UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NATÁLIA GONÇALVES DA ROCHA

A ARTICULAÇÃO ENTRE IDENTIDADES CULTURAIS, MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES IMIGRANTES: POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

RIO DE JANEIRO
2026

NATÁLIA GONÇALVES DA ROCHA

A ARTICULAÇÃO ENTRE IDENTIDADES CULTURAIS, MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES IMIGRANTES: POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvido a fim de obtenção de título de licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profa. Dra. Giseli Pereli de Moura Xavier
Coorientadora: Profa. Dra. Alessandra Fontes Carvalho da Rocha Kuklinski

Rio de Janeiro
2026

NATÁLIA GONÇALVES DA ROCHA

A ARTICULAÇÃO ENTRE IDENTIDADES CULTURAIS, MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES IMIGRANTES: POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Giseli Pereli de Moura Xavier (FE/UFRJ)

_____

Profa. Dra. Alessandra Fontes Carvalho da Rocha Kuklinski (FE/UFRJ)

_____

Profa. Dra. Elaine Constant Pereira de Souza (FE/UFRJ)

_____

Profa. Dra. Rita de Cassia de Oliveira e Silva (FE/UFRJ)

À minha família, que me deu raízes profundas e asas grandes para ir além. Às minhas avós, que sempre fizeram das palavras de incentivo coragem para minhas decolagens. A Deus, que sustentou meus voos mesmo quando eu já não conseguia perceber a direção do vento.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, inicio agradecendo Àquele que me amou primeiro, à rocha onde encontro razão e força para viver, sonhar e transformar. Creio que Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas, incluindo este trabalho. Foi Ele quem me mostrou o caminho mesmo quando tudo parecia incerto, sei que Ele me acompanhou em cada passo dessa jornada, sempre sendo meu abrigo e esperança. Minha formação acadêmica é reflexo direto do amor eterno de Deus.

Esta seção de agradecimentos carrega muitos nomes ocultos, porque hoje não venço sozinha. Como concluir um ciclo tão importante sozinha, se desde o início da vida fui cercada de inspirações, afetos e ensinamentos? Houve quem me ensinasse a sonhar alto. Houve quem acreditasse em mim quando eu mesma não conseguia. Houve quem me deixasse no ponto de ônibus antes mesmo do sol nascer por completo para que eu pudesse chegar à universidade. Houve quem me ouvisse reclamar diante dos desafios e, ao mesmo tempo, me ensinasse a não me render a eles. Houve quem me ensinasse a voar e quem me lembrasse que sempre existiria um lugar chamado casa para retornar. Houve quem me acolhesse durante o intercâmbio. Houve quem despertasse em mim a curiosidade pelo mundo, pelas pessoas, pelas culturas e pela educação. Este trabalho carrega, direta e indiretamente, as marcas de muitas mãos que me sustentaram nessa travessia constante que é a vida.

Agradeço especialmente à minha mãe, Glauciele, e ao meu pai, Carlos Eduardo, por terem sido pilares em cada etapa da minha trajetória. Obrigada pelos livros lidos comigo na infância e pelo amor que sempre fez meus sonhos parecerem possíveis. Tudo o que sou carrega um pouco de vocês. À minha irmãzinha Mari, extensão mais bonita do meu coração, obrigada por me ensinar diariamente sobre parceria, dedicação e acolhimento.

Agradeço também à minha orientadora Giseli Xavier, que desde a primeira aula me encantou com sua sensibilidade e competência. Obrigada pela orientação cuidadosa, pela paciência, pelo exemplo e pela confiança ao longo deste percurso. À minha coorientadora Alessandra Fontes, obrigada por me aproximar da academia de maneira tão humana, por estar sincronizada às minhas ideias e por me fazer acreditar que eu também poderia ocupar esse espaço. Agradeço ainda à banca, composta pelas professoras Elaine e Rita, escolhidas com carinho, admiração e respeito pelas trajetórias que construíram na educação.

Agradeço também aos professores que passaram pela minha vida e deixaram marcas profundas na minha formação e às amizades que tornaram a caminhada mais leve, em especial minhas amigas Catarina, Gabriela, Larissa, Lavígnea e Yasmin, por compartilharem a jornada acadêmica comigo todos os dias.

Por fim, agradeço a mim mesma e a todas as minhas versões. Da pequena Natália à jovem mulher que escreve estas palavras, todas seguem de mãos dadas, orgulhosas da trajetória construída até aqui.

O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.
- João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas

RESUMO

Partindo do contexto contemporâneo de intensificação dos fluxos migratórios e da crescente diversidade cultural presente nas escolas, a pesquisa buscou compreender de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar reconhecem, integram ou silenciam as identidades culturais, linguísticas e os diferentes letramentos que atravessam estudantes imigrantes. O problema de pesquisa fundamenta-se na necessidade de refletir sobre o papel da escola diante das transformações culturais e identitárias da contemporaneidade, especialmente frente aos desafios impostos pela migração e hibridização cultural. Como objetivo principal, buscou-se investigar como as práticas pedagógicas desenvolvidas no acolhimento de estudantes imigrantes articulam identidades culturais e multiletramentos, tendo como eixo central de análise e proposição a construção de uma educação intercultural crítica. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como estratégia metodológica o estudo de caso realizado em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e entrevista narrativa com duas professoras que acompanharam a trajetória escolar de uma estudante imigrante peruana nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica foi construída a partir das contribuições dos estudos culturais e da interculturalidade crítica, baseada principalmente em Hall (2006), Walsh (2012), Candau (2008; 2016) e Rojo (2012). Os resultados da pesquisa evidenciaram que as práticas pedagógicas analisadas contribuíram para o acolhimento da estudante imigrante, entretanto, a articulação entre identidades culturais, multiletramentos e práticas pedagógicas apareceu de maneira parcial e pouco sistematizada no campo empírico, ocorrendo principalmente a partir das iniciativas individuais, sobretudo de maneira intuitiva, não como resultado de formações específicas, fundamentação teórica, planejamentos pedagógicos sistematizados ou propostas institucionais voltadas à interculturalidade. Concluiu-se que, embora existam movimentos importantes de acolhimento e reconhecimento da diversidade cultural, ainda há limites significativos para a consolidação de uma educação intercultural crítica devido a ausência de propostas pedagógicas interculturais sistematizadas.

Palavras-chave: educação intercultural; identidades culturais; multiletramentos; estudantes imigrantes; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Given the contemporary context of intensified migratory flows and the growing cultural diversity present in schools, this research sought to understand how pedagogical practices developed in everyday school life recognize, integrate, or silence the cultural and linguistic identities, as well as the different literacies that shape immigrant students. The research problem is grounded in the need to reflect on the role of the school in the face of contemporary cultural and identity transformations, especially in light of the challenges posed by migration and cultural hybridization. The main objective was to investigate how pedagogical practices developed in the reception of immigrant students articulate cultural identities and multiliteracies, taking the construction of a critical intercultural education as the central axis of analysis and proposition. The study was developed through a qualitative approach, using a case study conducted in a municipal public school in Rio de Janeiro as its methodological strategy. As data collection instruments, semi-structured interviews and a narrative interview were conducted with two teachers who followed the school trajectory of a Peruvian immigrant student in the early years of elementary education. The theoretical framework was built upon contributions from cultural studies and critical interculturality, mainly based on Hall (2006), Walsh (2012), Candau (2008; 2016), and Rojo (2012). The research results showed that the pedagogical practices analyzed contributed to the reception and inclusion of the immigrant student, however, the articulation between cultural identities, multiliteracies and pedagogical practices appeared in a partial and insufficiently systematized manner in the empirical field. Such articulation occurred mainly through individual initiatives and intuitive practices, rather than as a result of specific training, theoretical grounding, systematized pedagogical planning, or institutional proposals oriented toward interculturality. It was concluded that, although important movements toward the reception and recognition of cultural diversity exist, there are still significant limitations to the consolidation of a critical intercultural education due to the absence of systematized intercultural pedagogical proposals.

Keywords: intercultural education; cultural identities; multiliteracies; immigrant students; pedagogical practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 10

1 ENTRE MUNDOS: MIGRAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES CULTURAIS..... 14
1.1 MIGRAÇÃO E PROCESSOS MIGRATÓRIOS..... 14
1.1.1 CONTEXTUALIZANDO A MIGRAÇÃO E OS PROCESSOS MIGRATÓRIOS NA ATUALIDADE..... 14
1.1.2 OS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS E O ACOLHIMENTO DE IMIGRANTES NO BRASIL..... 17
1.2 DIVERSIDADE, CULTURA E IDENTIDADE..... 21
1.2.1 PROCESSOS IDENTITÁRIOS E IDENTIDADE CULTURAL NA PÓS-MODERNIDADE..... 22
1.2.2 IDENTIDADES NACIONAIS, NACIONALISMO E XENOFOBIA..... 25
1.2.3 HIBRIDISMO E INTERCULTURALIDADE..... 31

2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS. 34
2.1 EDUCAÇÃO E OS ATRAVESSAMENTOS DA INTERCULTURALIDADE..... 34
2.1.1 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA..... 35
2.1.2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA..... 38
2.1.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS E SEUS DESAFIOS..... 40
2.1.4 A INCLUSÃO DE ALUNOS IMIGRANTES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.... 41
2.2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS..... 45
2.2.1 DOS LETRAMENTOS SOCIAIS AOS MULTILETRAMENTOS..... 45
2.2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS..... 46
2.2.3 MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO BRASILEIRA..... 49
2.3 CONECTANDO IDENTIDADES CULTURAIS, MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL..... 50

3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ENCONTRO: PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS..... 54
3.1 CARACTERIZANDO O CASO: O CAMPO, A METODOLOGIA E OS SUJEITOS DA PESQUISA..... 54
3.1.2 A METODOLOGIA..... 54
3.1.3 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA..... 58
3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS..... 60
3.2.1 ENTREVISTA NARRATIVA COM A PROFESSORA A..... 61
3.2.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS..... 66

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 82
REFERÊNCIAS..... 86
APÊNDICE A..... 93

INTRODUÇÃO

A experiência de atravessar fronteiras geográficas, culturais e linguísticas pode transformar profundamente a forma como nos percebemos e como nos relacionamos com o mundo. Estar em outro país, ouvir outra língua, negociar sentidos em contextos desconhecidos e buscar pertencimento em meio ao novo são processos que afetam não apenas o cotidiano, mas também a constituição da identidade.

