

**Práticas de ensino que promovem a inclusão escolar de crianças e jovens migrantes:
revisão sistemática da literatura**

**Teaching practices that promote the school inclusion of migrant children and youth:
systematic literature review**

**Prácticas de enseñanza que promueven la inclusión escolar de niños, niñas y jóvenes
migrantes: revisión sistemática de la literatura**

DOI: 10.54901/educa.v9-561

Dra. Andrea Patricia Lins Silva¹

Gonçalo Henriques²

Dra. Denise Hosana de Sousa Moreira³

Dra. Daniela Guerreiro Semião⁴

Dra. Otília Sousa⁵

RESUMO: Este trabalho corresponde a uma revisão sistemática da literatura sobre a inclusão escolar de estudantes migrantes feita a partir da prática docente. A pesquisa foi realizada nas bases de dados SCOPUS e Web of Science, considerando os estudos publicados entre 2018 e 2023. Através dos artigos selecionados, a proposta foi identificar as práticas docentes, em contexto escolar, que ajudam a promover a inclusão de crianças e jovens migrantes. A revisão seguiu os critérios do Protocolo PRISMA, de 2020. Como resultado, foi possível selecionar sete estudos que mencionam e descrevem as práticas docentes que favoreceram a inclusão. A análise temática desses estudos permitiu a identificação das práticas inclusivas e seu agrupamento em três temas que as caracterizam como atreladas à valorização da diversidade linguística, ao estímulo à interação escolar e à promoção da flexibilização curricular. O estudo permitiu, ainda, identificar os desafios para a promoção da inclusão efetiva de estudantes migrantes em contexto escolar, bem como perceber lacunas existentes nesse processo, que poderão servir de estímulo à realização de novas pesquisas neste domínio, com vistas a apontar direções alternativas que favoreçam e enriqueçam a prática escolar inclusiva, especialmente a prática docente.

Palavras-chave: estudante migrante; inclusão escolar; práticas docentes inclusivas.

¹ Doutora em Ciências da Educação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Braga, Portugal.
E-mail: andrealins.7@gmail.com

² Doutorando em Linguística, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Sintra, Lisboa, Portugal.
E-mail: goncalohenriques@edu.ulisboa.pt

³ Doutora em Educação, Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Uruçuí, Piauí, Brasil.
E-mail: denisehosana@gmail.com

⁴ Doutora em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal.
E-mail: daniela.semiao@edu.ulisboa.pt

⁵ Doutora em Linguística, Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), Lisboa, Portugal.
E-mail: otilias@eselx.ipl.pt

1 INTRODUÇÃO

O Por diversas razões, as pessoas migram cada vez mais. Segundo a ONU, no Relatório Mundial Sobre Migrações deste ano de 2024 (IOM/ONU), a estimativa é de que existam cerca de 281 milhões de migrantes internacionais, o que representa 3,6% da população global. Ainda segundo o relatório, tem havido um crescimento significativo no número de deslocados internos e externos (117 milhões em 2022), devido à crise climática para além dos conflitos e instabilidades de ordem política ou económica, já conhecidos. O número de requerentes de asilo subiu de 4,1 milhões para 5,4 milhões em 2022, representando um aumento de mais de 30%. Em relação às crianças, os números representam mais de 13%.

A presença de crianças e jovens migrantes torna necessário gerar condições para educar essa população, assegurando que sua educação seja inclusiva. Estas recomendações estão descritas em vários tratados, convenções, acordos e protocolos internacionais, a exemplo do Relatório de Monitoramento da Unesco (2015), que defende a educação para todos, incluindo crianças refugiadas e migrantes, e da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), que, em seu Artigo 2º, proíbe a discriminação baseada em origem nacional.

As migrações contemporâneas são, portanto, fenómenos cada vez mais complexos, que envolvem múltiplos aspetos interligados e, por vezes, fluidos. Entre eles, destaca-se a importância de acolher e legitimar o outro (Candau, 2000; Taylor, 2017). Um meio de fazer isso é estabelecer relações entre reconhecimento e identidade, pois tais aspetos envolvem políticas que garantam os direitos das minorias que têm identidade cultural própria e necessitam de respeito à sua continuidade onde quer que residam (Taylor, 2017; Vygotsky, 1993).

Reconhecendo que a inclusão social de imigrantes é complexa, multifatorial e abrange crianças e jovens, este artigo centra-se na prática docente. A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem, servindo como força de inclusão (Sousa, 2023), o que leva a União Europeia a recomendar, entre outras medidas, a realização de práticas inclusivas, nomeadamente através da melhoria de habilidades de linguagem e dos sistemas educativos e escolarização dessas populações (EMN, 2019). Assim, a escola passa a desempenhar um papel relevante na vida do estudante migrante e o professor, em especial, torna-se um interveniente importante nesse processo (Norozi, 2021; Silva, 2026). Consciente disso, esta revisão buscou identificar práticas docentes, em contexto escolar, que promovem a inclusão de crianças e jovens migrantes.

A questão que norteou este estudo foi: Que práticas docentes, em contexto escolar, promovem a inclusão de crianças e jovens migrantes? Quanto aos objetivos, delineamos como

geral: Identificar quais práticas docentes, em contexto escolar, que promovem a inclusão de crianças e jovens migrantes. Por sua vez, os objetivos específicos foram:

- Compreender a organização do trabalho docente na escola inclusiva, com vistas ao desenvolvimento global e harmonioso do estudante migrante.
- Perceber quais abordagens docentes funcionam bem quanto ao ensino.

Para dar conhecimento dos conceitos que embasaram, nortearam e sustentaram este estudo, são apresentados dois tópicos a seguir. O primeiro diz respeito à escola inclusiva e o segundo trata do professor e as práticas promotoras de inclusão. A escola é entendida, aqui, como o local onde as possibilidades de inclusão social de crianças e jovens migrantes são ampliadas, e o professor é compreendido como o agente promotor dessa inclusão por meio de suas práticas.

Desse modo, a divisão da abordagem em dois tópicos se justifica no fato de que, por meio de seus dirigentes, a escola pode se constituir em um agente facilitador ou não da prática docente inclusiva de estudantes migrantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Escola Inclusiva

A inclusão escolar é um propósito originário da educação especial, surgido na década de 1990, tendo a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) como o primeiro documento que estabeleceu diretrizes para a integração de crianças com deficiência nas escolas regulares. No ano seguinte, esse propósito passou a abranger os princípios da Educação para Todos (Unesco, 2015). Para tanto, a escola deveria ser capaz de atender as necessidades de todas as crianças, sem distinção, com respeito à diversidade: diferenças culturais, linguísticas e individuais (Smythe, 2022). Nesse universo de diversidade estão as crianças migrantes.

Entre as especificidades das crianças migrantes estão os problemas decorrentes dos seus deslocamentos internacionais. Em uma análise de 36 estudos publicados entre 2007 e 2013 sobre a saúde mental de crianças migrantes na Europa, Belhadj Kouider *et al.* (2014) concluem que o estatuto migratório pode constituir um determinante de risco para a saúde mental, especialmente na migração de primeira geração. Essa afirmação se confirma em estudos posteriores sobre o mesmo tema. Norozi (2019) realiza um estudo no qual enfatiza os problemas emocionais decorrentes das migrações de crianças para a Noruega. Entre as necessidades dessas crianças migrantes, sobretudo as recém-chegadas, além da educacional está, a linguística,

cultural, social e emocional. As várias mudanças bruscas decorrentes do deslocamento espacial constituem estressores físicos e sociais que podem comprometer sua saúde mental e essa condição exige a atuação de escolas preparadas para um número crescente de estudantes migrantes em todo o mundo.

