

ESCUTAR PARA INCLUIR: AS VOZES DAS CRIANÇAS MIGRANTES DO 1º CICLO NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INTERCULTURAL

LISTENING TO INCLUDE: THE VOICES OF PRIMARY SCHOOL MIGRANT CHILDREN IN BUILDING AN INTERCULTURAL SCHOOL

Recebido em: 10 de janeiro de 2026

Aprovado em: 5 de março de 2026

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 18 | v. 1 | p. 106-130 | jan./jun. 2026

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1.4631>

Rosália Coelho rosalia.coelho@aeagueda.pt

Doutoranda em Relações Interculturais pela Universidade Aberta. Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal). Psicóloga no Agrupamento de Escolas de Águeda (Águeda/Portugal).

Jenny Sousa jenny.sousa@ipleiria.pt

Doutora em Estudos Culturais pela Universidade de Aveiro (Aveiro/Portugal).

Professora na ESECS, Instituto Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal).

Investigadora integrada no CICS.NOVA.IPLeiria e colaboradora no Ci&DEI e no CLLC, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal)

RESUMO

Este estudo analisa as percepções de crianças migrantes do 1.º ciclo que frequentam a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) no Agrupamento de Escolas de Águeda, procurando compreender como é que estes alunos experienciam a inclusão escolar, relacional e comunitária, bem como identificar de que modo as suas vozes podem contribuir para a construção de práticas educativas mais inclusivas e interculturais. Ancorado num paradigma construtivista, recorreu-se a um estudo de caso qualitativo, utilizando como instrumento de recolha de dados três *focus groups* que envolveram 18 crianças de sete nacionalidades diferentes. Os objetivos orientaram-se para a análise das percepções das crianças sobre integração escolar, dimensões emocionais e relacionais da inclusão, envolvimento na comunidade escolar e local e propostas para a melhoria das práticas inclusivas. Os resultados revelam que a inclusão escolar é entendida como um processo relacional, emocional e comunitário, enraizado nas interações diárias. Destaca-se a importância dos vínculos afetivos com adultos, das relações positivas com pares e de um clima seguro que promova o sentimento de pertença. Acolhimento inicial, apoio emocional e mediação linguística são fatores estruturantes para a adaptação e confiança, funcionando como rede protetora face a experiências de vulnerabilidade associadas ao deslocamento. Paralelamente, o envolvimento das crianças na vida escolar e comunitária confirma a inclusão como dinâmica intercultural quotidiana de relação e partilha nos espaços comuns. Apresentam ainda propostas concretas para melhorar a inclusão, valorizando a comunicação acessível, mais recursos humanos e reconhecimento cultural. Os resultados evidenciam a importância de escutar as crianças como agentes ativas na construção de ecologias de pertença.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Alunos Migrantes. Português Língua Não Materna. Educação Intercultural. Direitos das Crianças.

ABSTRACT

This study investigates the perceptions of migrant children attending Portuguese as a Non-Native Language (PNNL) in a primary school context within the Águeda School Cluster (Portugal). The research aims to understand how these students experience school, relational and community inclusion, and how their perspectives can inform the development of more inclusive and intercultural educational practices. Using a constructivist paradigm, a qualitative case study was conducted through three focus groups involving 18 children representing seven nationalities. The analysis focuses on children's perspectives regarding school integration, the emotional and relational dimensions of inclusion, engagement in school and local community life, and their suggestions for improving inclusive practices. Findings show that school inclusion is perceived as a relational, emotional, and community-embedded process, grounded in everyday interactions. Affective bonds with adults, positive peer relationships, and a safe school climate are essential to fostering a sense of belonging. Initial reception, emotional support, and linguistic mediation emerge as key structural components of adaptation and confidence, functioning as a protective network against experiences of vulnerability associated with displacement. Children's participation in daily school and community life reinforces inclusion as an intercultural dynamic of connection and shared experiences in common spaces. Participants also propose practical improvements such as more accessible communication, additional human resources, and stronger cultural recognition. The study highlights the need to amplify children's voices as active agents in constructing ecologies of belonging.

Keywords: School Inclusion. Migrant Students. Portuguese as a Second Language. Intercultural Education. Children's Rights.

1 INTRODUÇÃO

Portugal tem vindo a afirmar-se como um país com uma política de Educação Inclusiva considerada entre as mais bem-sucedidas da Europa (Rodrigues, 2019; Alves et al., 2020), assumindo a inclusão como um desígnio essencial num mundo cada vez mais globalizado. A globalização, ao intensificar os fluxos migratórios e as interações interculturais, contribuiu para transformar profundamente o tecido social, tornando a pluralidade cultural num traço distintivo das sociedades contemporâneas (Ramos, 2013).

A gestão da diversidade cultural em contexto escolar adquire, assim, uma importância crescente num mundo globalizado, figurando na agenda política de numerosos países e organizações internacionais, entre as quais se destacam a União Europeia e a UNESCO (Ramos, 2011). A forma como cada país concebe e implementa as suas políticas públicas de integração tem uma influência significativa na perceção social dos imigrantes e na forma como são acolhidos pela comunidade local (MIPEX, 2020). Estas políticas cruzam-se com os pressupostos do modelo de Bennett (2009), que propõe uma evolução das atitudes face à diferença, desde a negação à integração plena. Assim sendo, torna-se evidente a “necessidade de políticas públicas para atender à multiculturalidade” (Catela & Mónico, 2024, p. 184), uma vez que estas constituem fatores essenciais na construção de pontes entre culturas (MIPEX, 2020).

Entre as políticas educativas portuguesas, destaca-se o direito à aprendizagem da língua portuguesa por parte de alunos migrantes, concretizado através da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), regulamentada pelos Despachos Normativos n.º 7/2006, de 20 de janeiro, para o ensino básico, e n.º 30/2007, de 16 de julho, para o ensino secundário. Esta abordagem vai ao encontro das conclusões da pesquisa realizada por Adeusi et al. (2025), que evidenciam, de forma consistente, a relevância do domínio da língua do país de acolhimento como fator decisivo para o acesso ao currículo e para a concretização do sucesso educativo.

Desde o ano letivo 2016/2017, o sistema educativo português tem registado um aumento expressivo do número de alunos migrantes de primeira geração (Seabra et al., 2023). Em Águeda, de acordo com os dados de 2021, a população migrante é composta maioritariamente por cidadãos de nacionalidade brasileira (690 pessoas), seguindo-se venezuelanos (182), cazaques (154) e ucranianos (101). Desde 2022, com a guerra na Ucrânia, observou-se um crescimento acentuado da imigração infantil. Esta transformação sociodemográfica repercutiu-se no contexto escolar, atribuindo à escola um papel central na inclusão destes alunos e, indiretamente, das suas famílias (Catela & Mónico, 2024).

O Agrupamento de Escolas de Águeda (AEA) apresenta atualmente a mais elevada taxa de alunos migrantes entre as escolas públicas do concelho. Em 2022/2023, estes representavam 11% da população escolar, percentagem que aumentou para 15% em 2023/2024 e atingiu 26% em 2024/2025.

O presente estudo procura compreender as percepções dos alunos migrantes que frequentam a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) relativamente ao seu processo de inclusão social, cultural e académica em contexto escolar e analisar de que forma essas percepções podem contribuir para a construção de práticas escolares mais inclusivas e interculturais. Assim, a pesquisa que aqui se apresenta pretende responder à seguinte questão de investigação: de que forma as percepções das crianças migrantes do 1º ciclo que frequentam a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) podem contribuir para a construção de práticas escolares mais inclusivas e interculturais? Esta questão foi operacionalizada em quatro objetivos específicos: 1) Analisar as percepções das crianças migrantes sobre a sua integração escolar; 2) Conhecer as dimensões relacionais e emocionais da inclusão, segundo as crianças; 3) Compreender de que modo as crianças migrantes percebem o seu envolvimento na comunidade escolar e local; 4) Identificar propostas das crianças para práticas mais inclusivas e interculturais.