Nos contextos educativos, essas experiências se dão em camadas ainda mais complexas, pois envolvem não apenas o sujeito que chega, mas também as instituições e os modos como acolhem ou silenciam as diferenças.

Nos últimos anos, o Brasil tem registrado um crescimento significativo no número de imigrantes. Dados divulgados pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública (Brasil, 2025) indicam que, em 2024, foram contabilizados mais de 194 mil novos imigrantes no país, o que altera diretamente a composição social e cultural das escolas. Nesse cenário, se destaca a necessidade de refletir sobre como os sistemas educativos, configurados como espaços marcados pela diversidade cultural e linguística, têm respondido a essa presença crescente de estudantes imigrantes.

A discussão proposta ganha relevância especialmente quando se considera que, apesar do aumento expressivo no número de estudantes estrangeiros nas escolas brasileiras, muitas dinâmicas pedagógicas ainda se mostram pouco sensíveis e intencionais para abarcar as especificidades culturais e linguísticas desses estudantes (Oliveira e Souza, 2022), contribuindo para a invisibilização de seus saberes e para a reprodução de dinâmicas excludentes no espaço escolar.

Assim, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar reconhecem, integram ou silenciam as identidades culturais e os multiletramentos de estudantes imigrantes, e como essas práticas contribuem, ou não, para a construção de uma educação intercultural crítica?

Para responder a essa questão, a pesquisa tem como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas no acolhimento de estudantes imigrantes, analisando como suas identidades culturais e os multiletramentos são mobilizados no cotidiano escolar. Como objetivos específicos, busca-se: (1) compreender a constituição das identidades culturais perante os fenômenos de globalização, migração e hibridização cultural; (2) refletir sobre os sentidos, desafios e relevância da interculturalidade crítica no cotidiano escolar frente à presença de estudantes imigrantes; (3) analisar a pedagogia dos multiletramentos à luz das teorias da linguagem e da educação intercultural; (4) discutir as relações entre identidade,

linguagem e cultura no ambiente escolar diante da diversidade cultural; (5) compreender, por meio da escuta de professoras, como as interações culturais influenciam os processos de ensino, aprendizagem e participação escolar, assim como as práticas pedagógicas desenvolvidas no acolhimento de estudantes imigrantes.

A escolha desse tema não foi fundamentada apenas na relevância social e acadêmica, mas também em uma experiência pessoal significativa. Durante um período de mobilidade acadêmica (intercâmbio) vivido no Instituto Politécnico de Portalegre, no ano de 2024, em Portugal, foi possível compreender, ainda que em outro contexto, as camadas de ser estrangeira em um ambiente educativo. Entre desafios e descobertas, pude destacar a potência de uma vivência onde as diferenças culturais foram reconhecidas e valorizadas, permitindo que experiências, referências e diferentes formas de ver o mundo fossem integradas às práticas pedagógicas. Essa vivência pessoal evidenciou que o sentimento de pertencimento, seja no contexto acadêmico ou escolar, está diretamente relacionado à possibilidade de aprender, contribuir e participar ativamente do processo educativo. Além disso, durante o intercâmbio, tive também a oportunidade de cursar "Educação Intercultural" como uma das disciplinas, o que despertou ainda mais o meu interesse pelo tema.

Em salas de aula onde minha cultura e identidade foram acolhidas e onde minhas referências eram intencionalmente integradas às discussões, passei a refletir e perceber que dar espaço para saberes multiculturais na educação vai além da simpatia ou do gesto individual, devendo ser considerado um compromisso ético, político e, principalmente, pedagógico, visto que repercute diretamente no processo de ensino-aprendizagem de estudantes estrangeiros e de sua integração em novos contextos.

Assim, entende-se que a invisibilização desses saberes pode comprometer tanto a aprendizagem quanto os processos de integração de estudantes imigrantes, enquanto sua valorização pode contribuir para a construção de vínculos, fortalecimento da participação e para a promoção de uma educação mais justa e inclusiva.

Nesse sentido, através desse estudo, surge a possibilidade de contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas alinhadas a uma perspectiva intercultural crítica, especialmente no contexto das escolas públicas brasileiras. Ao investigar como linguagem, cultura e identidade se articulam nas práticas educativas, busca-se ampliar o debate sobre a construção de uma escola que não apenas reconheça a diversidade, mas que a incorpore como elemento estruturante do processo educativo.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa é fundamentada, principalmente, na perspectiva da educação intercultural crítica desenvolvida por autoras como Candau (2008; 2016) e Walsh

(2012), que compreendem a interculturalidade crítica como um projeto político comprometido com a transformação das relações de poder e com a construção de sociedades mais equitativas. A educação intercultural crítica é tratada como eixo central de análise e proposição devido ao seu potencial de promoção de reconhecimento do valor pedagógico e social da diversidade cultural, especialmente por enfatizar o diálogo e a negociação cultural.