As migrações acompanham a humanidade. Essa percepção tem ganhado espaço no Ocidente, e, segundo Taylor (2017, p. 83), “todas as sociedades estão a tornar-se cada vez mais multiculturais e, ao mesmo tempo, mais permeáveis.” Nas escolas contemporâneas, essa multiculturalidade abriu caminho para discussões acerca de uma educação intercultural. Segundo Candau (2000), uma educação intercultural favorece o diálogo entre os diversos grupos sociais e culturais, ao reconhecer a importância do outro, que é diferente. Para a autora, uma sociedade democrática, plural e humana considera a perspectiva cultural articulando políticas de igualdade e de identidade.

Na contramão da escola que atua como mera reprodutora de tradições e valores, Falsarella (2018) considera que uma escola que se propõe inclusiva deve ser flexível, contemplando em seu programa curricular o respeito às diferenças, bem como reconhecendo o valor da diversidade cultural através das ações que desenvolve. Nesse sentido, o professor é um agente capaz de tornar essa inclusão possível por meio de práticas que reconheçam e valorizem essa diversidade (Cummins, 2000).

2.2 O Professor e as Práticas Promotoras de Inclusão

Ao migrarem para outro país, as crianças e jovens precisam fazer adaptações para se integrarem na nova realidade, que é viver em um país culturalmente diferente do seu. Estudos mostram o quão difícil é o processo de integração social e cultural, pois muitos migrantes enfrentam instabilidade emocional nos países para os quais migraram (Askill-Williams & Cefai, 2014; Belhadj Kouider *et al.*, 2014; Norozi, 2019). Nesse contexto, a escola desempenha um papel crucial, ao operar e cooperar para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dessas crianças e jovens.

Dentre os intervenientes escolares que podem contribuir para a adaptação de crianças e jovens migrantes, destaca-se o professor, que é a pessoa que lida diretamente com esses estudantes e por mais tempo que qualquer outro profissional da escola. O professor tem o desafio de mediar as aprendizagens dos alunos: orientar, acompanhar, gerir e/ou evitar conflitos, de modo a garantir o alcance dos objetivos educativos (Lopes & Silva, 2022), bem

como promover a consciência cultural e contribuir para a construção da visão da diversidade como uma oportunidade, ao invés de ameaça à coesão social. (Can & Şimşek, 2018).

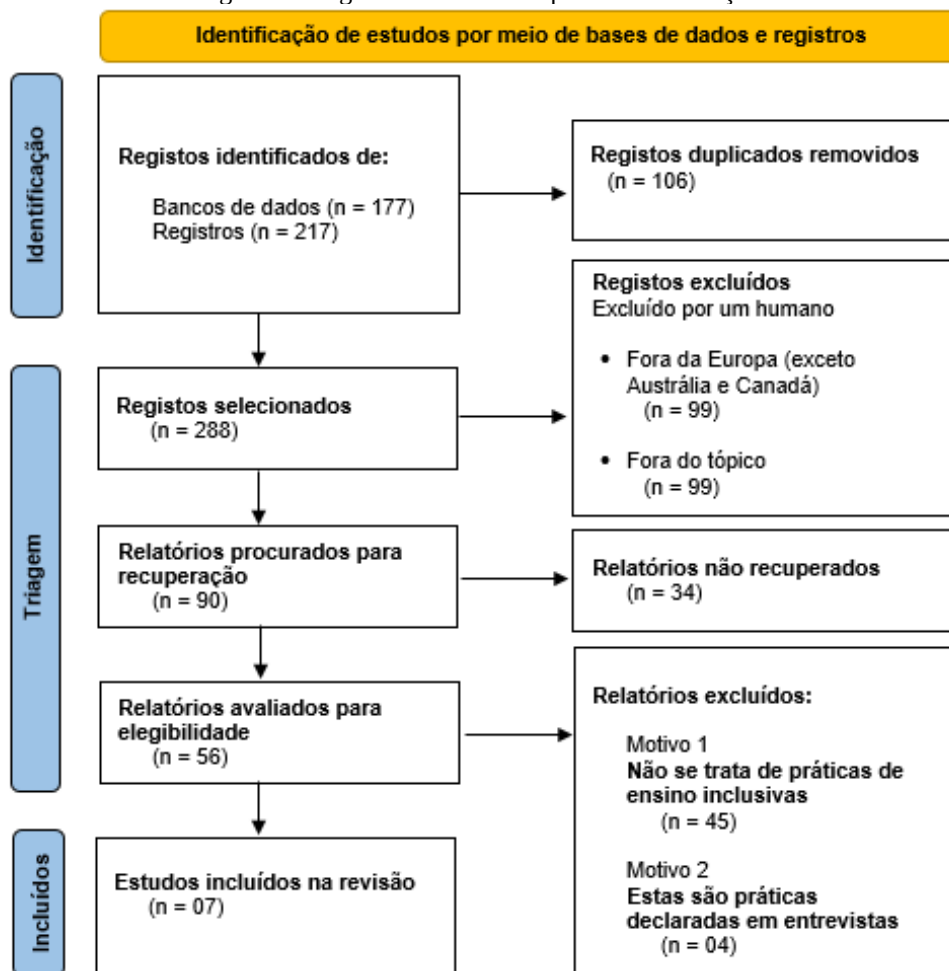
Na verificação das iniciativas implementadas por professores, surge a oportunidade de identificar, descrever, analisar e interpretar práticas inclusivas eficazes. Isso possibilita o desenvolvimento de propostas embasadas nas concepções apresentadas pelos autores das publicações selecionadas neste estudo. Nesse sentido, a seguir, estão descritos o percurso metodológico e o tratamento dado aos estudos incluídos nesta abordagem. Essa descrição vai desde da recolha, seleção e categorização dos dados à produção de temas relacionados às práticas docentes inclusivas destinadas a crianças e jovens migrantes.

Este estudo não teve a pretensão de estabelecer o que sejam boas práticas, mas apresentar essa concepção dos estudos resultantes desta pesquisa. Desse modo, no processo de seleção das boas práticas foi necessário excluir estudos que evidenciaram a ocorrência de práticas que não apoiaram a inclusão de estudantes migrantes.

3 METODOLOGIA

O A metodologia aplicada na recolha de dados para a realização deste estudo foi a Revisão Sistemática da Literatura (RSL), que localiza, seleciona, avalia, analisa, sintetiza dados e relata as evidências (Denyer & Tranfield, 2009). Na revisão da literatura acessada, seguimos o protocolo dos Itens Preferenciais para Relatórios de Revisões Sistemáticas e Meta-Análises (PRISMA) como recurso de sistematização para a apresentação dos resultados passíveis de análise (Page *et al.*, 2021), conforme os passos dispostos na Figura 1.