O artigo está organizado em quatro partes: a primeira apresenta o enquadramento teórico, no qual se discutem os conceitos de interculturalidade, inclusão, pertença e participação infantil. Segue-se a metodologia, que descreve o desenho do estudo, o contexto, os participantes, os procedimentos éticos e as técnicas de recolha de dados. A terceira parte é dedicada à apresentação e discussão dos resultados, através da resposta aos objetivos: integração escolar, relações e emoções, envolvimento comunitário e propostas das crianças para práticas mais inclusivas e interculturais. Por fim, o artigo encerra com as conclusões, destacando contributos, implicações educativas e pistas para investigação futura, reforçando a centralidade das vozes das crianças migrantes na construção de ecologias de pertença.

1 ESCOLA INTERCULTURAL: O PODER DA RELAÇÃO

Com a aprovação do Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural (2008), o interculturalismo passou a ser reconhecido como alicerce de uma nova identidade europeia (Kastoryano, 2018). A dimensão das pessoas, dos lugares e dos espaços constitui o seu suporte fundamental, na medida em que, a partir das interações quotidianas entre indivíduos de diferentes origens, em contextos como ruas, bairros, escolas, parques ou mercados, se potencia a construção de uma sociedade mais coesa (Fossum et al., 2020). O interculturalismo é, portanto, um caminho dinâmico e relacional para gerir a diversidade (Kastoryano, 2018), assente em valores de proximidade, empatia e consciência de humanidade comum (Fossum et al., 2020).

Deste modo, o interculturalismo promove novas formas de cidadania e de pertença independentes da origem, afirmando que a identidade se constrói sobretudo nas relações (Castells, 1999, cit. em Fossum et al., 2020). Conviver na diversidade é, em si, uma aprendizagem da cidadania e um resultado do processo de socialização, sendo a diversidade uma mais-valia para a construção de solidariedade e de uma cultura pública comum (Kastoryano, 2018). Apoiado na Teoria do Contacto de Allport (1954), o interculturalismo enfatiza o contacto interpessoal como via eficaz para mitigar o preconceito, desde que assente em condições de igualdade e partilha de poder (Fossum et al., 2020). Assim, assume-se como itinerário de solidariedade através do diálogo e da troca cultural, promotor de uma responsabilidade empática (Hockerts, 2015).

Esta perspetiva, dirigida a toda a população e não apenas aos migrantes, concretiza-se numa comunidade de vizinhança, onde o local se torna global (Fossum et al., 2020). Como refere Ramos (2001, p. 156), “a noção intercultural implica relação, processo, dinâmica, a tomada em conta das identidades, individuais e coletivas, e das interações entre indivíduos e grupos”. O diálogo intercultural é, portanto, uma ponte entre identidades, criadas sempre em relação ao “outro” (Portillo & Sinnigen, 2009), e deve ser vivido no quotidiano (Sandercock, 2004).

Neste contexto, a competência intercultural é entendida como conceito plural que integra “autonomia, responsabilidade, flexibilidade, criatividade e transferibilidade” (Almeida, 2007, p. 248). A sua construção exige mais do que o simples contacto, requer relacionamentos autênticos e significativos, que se desenvolvem através da observação, escuta, curiosidade, respeito e confiança (Bok, 2009). Bennett (2009) descreve este percurso evolutivo como uma passagem de posturas etnocêntricas para etnorelativas, evidenciando um continuum de seis estágios: negação, defesa, minimização, aceitação, adaptação e integração, que refletem uma transformação progressiva na forma como os indivíduos percebem e interagem em contextos culturais diversos.

Reconhecer a diversidade cultural como inerente à condição humana (Morin, 1999) implica, por conseguinte, desenvolver competência comunicativa intercultural, sustentada num círculo moral em que a confiança constitui o seu pilar essencial (Hofstede, 2009). Deste modo, a educação intercultural é compreendida como um processo pedagógico abrangente, que ultrapassa a intervenção dirigida apenas a alunos migrantes ou a grupos minoritários. Assume-se, antes, como uma proposta educativa transformadora para toda a comunidade, orientada para o diálogo, a equidade e o reconhecimento mútuo como fundamentos de uma sociedade verdadeiramente plural (Romero, 2010).

1.1 CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE VOZ E AÇÃO

Segundo Wilson (2011), para que o conhecimento seja promotor de inclusão e justiça social, é importante que o mesmo seja construído envolvendo a comunidade acadêmica e não acadêmica. Trata-se de uma mudança de paradigma que implica passar do “falar sobre” para o “falar com” (Fonseca & Sá, 2011), valorizando as vozes e as experiências dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, Korhonen e Mattelin (2023) alertam para a urgência de incluir os próprios participantes da investigação, inclusivamente quando se trata de crianças, especialmente as que estão em situação de maior vulnerabilidade, como as migrantes, como agentes ativos no processo de construção do conhecimento.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela ONU em 1989 e ratificada por Portugal em 1990, destaca que as crianças são atores sociais, reforçando que todas têm o direito de exprimir a sua opinião sobre os assuntos que lhes digam respeito (UNICEF, Portugal, 2019). No entanto, a participação das crianças na investigação tende, por vezes, a ser subvalorizada. Persistem receios relacionados com a sua vulnerabilidade, o que leva à adoção de abordagens mais cautelosas ou mesmo à exclusão da sua participação ativa. Este desafio torna-se ainda mais evidente no caso de crianças com histórico de migração, frequentemente percecionadas como de difícil acesso (Korhonen & Mattelin, 2023). Por estas razões, as crianças são frequentemente envolvidas como participantes passivas da investigação, em vez de colaboradoras ativas (Hill, 2006). No entanto, a participação é um direito que empodera as crianças, reforça a autoconfiança, a autoeficácia, a autoestima, a autonomia e promove a resiliência (Clark, 2017).

Ao dar voz às crianças, passa-se a olhar a vulnerabilidade (White et al., 2011) não apenas como fragilidade, mas também como expressão de resiliência e capacidade de prosperar apesar das dificuldades (Marley & Mauki 2019). O contexto escolar pode, assim, assumir-se como uma arena de construção de sentido coletivo, sobretudo quando adota uma abordagem participativa que reconhece e acolhe a heterogeneidade de experiências e necessidades das crianças migrantes (Bove & Sharmahd, 2020; Calderón Almendros & Ainscow, 2025). Esta perspetiva é particularmente relevante em contextos marcados pela mobilidade das crianças, uma vez que podem existir restrições aos seus direitos sociais, económicos e políticos. Nestes casos, o simples acesso à escola pode não se traduzir em aprendizagem, e esta, por sua vez, nem sempre se traduz em oportunidades reais de desenvolvimento e inclusão (Dryden-Peteron, 2024).

Abordar estes desalinhamentos exige a promoção ativa do sentimento de pertença das crianças migrantes (Dryden-Peteron, 2024), isto porque a aprendizagem torna-se significativa quando a criança se sente ouvida, vista e valorizada, quando o seu lugar na comunidade educativa é reconhecido. Este reconhecimento devolve poder pessoal e reforça a capacidade de ação, funcionando como um motor

de desenvolvimento e inclusão (Cisternas & Quintana, 2018). Com efeito, a aprendizagem acontece quando todos têm voz e partilham responsabilidades, transformando a escola num espaço de pertença e colaboração (Cisternas & Quintana, 2018).