Articulada a essa perspectiva, a pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo Nova Londres (2021) e desenvolvida por autores como Cope e Kalantzis, é adotada como lente teórica complementar para pensar as práticas pedagógicas voltadas à leitura e escrita em contextos de diversidade. Essa abordagem parte do reconhecimento de que os letramentos são múltiplos, situados e atravessados por diferentes linguagens, culturas e modos de significação, o que a torna especialmente pertinente para o estudo de contextos educacionais marcados pela presença de estudantes imigrantes.

A noção de identidade cultural também ocupa lugar central na análise, sendo compreendida como um processo dinâmico, relacional e em constante afetamento, conforme fundamentado por Hall (2006). Essa compreensão possibilita pensar a educação a partir da hibridização cultural, entendendo que os sujeitos constroem suas identidades nas relações estabelecidas entre diferentes culturas, linguagens e experiências sociais. Desse modo, culturas não são vistas como estruturas fixas e homogêneas, mas como espaços de trocas, negociações e ressignificações constantes (Canclini, 2008; Bhabha, 1998), o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas mais articuladas com a diversidade cultural e linguística presente.

Em termos metodológicos, a pesquisa se insere no campo das abordagens qualitativas, de natureza interpretativa, adotando o estudo de caso como metodologia. O estudo ocorreu em uma escola pública do município do Rio de Janeiro e foi relacionado às práticas pedagógicas realizadas com uma aluna peruana do 4º ano do Ensino Fundamental. Os procedimentos metodológicos incluem entrevistas semiestruturadas com duas professoras e entrevista narrativa com uma das docentes, filha de imigrantes, para compreender de que maneira as articulações entre linguagem, cultura e identidade acontecem nas práticas docentes.

O trabalho segue a seguinte estrutura: o primeiro capítulo contextualiza os movimentos migratórios e aborda as teorias das identidades culturais, discutindo sua construção histórica, social e relacional; o segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica da educação intercultural crítica e da pedagogia dos multiletramentos, estabelecendo conexões entre esses campos; o terceiro capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa e caracteriza o campo de estudo, apresentando também a análise dos dados

empíricos em diálogo com o referencial teórico. Por fim, são apresentadas as considerações finais, onde são retomadas as principais articulações e conclusões construídas ao longo da investigação, além de apontamentos para futuras pesquisas.

1 ENTRE MUNDOS: MIGRAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES CULTURAIS

O primeiro capítulo deste trabalho tem como foco os movimentos migratórios e as questões identitárias que atravessam aqueles que cruzam fronteiras. Trata-se da correlação entre deslocamentos humanos, contextos históricos e culturais, e os processos de construção das identidades, mostrando como migrar implica não apenas mudar de lugar, mas também negociar pertencimentos, memórias e sentidos de si. Ao longo do capítulo, será apresentado um panorama dos fluxos migratórios globais e nacionais, seguido da análise das políticas de acolhimento e das dimensões culturais e identitárias envolvidas, com o objetivo de compreender como a mobilidade e a convivência com diferentes culturas influenciam a formação de identidades híbridas, fluidas e interculturais.

1.1 MIGRAÇÃO E PROCESSOS MIGRATÓRIOS

Nesta seção, inicialmente, serão apresentados os fluxos globais e suas principais características, evidenciando os fatores que motivam os deslocamentos e a complexidade desses movimentos. Em seguida, será abordada a realidade brasileira e o contexto de acolhimento de imigrantes, analisando dados nacionais, regionais e locais, assim como políticas públicas e iniciativas de integração. O objetivo é fornecer um panorama abrangente que permita compreender não apenas os deslocamentos em si, mas também as relações sociais, culturais e políticas que os atravessam, contextualizando a discussão para a análise das identidades culturais na seção seguinte.

1.1.1 CONTEXTUALIZANDO A MIGRAÇÃO E OS PROCESSOS MIGRATÓRIOS NA ATUALIDADE

Mundialmente, os movimentos migratórios têm sido foco de estudos e pesquisas devido à sua crescente expansão. De acordo com o *World Migration Report* 2024[1], "[..] a estimativa global mais recente indica que havia cerca de 281 milhões de migrantes internacionais no mundo em 2020, o que equivale a 3,6% da população mundial" (International Organization for Migration, 2024, p. 19). Dados que mostram o aumento dos movimentos migratórios no decorrer dos anos podem ser observados na tabela abaixo:

[1] O documento encontra-se originalmente publicado em inglês. A tradução para o português foi feita pela autora.

Tabela 1 - Migrantes internacionais desde 1970

Year	Number of international migrants	Migrants as a % of the world's population
1970	84 460 125	2.3
1975	90 368 010	2.2
1980	101 983 149	2.3
1985	113 206 691	2.3
1990	152 986 157	2.9
1995	161 289 976	2.8
2000	173 230 585	2.8
2005	191 446 828	2.9
2010	220 983 187	3.2
2015	247 958 644	3.4
2020	280 598 105	3.6

Source: UN DESA, 2008 and 2021a.

Fonte: International Organization for Migration, 2024, p. 22.

Thomson (2002, p. 345) cita que há um "[...] complexo entrelaçamento de fatores e influências" que levam até a decisão de migrar. Dentre eles, se destacam as expectativas colocadas no lugar de destino, que muitas vezes assume um papel de salvar realidades. Seja pelo desejo de ter mais qualidade de vida, mais oportunidades de emprego, mais segurança ou maior acesso aos estudos, a migração é acompanhada de uma série de fatores de planejamento e ponderação que podem ser analisados. Do aspecto econômico ao linguístico, são múltiplas as barreiras que surgem nesse processo, revelando sua complexidade para os que seguem por esse caminho.