Figura 1: Diagrama PRISMA de processo de seleção



Fonte: Elaboração Própria

3.1 Estratégia de Pesquisa de Artigos

No âmbito de um projeto nacional português, foi realizada uma pesquisa sistemática em duas bases de dados: Web of Science e SCOPUS. Iniciamos a busca de artigos nas bases de dados com as palavras-chave “teacher”, “practices” e “migrants”, combinadas com o operador booleano "AND", selecionando o campo “KEY” e aplicando o filtro para o recorte temporal entre 2018 e 2022 ou início de 2023 (até a data da pesquisa).

3.2 Critérios de Seleção de Artigos

Os critérios para a seleção dos artigos abrangeram:

- práticas docentes inclusivas confirmadas pelos autores dos artigos no campo da pesquisa;
- foco em crianças e/ou jovens migrantes;

- c) contexto de sala de aula;
- d) localização geográfica das práticas: Europa, Canadá e Austrália;
- e) periódicos publicados entre 2018 e 2023 (até a data da busca);
- f) idiomas das publicações: inglês, espanhol ou português;
- g) periódicos revisados por pares.

O recorte geográfico aplicado neste estudo abrangeu, além da Europa, a Austrália e o Canadá, devido ao grande fluxo migratório, às políticas migratórias favoráveis, à qualidade de vida e aos ambientes inclusivos observados nesses países, em comparação com os demais localizados fora do continente europeu e identificados durante a seleção das publicações (OCDE, 2023).

3.3 Triagem e Seleção de Dados

A seleção das bases de dados Web of Science (WoS) e SCOPUS para a busca de artigos indexados justificou-se no elevado rigor acadêmico evidenciado nos estudos que publicam e no expressivo volume de suas publicações. Na Web of Science, foram encontrados 177 artigos publicados até 27 de dezembro de 2022 (data de realização da busca). Posteriormente, na SCOPUS, foram localizados 217 artigos publicados até 21 de fevereiro de 2023 (data de realização da busca), perfazendo um total de 394 estudos.

Do total dos 394 artigos identificados, foram excluídos 106 estudos duplicados. Dos 288 restantes, foram eliminados 99 por estarem fora do contexto geográfico de interesse, e outros 99 por não abordarem o tema específico diretamente, pois, embora tratassem da inclusão de migrantes, não se concentravam nas estratégias pedagógicas dos docentes para apoiar a inclusão de migrantes em sala de aula. Assim, dos 90 estudos remanescentes, foram excluídos mais 34, devido à impossibilidade de acesso aos dados. Permaneceram 56 estudos para a análise final. A etapa seguinte consistiu em avaliar se essas práticas apoiavam a promoção da inclusão escolar.

Dentre os 56 estudos restantes, 45 foram excluídos por evidenciarem práticas docentes que não apoiavam a inclusão de estudantes migrantes. Além destas últimas, mais 4 foram excluídos por tratarem de "práticas declaradas" (Bourdieu, 1977) ou "ações informadas" (Giddens, 1984) pelos docentes entrevistados (Biasutti *et al.*, 2019; Biasutti *et al.*, 2021). Um dos critérios de inclusão exigia que as práticas docentes efetivas fossem comprovadas em campo pelos investigadores, e não pelos seus investigados, de modo a evitar vieses no

fornecimento de informações. Assim, do total de artigos analisados, 7 estudos foram selecionados. Suas análises são descritas a seguir.

3.4 Artigos Incluídos

Com base na seleção descrita no item anterior, de um total de 394 artigos, sete (7) atenderam aos sete (7) critérios considerados para efeito de educação inclusiva, os quais foram descritos no item 2.2. Assim, a seguir, na Tabela 1, estão dispostas as publicações que deram resposta à questão norteadora deste estudo, identificadas a seguir como “IDs”.

Tabela 1: Corpus final			
ID	Autor(es)	Título	Ano de publicação
ID1	Ollerhead, S.	Teaching across semiotic modes with multilingual learners: translanguaging in an Australian classroom. <i>Language and Education</i>	2018
ID2	Ocampo-Torrejón, S., Rivera-Vargas, P., & Hernández-Hernández, F.	Educational strategies to promote intercultural inclusion at a public secondary school in Barcelona.	2020
ID3	Hedman, C., & Magnusson, U.	Introductory classes for newcomer primary school students in Sweden: Pedagogical principles and emotional understanding. <i>Multicultural Education Review</i> .	2021
ID4	Norozi, S.	Interacting with newly arrived migrant pupils: a sociocultural perspective. <i>Intercultural Education</i>	2021
ID5	Ferreira, J., Kendrick, M., & Panangamu, S.	Storytelling through block play: imagining identities and creative citizenship. <i>Literacy</i>	2022
ID6	Hedman, C., & Fisher, L.	Critical Multilingual Language Awareness Among Migrant Students: Cultivating Curiosity and a Linguistics of Participation. <i>Journal of Language, Identity & Education</i>	2022
ID7	Hedman, C. & Magnusson, U.	Adjusting to linguistic diversity in a primary school through relational agency and expertise: a mother-tongue teacher team’s perspective.	2023

Fonte: Elaboração própria

3.5 Extração de Dados

O processo de extração de dados consistiu na identificação e subsequente seleção de informações relevantes do corpus final (n = 7 artigos), organizados em planilhas Excel para análise. As informações sobre os estudos selecionados estão dispostas em duas (2) partes: i)

características gerais dos estudos; ii) identificação das práticas docentes que favoreceram a inclusão dos estudantes migrantes e os temas decorrentes de suas categorizações.

3.6 Tratamento dos Dados

Para o tratamento dos dados obtidos da revisão da literatura, foi utilizada a análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), quanto à abordagem do método, Minayo (2004, 2014), quanto a sua aplicação, e Creswell (2013) e Miles & Huberman (1994), quanto ao refinamento dos temas. Neste sentido, optou-se pela análise indutiva, orientada pelos dados extraídos dos estudos selecionados, considerando que, inicialmente, foi necessário proceder com a leitura e familiarização com os dados, o apontamento das unidades de registro, a descrição das suas respectivas unidades de contexto e a interpretação dos seus núcleos de sentido. Destas últimas, agrupadas pela semelhança entre seus significados, foram compostos os temas emergentes relacionados às práticas pedagógicas inclusivas.

Do agrupamento dos núcleos de sentido, foram obtidas seis categorias, que, por sua vez, resultaram em três temas alinhados ao objetivo de identificação das práticas docentes inclusivas. Desse modo, a escolha pelo percurso metodológico indutivo fez com que os temas direcionassem a busca por sua sustentação teórica nas discussões, ou seja, não houve sustentação teórica prévia que direcionasse a composição e interpretação dos temas. Os resultados e suas respectivas análises são apresentados a seguir.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

A Os resultados e a interpretação dos dados estão divididos a seguir nas duas partes já mencionadas no item 2.5. A primeira, consiste nas ‘características gerais dos estudos’ selecionados, onde é apresentado o panorama geral que favoreceu a sua identificação e seleção, destacando informações acerca das escolas onde foram realizados e dos procedimentos metodológicos adotados pelos seus autores, os quais acompanharam as rotinas escolares e as práticas docentes de modo presencial. A segunda, diz respeito à ‘identificação das práticas docentes’, que favoreceram a inclusão dos estudantes migrantes e que contribuíram para a composição de temas, feita a partir do agrupamento de categorias de análise.