Apesar de ser um direito consagrado na CDC, a concretização da participação infantil continua a ser um desafio, muitas vezes mais afirmado no discurso do que efetivado na prática. Como adverte Prout (2003), “a participação das crianças é um assunto alto em retórica, mas por vezes baixo na prática” (p. 21). Promover uma cultura de escuta genuína requer uma mudança: passar de uma visão da criança como destinatária de decisões para uma visão da criança como coconstrutora do conhecimento e da vida escolar. A escola, enquanto espaço relacional, pode tornar-se o cenário onde essa transformação ganha vida, quando reconhece cada criança como sujeito de voz, de ação e de sentido, capaz de contribuir para a construção de um sistema educativo mais responsivo e democrático (UNESCO, 2024).

1.2 INCLUIR É PERTENCER: BASES TEÓRICAS PARA UMA ESCOLA DE VÍNCULOS

A Declaração de Fortaleza (UNESCO, 2024) consolida a inclusão como expressão concreta do direito humano à educação, destacando a sua dimensão ética, social e política. Este compromisso internacional reforça a ideia de que a inclusão não é apenas uma questão técnica ou administrativa, mas sim um princípio orientador que exige práticas educativas equitativas, sensíveis à diversidade e centradas na dignidade de cada pessoa. A inclusão e a equidade assumem-se, portanto, como pilares da transformação educativa, ultrapassando o mero acesso e integração, para se afirmarem como um processo ético e relacional, centrado na pertença, na justiça social e no reconhecimento da diversidade como riqueza, uma vez que “todo o estudante é importante e tem igual importância” (UNESCO, 2017, p. 12).

O sentimento de pertença constitui um fator-chave para o desenvolvimento psicossocial e para a adaptação escolar de crianças e adolescentes (Longaretti, 2020; Fabris et al., 2023; Dryden-Peterson, 2024). O clima escolar desempenha um papel significativo na construção e no fortalecimento deste sentimento, através de comportamentos de apoio por parte dos professores, da orientação para o sucesso, da criação de um ambiente de aprendizagem seguro e do incentivo de interações positivas entre os pares (Wang et al., 2003; Bakir-Aygar & Kaya, 2017). De acordo com Chiu et al. (2016, p. 186), “a relação professor–aluno revelou-se o fator com maior peso explicativo no sentimento de pertença à escola e mediou a ligação entre o valor cultural da hierarquia e o sentimento de pertença”. Neste sentido, o sentimento de pertença refere-se à “medida em que os alunos se sentem pessoalmente aceites, respeitados, incluídos e apoiados por outros no ambiente social da escola” (Goodenow, 1993, p. 80).

Tal como defende Nira Yuval-Davis (2011), a pertença resulta da articulação entre múltiplas dimensões: localização social, identidade, apego, valores e poder relacional - tanto entre pares como no plano estrutural com os adultos. Estas dimensões não se exprimem apenas em discursos formais, mas manifestam-se em práticas quotidianas onde as crianças experimentam quem são, como são vistas e que espaços podem ocupar. É nos contextos informais da vida escolar, e em particular no brincar, que estas dinâmicas se tornam tangíveis, revelando-se nas interações que moldam sentimentos de inclusão, reconhecimento e participação. Embora o brincar constitua um espaço privilegiado para a construção de pertença - permitindo que as crianças explorem papéis sociais, negociem significados e exerçam agência num território relacional partilhado -, importa reconhecer que este potencial é moldado por dinâmicas de poder e de participação. Tal como demonstram Eidsvåg e Rosell (2021), os grupos de pares oferecem oportunidades para criar vínculos, mas também configuram fronteiras simbólicas que definem quem é incluído e como se participa.

Paralelamente, a literatura sobre o brincar heurístico evidencia que a exploração livre favorece a interação, a empatia e a solidariedade entre crianças, fortalecendo processos de socialização e permitindo-lhes construir sentidos partilhados sobre o mundo (Rosa & Truccolo, 2024). Esta compreensão articula-se com o enquadramento proposto pela OCDE (2025), que reconhece "acting in the world" (p.78) como uma competência central para o florescimento humano, assente na criatividade, na colaboração, na autoeficácia e na capacidade de agir com intencionalidade em contextos sociais. Embora o manual não refira explicitamente o brincar, estes processos descritos - imaginar, criar, testar possibilidades, agir em relação com os outros - emergem de forma natural na brincadeira infantil, que funciona como um espaço de experimentação da agência e de participação social (OCDE, 2025).

Contudo, nem todas as crianças acedem a estes territórios em igualdade. Para muitas crianças migrantes, marcadas pelo deslocamento e pela perda de referências, o acesso aos contextos de brincadeira que promovem pertença pode ser fragilizado. Tal como descreve Sal-man Akhtar (2010), o trauma do deslocamento geográfico constitui um processo psicossocial complexo e multifacetado, com efeitos duradouros na identidade (Akhtar, 1995). Sair de um lugar implica a perda de laços relacionais e de uma topografia familiar - humana e não humana - que sustentava a estabilidade emocional (Akhtar, 2010). Esta rutura gera uma sensação de nudez subjetiva e de privação de continuidade interna (Akhtar, 2010), diminuindo a disponibilidade para entrar em relações novas. A chegada ao país de acolhimento obriga a confrontar novas pessoas, paisagens e climas, exigindo aprendizagens rápidas, que podem intensificar sentimentos de vergonha e de isolamento (Akhtar, 2010).

Neste quadro, antes de pertencer, é preciso poder entrar, e antes de entrar é preciso sentir-se visto. Tal como é sublinhado por Mahler (2018), a integração num novo contexto cultural implica uma reconstrução identitária profunda, que nem sempre ocorre em simultâneo com as oportunidades de participação social disponibilizadas pela escola. É nesse intervalo - entre a necessidade de reconhecimento e a dificuldade de aceder aos contextos de interação - que emergem os riscos que podem marcar a vivência escolar das crianças migrantes.

Não surpreende, portanto, que os alunos migrantes apresentem um risco acrescido de abandono escolar, menores resultados académicos e que enfrentem mais frequentemente dificuldades de saúde mental, o que resulta, em parte, de um baixo sentimento de pertença à escola (Marksteiner et al., 2019). Portanto, incluir é fazer pertencer, promovendo apoio nos momentos de dificuldade (Dehuff, 2013), identificando as necessidades emocionais dos alunos e reforçando o seu bem-estar psicológico (Moysés, 2014; Porter et al., 2021; McBrien, 2022).

Esta reconstrução interna não ocorre isoladamente, ela cruza-se com a forma como a comunidade de acolhimento interpreta e responde à presença de quem chega. Como lembra Bauman (2017), a chegada é acompanhada de algo tão humano como a esperança. Contudo, para quem já está, esses que chegam são frequentemente percebidos como estranhos à nossa porta (Bauman, 2017), e a diferença, em vez de ser reconhecida como oportunidade, tende a gerar ansiedade e distância. Como lembra Mandela (2020), não nascemos a odiar; mas "somos ensinados a odiar e a temer" (Rich, 2002, p. 24), legitimando a desumanização do outro (Marques, 2019), a "história única" (Adichie, 2009), os fenómenos de redundância (Bauman, 2005) e desafiliação (Castel, 2006). Neste contexto, acolher a diversidade (DGE, 2024) é o verdadeiro caminho da inclusão, uma prática ética que promove justiça, pertença e o reconhecimento mútuo como fundamentos de uma escola de vínculos, em "direção a um novo humanismo" (Fanon, 2008, p.25).