Biagioni (2010, p. 6) afirma: "[...] se por um lado há na origem migratória excedente de trabalhadores oferecendo sua mão-de obra, do outro há no destino a necessidade (ou não) de mão-de-obra para a geração de capital", sendo assim, um outro fator que destaca a dimensão ampla das migrações são as próprias políticas de incentivo feitas por países que, em momentos históricos de necessidade de mais mão de obra, aumento populacional ou até mesmo rejuvenescimento da população, contaram com o recebimento de estrangeiros para a melhora de sua situação.

Nesse sentido, Zanelatto, Salib e Estevam (2024) abarcam em seu estudo sobre migrações contemporâneas o peso de influência exercido por um modelo histórico-cultural que, através de instâncias externas como políticas governamentais, grandes indústrias, diferenças geográficas e investimentos desiguais, podem ser, ainda que de forma não direta, determinantes para a migração. Essa visão mais ampla permite o entendimento das migrações como processos nem sempre individualizados, mas muitas vezes contextuais, salientando a

importância de um olhar mais atento e humano para os atravessamentos daqueles que atravessam fronteiras.

De início, é importante frisar que existem algumas divergências nas definições para o termo "migrantes" e também "migrações", já que as migrações são fenômenos discutidos em diversos campos do conhecimento, variando de acordo com enfoque econômico, social, cultural, geográfico e até mesmo jurídico.

Por exemplo, para medição de fluxos e dados, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio do documento *Recommendations on Statistics of International Migration* (1998)[2], considera migrante internacional qualquer pessoa que tenha mudado do seu país de "residência habitual". Esses migrantes podem ser classificados em *short-term migrants* e *long-term migrants*. A primeira nomenclatura abrange aqueles que mudaram de seu país de residência habitual por pelo menos três meses e menos de um ano, já os segundos são aqueles que já se deslocaram há mais de 1 ano (United Nations, 1998). Há também, dependendo do enfoque, quem relacione as migrações à força de trabalho, como pontua Biagioni (2010, p. 6) em um de seus textos: "[...] portanto, a migração é essencialmente entendida neste texto como o deslocamento da força de trabalho em busca de melhoria de inserção no mercado de trabalho e de condições de vida".

A complexidade da terminologia pode ser reafirmada ao retomar a expressão "residência habitual". Esta possui controvérsias e por anos tem sido alvo de discussões justamente por sua funcionalidade operacional pois, embora seja usada para definir o país em que uma pessoa vive de fato, sem considerar estadias temporárias em outros países, sua aplicação apresenta desafios que são abordados nesse mesmo documento citado acima. Por exemplo, a residência habitual pode diferir do local de residência legal, o que gera dificuldades para os critérios de censos e estatísticas oficiais. Portanto, apesar de ser uma nomenclatura útil para indicar onde a pessoa realmente vive, o termo ainda gera debate quanto à precisão, clareza e consistência na coleta de dados (United Nations, 1998).

Diante dessa realidade, o ajuste das definições e o esclarecimento dos conceitos utilizados é importante para evitar generalizações e termos desumanizados, valorizando também as constantes lutas pelos direitos dos migrantes. Nesse sentido, termos como "imigrantes ilegais" já estão em debate e se sugere a substituição por "imigrantes em situação irregular", de modo a adotar um tom mais neutro e direcionar o foco às realidades migratórias, não aos sujeitos, evitando estigmas e preconceitos (OIM, 2019, p. III).

[2] O documento encontra-se originalmente publicado em inglês. A tradução para o português foi feita pela autora.

Neste trabalho, me deterei às definições divulgadas pela OIM (Organização Internacional para as Migrações), principal organismo intergovernamental ligado à Organização das Nações Unidas voltado à temática migratória, no *Glossary on Migration* (2019)[3]. Sua adoção como referência justifica-se pela abrangência, legitimidade institucional e por ser um documento de referência central, uma vez que busca consolidar uma terminologia comum e equilibrada para reduzir ambiguidades conceituais, assim como busca estar em constante atualização para acompanhar a evolução da linguagem e a incorporação de novos conceitos relacionados à migração.

Nessa perspectiva, um migrante é entendido como qualquer pessoa que se desloca de seu local de moradia, seja dentro do próprio país ou atravessando fronteiras internacionais, de forma temporária ou permanente, por diferentes razões. A migração se refere a esses fluxos/deslocamentos de pessoas e também engloba tanto os deslocamentos intranacionais quanto internacionais. Quando observamos sob a perspectiva do local de chegada, um imigrante é alguém que passa a residir em um território diferente do de sua nacionalidade ou residência habitual, tornando o país de destino seu novo lar. Consequentemente, imigração é o ato de se estabelecer nesse novo país, tendo-o como residência habitual.