4.1 Características dos Artigos Incluídos

A seleção dos sete estudos considerados nesta revisão de literatura envolveu os seguintes critérios: a) país onde aconteceram; b) ano de publicação; c) objetivo; d) método de pesquisa; e) tempo no campo da pesquisa; f) características da escola pesquisada; g) turma participante; h) origem dos estudantes; i) participação direta dos autores. Este último, também dá conta de legitimar as evidências quanto ao tempo que seus autores passaram no campo da pesquisa. Sobre tais critérios:

- a. . A respeito dos países onde as práticas docentes foram investigadas, cinco estudos foram desenvolvidos dentro do contexto europeu: Espanha (ID2), Suécia (IDs 3, 6 e 7) e Noruega (ID4); e dois (2) estudos aconteceram fora do contexto europeu: Austrália (ID1) e Canadá (ID5);
- b. Quanto ao ano de publicação, um (1) estudo foi publicado em 2018, um (1) em 2020, dois (2) em 2021, dois (2) em 2022 e um (1) em 2023;
- c. Sobre os objetivos dos estudos, resumidamente, foram eles: mobilizar uma política linguística "de baixo para cima" para atender às necessidades dos alunos de aprender idiomas (ID1); descobrir quais práticas de ensino em sala de aula contribuem para a inclusão intercultural em grupos heterogêneos e diversificados (ID2); examinar o discurso e a prática pedagógica dos professores em aulas de introdução para estudantes migrantes recém-chegados (ID3); explorar as abordagens dos professores de recepção e sua compreensão de suas próprias abordagens ao interagir com alunos migrantes recém-chegados (ID4); entender como crianças migrantes e refugiadas imaginam futuros mais habitáveis, além das barreiras sociais, educacionais, financeiras e emocionais não resolvidas (ID5); esclarecer os processos de coaprendizagem no âmbito de um projeto sobre multilinguagem, divulgar como essa abordagem pode ser utilizada e evidenciar o que outros contextos podem aprender (ID6) e investigar a colaboração dos professores de Língua Materna (L1) em relação à aprendizagem de línguas de seus alunos, por meio de uma apresentação e na abordagem em relação às línguas dos alunos (ID7).

Alguns estudos analisados visavam saber se as necessidades dos alunos estavam sendo atendidas quanto a questões: i) das línguas: (IDs 1, 3, 4, 6 e 7); ii) da inclusão intercultural em grupos heterogêneos (ID2) e; iii) da expectativa futura e quanto à superação das barreiras emocionais e outras (ID5). Dos sete estudos selecionados, cinco abordam diretamente a questão linguística e nesses estudos as turmas eram compostas apenas por alunos migrantes. Assim, compreendemos que o estudo ID2 se preocupa com a questão intercultural e a diversidade, pois

a turma é mista, ou seja, é composta por nativos e migrantes. O estudo ID5 demonstra a necessidade de compreender sobre as expectativas futuras e quanto à superação das barreiras emocionais e outras, devido ao fato de a turma ser composta, em significativa maioria, por estudantes refugiados.

- d. Quanto ao método aplicado nas pesquisas pelos autores, todos os estudos utilizam uma abordagem qualitativa. Dos sete (7), quatro (4) estudos são etnográficos (IDs 1, 2, 3 e 7). Os demais assumem um estudo qualitativo (ID4), estudo de casos múltiplos (ID5) e metodologia baseada em *design* (ID6). Em todos os estudos selecionados os autores fizeram observação das práticas docentes em sala de aula. Em ID1, ID2, ID4 e ID6 os pesquisadores conduziram os docentes à reflexão de suas práticas a partir dos dados recolhidos.
- e. Em relação ao tempo no campo da pesquisa, não há uma simetria quanto à especificação em horas. Os estudos evidenciam o vasto tempo no campo a recolher dados quando mencionam “investigação colaborativa ampla” (ID1), 04 meses (ID2), 15 aulas com 2–3 hora em cada uma (ID3), 62 aulas gravadas em vídeo (ID4), semanalmente, por quase um ano: trinta e 06 horas (ID5), 10 lições durante 02 meses (ID6) e cerca de 80 horas (ID7).
- f. Relativamente às características das escolas que acolheram os estudos, quanto ao tipo de ensino: 04 eram de ensino primário (IDs 3, 4, 5, 7); 01 era de ensino secundário (ID1) e 02 eram de ensino primário e secundário (IDs 2 e 6). Em relação a estas duas últimas escolas, embora a primeira (ID2) seja mista, o estudo foi realizado com estudantes apenas do ensino secundário. Quanto ao aspeto da inclusão, foram localizadas escolas inclusivas (IDs 3 e 6) isentas de apoios externos, escolas inclusivas apoiadas pelo governo (ID2) ou por Organizações Não Governamentais (ID5), escolas que não apresentaram um perfil, de todo, inclusivo, pois a atenção dada pelo governo era insuficiente em relação à promoção de adaptações e atualizações pedagógicas para os professores atenderem as necessidades dos alunos migrantes (ID1), levando-os à realização de práticas intuitivas, como no caso do ID4, que começou inovador e depois seguiu o caminho tradicional. Havia, ainda, escolas que, apesar de terem longa experiência com estudantes migrantes, apresentaram um controle educacional centralizado no diretor, onde a autonomia dos professores era relativa quanto à organização de sua própria prática (ID7).
- g. Quanto às turmas participantes, 06 estudos (IDs 1, 3, 4, 5, 6 e 7) realizaram pesquisa numa única turma ou em mais de uma turma, mas todas eram compostas apenas por

alunos migrantes, incluindo os de segunda geração. Apenas 01 estudo (ID2) foi realizado em turma mista, mas mesmo assim, a maioria dos estudantes, cerca de 70%, era migrante.

- h. Em relação à origem dos estudantes, ela é descrita de diferentes formas: ID2 menciona que os estudantes são originários da América Central e do Sul, Norte da África, Europa Oriental, Ásia e uma grande parte é de origem cigana espanhola; ID 6 aponta como origem o Oriente Médio, a Europa Oriental, a América Latina e a África; ID5 informa que são originários do Afeganistão, da Eritreia, do Irã e da Síria; ID1 indica as línguas faladas nepalês, árabe, mandarim, vietnamita e cantonês; ID7 também faz referência à língua falada pelos estudantes: árabe, francês, inglês e espanhol; ID3 menciona o repertório multilíngue dos estudantes e explicita a presença da língua árabe; ID4 menciona a turma multilíngue, mas o foco é uma criança que fala somali e um pouco de inglês. Devido a essa diversidade de formas descritivas da origem dessas crianças e jovens, o que é possível afirmar é a variedade linguística, bem como a diversidade de culturas e histórias de vida presentes nas turmas estudadas.
- i. Quanto à participação dos autores, em 04 estudos (IDs 2, 3, 4 e 7) os investigadores reuniram um material robusto, tendo em conta os seus objetivos. Destes, 03 estudos foram etnográficos (IDs 2, 3 e 7). Quanto aos demais, no ID1 a autora participou ativamente de todas as etapas do projeto, além de ministrar oficinas e workshops de formação para os professores sobre ensino multilíngue, multimodal e translinguístico. Este último estudo (ID1) faz menção ao pouco apoio político recebido pelas escolas e aponta, nos objetivos, a necessidade de mobilizar uma política linguística a ser feita "de baixo para cima", ou seja, das práticas docentes nas escolas para as políticas educacionais. No ID5, os autores acompanharam o trabalho dos professores por quase 01 ano, dando apoio às suas práticas (ID5). Por fim, no ID6, a autora conta com o apoio do segundo autor e de uma professora da escola, ambos experientes em ensino multilíngue, implementaram o Projeto Piloto Colaborativo (CMLA), além de terem participado do planejamento das aulas com os professores.