2 METODOLOGIA

O presente estudo ancora-se no paradigma construtivista, uma vez que parte do pressuposto de que as pessoas procuram compreender o mundo em que vivem através da construção de significados subjetivos para as suas experiências (Creswell & Creswell, 2018). Neste enquadramento, o conhecimento é entendido como um processo ativo e situado, em que os sujeitos têm um papel ativo na produção do conhecimento (Kumatongo & Muzata, 2021). Como defendem Lincoln e Guba (2016), o conhecimento emerge da coconstrução dialógica entre investigador e participantes, implicando uma postura reflexiva

e relacional. Esta perspectiva sustenta a opção por um estudo de caso (Yin, 2014) e por metodologias qualitativas e participativas, como os *focus groups*, adequadas à escuta das vozes das crianças migrantes e à compreensão das suas vivências de inclusão e pertença em contexto escolar. Neste enquadramento, o estudo procura compreender as perceções dos alunos migrantes que frequentam a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) relativamente ao seu processo de inclusão social, cultural e académica em contexto escolar e analisar de que forma essas perceções podem contribuir para a construção de práticas escolares mais inclusivas e interculturais. O objetivo da investigação encontra-se plasmado na seguinte questão de investigação: de que forma as perceções das crianças migrantes do 1º ciclo que frequentam a disciplina de Português Língua Não materna (PLNM) podem contribuir para a construção de práticas escolares mais inclusivas e interculturais? Esta questão foi operacionalizada em quatro objetivos específicos:

1. Analisar as perceções das crianças migrantes sobre a sua integração escolar.
2. Conhecer as dimensões relacionais e emocionais da inclusão, segundo as crianças.
3. Compreender de que modo as crianças migrantes percecionam o seu envolvimento na comunidade escolar e local.
4. Identificar propostas das crianças para práticas mais inclusivas e interculturais.

2.1 QUESTÕES ÉTICAS

A dimensão ética deste estudo é intrínseca ao próprio desenho da investigação, uma vez que envolve a escuta de crianças migrantes em contexto escolar. Seguindo a perspectiva construtivista de Lincoln e Guba (2016), a ética é entendida como parte do processo dialógico de co-construção do conhecimento, implicando confiança, respeito e reciprocidade entre investigador e participantes. Assim, foram assegurados o consentimento informado dos encarregados de educação e o assentimento esclarecido das crianças, garantindo anonimato, confidencialidade e o direito à recusa, em conformidade com as orientações de Alderson e Morrow (2020). Inspirada na ética do cuidado proposta por Noddings (2012), a investigação reconhece as crianças como sujeitos de voz e ação, valorizando o respeito, a escuta e a proteção emocional como fundamentos de uma prática investigativa humanizada. Esta postura ética traduz-se num compromisso com a inclusão e a justiça social, em consonância com a Declaração de Fortaleza da UNESCO (2024).

2.2 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Realizaram-se três *focus groups* (Morgan, 1996; Denny & Weckesser, 2022; Vogl et al., 2023) com crianças que frequentavam a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) em três escolas do 1.º ciclo integradas no Agrupamento de Escolas de Águeda (AEA). No primeiro *focus group* participaram cinco crianças, no segundo dez crianças e no terceiro três crianças.

A técnica de *focus group* foi selecionada para escutar os alunos devido à sua natureza flexível, que promove a escuta ativa e a coconstrução de sentido (Denny & Weckesser, 2022). Estas características tornam-na particularmente adequada para explorar experiências de inclusão escolar (Vogl et al., 2023), pois possibilita dar voz a crianças em situação de maior vulnerabilidade (Morgan, 1996).

O guião do *focus group* foi elaborado com base nas orientações de Morgan (1996) e Vogl et al., (2023), tendo em conta as particularidades das crianças migrantes enquanto participantes. De acordo com Morgan (1996), a estrutura semi-estruturada permite equilibrar foco e liberdade de expressão, valorizando a interação entre pares como fonte de significados ao mesmo tempo que promove um espaço em que as crianças podem construir e partilhar as suas próprias perspectivas. Em consonância com o defendido por Vogl et al. (2023), o guião foi ajustado à idade e às competências linguísticas das crianças, recorrendo a exemplos concretos do quotidiano escolar e comunitário, de modo a garantir compreensão e envolvimento. As sessões tiveram uma duração entre 30 e 60 minutos, o que se considerou adequado para manter a atenção e o conforto das crianças num ambiente participativo.

Participaram 18 crianças, oriundas da Ucrânia, Venezuela, Geórgia, Cazaquistão, Paquistão, Índia e Chile, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Do total, 11 eram do sexo feminino e 7 do sexo masculino, frequentando os 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade. Todas frequentavam o AEA desde, pelo menos, o ano letivo anterior.

Para o tratamento dos dados provenientes dos *focus groups* recorreu-se à análise de conteúdo (Bardin, 2022), através de uma leitura sistemática e objetiva do material verbal. Esta técnica, que procura identificar e interpretar o conteúdo manifesto da comunicação (Berelson, 1952), permitiu inferir significados e padrões emergentes nas perceções expressas pelas crianças.

2.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto serão apresentados e discutidos os dados provenientes dos *focus group*, cruzando-os com as perspetivas teóricas que fundamentam o estudo, num diálogo entre a experiência vivida e a reflexão académica. A apresentação e discussão dos resultados serão orientadas pelos objetivos de investigação.

1. Analisar as percepções das crianças migrantes sobre a sua integração escolar.

As percepções das crianças migrantes sobre a sua integração escolar revelam um equilíbrio entre acolhimento e vulnerabilidade, entre descoberta e ausência. As narrativas evidenciam que a amizade surge como fator decisivo, nomeadamente dos pares, “no primeiro dia de escola fiz muitos amigos e fiquei feliz” (*Focus Group 1 – FG1*), conduzindo a uma sensação de bem-estar, aceitação e pertença (Goodenow, 1993), pois “tenho sempre meninos para brincar comigo” (FG2), uma vez que “uma escola boa é ter amigos” (FG3). Os professores assumem igualmente um papel relevante na integração: “quando comecei as aulas, eu conheci a professora C. e comecei a gostar dela” (FG1); “no primeiro dia de escola a professora ajudou-me muito” (FG3), demonstrando que a empatia etnocultural (Wang et al., 2003), o cuidado e o envolvimento pessoal são fundamentais (Chiu et al., 2016). Por isso, revela-se essencial que os agentes educativos mobilizem competências interculturais que lhes permitam responder de forma ajustada e eficaz às diversas situações de encontro cultural (DGE, 2024).

De acordo com as crianças, a surpresa inicial perante a escola nova, associada à descoberta de um ambiente mais acolhedor do que o esperado, “eu pensava que ia ser muito difícil, mas não” (FG1), funciona como facilitador da integração. Esta surpresa positiva, articulada com a percepção de prazer no primeiro dia de escola “para mim foi divertido” (FG2), atenua o medo inicial e abre espaço para vínculos afetivos com pares e professores, favorecendo o sentimento de pertença (Goodenow, 1993). Um outro aspeto destacado pelos participantes foi a autoestima. Com efeito, a autoestima emerge como escudo protetor “aceitarmo-nos e gostarmos de nós” (FG1), isto é, a importância da percepção do próprio valor, de que são merecedores de respeito e que têm capacidade de lidar com os inúmeros desafios da vida (Moysés, 2014).

Entre as dificuldades, destaca-se a ansiedade, sobretudo perante um contexto ainda desconhecido, tal como acontece no primeiro dia de aulas: “no primeiro dia de escola fiquei muito ansiosa” (FG1), “senti muito medo” (FG3) e “tomei muita vergonha” (FG2), o que leva a perceber a importância de a escola assegurar o bem-estar emocional das crianças, acolhendo a diversidade, logo desde o primeiro dia (DGE, 2024). Assegurar o bem-estar implica estar sensível às inúmeras situações de vulnerabilidade das crianças migrantes, “no primeiro dia tive muitas saudades do pai, a professora ajudou-me, acredito que depois da guerra acabar volto a estar com o meu pai” (FG3), mas, também, aos traumas da separação e da perda que geram angústia, sofrimento e marcas que necessitam de colo e abraços (Akhtar, 2010).

