturais que lhes permitam adaptar de forma dinâmica e intencional as suas práticas pedagógicas ao contexto envolvente (Damyano, 2024; Romijn et al., 2021). O presente trabalho, reforça igualmente a importância de aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas que favorecem a inclusão cultural e emocional dos alunos migrantes em contextos escolares diversos. Investigações futuras poderão explorar de forma mais detalhada o impacto das narrativas pessoais, das experiências de vida e do uso da língua materna no desenvolvimento da identidade e no fortalecimento do sentimento de pertença destes alunos.

Para além do acima referido, estudos que integrem de forma articulada a perspetiva das famílias migrantes, dos professores e da comunidade educativa poderão oferecer uma visão mais abrangente e aprofundada dos desafios e das potencialidades da inclusão intercultural, contribuindo para a definição de práticas educativas mais eficazes, contextualizadas e sensíveis à diversidade.

Por fim, as políticas educativas devem reconhecer o papel central da escola na promoção de uma educação inclusiva, colocando as vozes dos alunos migrantes no centro do discurso pedagógico. Desta forma, reforça-se o compromisso com uma educação orientada para os direitos humanos, a justiça social e a valorização da diversidade.

4.7. Conclusão

De um modo geral, e em linha com os objetivos e questões de investigação, o estudo contribuiu para entender melhor as dinâmicas presentes em salas de aula multiculturais com diversidade linguística. Os dados indicaram que os alunos migrantes enfrentam barreiras linguísticas e culturais que influenciam a sua participação em atividades escolares, enquanto os alunos nativos demonstram, por vezes, dificuldades em lidar com essas diferenças. Os workshops evidenciaram que as estratégias de mediação comunicativa, apoio de pares e intervenção dos adultos são fundamentais para facilitar a inclusão e promover relações empáticas. Contudo, apesar das conclusões retiradas reforçarem a literatura, é difícil realizar generalizações. Isto acontece porque, apesar de os dados terem sido recolhidos em sala de aula, os mesmos foram obtidos em contexto específico, no âmbito de workshops inseridos no projeto KidLe. Estes

workshops foram pensados principalmente para apoiar o processo de cocriação de cinco jogos de tabuleiro interculturais e recolher informação para os principais elementos do jogo.

Apesar disto, o estudo permitiu concluir que as barreiras linguísticas colocam desafios nas turmas com diversidade cultural, dificultando, por vezes, a inclusão de alunos migrantes nas atividades, e a interação entre pares. Os esforços realizados pelos professores titulares são fundamentais para garantir o processo de inclusão. O recurso e a valorização da língua materna, o acolhimento de sentimentos de saudade e a valorização das diferenças culturais demonstram um compromisso pedagógico com os princípios da educação intercultural e com os direitos das crianças (Civitillo et al., 2021).

O estudo também permitiu observar os esforços realizados tanto pelos alunos migrantes, como pelos alunos nativos. Os alunos migrantes esforçam-se para comunicar, enquanto os alunos nativos, tentam apoiar esses esforços através de estratégias desenvolvidas por si, contribuindo assim para o processo de inclusão. Este apoio é fundamental, uma vez favorece o ajustamento escolar (Biermann et al., 2025; Bushati et al., 2023). A proatividade demonstrada pelos alunos nativos aliada ao espaço oferecido para que os pares encontrem soluções é essencial para facilitar o processo de inclusão. Contudo, é igualmente importante que as suas iniciativas sejam acompanhadas de estratégias pedagógicas intencionais e estruturadas, capazes de potenciar os resultados destas interações.

Em suma, este estudo reforça a urgência de práticas educativas que reconheçam e integrem a diversidade como elemento central na construção de uma escola mais inclusiva e equitativa. A diversidade cultural não deve ser encarada como um obstáculo, mas como um recurso pedagógico capaz de enriquecer aprendizagens, fomentar a empatia e fortalecer a coesão social no seio da comunidade escolar. Ao dar voz aos alunos migrantes, valorizar as suas experiências e reconhecer os desafios que enfrentam diariamente, a educação assume-se como um espaço de verdadeira inclusão, de aprendizagem mútua e de exercício de cidadania.