Uma observação que fazemos é que os estudos selecionados contemplaram estudantes migrantes do ensino primário ou secundário. Mencionamos este ponto porque poderia ter surgido algum estudo envolvendo jovens migrantes em idade universitária, o que não ocorreu. Portanto, a limitação aos estudantes dos ensinos primário e secundário não foi um critério de seleção preestabelecido, ocorreu de modo natural.

4.2 Aspetos que Favorecem as Práticas Docentes de Inclusão de Estudantes Migrantes

Aqui, destacamos alguns procedimentos da competência das escolas e/ou políticas educativas importantes para o sucesso das práticas docentes destinadas à inclusão de estudantes migrantes, identificados nos estudos selecionados, conforme o exposto na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2: Aspetos escolares favoráveis à inclusão de migrantes

Aspectos escolares /ID	ID1	ID2	ID3	ID4	ID5	ID6	ID7
a. Ensino da segunda língua (L2)	●	●	●	●	●	●	●
b. Uso da L1 ou multilinguismo	●	●	●	●	●	●	●
c. Flexibilidade curricular	●	●	●	●	●	●	●
d. Recursos materiais diversos	●	●	●	●	●	●	●
e. Recursos humanos de apoio	●	●	●	●	●	●	●
f. Investimento em formação docente	●	●	●	●	●	●	●
g. Direção escolar flexível	●	●	●	●	●	●	●
h. Diálogo com a família/comunidade	●	●	●	●	●	●	●

Legenda: ● = SIM ● = Não acontece ou não mencionado no estudo

Fonte: Elaboração Própria

A Tabela 2 apresenta aspetos identificados nas escolas que exercem influência sobre as práticas docentes e cuja presença ou ausência ilustra a maior ou menor tendência para a produção de elementos facilitadores da inclusão de crianças migrantes, os quais estão especificados a seguir.

- O ensino da L2 para crianças e jovens migrantes esteve presente em todos os estudos selecionados, em momento simultâneo ou posterior à sua estadia em turmas de recepção. Neste sentido, as escolas assumiram a responsabilidade de preparar o estudante ingresso nas classes regulares (IDs 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).
- O multilinguismo, inserido nas práticas docentes, foi introduzido com o propósito de possibilitar a comunicação dos estudantes com professores e colegas antes do aprendizado da L2 e viabilizar a transmissão de informações dos estudantes para a escola e vice-versa, ao mesmo tempo em que visou ampliar seus repertórios linguísticos (IDs 1, 2, 3, 5, 6 e 7).

- c. A Flexibilidade Curricular foi observada na IDs 1, 2, 5, 6 e 7, contextos escolares que adaptaram seus currículos para incluir a diversidade cultural em seus conteúdos e/ou em programações festivas (ID2). A valorização da cultura dos estudantes migrantes por meio da flexibilização tinha o propósito de contribuir para ampliar e enriquecer os conteúdos do programa de ensino regular.
- d. Quanto aos recursos materiais, estes corresponderam a artefactos pedagógicos utilizados com o propósito de facilitar a compreensão do conteúdo estudado (IDs 1, 2, 3, 5 e 6). De livros, papéis, tesouras e colas a quadros interativos, projetores, equipamentos de áudio, computadores conectados à internet e outros, os recursos materiais visaram contribuir para o uso de múltiplas linguagens no processo de ensino e de aprendizagem.
- e. Sobre os recursos humanos, diante de um contexto composto de estudantes de culturas diversas e tendo em conta os conflitos que os estranhamentos podem gerar, observou-se a aplicação de intervenientes experientes, em três das sete escolas selecionadas, como professores multilíngues (IDs 2, 3 e 6).
- f. A responsabilidade com a formação de professores para lidar com classes multiculturais foi observada em duas das sete escolas selecionadas (IDs 2 e 5).
- g. A direção escolar flexível foi observada em (ID2)
- h. O diálogo da escola com a comunidade foi identificado nas IDs 1 e 6, mas principalmente com as famílias nas IDs 2, 3 e 7.

Cabe considerar que elementos como a flexibilização curricular podem corresponder a adaptações do currículo tanto antes da prática docente quanto durante a sua realização. No caso da abordagem aos aspetos escolares, a flexibilização considerada é a previamente planejada ou autorizada, aberta a atualizações contínuas, com disposição para promover ajustes pontuais na prática docente e atender aos diferentes estilos de aprendizagem presentes nas classes escolares multiculturais.

A seguir estão as práticas docentes inclusivas identificadas nos estudos considerados. Diferentemente dos aspetos escolares que as delimitam, as práticas revelam as possibilidades de articulação e disposições dos docentes para promover a inclusão escolar dos estudantes migrantes dentro dessas delimitações.

4.3 Práticas Docentes que Favorecem a Inclusão de Estudantes Migrantes

As práticas escolares inclusivas de estudantes migrantes observadas nos estudos considerados aqui, foram agrupadas em 06 (seis) núcleos de sentido, a partir de suas

características em comum, extraídas das unidades de contexto e respectivas unidades de registro de práticas docentes em salas de aula multilíngues, com exceção de ID4, onde havia apenas uma estudante migrante e a L1 era permitida pela professora para atender a necessidades emergenciais da aluna. As especificidades dos núcleos de sentido agrupadas estão descritas nos tópicos a seguir.

a. Exploração do multilinguismo e translanguismo

Os dados indicam que a diversidade linguística foi tratada como um recurso pedagógico, promovendo o reconhecimento das línguas dos alunos e sua utilização como uma ferramenta de aprendizagem. Como exemplo, cabe destacar as práticas translíngues, as celebrações como o Dia Internacional da Língua Materna (IDs 3, 7), às atividades incentivadoras da troca de experiências entre diferentes idiomas, o uso da L1 como andaime pedagógico (IDs 1, 2, 3, 4), o uso do multilinguismo (IDs 3, 6, 7), a exploração de heranças culturais (ID2), além da disponibilização de dicionários bilíngues (ID1).

b. Aplicação de aprendizagem colaborativa

A aplicação de metodologias ativas, como a aprendizagem colaborativa, além de outras atividades feitas em grupo, como jogos e brainstorming na busca de solução para problemas reais, foi central nas práticas relatadas em IDs 1, 2, 3, 7. Essas práticas fomentaram engajamento e construção coletiva de conhecimento.

c. Exploração de experiências culturais e emocionais

O uso de narrativas, experiências de vida em diferentes contextos culturais enriqueceu o aprendizado, conectando os conteúdos ao universo dos estudantes (IDs 2, 5, 6). Um exemplo dessa prática esteve presente nas discussões sobre desastres naturais e leitura de textos e livros com forte carga emocional (ID5), bem como em projetos baseados nos repertórios culturais dos alunos (ID6).