Embora a escola seja um espaço propício para responder às necessidades emocionais (McBrien, 2022) anteriormente referidas, os dados revelam que, no processo de integração, a cor de pele surge como uma barreira “os meninos começaram a chamar nomes feios, só porque a minha cor de pele é

castanha" (FG1). Os dados indicam que o racismo está presente no contexto escolar, atuando como um obstáculo à integração e à inclusão. O racismo, entendido como construção cultural e social (Fanon, 2014), evidencia que o preconceito é aprendido e perpetuado por narrativas que desumanizam o outro e restringem o reconhecimento mútuo (Marques, 2019). Tal perspectiva recorda que "ninguém nasce a odiar" (Mandela, 2020), mas aprende a fazê-lo através de discursos que alimentam o medo e a exclusão (Rich, 2002, p. 24). Estas narrativas únicas (Adichie, 2009) sustentam formas de invisibilização e descartabilidade humana (Bauman, 2005; Castel, 2006) que fragmentam o tecido relacional e fragilizam o sentimento de pertença, sobretudo em contextos escolares com crianças recém-chegadas de outros países. Nesse sentido, é fundamental que a escola reconheça que acolher a diversidade (DGE, 2024) implica promover competências de comunicação intercultural, compreendendo que este processo envolve relação, dinâmica, identidades e interações (Ramos, 2001). Propõe-se, portanto, uma postura interculturalista, sendo o interculturalismo entendido como um itinerário mais dinâmico e relacional para gerir a diversidade (Kastoryano, 2018), e que assenta nos pressupostos de proximidade e relação, fomentando a empatia e a consciência de humanidade comum (Fossum et al., 2020).

Na linha do apresentado, os dados recolhidos permitem perceber uma outra barreira sentida foi a discriminação, com repercussões na exclusão "não querem brincar comigo, só por causa de eu ser de outro país" (FG2), o que significa, tal como apurou Alport (1954), que o simples contato não é garantia de interações, sendo estas repletas de rituais e símbolos (Hofstede, 2009) e que a estigmatização leva à incerteza quanto ao sentimento de pertença com implicações no bem-estar emocional da criança migrante (Marksteiner et al., 2019). Esta exclusão impede o brincar partilhado e fragiliza o sentimento de pertença, evidenciando que o preconceito aprendido e reproduzido no quotidiano atua como obstáculo direto à inclusão (Fanon, 2014; Marques, 2019).

Ainda no que se refere às barreiras, e em continuidade com o que foi apresentado até ao momento, os dados evidenciam que as dificuldades linguísticas assumem grande relevância, pois dificultam o contacto e a comunicação nas diversas ações quotidianas, como "pedir ajuda" (FG1) ou convidar "para brincarem comigo" (FG1). Com efeito, segundo os dados, a aprendizagem da língua portuguesa surge enquanto competência basilar para que os alunos migrantes alcancem sucesso académico e estabeleçam interações e relações interpessoais (Adeusi et al., 2025), promotoras de integração escolar.

Assim, os dados permitem perceber que as perceções das crianças revelam que a integração escolar é um processo relacional e emocional, mais do que burocrático. O acolhimento inicial e o vínculo afetivo com professores e pares surgem como o primeiro passo para o sentimento de pertença, mas a exclusão linguística e simbólica continua a marcar fronteiras subtis entre "estar" e "pertencer".

2. Conhecer as dimensões relacionais e emocionais da inclusão, segundo as crianças.

As percepções das crianças migrantes mostram que a inclusão é vivida como uma experiência profundamente relacional e emocional, construída nas interações quotidianas da escola. Segundo os dados, sentir-se incluído começa quando se reconhece a escola como um espaço que as acolhe e onde desejam permanecer; como afirma um dos participantes, “não gosto quando começam as férias, pois já não posso vir à escola” (FG3). Esta expressão revela que, para muitas, a escola se transforma num lugar onde se pode e se quer estar, sendo, simultaneamente, espaço de segurança, de previsibilidade e de continuidade. Torna-se num lugar de afeto, de vínculo e de desejo de pertença. Esta compreensão converge com a perspectiva de Dryden-Peterson (2024), que evidencia que o sentimento de pertença não é apenas um estado emocional, mas o fundamento estrutural das oportunidades educativas: sem pertença, o acesso e a aprendizagem tornam-se frágeis; quando ela se concretiza, a escola passa a ser o ponto de partida para imaginar futuros possíveis, (re)construir estabilidade e encontrar um lugar no mundo.

Segundo os dados apurados, o bem-estar emerge também na forma como os participantes percecionam a preocupação que a escola tem para com eles, como quando afirmam que “a escola preocupa-se connosco” (FG2), ou quando gestos aparentemente simples, como receber um livro do diretor, se transformam em sinais de reconhecimento que reforçam o vínculo e a estabilidade emocional. Esta leitura encontra suporte em Fossum et al. (2020), que sublinham que a proximidade e a empatia são pilares das relações que promovem bem-estar num contexto intercultural, e em Bok (2009), que destaca que relacionamentos autênticos, baseados na escuta e no respeito, aliados à confiança (Hofstede, 2009), constituem a base emocional que sustenta a segurança afetiva das crianças.

Outra ideia destacada pelas crianças participantes deste estudo é que a inclusão é igualmente construída através de relações de respeito e de empatia que lhes devolvem dignidade e reconhecimento. As crianças sublinham que “as auxiliares e os professores respeitam-nos” (FG1) e valorizam que os adultos procurem conhecer as suas histórias e origens: “os professores querem saber coisas sobre nós e sobre os nossos países” (FG3). Estes relatos evidenciam práticas relacionais alinhadas com a visão intercultural entendida como processo e relação (Ramos, 2001; Portillo & Sinnigen, 2009), onde o outro é reconhecido na pluralidade das suas pertenças. Ao partilhar que “as auxiliares cuidam de nós” (FG1), as crianças reforçam a importância do cuidado quotidiano e da empatia relacional, aproximando-se da ética do cuidado defendida por Noddings (2012) e da construção de vínculos significativos na escola como comunidade relacional (UNESCO, 2024).

Uma outra dimensão que emerge das vozes das crianças diz respeito aos laços que as unem aos pares e ao papel central do brincar na construção da inclusão. O recreio e as interações informais surgem como espaços privilegiados de encontro e de reconhecimento, onde as fronteiras culturais se diluem e novas afiliações se constroem (Wang et al., 2003; Bakir-Aygar & Kaya, 2017). As crianças descrevem que “nesta escola é fácil fazer amigos” (FG1), valorizam a diversidade na brincadeira, “eu não ligo quem é de outro país ou é daqui” (FG1) e sublinham que “eu brinco com crianças de todos os países” (FG1) ou que “tenho sempre meninos para brincar comigo” (FG2). O brincar funciona, assim, como um idioma intercultural que antecede a língua e facilita a aproximação, permitindo que a diferença seja vivida como oportunidade e não como obstáculo. Esta dinâmica aproxima-se da leitura de Rosa e Truccolo (2024), que veem o brincar como dispositivo relacional que cria mundos comuns e abre espaço a relações espontâneas.