Referências

- Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA). (2023). *Relatório de migrações e asilo 2023*. Agência para a Imigração e Mobilidade.
- Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA). (2025, 16 de fevereiro). *FAQS – Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM)*. <https://aima.gov.pt/media/pages/documents/b848e8c18b-1749591214/20250216-faqs-claim.pdf>
- Agência Lusa. (2024, 10 de setembro). Alunos imigrantes nas escolas portuguesas aumentaram 160% em cinco anos, diz OCDE. *Observador*. <https://observador.pt/2024/09/10/alunos-imigrantes-nas-escolas-portuguesas-aumentaram-160-em-cinco-anos-diz-ocde/>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alexander, R., Hardman, F., Hardman, J., Rajab, T., & Longmore, M. (2017). *Changing talk, changing thinking: Interim report from the in-house evaluation of the CPRT/UoY Dialogic Teaching Project* (Cambridge Primary Review Trust / University of York). <https://www.york.ac.uk/media/educationalstudies/documents/research/Eval%20in-house%20interim%20report%20COMPLETE.pdf>
- Alhassan, A. M., Christensen, M. H., Solheim, K., & Mellemsether, B. (2025). Empowering minority voices: How inclusive teaching and support foster multicultural learning. *Frontiers in Education*, 10, 1595106. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1595106>
- Al-Krenawi, A., Alotaibi, F., & Elbedour, S. (2021). Acculturative stress among female Saudi college students in the United States. *Community Mental Health Journal*, 57, 372–379. <https://doi.org/10.1007/s10597-020-00659-8>
- Allen, K.-A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Alto Comissariado para as Migrações. (2024a, 16 de janeiro). *Centro Nacional de Apoio ao Imigrante (CNAI) Lisboa*. Arquivo.pt. <https://arquivo.pt/wayback/20240116080840/https://www.acm.gov.pt/-/cnai-lisboa>
- Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.). (2024b, 16 de janeiro). *Programa Mentores para Migrantes*. Arquivo.pt. <https://arquivo.pt/wayback/20240116080840/https://www.acm.gov.pt/-/programa-mentores-para-migrantes>

- <https://arquivo.pt/wayback/20240116081133/https://www.acm.gov.pt/-/programa-mentores-para-migrantes>
- Alto Comissariado para as Migrações. (2023). *Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI)*. <https://www.acm.gov.pt/-/rede-de-escolas-para-a-educacao-intercultural-reei>
- Anderson, D. (2018). *Improving wellbeing through student participation at school phase 4 survey report: Evaluating the link between student participation and wellbeing in NSW schools*. Centre for Children and Young People, Southern Cross University.
- Andrade, A. S., Roca, J. S., & Pérez, S. R. (2023). Children's emotional and behavioral response following a migration: A scoping review. *Journal of Migration and Health*, 7, 100176. <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2023.100176>
- Anes, M. F. M., & Bracons, H. (2024). Acolhimento aos migrantes: Integração das crianças migrantes em contexto escolar. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (22), 255–282. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0019>
- Antonini, R. (2022). Children's narratives of the emotional impact of child language brokering. *MediAzioni*, 33(1), D132-D154. <https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/15269>
- Arbona, C., Olvera, N., Rodriguez, N., Hagan, J., Linares, A., & Wiesner, M. (2010). Acculturative stress among documented and undocumented Latino immigrants in the United States. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 32(3), 362–384. <https://doi.org/10.1177/0739986310373210>
- Azevedo, A. C. (2024). Falando de migrações: Benefícios e desafios. *Debater a Europa*, (28), 131–146. https://doi.org/10.14195/1647-6336_28_9
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Ball, J. (2019, 21 de Fevereiro). Bilingual education starts with the mother tongue. *Global Partnership for Education*. <https://www.globalpartnership.org/blog/bilingual-education-starts-mother-tongue>
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
- Berry, J. W. (2018). Acculturation and identity. In D. Bhugra & K. Bhui (Eds.), *Textbook of Cultural Psychiatry* (pp. 185–193). Cambridge University Press.
- Berry, J. W., & Hou, F. (2016). Immigrant acculturation and wellbeing in Canada. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 57(4), 254–264. <https://doi.org/10.1037/cap0000064>