Além disso, o glossário também trata dos refugiados, que são reconhecidos por um Estado com base em critérios relacionados às condições em seus países de origem, presumindo que atendem à definição legal de refugiado. Esse deslocamento costuma ser motivado por guerras, perseguições ou desastres naturais que impossibilitam a pessoa de permanecer ou retornar ao seu país de origem. Esses conceitos seguem evidenciando a complexidade da mobilidade humana e a importância de utilizar uma linguagem precisa e respeitosa nesse âmbito.

1.1.2 OS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS E O ACOLHIMENTO DE IMIGRANTES NO BRASIL

No contexto brasileiro, segundo o Ministério da Justiça e Segurança Pública (2025), “Todo refugiado é imigrante, mas nem todo imigrante é refugiado”. Assim, o imigrante é caracterizado como alguém que, de alguma maneira, pôde escolher esse deslocamento, ainda que motivado por adversidades e dificuldades enfrentadas, diferente do refugiado, que conta com a proteção internacional por ter sido forçado a se deslocar, já que retornar ao país de origem ou residência representaria um risco direto à sua vida. É ressaltado ainda que, no

[3] O documento encontra-se originalmente publicado em inglês. A tradução para o português foi feita pela autora.

Brasil, todos os imigrantes têm os mesmos direitos à educação, à saúde e ao trabalho, sejam refugiados ou não.

Ao afirmar que o Brasil é um país de imigração e apresentar a trajetória histórica dessas migrações, do século XIX até o ano de 2015, Paiva e Leite (2014, *apud* Figueiredo; Zanelatto, 2017) fortalecem a compreensão da realidade migratória no país. Após a independência de Portugal, o Brasil recebeu diversos imigrantes que se estabeleceram em diferentes regiões do território, entretanto, a partir da década de 1980, enfrentou um processo inverso e passou a enviar muitos emigrantes para outros países.

A partir desse contexto, é possível seguir uma análise relacionada não apenas à individualização da imigração, mas também atrelar o contexto socioeconômico, histórico e até internacional nessa análise, pois são relevantes e permitem a compreensão dos fenômenos em suas totalidades. Por exemplo, a imigração para o Brasil também apresentou aumento a partir de 1950, logo após a Segunda Guerra Mundial, acolhendo principalmente imigrantes japoneses e do continente europeu, que vieram, em sua maioria, buscando melhoria de vida após as destruições e dificuldades ocasionadas pela guerra. (Figueiredo; Zanelatto, 2017).

A seguir, uma tabela que mostra a oscilação dessas movimentações:

Tabela 2 - Imigração para o Brasil, por nacionalidade e períodos

Períodos e Nacionalidades	1884 - 1893	1894 - 1903	1904 - 1913	1914 - 1923	1924 - 1933	Total
Alemães	22.778	6.698	33.859	29.339	61.723	154.397
Espanhóis	113.116	102.142	224.672	94.779	52.405	587.114
Italianos	510.533	537.784	196.521	86.320	70.177	1.401.335
Japoneses	0	0	11.868	20.398	110.191	142.457
Portugueses	170.621	155.542	384.672	201.252	233.650	1.145.737
Sírios e Libaneses	96	7.124	45.803	20.400	20.400	93.823
Outros	66.524	42.820	109.222	51.493	164.586	434.645
Total	883.668	852.110	1.006.617	503.981	713.132	3.959.508

Fonte: Figueiredo; Zanelatto (2017, p. 80)

No Brasil, os números recentes também seguem uma crescente, como observado na realidade global. O Censo Demográfico de 2022 revelou que o Brasil abriga aproximadamente 1 milhão de imigrantes e naturalizados, registrando um aumento de 70,3% em relação a 2010, quando esse número era de cerca de 592 mil pessoas (Brasil, 2022). Esse crescimento marca também uma mudança na tendência histórica, já que, desde 1960, o país vinha apresentando uma redução da população estrangeira residente. Esses dados permitem compreender melhor a dinâmica migratória contemporânea no Brasil e apontam para uma crescente diversidade de nacionalidades presentes no território nacional.

No que diz respeito ao preparo do país para o recebimento e acolhimento dos imigrantes, em relatório elaborado pela OIM em parceria com o Programa das Nações Unidas

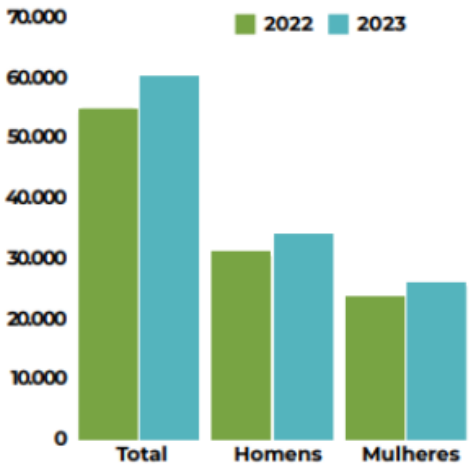
para o Desenvolvimento (PNUD), foi concluído que uma das principais debilidades da governança migratória brasileira é a questão orçamentária, tendo em vista a "[...] impossibilidade de sequer conhecer o orçamento que o Brasil dedica atualmente às políticas migratórias" (Torelly *et al*., 2017, p. 177). O mesmo relatório aponta que, havendo organização orçamentária própria, o tratamento da questão migratória seria mais autônomo e de qualidade, viabilizando o desenvolvimento de programas de longo prazo para a melhora desse processo.