No conjunto, os dados apurados mostram que, segundo as crianças, a inclusão escolar é sobretudo um processo emocional e relacional: sentir-se parte, ser tratado com respeito e encontrar no brincar uma forma de construir laços e traduzir a pertença em gestos concretos. A escola torna-se verdadeiramente inclusiva não apenas porque organiza recursos, mas por se transformar num espaço onde cada criança encontra o seu lugar, onde o reconhecimento por parte dos adultos é essencial, assim como a existência de grupos com quem possa construir os seus primeiros mundos comuns.

3. Compreender de que modo as crianças migrantes percebem o seu envolvimento na comunidade escolar e local.

As percepções das crianças migrantes mostram que o seu envolvimento na comunidade escolar e local é vivido através de pequenas práticas que revelam consciência cívica, orgulho e responsabilidade, traduzindo a forma como se sentem parte do lugar onde vivem. Esta visão aproxima-se do interculturalismo enquanto caminho dinâmico de pertença e cidadania, assente nas interações quotidianas e na construção de laços nos espaços comuns, como ruas, escolas, parques e bairros, tal como defendem Kastoryano (2018) e Fossum et al. (2020). É nestes lugares partilhados que as crianças constroem sentido de comunidade e se reconhecem como agentes ativos no tecido social (UNICEF, Portugal, 2019).

Na análise dos dados, a consciência cívica emerge como primeira dimensão deste envolvimento. Uma criança afirma: “havia muitos meninos que não iam à escola, como antes do 25 de Abril” (FG2), revelando como mobiliza os conhecimentos adquiridos na escola para pensar criticamente o valor do direito à educação. Esta referência histórica mostra que a criança não apenas conhece a narrativa de Abril, mas a usa para refletir sobre a importância da presença na escola como prática de cidadania. Este olhar articula-se com a perspetiva de Nira Yuval-Davis (2011), para quem a pertença resulta da

confluência entre localização social, identidade, valores e sentido de apego a uma comunidade. Neste caso, a consciência cívica manifesta-se como forma de posicionamento: reconhecer o valor de estar na escola, compreender o seu significado histórico e inscrever-se simbolicamente num lugar que é vivido como parte da sua história e da sua vida quotidiana.

O orgulho constitui a segunda dimensão deste envolvimento. As crianças expressam satisfação e sentido de pertença quando se referem à identidade ecológica da escola: “esta escola é uma Eco-Escola” (FG1) e responsabilidade comunitária: “gosto da escola limpa... uns meninos não estavam a separar o lixo, fomos com a professora e separámos o lixo” (FG1). Estes relatos evidenciam uma apropriação simbólica do espaço escolar e um sentimento de responsabilidade partilhada pelo bem comum. O envolvimento ativo na separação do lixo e nas práticas ambientais traduz, assim, uma vivência concreta de cidadania que liberta a educação intercultural da lógica de intervenção dirigida apenas a grupos minoritários, afirmando-a, como propõe Romero (2010), como processo pedagógico transformador para toda a comunidade, orientado para o diálogo, a equidade e o reconhecimento mútuo. Nesta perspetiva, a criança não é apenas utilizadora do espaço escolar: é coautora do seu ambiente e parte integrante da sua narrativa coletiva.

O envolvimento na comunidade local surge como extensão natural do sentimento de pertença construído na escola. As crianças revelaram entusiasmo e iniciativa ao referirem a intenção de “inscrever-me na biblioteca para buscar livros” (FG3), ou a participação em eventos culturais da cidade: “gostei de ir ver o Pai Natal gigante” (FG3), “fui ver o Príncipezinho ao Paque Alto da Villa” (FG2) e “gostei de ir ao AgitÁgueda” (FG3). Este movimento de abertura ao território amplia a experiência de pertença, mostrando que a integração não se limita ao espaço escolar, mas que se expande para a vida cultural e social da comunidade. O facto de algumas crianças integrarem associações locais: “toco flauta transversal numa banda” (FG2), “jogo no GICA” (FG2), “jogo no Recreio de Águeda” (FG2) revela práticas de enraizamento que traduzem autonomia e inserção ativa em redes sociais significativas (Almeida, 2007). Esta diversidade de práticas comunitárias concretiza o que Sandercock (2004) e Portillo e Sinnigen (2009) descrevem como diálogo intercultural vivido no quotidiano, onde o local se torna global e as identidades se constroem na transversalidade das experiências. O envolvimento na comunidade local funciona como extensão natural do sentimento de pertença à escola: quanto mais seguras e reconhecidas as crianças se sentem no espaço escolar, mais facilmente se projetam na comunidade, desenvolvendo confiança e sentido de agência e laços que fortalecem a coesão social.

4. Identificar propostas das crianças para práticas mais inclusivas e interculturais.

As propostas apresentadas pelas crianças nos *focus group* evidenciam a importância de as reconhecer como agentes ativos na construção de ambientes educativos inclusivos e interculturais. Esta centralidade da sua voz alinha-se com o entendimento de que o conhecimento deve ser coconstruído com todos, académicos e não académicos, num movimento que desloca o foco do “falar sobre” para o “falar com” (Wilson, 2011; Fonseca & Sá, 2011). A participação das crianças migrantes torna-se, assim, não apenas um direito consagrado pela Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF Portugal, 2019), mas também um contributo indispensável para produzir respostas educativas mais responsivas às suas necessidades (Korhonen & Mattelin, 2023).

Na dimensão das práticas inclusivas, as crianças destacam a necessidade de condições estruturais que favoreçam o acesso à aprendizagem e a compreensão do funcionamento escolar. A proposta de “mais professores de PLNM” (FG1) evidencia a perceção de que a língua é condição de acesso ao currículo e à participação social, enquanto a sugestão de que “o diretor devia explicar melhor como as coisas funcionam” (FG3) revela a consciência da importância de práticas comunicacionais claras e acessíveis.

Do mesmo modo, estratégias de escuta, “perguntar aos alunos o que gostavam de fazer” (FG2) e de comunicação multilíngue “colocar letreiros em outros idiomas” (FG2) também foram valorizadas pelos participantes. Estas propostas revelam a importância de práticas comunicacionais acessíveis e linguisticamente equitativas, condição fundamental para que a inclusão se traduza em pertença real. A clareza na explicação do funcionamento da escola e a disponibilização de sinalética multilíngue, sugeridas pelas crianças, convergem com a perspetiva de Dryden-Peterson (2024), que sublinha que o acesso só se transforma em inclusão quando a criança compreende e se sente situada no novo contexto. Esta necessidade articula-se ainda com a competência comunicativa intercultural, entendida como capacidade de adaptar a comunicação a diferentes públicos e línguas (Almeida, 2007; Bok, 2009), e com o compromisso de equidade linguística afirmado pela UNESCO (2024).

Na dimensão das práticas interculturais, as crianças sugerem oportunidades para partilhar referências culturais próprias, como “apresentarmos as nossas danças” (FG3), o que reforça a importância de espaços escolares que permitam o reconhecimento e a expressão das identidades de origem. Esta valorização da cultura própria reforça que a aprendizagem e a inclusão ganham profundidade quando as crianças se sentem vistas, ouvidas e reconhecidas (Cisternas & Quintana, 2018). Estas propostas mostram que a participação não é apenas procedimental, mas um mecanismo que reforça autoestima, agência e sentido de pertença (Clark, 2017).

No plano comunitário, as propostas revelam uma visão alargada da inclusão, que ultrapassa o espaço escolar. Sugestões como “ajudar as pessoas que estão tristes e com vergonha” (FG2), “baixar os preços das casas” (FG2), “criar uma loja de estrangeiros, para ajudar emprego, casa” (FG2), promover “atividades turísticas para as famílias” (FG2) ou “marcar reuniões com estrangeiros em língua que entendam” (FG3) mostram que as crianças compreendem a inclusão como fenômeno social, que requer condições materiais, relacionais e simbólicas para que todos possam participar plenamente. Esta perspectiva corresponde ao entendimento de que a inclusão, para além do acesso à escola, depende da criação de ecologias de pertença e de oportunidades reais de participação social, sobretudo em contextos de mobilidade e vulnerabilidade (Dryden-Peterson, 2024; van Loeren et al., 2018).