- Berry, J. W., & Hou, F. (2017). Acculturation, discrimination and wellbeing among second generation of immigrants in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 61, 29–39. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.08.003>
- Berry, J. W., & Ward, C. (2016). Multiculturalism. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (2nd ed., pp. 441–463). Cambridge University Press.
- Bhopal, K., & Myers, M. (2016). Marginal groups in marginal times: Gypsy and Traveller parents and home education in England, UK. *British Educational Research Journal*, 42(1), 5–20. <https://doi.org/10.1002/berj.3198>
- Biermann, L. W., Borsch, A. S., Primdahl, N. L., Jervelund, S. S., Verelst, A., Derluyn, I., & Skovdal, M. (2025). Towards education with a shared language: Language learning strategies adopted by newly arrived immigrant and refugee adolescents in Danish schools. *Social Psychology of Education*, 28(1), 86. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10043-7>
- Bobba, B., & Crocetti, E. (2022). “I feel you!”: The role of empathic competences in reducing ethnic prejudice among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(10), 1970–1982. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01650-0>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bossavie, L., & Özden, Ç. (2023). Impacts of temporary migration on development in origin countries. *The World Bank Research Observer*, 38(2), 249–294. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkad003>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bushati, B., Kedia, G., Rotter, D., Christensen, A. P., Krammer, G., Corcoran, K., & Schmölzer-Eibinger, S. (2023). Friends as a language learning resource in multilingual primary school classrooms. *Social Psychology of Education*, 26(3), 833–855. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09770-6>
- Carvalho, J., & Duarte, M. C. (2020). The politicization of immigration in Portugal between 1995 and 2014: A European exception? *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 58, 1469–1487. <https://doi.org/10.1111/jcms.13048>
- Castles, S., Haas, H., & Miller, M. J. (2014). *The age of migration: International population movements in the modern world* (5th ed.). Guilford Press.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.

- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In David Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto Editora.
- Civitillo, S., Göbel, K., Preusche, Z., & Jugert, P. (2021). Disentangling the effects of perceived personal and group ethnic discrimination among secondary school students: The protective role of teacher-student relationship quality and school climate. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(177), 77–99. <https://doi.org/10.1002/cad.20415>
- Clegg, J., & Simpson, J. (2016). Improving the effectiveness of English as a medium of instruction in sub-Saharan Africa. *Comparative Education*, 52(3), 359–374. <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1185268>
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2019). *A integração de alunos de origem migrante nas escolas da Europa: Políticas e medidas nacionais. Relatório Eurydice*. Serviço das Publicações da União Europeia.
- Conselho Nacional de Educação. (2019). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos (Relatório CNE)*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (2021). *Pareceres e recomendações*. Conselho Nacional de Educação.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Couteiro, A., & Ferreira, J. A. (2014). *Capacitar para o empreendedorismo: Guia de apoio à implementação do projeto “Promoção do Empreendedorismo Imigrante”*. Alto Comissariado para as Migrações (ACM).
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781483399027>
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100(1), 76–88. <https://doi.org/10.1016/j.chillyouth.2019.02.031>
- Crowley, A., Larkins, C., & Pinto, L. M. (2020). *Listen – Act – Change: Council of Europe Handbook on children's participation for professionals working for and with children*. Council of Europe.

- da Cruz, N. A., de Lima, J. B., Gervásio, G. R. A., de Oliveira, A. A., dos Santos, S. P. R., & Gomes, A. J. F. (2024). Educação inclusiva e diversidade cultural. *Aracê*, 6(3), 5973–5986. <https://doi.org/10.56238/arev6n3-101>
- Damyanov, K. (2024). Strategies for inclusive education and intercultural communication in primary school. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 13(3), 175–184. <https://doi.org/10.55020/ijope.1355332>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.* (2018). *Diário da República, Série I*(129). <https://dre.pt/pesquisa/-/search/114285632/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.* (2012). *Diário da República, Série I*(149). <https://dre.pt/pesquisa/-/search/79283646/details/maximized>
- Decristan, J., Bertram, V., Reitenbach, V., Schneider, K. M., & Rauch, D. P. (2024). Translanguaging in today's multilingual classes—Students' perspectives of classroom management and classroom climate. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104437.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024). *Perfil escolar de alunos filhos de pais com nacionalidade estrangeira*. Ministério da Educação. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65f46aae567a0e0f46e0096f>
- Dudu, A., Mavezera, T. F., & Majoko, T. (2024). Inclusive education: A global pursuit. In *Handbook of research on inclusive and accessible education* (pp. 376–390). IGI Global.
- Due, C., Riggs, D. W., & Augoustinos, M. (2016). Experiences of school belonging for young children with refugee backgrounds. *Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 33–53. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.9>
- Durkin, J., Jackson, D., & Usher, K. (2020). Qualitative research interviewing: Reflections on power, silence and assumptions. *Nurse Researcher*, 28(4), 31–35. <https://doi.org/10.7748/nr.2020.e1725>
- Dusi, P., & Steinbach, M. (2015). Voices of children and parents from elsewhere: A glance at integration in Italian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 816–827. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111948>
- Dustmann, C., & Frattini, T. (2014). The fiscal effects of immigration to the UK. *The Economic Journal*, 124(580), F593–F643. <https://doi.org/10.1111/ecoj.12181>
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473–482. <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>
- Dzerviniks, J., Ušča, S., Tarune, I., & Vindaca, O. (2024). Intercultural competence of teachers to work with newcomer children. *Education Sciences*, 14(8), 802. <https://doi.org/10.3390/educsci14080802>

- Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Cultural competence in education: Strategies for fostering inclusivity and diversity awareness. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(3), 383–392. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:268519347>
- Escarda, G. M., Petiluna, S., Perdaus, S. A. M., Mendoza, R., & Bula, M. C. (2024). Exploring English teachers' experiences on mother tongue-based multilingual education (MTB-MLE). *International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability, and Excellence*, 1(3), 1–10.
- Fabris, M. A., Settanni, M., Longobardi, C., & Elia, L. (2024). Sense of belonging at school and on social media in adolescence: Associations with educational achievement and psychosocial maladjustment. *Child Psychiatry & Human Development*, 55(5), 1620–1633. <https://doi.org/10.1007/s10578-023-01516-x>
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123–141. <https://doi.org/10.1023/A:1017949213447>
- Fitas, R. (2025). Inclusive education with AI: Supporting special needs and tackling language barriers (arXiv:2504.14120). *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2504.14120>
- Ford, B. A., Stuart, D. H., & Vakil, S. (2014). Culturally responsive teaching in the 21st century inclusive classroom. *Journal of the International Association of Special Education*, 15(2), 56–62. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:148310973>
- Friedrich, T., Melo-Pfeifer, S., & Ruano, B. (2021). Direito à educação linguística de alunos migrantes e refugiados: Reflexões sociopolíticas, sociolinguísticas e educativas em torno dos casos brasileiro e alemão. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(70). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5711>
- Fussell, E. (2012). Space, time, and volition: Dimensions of migration theory. In M. R. Rosenblum & D. J. Tichenor (Eds.), *Oxford handbook of the politics of international migration* (pp. 25–52). Oxford University Press.
- García, O. (2010). Latino language practices and literacy education in the U.S. In M. Farr, L. Seloni, & J. Song (Eds.), *Ethnolinguistic diversity and education: Language, literacy, and culture* (pp. 193–211). Routledge.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- García-Mila, M., Miralda-Banda, A., Luna, J., Remesal, A., Castells, N., & Gilabert, S. (2021). Change in classroom dialogicity to promote cultural literacy across educational levels. *Sustainability*, 13(11), 6410. <https://doi.org/10.3390/su13116410>