d. Uso de tecnologias virtuais

As ferramentas virtuais e os recursos multimodais foram utilizados para facilitar a compreensão e a interação em sala de aula (IDs 1, 5, 6, e 7), como o uso do Google Tradutor (ID1), e de materiais didáticos diversos, em formato de texto escrito, áudio, vídeo, desenho, fotografia e outros, que tornaram o aprendizado mais acessível e interativo.

e. Abordagem às identidades e ao senso de pertencimento

As práticas relatadas evidenciam um esforço contínuo para promover a inclusão e fortalecer o senso de identidade e pertencimento dos alunos (IDs 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7), tendo como exemplo de atividades de celebração da identidade linguística e cultural dos alunos, como apresentações multilíngues e eventos comunitários.

f. Aplicação de aprendizagem contextualizada e reflexiva

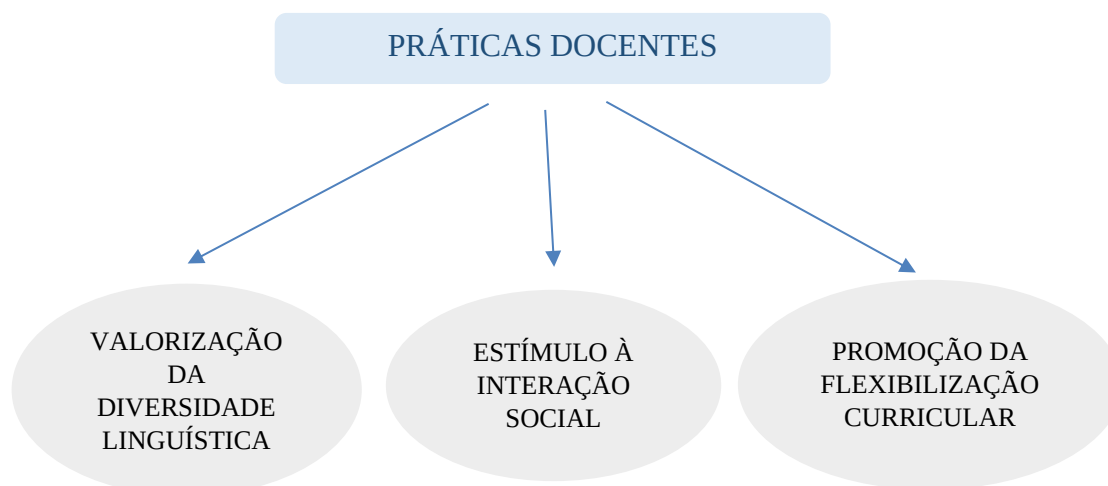
O enfoque na solução de problemas, na prática reflexiva e na construção de conhecimento relevante para realidades dos estudantes foi uma constante (IDs 3, 5, 6 e 7), com exposições multilíngues, atividades interativas e projetos que conectaram o aprendizado ao seu cotidiano.

As práticas inclusivas consideradas constituem um conjunto de atividades relacionadas por seus elementos em comum. Tais elementos possibilitaram a sua recomposição em abordagens mais abrangentes, as quais foram agrupadas em três temas dispostos a seguir.

4.4 Temas Emergentes das Práticas Inclusivas Agrupadas

O agrupamento das práticas inclusivas resultou na junção de núcleos de sentido: “exploração do multilinguismo e translinguismo” com “abordagem às identidades e ao senso de pertencimento”; “aplicação da aprendizagem colaborativa” com “uso de tecnologias virtuais”; “exploração de experiências culturais e emocionais” com “aplicação de aprendizagem contextualizada e reflexiva”. Dos agrupamentos emergiram três temas: valorização da diversidade linguística; estímulo à interação social; e promoção da flexibilidade curricular. Os temas estão ilustrados na Figura 2, distribuídos por ID na Tabela 3, e descritos em seguida.

Figura 2: Práticas docentes inclusivas



Fonte: Elaboração própria

Tabela 3: Divergências e convergências dos estudos quanto às práticas docentes

ID	VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA	PROMOÇÃO DA INTERAÇÃO SOCIAL	FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR
1	X	X	X
2	X	X	X
3	X	X	X
4	Foco na L2	X	Conteúdo tradicional
5	Foco na L2	X	X
6	X	X	X
7	X	X	X

Fonte: Elaboração própria

A Tabela 3 apresenta uma síntese das convergências e divergências entre as práticas docentes. As divergências estão concentradas com maior ênfase na abordagem linguística e com menor ênfase na abordagem pedagógica. Entre os sete estudos, a valorização da diversidade linguística esteve ausente em dois casos, onde prevaleceu o foco na L2 em sala de aula. No que diz respeito à promoção da flexibilidade curricular, um caso entre os sete indicou a ocorrência de uma pedagogia tradicional, focada no cumprimento dos objetivos curriculares em oposição à centralidade nas especificidades dos alunos. Por sua vez, o estímulo à interação social foi evidenciado em todas as práticas. Nesse sentido, as práticas inclusivas apresentam mais semelhanças do que diferenças entre si, sugerindo a ocorrência de sua possível replicação. Esta constatação tende para a confirmação da consistência dos temas emergidos das unidades de sentido. Sua descrição está disposta nos tópicos a seguir.

4.4.1 Valorização da Diversidade Linguística

A diversidade linguística foi valorizada por práticas que incluíram L1. Isto sugere a promoção da inclusão por meio da celebração e do reconhecimento das identidades culturais dos alunos. Sua composição emergiu da relação percebida entre:

- exploração do multilinguismo e translinguismo; e
- abordagem às identidades e ao senso de pertencimento.

A justificativa para o agrupamento da exploração do multilinguismo e translinguismo com a abordagem às identidades e ao senso de pertencimento está no fato de que ambas as práticas enfatizam a valorização da cultura como estratégia de inclusão. Fazer uso do multilinguismo e da abordagem às identidades, enquanto recurso dinâmico, é de significativa

importância para as sociedades culturalmente plurais. (Weber & Horner, 2013). O uso da língua materna, associado ao aprendizado da língua do país de destino, é a base para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do estudante migrante, com impactos positivos sobre o desempenho da sua comunicação (Cummins, 2001), contribuindo para fortalecimento de sua identidade, para o seu empoderamento (Freire, 1996) e senso de pertencimento no ambiente educacional (Bronfenbrenner, 1979). Por sua vez, o translanguismo, que consiste na combinação e mistura de várias línguas, divergindo do multilinguismo, que envolve o uso de línguas separadas, contribui para a fluidez na comunicação por possibilitar o rompimento de barreiras linguísticas, ampliando a compreensão global dos interlocutores (Garcia, 2009).

4.4.2 Estímulo à Interação Social

A interação social é estimulada por práticas docentes que agreguem recursos de comunicação e troca de informações, de modo a promover maior engajamento entre os estudantes. Sua composição emergiu da relação observada entre:

- aplicação da aprendizagem colaborativa; e
- uso de tecnologias virtuais.