Ao apresentarem propostas concretas, as crianças demonstram um entendimento das dinâmicas de inclusão, revelando que a sua participação não é apenas desejável, mas necessária. Como sublinha Prout (2003), apesar da retórica da participação infantil, esta continua frequentemente limitada. Os contributos das crianças migrantes mostram, contudo, que quando lhes é dada voz, esta se transforma em conhecimento válido, capaz de orientar práticas educativas e comunitárias mais equitativas. Reconhecer as crianças como coconstrutoras da vida escolar e social, e não apenas como destinatárias, constitui, assim, condição para uma escola verdadeiramente democrática e alinhada com os princípios de justiça social e de diversidade humana defendidos pela UNESCO (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vozes das crianças migrantes revelam que a inclusão escolar é um processo simultaneamente relacional, emocional e comunitário, profundamente enraizado nas interações do dia a dia. Os dados recolhidos através dos *focus groups* mostram que o bem-estar emerge da combinação entre vínculos afetivos com professores e assistentes operacionais, relações positivas com pares e um clima escolar que promove segurança, reconhecimento e previsibilidade, dimensões fundamentais do sentimento de pertença (Goodenow, 1993; Dryden-Peterson, 2024). O acolhimento inicial, o apoio emocional e a mediação linguística foram identificados como fatores estruturantes para a adaptação e a construção de confiança, funcionando como rede protetora face a experiências de ansiedade, medo, vergonha e perdas associadas ao deslocamento (Akhtar, 2010; McBrien, 2022).

As crianças reconhecem a aprendizagem da língua portuguesa como condição essencial para participar, pedir ajuda, brincar e progredir academicamente, validando a centralidade do PLN como instrumento de acesso e equidade (Adeusi et al., 2025). No entanto, identificam também barreiras

como discriminação, dificuldades de brincar devido à diferença cultural ou linguística e episódios de estigmatização relacionados com a cor da pele. Estes dados confirmam que o preconceito é socialmente aprendido (Rich, 2002; Marques, 2019) e que a pertença permanece vulnerável quando a diferença é lida como ameaça e não como oportunidade (Bauman, 2017).

Paralelamente, as crianças mostram-se envolvidas na vida da escola e da comunidade: participam em atividades culturais e desportivas, reconhecem a identidade ecológica da escola, frequentam eventos e associações locais. Este envolvimento evidencia que a inclusão se estende para além da escola, confirmando o interculturalismo enquanto dinâmica quotidiana de relação e partilha nos espaços comuns (Kastoryano, 2018; Fossum et al., 2020).

As propostas que apresentam, desde o reforço de professores de PLNM e a melhoria da comunicação escolar, até à criação de espaços de expressão cultural, sinalética multilíngue e apoios à habitação e ao emprego, evidenciam consciência crítica e capacidade de análise sobre fatores estruturais da inclusão. Estas sugestões confirmam que as crianças são sujeitos de voz e de ação (Korhonen & Mattelin, 2023), capazes de identificar necessidades, propor soluções e contribuir para práticas mais equitativas e interculturais. Ao fazê-lo, demonstram que a participação não é apenas um direito (UNICEF, 2019), mas um mecanismo que devolve agência, fortalece a autoestima e promove resiliência (Clark, 2017).

O brincar surge como linguagem intercultural privilegiada, um espaço onde se constroem laços, se partilham pertenças e se superam fronteiras simbólicas, confirmando o papel do jogo como mediador relacional e promotor de inclusão (Rosa & Truccolo, 2024; Eidsvag & Rosell, 2021).

No seu conjunto, os resultados mostram que incluir é fazer pertencer, é reconhecer a criança na sua totalidade - emoções, língua, história e cultura – e, por isso, criar contextos de relação onde cada uma se sinta vista, ouvida e valorizada. A escola emerge, portanto, como território de reconstrução, onde o cuidado, a escuta e o respeito se transformam em práticas concretas de justiça social, em consonância com o compromisso ético da UNESCO (2024).

Assim, este estudo confirma que políticas e práticas inclusivas ganham profundidade quando se constroem com as crianças e não apenas para elas. As suas vozes revelam caminhos para fortalecer a interculturalidade na escola: mais recursos, comunicação acessível, reconhecimento cultural, espaços de participação, apoio emocional e envolvimento comunitário. É neste diálogo, entre teoria, prática e experiência vivida, que se desenha uma escola capaz de acolher a diversidade como riqueza e de se afirmar como verdadeira comunidade de pertença.

REFERÊNCIAS

- Adeusi, O. O., Falaiye, R. I., Otesanya, O. A., Adjadeh, J. P., Obiono, S. M., & Ogunlana, I. O. (2025). Innovative education policy models for migrant integration: Bridging access, equity and multicultural inclusion in host country education systems. *World J Adv Res*, 25 (1), 2202-2211.
- Adichie, C. N. (2009). The danger of a single story. TED Talk. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Akhtar, S. (1995). A third individuation: Immigration, identity, and the psychoanalytic process. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 43(4), 1051-1084. <https://doi.org/10.1177/000306519504300406>
- Akhtar, S. (2010). *Immigration and acculturation: Mourning, adaptation, and the next generation*. Jason Aronson.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2020). The ethics of research with children and young people: A practical handbook.
- Almeida, L. M. P. (2007). Competências - Um caminho educativo para novos desafios. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 245-262.
- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49(3), 281-296.
- Bardin, L. (2022). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bauman, Z. (2017). *Estranhos à nossa porta*. (C. A. Medeiros, Trad.). Zahar. (Trabalho original publicado em 2016)
- Bennett, J. M. (2009). Cultivating intercultural competence: A process perspective. In *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 121-140). SAGE Publications, Inc.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.
- Bove, C., & Sharmahd, N. (2020). Beyond invisibility. Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707940>

- Calderón Almendros, I. & Ainscow, M. (2025). Inclusive Education: Maps, Borders and Pathways to Success [Educação inclusiva: mapas, fronteiras y caminos hacia el éxito]. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76. <https://doi.org/10.14201/teri.32438>
- Castel, R. (2006). A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a desfiliação. *Caderno CRH*, 10(26). <https://doi.org/10.9771/ccrh.v10i26.18664>
- Catela, J., & Mónico, S. (2024). Notas etnográficas sobre práticas de cidadania ativa numa escola multicultural. *Revista Conhecimento Online*, 2. <https://doi.org/10.25112/rco.v2.3859>
- Chiu, M. M., Chow, B. W. Y., McBride, C., & Mol, S. T. (2016). Students' sense of belonging at school in 41 countries: Cross-cultural variability. *Journal of cross-cultural psychology*, 47(2), 175-196. <https://doi.org/10.1177/0022022115617031>
- Cisternas Chávez, A., & Quintana Forns, J. (2018). *Educação relacional: Dez chaves para uma pedagogia do reconhecimento* (F. A. Teixeira, Trad.). Fundação SM.
- Clark, A. (2017). *Listening to young children, expanded third edition: A guide to understanding and using the mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Comité Português para a UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (Edição revista). Comité Português para a UNICEF.
- Conselho da Europa. (2008). *Livro branco sobre o diálogo intercultural: "Viver juntos em igual dignidade"*. Conselho da Europa.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approach* (5th ed). SAGE publication, Inc.
- Dehuff, P. A. (2013). *Students' wellbeing and sense of belonging: A qualitative study of relationships and interactions in a small school district*. Washington State University.
- Denny, E., & Weckesser, A. (2022). How to do qualitative research? Qualitative Research Methods. *Bjog*, 129(7), 1166. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.17150>
- Direção - Geral da Educação. (2024). *Inclusão de alunos migrantes em meio educativo*. Direção-Geral da Educação.