- Geurts, E. M. A., Reijs, R. P., Leenders, H. H. M., Jansen, M. W. J., & Hoebe, C. J. P. A. (2024). Co-creation and decision-making with students about teaching and learning: A systematic literature review. *Journal of Educational Change*, 25, 1–23. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09481-x>
- Global Education Monitoring Report Team. (2016). *If you don't understand, how can you learn?* UNESCO.
- Goh, M. (2012). Teaching with cultural intelligence: Developing multiculturally educated and globally engaged citizens. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), 395–415. <https://doi.org/10.1080/02188791.2012.738679>
- Gomes, R., Teixeira Lopes, J., Vaz, H., Cerdeira, L., Silva, S., Silva, J. P., Brites, R., Peixoto, P., Ganga, R., Machado-Taylor, M. L., Cabrito, B., Patrocínio, T., & Magalhães, D. (2021). Êxodo de competências e mobilidade académica de Portugal para a Europa. In C. Pereira, J. Malheiros, & J. Peixoto (Orgs.), *Três estudos sobre a nova emigração portuguesa* (pp. 37–60). Observatório da Emigração / CIES-Iscte. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/24326/1/bookPart_hdl24326.pdf
- Gonzalez-Guarda, R. M., McCabe, B. E., Nagy, G. A., Stafford, A. M., Matos, L., Lu, M., Felsman, I., Rocha-Goldberg, P., & Cervantes, R. C. (2023). Acculturative stress, resilience, and a syndemic factor among Latinx immigrants. *Nursing Research*, 72(4), 249–258. <https://doi.org/10.1097/NNR.0000000000000655>
- Gonzalez-Guarda, R. M., Stafford, A. M., Nagy, G. A., Befus, D. R., & Conklin, J. L. (2021). A systematic review of physical health consequences and acculturation stress among Latinx individuals in the United States. *Biological Research for Nursing*, 23(3), 362–374.
- Guerra, R., Rodrigues, R. B., Aguiar, C., Carmona, M., Alexandre, J., & Lopes, R. C. (2019a). School achievement and well-being of immigrant children: The role of acculturation orientations and perceived discrimination. *Journal of School Psychology*, 75, 104–118. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.004>
- Guerra, A., Silva, R., & Almeida, J. (2019b). A inclusão de alunos imigrantes no sistema educativo: Desafios e oportunidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 45–62.
- 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(2), 173–190. <https://doi.org/10.1080/02643944.2012.747555>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2015). Listening to children's voices on intercultural education policy and practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 112–130. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.872813>
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2017). Mapping cultural diversity through children's voices: From confusion to clear understandings. *British Educational Research Journal*, 42(2), 330–349. <http://www.jstor.org/stable/44954830>
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). Successful components of school improvement in culturally-diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 91–112. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1385490>
- Haonat, A. I., & Costa, E. A. N. (2020). O multiculturalismo e um novo olhar sobre o outro: A importância de se educar para a diversidade. *Revista Humanidades e Inovação*, 7(3), 50–58. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1033>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Horvat, L., Horey, D., Romios, P., & Kis-Rigo, J. (2014). Cultural competence education for health professionals. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2014(5), CD009405. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009405.pub2>
- Instituto Nacional de Estatística. (INE). (2021). *Censos 2021: Divulgação dos resultados provisórios*. Instituto Nacional de Estatística.
- https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaque&DESTAQUESdest_boui=526271534&DESTAQUESmodo=2
- International Organization for Migration (IOM). (2021). *Return and reintegration key highlights 2020*. IOM. Geneva.
- https://publications.iom.int/system/files/pdf/return_and_reintegration_key_highlights_2020.pdf
- Juang, L. P., Simpson, J. A., Lee, R. M., Rothman, A. J., Titzmann, P. F., Schachner, M. K., Korn, L., Heinemeier, D., & Betsch, C. (2018). Using attachment and relational perspectives to understand adaptation and resilience among immigrant and refugee youth. *American Psychologist*, 73(6), 797–811. <https://doi.org/10.1037/00000286>
- Kamaşak, R., & Sahan, K. (2023). Academic success in English medium courses: Exploring student challenges, opinions, language proficiency and L2 use. *RELC Journal*, 55(3), 705–720. <https://doi.org/10.1177/00336882231167611>

- Kangas, J., Lastikka, A.-L., & Arvola, O. (2023). Inclusive play: Defining elements of playful teaching and learning in culturally and linguistically diverse ECEC. *Education Sciences*, 13(9), 956. <https://doi.org/10.3390/educsci13090956>
- Kangas, M. (2010a). Creative and playful learning: Learning through game co-creation and games in a playful learning environment. *Thinking skills and Creativity*, 5(1), 1–15.
- Kangas, M. (2010b). *The school of the future: Theoretical and pedagogical approaches for creative and playful learning environments* (Doctoral dissertation, Acta Universitatis Lapponiensis 188, University of Lapland, Faculty of Education, Rovaniemi, Finland). Retrieved from <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61661/Kangas%20DORIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kangas, M., Kultima, A., & Ruokamo, H. (2011). Children's creative collaboration: A view of narrativity. In D. Faulkner & E. Coates (Eds.), *Exploring children's creative narratives* (pp. 63–85). Routledge.
- Kunst, J. R., Lefringhausen, K., Sam, D. L., Berry, J. W., & Dovidio, J. F. (2021). The missing side of acculturation: How majority-group members relate to immigrant and minority-group cultures. *Current Directions in Psychological Science*, 30(6), 485–494. <https://doi.org/10.1177/09637214211040771>
- Laluna, F., Civitillo, S., McElvany, N., Leyendecker, B., & Jugert, P. (2024). Resilience in multicultural classrooms: School relationships can protect the school adjustment of immigrant, refugee and non-immigrant children. *British Journal of Educational Psychology*, 94(4), 1271–1293.
- Laux, K. (2018). A theoretical understanding of the literature on student voice in the science classroom. *Research in Science & Technological Education*, 36(1), 111–129.
- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. *Diário da República*, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588>
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República*, Série I(166). <https://dre.pt/pesquisa-/search/103524563/details/maximized>
- Leite, G., Martins, M. A., Gaitas, S., Laranjeira, R., Alves, C., & Sarabando, T. (2024). Can peer mediation foster migrant students' inclusion in mainstream classrooms? An exploratory case study. *International Journal of Inclusive Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2356209>