Se tratando de um país com tamanho continental, o olhar mais específico aos quantitativos por regiões permite uma análise mais apurada da realidade migratória, levando em consideração também a divisão política do Brasil, que fornece autonomia a cada estado na organização de políticas públicas locais, considerando as particularidades econômicas, sociais e culturais de cada região.

A seguir, serão apresentados dados referentes à região Sudeste e, posteriormente, ao município do Rio de Janeiro. Vale informar que a escolha desse recorte regional se justifica pelo fato de que a parte empírica desta pesquisa, realizada por meio de entrevistas, ocorreu no Rio de Janeiro. Desse modo, é de extrema relevância compreender a realidade e apresentar algumas políticas públicas vigentes nesse território, para uma análise contextualizada.

O gráfico abaixo apresenta o quantitativo dos registros de imigrantes na região Sudeste nos últimos anos, assim, é possível visualizar de forma nítida a tendência de crescimento desses números para uma melhor compreensão do panorama regional, antes de focalizar no município.

Gráfico 1 - Número de registro de imigrantes, por ano de registro, segundo sexo - Região Sudeste - 2022 e 2023



Fonte: Resumo Executivo – Relatório Anual 2024 do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra, 2024).

O município do Rio de Janeiro concentra uma parcela significativa da população imigrante do país. Em 2010, por exemplo, registrava cerca de 72% dos migrantes internacionais do estado. Dados do Sistema Nacional de Registro Migratório (SISMIGRA) indicam que, entre janeiro de 2000 e março de 2022, aproximadamente 150 mil migrantes internacionais tiveram sua situação regularizada no município, representando cerca de 8% do total de migrantes registrados no Brasil nesse período. Em relação à migração intranacional, "[...] o Rio de Janeiro experimentou grandes fluxos migratórios até o final da década de 1970, principalmente de pessoas vindas do Nordeste do país. No entanto, esta tendência mudou durante os anos 2000 com novas tendências de descentralização migratória" (OIM, 2023, p. 13).

Por mais que o estudo aqui desenvolvido se encaminhe para o foco na imigração internacional (e por isso buscarei me deter a essa realidade), ainda assim, os dados citados de migração dentro do próprio país são relevantes para suscitar reflexões acerca da capacidade de acolhimento de um município que, ao longo dos anos, já vem recebendo pessoas das mais diversas localidades e culturas, sejam elas nacionais ou internacionais.

Partindo para o tópico do acolhimento e integração no município do Rio de Janeiro, o documento Indicadores de Governança Migratória Local (2023), elaborado pela OIM em parceria com a prefeitura do Rio de Janeiro, fornece informações sobre a organização do município diante desse contexto. Segundo o documento, no município do Rio de Janeiro a estrutura de governança migratória é articulada entre diferentes instâncias governamentais, organizações sociais, agências internacionais e até mesmo universidades.

Desde 2009, a cidade participa do Comitê Estadual Intersetorial de Políticas de Atenção aos Refugiados e Migrantes (CEIPARM/RJ), que reúne órgãos públicos, organizações civis e representantes da ONU para acompanhar a implementação do Plano Estadual de Atendimento ao Refugiado, aprovado pelo Decreto N°. 44.924 de 2014, que abrange diversas áreas, como documentação, educação, moradia, saúde, emprego e integração sociocultural para reduzir barreiras administrativas e auxiliar o acesso de imigrantes a direitos e serviços públicos. Mais recentemente, em 2022, a cidade criou o Comitê Municipal Intersetorial para Refugiados, Migrantes e Apátridas (COMPARM-Rio) para buscar consolidar uma política municipal de migração que defenda a proteção de direitos humanos e a inclusão social (OIM, 2023).

O investimento em parcerias estratégicas para o acolhimento e integração dos imigrantes é retratado, por exemplo, através da atuação do COMPARM Rio com associações de migrantes de diferentes países, como Angola, Colômbia e Venezuela, que, segundo o

documento, contribuem para o planejamento das políticas locais. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em parceria com a Cáritas Diocesana Municipal, que é uma organização sem fins lucrativos, colabora com cursos de língua portuguesa, que são de extrema relevância no processo de adaptação e integração local dos imigrantes. Toda essa articulação evidencia a necessidade de respostas integradas e contínuas às necessidades da população imigrante, reforçando o papel dos municípios como espaços de acolhimento e proteção (OIM, 2023).

É importante também registrar que, em 2022, a Lei Municipal N°7.730 foi estabelecida e define princípios e diretrizes para a Política Municipal de Proteção dos Direitos da População Migrante e Refugiada. No entanto, apesar de reforçar a importância de combater a xenofobia, o racismo, o preconceito e outras formas de discriminação, a legislação não detalha medidas específicas nesse contexto (OIM, 2023).

O papel central dos municípios é refletido também na área da educação, já que são os órgãos locais responsáveis pela educação básica. As próprias escolas têm a responsabilidade de dar orientações em relação às matrículas e não podem negar o acesso dos estudantes imigrantes às aulas, mesmo que ainda estejam no processo de regularização documental. Isso é abordado pela Lei Nacional de Migração Nº 13.445/2017 (Seção 2, Art. 4), que garante aos imigrantes o acesso à educação pública e veda a discriminação pela nacionalidade e condição migratória. Nesse âmbito, os estudantes imigrantes devem receber acesso facilitado a toda a educação básica pública, da educação infantil ao ensino médio.