O agrupamento de atividades colaborativas com o manejo de tecnologias virtuais se justifica no fato de sugerirem a ocorrência de práticas ativas e interativas, potencializando a aproximação entre estudantes. Pela via virtual, eles podem criar redes de comunicação, colaboração e afeto (Tijoux, 2013). Na literatura contemporânea, a aprendizagem colaborativa aparece vinculada às tecnologias virtuais (Assmann, 2000), sendo a prática docente uma atividade de apoio e orientação. Essa característica de se constituir como condutora do trabalho pedagógico confere à prática docente a possibilidade de promover a efetiva inclusão escolar pela via da interação multicultural colaborativa e por meio de recursos cada vez mais diversos e atrativos para os estudantes.

4.4.3 Promoção da Flexibilidade Curricular

A flexibilidade curricular foi promovida por práticas que conectaram o aprendizado, às experiências culturais e emocionais dos estudantes, o que sugere a promoção de uma educação significativa e centrada no aluno. O centramento da prática pedagógica no aluno tende para a promoção e adequações e atualizações curriculares que requer a flexibilidade dos currículos. A composição deste tema resultou da relação percebida entre:

- exploração de experiências culturais e emocionais; e
- aplicação de aprendizagem contextualizada e reflexiva.

Ambas as categorias acima se articulam em torno da personalização do ensino, considerando as vivências culturais e emocionais dos alunos como ponto de partida para realização de práticas pedagógicas centradas no seu protagonismo (Facer, 2019), por meio da flexibilização curricular (Gardner, 1994). Rogers (1951) acrescenta a importância da autonomia e do autoconhecimento, considerando que a capacidade de controle do próprio conhecimento deve ser estimulada e seus efeitos tendem a contribuir para a melhoria nas interações sociais, uma vez que perpassa outros sentimentos, como a afetividade e a empatia.

Os temas apresentados aqui ora se secundarizam (Creswell, 2013), ora se intersectam, ora se interconectam (Miles & Huberman, 1994). Nesse sentido, as interconexões são inúmeras. Entretanto, todas elas devem estar alinhadas ao objetivo de identificar as práticas docentes que ajudam a promover a inclusão escolar de crianças e jovens migrantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o objetivo de identificar práticas docentes que ajudam a promover a inclusão escolar de crianças e jovens migrantes. Como resultado, dos 56 estudos que tratam de práticas docentes com estudantes migrantes, apenas 7 foram selecionados com base no protocolo PRISMA. Essa quantidade de estudos sobre o assunto não impediu, entretanto, o alcance do objetivo proposto. Sua análise resultou na emergência de 3 temas que agregam os componentes principais das práticas docentes inclusiva e dizem respeito a: valorização da diversidade linguística, que pode contribuir para a produção de uma cultura multilíngue, e promoção das identidades e dos pertencimentos; promoção da interação social, capazes de contribuir para a integração e autonomia dos estudantes; e promoção da flexibilidade curricular, pela valorização das experiências dos estudantes em direção à superação das suas fragilidades emocionais. Tais temas compartilham elementos comuns, relacionam-se em níveis hierárquicos e de abstração alternados, bem como apresentam diversas interconexões.

O aprendizado da língua do país de destino de crianças e jovens migrantes se apresentou como o principal desafio nas pesquisas analisadas. Esta constatação nos mostra que trabalhar para que a inclusão dos estudantes migrantes ocorra com sucesso não é uma tarefa de fácil realização. Há grandes desafios presentes nas escolas. Os intervenientes escolares mais conscientes utilizam estratégias diversas, adaptam material didático, elaboram projetos com vistas à promoção do desenvolvimento global dos estudantes migrantes. Entretanto, nenhuma

pesquisa apresentou o exemplo ideal. Mas todas mostraram caminhos a percorrer em direção à promoção de um ambiente escolar mais interativo e colaborativo para que a inclusão ocorra. É importante a promoção contínua de estratégias inclusivas tendo em vista a crescente composição escolar multicultural observada em todo o mundo.

A busca pela identificação de práticas docentes promotoras da inclusão de crianças e jovens migrantes em contexto escolar de sala de aula se mostrou satisfatória quanto aos resultados obtidos e aos temas emergidos de sua análise. A compreensão da organização do trabalho docente nas escolas inclusivas, voltadas ao desenvolvimento global e harmonioso dos estudantes migrantes, foi possível por meio da localização de adaptações curriculares, como a incorporação de conteúdos capazes de atender à sua diversidade cultural, como através do ensino efetivo da língua dos seus países de destino, bem como pela disponibilização de recursos materiais com diferentes linguagens, a exemplo das novas tecnologias, bem como através de recursos humanos de apoio ao trabalho docente e a utilização de estratégias de aproximação entre escolas, famílias e comunidades.

De modo geral, as práticas docentes consideradas neste estudo funcionaram a contento quanto à realização de trabalhos em grupo e individuais, ao estímulo à participação ativa dos alunos, e à promoção de união e engajamento, como em projetos colaborativos envolvendo o agrupamento de turmas com vistas à elaboração conjunta de um produto final. Foram, ainda, relativamente profícuas, por exemplo, as aulas em que os professores tomaram o cuidado de manter o respeito à diversidade linguística e cultural dos alunos, a fim de evitar conflitos nas turmas e entre as turmas.

Ademais, devido à complexidade do trabalho em escolas multiculturais, a presença de obstáculos a serem transpostos, como a necessária superação da precariedade das políticas de formação docente, ainda constitui o grande desafio para a efetiva inclusão escolar de estudantes migrantes. Nesse sentido, a difusão de estudos sobre práticas docentes inclusivas tende a se constituir em um guia para os que buscam algum conhecimento acerca dessa temática.

6 LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO

Deste estudo, cabe considerar a relevância das poucas contribuições localizadas sobre o assunto, que possibilitaram a organização de temas que refletem as dimensões das práticas relatadas nos sete estudos selecionados para análise, com foco para a diversidade linguística, a interação escolar e a flexibilidade curricular.

Em relação à diversidade linguística, a relação entre o multilinguismo e a identidade cultural presente nas práticas inclusivas está em sintonia com o respeito à sua diversidade cultural. (Taylor, 2017; Candau, 2000). Entretanto, ainda não alcançaram o grau de importância requerido em um mundo cada vez mais multicultural e multilíngue. (Weber & Horner, 2013). Sua abordagem no campo educacional escolar, ainda que esteja presente nos estudos das migrações, ainda é quantitativamente modesta.

Todavia, a promoção da interação social, inclusive por meio de tecnologias, como estratégias inovadoras que combinam colaboração e ferramentas virtuais (Tijoux, 2013) revelam o quanto as práticas inclusivas estão atualizadas e atreladas às várias linguagens presentes no mundo contemporâneo, com capacidade para incluir a todos em suas diferenças e necessidades (Silva, 2026).

A conexão cultural dos estudantes com suas emoções, trabalhadas como base para o estímulo ao seu protagonismo (Facer, 2019), a partir do resgate de suas vivências, contribui para promover uma educação para o equilíbrio emocional e a autonomia (Rógers, 1975; Vigotsky, 2007). A organização dos temas do modo como foram dispostos neste estudo decorreu da percepção da complementaridade existente entre as práticas inclusivas, destacando a diversidade de abordagens que as constituem. No entanto, essa configuração não significa que não possam ser reagrupadas ou redefinidas, posto que decorrem de uma interpretação dos resultados que visa prosseguir com a agregação e análise de novas práticas inclusivas de crianças e jovens migrantes em contexto escolar, de modo que sejam superadas as limitações vivenciadas.