- Lester, N. A., Moran, S., Küntay, A. C., Allen, S. E. M., Pfeiler, B., & Stoll, S. (2022). Detecting structured repetition in child-surrounding speech: Evidence from maximally diverse languages. *Cognition*, 221, 104986. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104986>
- Lewis, H. (2024). Teacher training in technology use: Bridging the digital divide in education. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 9(2), 1–1. <https://www.jflet.com/articles/teacher-training-in-technology-use-bridging-the-digital-divide-in-education-109345.html>
- Lundy, L. (2007). ‘Voice’ is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Mahfud, Y., Badewa, C., Guimond, S., Anier, N., & Ernst-Vintila, A. (2016). Distance culturelle, perception du multiculturalisme et préjugés envers les immigrés en France. [Cultural distance, perception of multiculturalism and prejudices against immigrants in France]. *L'Année Psychologique*, 116, 203–225. <https://doi.org/10.4074/s000350331600035x>
- Makarova, E., ’t Gilde, J., & Birman, D. (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students’ school adjustment: An integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 30(5), 448–477. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586212>
- Marcon, S. S., Dal Pizzol, E. S. R., Lino, I. G. T., Balestre, M. E., Gavioli, A., Santos, L. M., Souza, R. R. de, & Barreto, M. da S. (2024). Associação entre características sociodemográficas, nível de estresse e resiliência com funcionamento familiar de imigrantes. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 45, e20240061. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2024.20240061>
- Martin, S., Horgan, D., O’Riordan, J., & Maier, R. (2023). Refugee and migrant children’s views of integration and belonging in school in Ireland—and the role of micro- and meso-level interactions. *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3214–3233. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2222304>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Mathias, B., Andrä, C., Schwager, A., Macedonia, M., & Von Kriegstein, K. (2022). Twelve- and fourteen-year-old school children differentially benefit from sensorimotor- and multisensory-enriched vocabulary training. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1739–1770. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09648-z>
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education: A framework for promoting inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203121184>
- Mitra, D. L. (2006). Student voice or empowerment? Examining the role of school-based youth-adult partnerships as an avenue toward focusing on engagement and equity. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10(1), 1–17. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/iejll/article/view/42932>
- Naveen, P., & Trojovský, P. (2024). Overview and challenges of machine translation for contextually appropriate translations. *iScience*, 27(10), 110878. <https://doi.org/10.1016/j.isci.2024.110878>
- Naz, F. L., Afzal, A., & Khan, M. H. N. (2023). Challenges and benefits of multicultural education for promoting equality in diverse classrooms. *Journal of Social Sciences Review*, 3(2), 511–522. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.291>
- Neokleous, G., Krulatz, A., & Xu, Y. (2022). The Impact of Teacher Education on English Teachers' Views about Using Mother Tongues: A Teachers' Perspective. *Languages*, 7(3), 196. <https://doi.org/10.3390/languages7030196>
- Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 219–245). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203391099_chapter_8
- Nguyen, A.-M. D., & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122–159. <https://doi.org/10.1177/0022022111435097>
- Nishanthi, R. (2020). Understanding of the importance of mother tongue learning. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 5(1), 77–80.
- OECD. (2015). *Education at a glance 2015: OECD indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- OECD. (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OECD Reviews of Migrant Education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- OECD. (2019). *The road to integration: Education and migration*. OECD Reviews of Migrant Education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d8ceec5d-en>