Dryden-Peterson, S. (2024). Refugee Education: Aligning Access, Learning & Opportunity. *Dædalus*, 153 (4), 79-95. https://doi.org/10.1162/daed_a_02105

Eidsvåg, G. M., & Rosell, Y. (2021). The power of belonging: Interactions and values in children's group play in early childhood programs. *International Journal of Early Childhood*, 53 (1), 83-99.

Fabris, M. A., Settanni, M., Longobardi, C., & Marengo, D. (2023). Sense of belonging at school and on social media in adolescence: Associations with educational achievement and psychosocial maladjustment. *Child Psychiatry & Human Development*, 55(6), 1620-1633.

Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas* (R. da Silveira, Trad.; pref. L. R. Gordon). EDUFBA. (Obra original publicada em 1952)

Fonseca, C., & Sá, G. (2011). Apresentação. Ciência, poder e ética: Implicações e desdobramentos antropológicos. *Horizontes Antropológicos*, 35, 7-23.

Fossum, J. E., Kastoryano, R., Modood, T., & Zapata-Barrero, R. (2020). Governing diversity in Europe's plural spaces: A path to new normativities. <http://hdl.handle.net/10230/45565>

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The journal of experimental education*, 62(1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>

Hill, M. (2006). Children's voices on ways of having a voice: Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood*, 13(1), 69-89. <https://doi.org/10.1177/0907568206059972>

Hockerts, K. (2015). The social entrepreneurial antecedents scale (SEAS): A validation study. *Social Enterprise Journal*, 11, 3, pp. 260-280. <https://doi.org/10.1108/SEJ-05-2014-0026>

Hofstede, G.J. (2009). The Moral Circle in Intercultural Competence. In Deardorff, D.K (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp.85-99). Sage.

Kastoryano, R. (2018). Multiculturalism and interculturalism: redefining nationhood and solidarity. *Comparative Migration Studies*, 6, 1-11.

Korhonen, L., & Mattelin, E. (2023). Inclusion of children with refugee backgrounds in research. In *Participatory research on child maltreatment with children and adult survivors: Concepts, ethics, and methods* (pp. 113-127). Emerald Publishing Limited.

Kumatongo, B., & Muzata, K. K. (2021). Research paradigms and designs with their application in education. *Journal of Lexicography and Terminology (Online ISSN 2664-0899. Print ISSN 2517-9306)*, 5(1), 16-32.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2016). *The constructivist credo*. Routledge.

Longaretti, L. (2020). Perceptions and experiences of belonging during the transition from primary to secondary school. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 45(1), 31-46.

Mahler, M. S. (2018). *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429482915>

Mandela, N. (2020). *Um longo caminho para a liberdade*. Critica.

Marksteiner, T., Janke, S., & Dickhäuser, O. (2019). Effects of a brief psychological intervention on students' sense of belonging and educational outcomes: The role of students' migration and educational background. *Journal of school psychology*, 75, 41-57. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.06.002>

Marley, C., & Mauki, B. (2019). Resilience and protective factors among refugee children post-migration to high-income countries: a systematic review. *European Journal of Public Health*, 29(4), 706-713. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cky232>

Marques, R. (2019). Líderes Ubuntu a três tempos—cuidar, ligar e servir. *Construir Pontes Ubuntu—Para uma liderança servidora* (pp.69-104). Academia de Líderes Ubuntu.

Migration Policy Group. (2020). *Migrant Integration Policy Index (MIPEX)*. <https://www.mipex.eu/>

Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual review of sociology*, 22(1), 129-152. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>

Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Horizontes Pedagógicos.

- Morrow, V. (2012). The ethics of social research with children and families in young lives: Practical experiences. In *Childhood poverty: Multidisciplinary approaches* (pp. 24-42). London: Palgrave Macmillan UK.
- Noddings, N. (2015). *The challenge to care in schools*. Teachers college press.
- OCDE. (2025). *Education for Human Flourishing*. https://www.oecd.org/en/publications/education-for-human-flourishing_73d7cb96-en.html
- PORDATA. (2021). *Municípios: População residente estrangeira segundo os Censos – total e por país de nacionalidade* [Ficheiro Excel]. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.pordata.pt>
- Porter, J., McDermott, T., Daniels, H., & Ingram, J. (2021). Feeling part of the school and feeling safe: Further development of a tool for investigating school belonging. *Educational Studies*, 50(3), 382-398. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1944063>
- Portillo, A.M.L. & Sinnigen, J.H. Interculturality Versus Intercultural Competencies in Latin America. In Deardorff, D.K (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp.249-263). Sage.
- Prout, A., (2003). Participation, policy and childhood. In: Hallet, C.; Prout, A. (Ed.). *Hearing the voices of children. Social policy for a new century*. Routledge, p. 11-25.
- Ramos, N. (2011). Educar para a interculturalidade e cidadania: princípios e desafios. In L. Alcoforado et al. (Eds.) *Educação e formação de adultos. Políticas, práticas e investigação*. Imprensa da universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316.2/31278>
- Ramos, N. (2013). *Interculturalidade(s) e Mobilidade(s) no espaço europeu: viver e comunicar entre culturas. The Overarching Issues of the European Space*. Porto: Faculdade Letras Universidade do Porto: 343-360 <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12349.pdf>
- Ramos, N. (2001). Comunicação, Cultura e Interculturalidade: Para uma Comunicação Intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 35 (2), 155- 178. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5839>
- Rich, A. (2002). Notas para uma política da localização. In Macedo, A.G. (Org.) *Gênero, desejo e identidade*. Cotovia, 15-35.

Rodrigues, D. (2019, jan 21). *Portugal é um caso de sucesso na educação inclusiva*. Revista Nova Escola. <https://novaescola.org.br/>

Romero, C. G. (2010). Interculturalidade e mediação. *Lisboa: ACIDI IP*.

Rosa, A. S. D., & Truccolo, A. B. (2024). O brincar heurístico como recurso para o desenvolvimento da socialização infantil. In *OPEN SCIENCE RESEARCH XV* (Vol. 15, pp. 281-301). Editora Científica Digital.

Sandercock, L. (2004). *Reconsidering multiculturalism: towards an intercultural project*. Ph. Wood (ed.) *Intercultural city reader .I*. Bournes Green:Comedia.

Seabra, T., Cândido, A. F., & Tavares, I. (2023). *Atlas dos alunos com origem imigrante: Quem são e onde estão nos ensinos básico e secundário em Portugal*. Observatório das desigualdades.

Vogl, S., Schmidt, E.-M., & Kapella, O. (2023). Focus groups with children: Practicalities and methodological insights. *Forum: Qualitative Social Research*, 24(2), Art. 13. <https://doi.org/10.17169/fqs-24.2.3971>

Wang, Y. W., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A., & Bleier, J. K. (2003). The scale of ethnocultural empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of counseling psychology*, 50(2), 221. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.221>

White, A., Ní Laoire, C., Tyrrell, N., & Carpena-Méndez, F. (2011). Children's roles in transnational migration. *Journal of ethnic and Migration Studies*, 37(8), 1159-1170. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2011.590635>

Wilson, W. J. (2011). Reflections on a sociological career that integrates social science with social policy. *Annual Review of Sociology*, 37(1), 1-18. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102510>

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.a ed.). SAGE Publications.

Yuval-Davis, N. (2011). *Politics of belonging: Intersectional contestations*. Sage.