Ademais, a localização de estudos excluídos desta análise por indicarem a ocorrência de práticas que não alcançaram o objetivo de inclusão de crianças migrantes sugere atenção às suas especificidades em termos de políticas públicas e práticas docentes destinadas à implementação de ações que corroborem para o protagonismo, a autonomia e a promoção da cidadania desses estudantes.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

ASKELL-WILLIAMS, Helen; CEFAI, Carmel. Perspectivas de professores australianos e malteses sobre suas capacidades para a promoção da saúde mental em ambientes escolares. **Teaching and Teacher Education**, v. 40, p. 61-72, 2014.

BELHADJ KOUIDER, El; KOGLIN, Ute; PETERMANN, Franz. Emotional and behavioral problems in migrant children and adolescents in Europe: a systematic review. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 23, n. 6, p. 373-391, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0485-8>

BIASUTTI, Michele; CONCINA, Elisa; FRATE, Sara; DELEN, Ibrahim. Teacher professional development: experiences in an international project on intercultural education. **Sustainability**, v. 13, n. 8, p. 4171, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13084171>

BOURDIEU, Pierre. **Outline of a theory of practice**. Tradução de Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAN, Tuba; ŞİMŞEK, İsmail. Fostering foreign language acquisition in young refugees using mobile devices: the YouRNI project experience. **Training, Language and Culture**, v. 2, n. 3, p. 29-41, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29366/2018tlc.2.3.2>

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-78.

CRESWELL, John W. **Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2013.

CUMMINS, Jim. **Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781853596773>.

CUMMINS, Jim. **Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society**. 2. ed. Los Angeles: California Association for Bilingual Education, 2001.

DENYER, David; TRANFIELD, David. Producing a systematic review. In: BUCHANAN, David A.; BRYMAN, Alan (ed.). **The SAGE handbook of organizational research methods**. London: Sage, 2009. p. 671-689.

EUROPEAN COMMISSION. EACEA. EURYDICE. **National education systems**. Brussels, 2019. Disponível em: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/2019-eurydice-publications>

EUROPEAN MIGRATION NETWORK. **Annual report on migration and asylum 2018**. Brussels, 2019.

FACER, Keri. Storytelling in troubled times: what is the role for educators in the deep crises of the 21st century? **Literacy**, v. 53, n. 1, p. 3-13, 2019.

FALSARELLA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 618-633, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018182991>.

FLORIAN, Lani; BLACK-HAWKINS, Kristine. Exploring inclusive pedagogy. **British Educational Research Journal**, v. 37, n. 5, p. 813-828, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233121563_Exploring_inclusive_pedagogy

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. Language, bilingualism and education. In: GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 46-62.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIDDENS, Anthony. **The constitution of society: outline of the theory of structuration**. Berkeley: University of California Press, 1984.

HALSE, Christine; KENNEDY, Kerry. **Multiculturalism in turbulent times**. New York: Routledge, 2021.

HEDMAN, Christina; MAGNUSSON, Ulrika. Introductory classes for newcomer primary school students in Sweden: pedagogical principles and emotional understanding. **Multicultural Education Review**, v. 13, n. 1, p. 85-105, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.1890309>.

HEDMAN, Christina; MAGNUSSON, Ulrika. Adjusting to linguistic diversity in a primary school through relational agency and expertise: a mother-tongue teacher team's perspective. **Multilingua**, v. 42, n. 1, p. 139-164, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1515/multi-2021-0070>.

HORVATH, Katharina. Fixed narratives and entangled categorizations: educational problematizations in times of politicized and stratified migration. **Social Inclusion**, v. 6, n. 3, p. 237-247, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17645/si.v6i3.1541>

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. **World migration report 2024**. Geneva: IOM, 2024. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024>. Acesso em: 2 ago. 2026.

LOPES, José; SILVA, Helena. **Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim de infância: um guia prático com actividades para os educadores de infância e para os pais**. Maia: Areal Editores, 2022.

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael. **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2014.

NOROZI, Samaneh A. Going beyond academic support: mental well-being of newly arrived migrant pupils in the Norwegian elementary reception class. **Pastoral Care in Education**, v. 37, n. 2, p. 108-125, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/02643944.2019.1618378>.

NOROZI, Samaneh. Interacting with newly arrived migrant pupils: a sociocultural perspective. **Intercultural Education**, v. 32, n. 2, p. 230-245, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1856040>.

OCAMPO-TORREJÓN, Sebastián; RIVERA-VARGAS, Pablo; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. Educational strategies to promote intercultural inclusion at a public secondary school in Barcelona. **Annales: Series Historia et Sociologia**, v. 30, n. 4, p. 643-653, 2020. DOI: <https://doi.org/10.19233/ASHS.2020.43>.

OLLERHEAD, Sue. Teaching across semiotic modes with multilingual learners: translanguaging in an Australian classroom. **Language and Education**, v. 33, n. 2, p. 106-122, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1516780>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque: ONU, 1989.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Relatório mundial sobre migração 2024**. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2024. Disponível em: <https://worldmigrationreport.iom.int>. Acesso em: 2 ago. 2026.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. **International migration outlook 2023**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/migration/international-migration-outlook-2023_1999124.

PAGE, Matthew J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, p. n71, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.

ROGERS, Carl R. **Terapia centrada no paciente**. Tradução de M. Ferreira. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1975. Obra original publicada em 1951.

SILVA, Andréa Patricia Lins. **Criança migrante e escola inclusiva: o papel da língua segunda e da aprendizagem em colaboração**. 2026. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2026. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10348/14027>

SEMIÃO, Daniela; MOGARRO, Maria João; PINTO, F. B.; MARTINS, Maria José D.; SANTOS, N.; SOUSA, Otília; MARCHÃO, Amélia; FREIRE, Isabel P.; LORD, L.; TINOCA, Luís. Teachers' perspectives on students' cultural diversity: a systematic literature review. **Education Sciences**, v. 13, n. 12, p. 1215, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13121215>.

SMYTHE, Fiona. School inclusion, young migrants and language: success and obstacles in mainstream learning in France and New Zealand. **Journal of Multilingual and**

Multicultural Development, p. 1-14, 2022. DOI:
<https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2056189>.

SOUSA, Otília; HORTAS, Maria João; MOGARRO, Maria João; PINHO, Ana Sofia.
Relatório do projeto “Educação pela Integração”. Lisboa: Instituto de Educação da
Universidade de Lisboa, 2023.

TAYLOR, Charles; APIAH, Kwame Anthony; HABERMAS, Jürgen; ROCKEFELLER,
Steven C.; WALZER, Michael; WOLF, Susan. **Multiculturalismo: examinando a política
de reconhecimento**. Lisboa: Piaget, 2017.

TIJOUX, María Emilia. Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos
para una educación contra el racismo. **Polis: Revista Latinoamericana**, Santiago, v. 12, n.
35, p. 1-18, 2013.

UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs
education**. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.

UNESCO. **Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios**. Relatório de
Monitoramento Global da Educação. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565>.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). **Convenção sobre os Direitos da
Criança**. Brasília: UNICEF, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes,
1993.

WEBER, Jean Jacques; HORNER, Kristine. **Introducing multilingualism: a social
approach**. London: Routledge, 2013.