- OECD. (2024). *OECD economic outlook* (Vol. 2024, Issue 2). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d8814e8b-en>
- OECD. (2025). *OECD teaching compass: Reimagining teachers as agents of curriculum change* (OECD Education Policy Perspectives, No. 123). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8297a24a-en>
- Oliveira, C. R. (2020). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico anual 2020*. Alto Comissariado para as Migrações (ACM). <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10400.5/29209/1/Indicadores%20de%20integra%C3%A7%C3%A3o%20imigrantes%20relat%C3%B3rio%20estat%C3%ADstico%20anual%202020.pdf>
- Oliveira, C. R. (2023). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico anual 2023*. Alto Comissariado para as Migrações (ACM). [Relatório Estatístico Anual - Indicadores de Integração de Imigrantes 2023.pdf]
- Opesemowo, O. (2024). Artificial intelligence in education, bridging community gap: A phenomenological approach. *IJNE: International Journal of New Education*, 14, 59–79.
- Organização Internacional para as Migrações. (2022). *Manual para prevenção ao contrabando de migrantes*. <https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1496/files/2023.03/Manual%20para%20preven%C3%A7%C3%A3o%20ao%20contrabando%20de%20migrantes.pdf>
- Organização Internacional para as Migrações. (2024). *Migração e migrantes: Panorama mundial*. Em M. McAuliffe & L. A. Oucho (Eds.), *Relatório mundial sobre migração 2024*. OIM.
- Pettalungi, S., Londol, M., & Umboh, S. E. (2024). Disparities in digital education: Socioeconomic barriers to accessing online learning resources. *International Journal of Social and Human*, 1(3), 181–189. <https://doi.org/10.59613/be6gdv98>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pordata. (2023, 12 de dezembro). *Retrato da população estrangeira e dos fluxos migratórios em Portugal*. https://www.pordata.pt/sites/default/files/2024-07/f_2023_12_12_pr_dia_internacional_dos_migrantes_vf.pdf
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2014). *Immigrant America: A portrait* (4th ed.). University of California Press. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt7zw0nw>
- Pradhan, D. (2024). Importance of mother tongue in our life. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 8(2), 669–671.

- Queirós, M. L., Duarte, I. M., & Ferreira, P. D. (2025). *Host language learning and sense of belonging: The perspective of migrant students*. *Frontiers in Education*, 10, 1656989. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1656989>
- Rivera-Baeza, M. J., Salazar-Fernández, C., Manríquez-Robles, D., Salinas-Oñate, N., & Smith-Castro, V. (2022). Acculturative Stress, Perceived Social Support, and Mental Health: The Mediating Effect of Negative Emotions Associated with Discrimination. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16522. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416522>
- Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. M. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ryan, C. S., Hunt, J. S., Weible, J. A., Peterson, C. R., & Casas, J. F. (2007). Multicultural and colorblind ideology, stereotypes, and ethnocentrism among black and white Americans. *Group Processes and Intergroup Relations*, 10, 617–637. <https://doi.org/10.1177/1368430207084105>
- Sacramento, O., Challinor, E., & Silva, P. (2023). The challenges of education in contexts of increasing migratory diversity: (Mis)adjustments, adaptative practices and creativity in Portuguese schools. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 31(69), 73–89. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006906>
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2016). *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Santos, P. R. B. dos. (2025). Positive reinforcement strategies in school environments: Impacts on student behavior. *Research, Society and Development*, 14(3), e7014348476. <https://doi.org/10.33448/rsd-v14i3.48476>
- Sarmento, M. J., Fernandes, N., & Siqueira, R. M. (2020). *A defesa dos direitos da criança: Uma luta sem fronteiras*. Cânone Editorial.

- Schneider, C., & Arnot, M. (2018). Transactional school-home-school communication: Addressing the mismatches between migrant parents' and teachers' views of parental knowledge, engagement and the barriers to engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.005>
- Seabra, T., Mateus, S., Rodrigues, E., & Nico, M. (2011). *Trajetos e projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica* (Vol. 47). Observatório da Imigração, ACIDI, IP.
- Secker, J., Reimers, S., & Quinsee, S. (2025). *Building a playful learning community. The Journal of Play in Adulthood*, 7(1), 10–22. <https://doi.org/10.5920/jpa.1582>
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). (2023). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2022. Gabinete de Estudos, Planeamento e Formação*. <https://www.sef.pt/pt/Documents/RIFA2022%20vF2a.pdf>
- Silva, L. G. M., & Ferreira, T. J. (2014). O papel da escola e suas demandas sociais. *Projeção e Docência*, 5(2), 6-23.
- Sime, D., Fassetta, G., & McClung, M. (2017). 'It's good enough that our children are accepted': Roma mothers' views of children's education post migration. *British Journal of Sociology of Education*, 39(3), 316–332. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1343125>
- Sironi, A., Bauloz, C., & Emmanuel, M. (2019). *International migration law No. 34: Glossary on migration* (International Migration Law, pp. 1–234). Geneva, Switzerland: International Organization for Migration. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf
- Skeldon, R. (2017). *International migration, internal migration, mobility and urbanization: Towards more integrated approaches*. United Nations. <https://www.un.org/en/development/desa/population/events/pdf/expert/27/papers/II/paper-Skeldon-final.pdf>
- Spyrou, S. (2015). Pesquisando os silêncios das crianças: Explorando a plenitude da voz na pesquisa infantil. *Infância*, 23(1), 7-21. <https://doi.org/10.1177/0907568215571618>
- Strohmeier, D., Kollmayer, M., Korlat, S., Schultes, M.-T., Schober, B., & Spiel, C. (2025). The importance of promoting social relatedness during host language instruction for immigrant adolescents' motivation, achievement, and aspirations. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1), 19. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00899-2>
- Stuart, J., & Ward, C. (2019). Ethnic identity exploration among South Asian immigrant young adults in New Zealand. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 8(2), 92–102. <https://doi.org/10.1037/ipp0000107>

- Stupar, S., van de Vijver, F. J. R., Te Lindert, A., & Fontaine, R. J. (2014). Multicultural attitudes mediate the relation between personality and perceived outgroup distance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 24–35. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.05.002>
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712–749. <https://doi.org/10.1177/016146810911100308>
- Sue, D. W. (2001). *Multicultural social work practice*. John Wiley & Sons.
- Trasberg, K., & Kond, J. (2017). Teaching new immigrants in Estonian schools – Challenges for a support network. *Acta Paedagogica Vilnensis*, 38, 90–100. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.38.10793>
- Tsegay, S. M. (2023). Migração Internacional: Definição, causas e efeitos. *Genealogia*, 7(3), 61. <https://doi.org/10.3390/genealogy7030061>
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO. *Policy guidelines on inclusion in education* - UNESCO Digital Library
- UNESCO. (2018). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, displacement and education – Building bridges, not walls*.
- United Nations. (2009). *Creating an inclusive society: Practical strategies to promote social integration*. United Nations Department of Economic and Social Affairs, Division for Social Policy and Development. <https://www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2009/Ghana/inclusive-society.pdf>
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Urbina-Garcia, M. A. (2019). Methodological strategies to listen to children's voices: A systematic critical review. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 61–85. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-96502018>
- Välimäki, M., Hipp, K., Acton, F., Echsel, A., Grădinaru, I.-A., Hahn-Laudenberg, K., Schulze, C., Stefanek, E., Spiel, G., & O'Brien, N. (2024). Engaging with immigrant students' voices in the school environment: An analysis of policy documents through school websites. *BMC Public Health*, 24, 1083. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18427-8>
- Van Caudenberg, R., Clycq, N., & Timmerman, C. (2020). Feeling at home in school: Migrant youths' narratives on school belonging in Flemish secondary education. *European*

Educational Research Journal, 19(5), 428–444.

<https://doi.org/10.1177/1474904120923184>

VERBI Software. (2023). *MAXQDA 24* [Computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from maxqda.com.

Volodina, A., Heppt, B., & Weinert, S. (2021). Relations between the comprehension of connectives and school performance in primary school. *Learning and Instruction*, 74, 101430. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101430>

Wachs, S., Castellanos, M., Wettstein, A., Bilz, L., & Gámez-Guadix, M. (2023). Associations between classroom climate, empathy, self-efficacy, and countering hate speech among adolescents: A multilevel mediation analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(5–6), 5067–5091. <https://doi.org/10.1177/08862605221120905>

Woolfolk, A., Hoy, W. K., & Weinstein, C. S. (2021). *Psicología educacional* (14^a ed.). Editora Pearson.

Yitmen, S., & Verkuyten, M. (2018). Feelings toward refugees and non-Muslims in Turkey: The roles of national and religious identifications and multiculturalism. *Journal of Applied Social Psychology*, 48, 90–100. <https://doi.org/10.1111/jasp.12493>

Yogeeswaran, K., & Dasgupta, N. (2014). The devil is in the details: Abstract versus concrete construals of multiculturalism differentially impact intergroup relations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106, 772–789. <https://doi.org/10.1037/a0035830>

Yu, Q., Brunsting, N. C., Smart, J., & Bingham, P. W. (2025). Language proficiency, second language educational experience, and psychological well-being among international students at U.S. universities. *Research in Higher Education*, 66(1), 3. <https://doi.org/10.1007/s11162-024-09821-7>