1.2 DIVERSIDADE, CULTURA E IDENTIDADE

Nesta seção, uma contextualização histórica dos processos que envolvem a diversidade cultural será apresentada de forma breve e introdutória, seguida por discussões sobre as concepções de identidade cultural, as tensões envolvendo nacionalismo, xenofobia e processos de hibridização cultural. Esse panorama busca fundamentar teoricamente a compreensão das identidades contemporâneas em contextos de mobilidade e interculturalidade.

De maneira intrínseca ao aumento do número de imigrantes, surge o aumento da diversidade, sobretudo étnica. Entendendo que esta vem acompanhada de questões identitárias e culturais, interessa citar, ainda que de forma breve, a trajetória histórica da construção do entendimento de diversidade pela sociedade.

Como aponta Ennes (2022), em períodos históricos anteriores, a diversidade era tida de maneira mais segregada, pois as identidades eram mais centradas e estritas, sustentadas por hierarquias no imaginário social. Nesse contexto, o autor também destaca a influência dos ideais eugenistas na formação dos discursos que classificavam e hierarquizavam grupos sociais, incluindo os migrantes. O pensamento eugenista[4], ao defender uma suposta superioridade racial de determinados grupos em detrimento de outros, especialmente dos chamados arianos, condicionou historicamente a legitimação de práticas de exclusão, preconceito e marginalização de populações consideradas "inferiores", reforçando o separatismo entre diferentes culturas e identidades.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, essa visão hierarquizada da diversidade, que era focada nas diferenças e associada à desigualdade e à exclusão, se manteve e, somente após a Segunda Guerra Mundial, a diversidade passou a ser reconhecida como um direito, vinculada ao avanço da defesa dos direitos humanos e da dignidade das minorias. Foi então que a partir do período histórico marcado pelo término da Guerra Fria, em 1991, a noção de diversidade cultural assumiu um novo rumo na sociedade, especialmente pela intensificação dos processos de globalização (Ennes, 2022).

Esta pesquisa não tem como objetivo realizar um resgate histórico prolongado sobre as transformações nas percepções sociais acerca das questões étnico-raciais, das identidades e das culturas. No entanto, para fins de fundamentação teórica, foi necessário citar esse breve panorama especialmente porque essa é a trajetória que nos conduz ao momento histórico atual, marcado por uma compreensão ampliada de diversidade cultural e por identidades cada vez mais híbridas e interconectadas.

1.2.1 PROCESSOS IDENTITÁRIOS E IDENTIDADE CULTURAL NA PÓS-MODERNIDADE

Nesse contexto, tendo como base Ennes e Marcon (2014) em sua abordagem sobre processos identitários, entende-se a condição de imigrante não como uma característica fixa ou natural, mas sim uma construção social resultante das relações estabelecidas com diferentes grupos, das legislações, das oportunidades que atravessam esses sujeitos e também das relações de poder. Assim, a imigração se configura como uma condição relacional a partir

[4] O pensamento eugenista pode ser entendido como uma corrente que procurava aplicar os pressupostos da teoria da seleção natural ao ser humano, defendendo o desenvolvimento de uma ciência da hereditariedade voltada à identificação dos indivíduos considerados mais aptos à reprodução, com a finalidade de promover uma suposta "melhoria da sociedade" (Formiga, Paula e Melo, 2019, p. 77).

de contextos específicos e das interações que moldam as fronteiras identitárias. Essa perspectiva permite compreender a migração não apenas como um mero deslocamento geográfico, mas como um fenômeno profundamente ligado à construção das identidades culturais na contemporaneidade.

Me ancoro na afirmação "[...] as concepções predominantes sobre o sujeito estiveram e estão diretamente implicando e sendo implicadas pelo debate sobre identidades." (Ennes e Marcon, 2014, p. 284), que vem acompanhada de uma contextualização sobre os debates históricos sobre as concepções de sujeitos e identidades. Entende-se, a partir disso, que é nesse entrelaçamento e nesse mútuo afetamento entre as formas de compreender o sujeito e as dinâmicas que constituem as identidades, que se revelam os modos de ser, pertencer e significar o mundo, assim como as formas pelas quais se compreende o "outro", seu sentimento de pertencimento e sua maneira de atribuir sentido ao mundo. Essa dinâmica se mostra essencial para uma convivência respeitosa e dialógica entre pessoas de diferentes culturas e identidades.

Ennes e Marcon (2014) defendem a necessidade de deslocar o olhar das identidades concebidas como fixas para os processos identitários que se constituem nas interações sociais. A ideia de identidades culturais que aqui será utilizada e debatida, carrega em si a consideração da existência de uma esfera politizada, contextual, fluida e relacional. Buscarei destacar a pluralidade de pertencimentos e formas de ser, que também se expressam nas práticas escolares e nas relações interculturais, sem perder de vista seu caráter processual e histórico, seguindo o fundamento da perspectiva dos estudos culturais.

Ao discorrer sobre a identidade cultural na pós-modernidade, Hall (2006) demarca as diferenças entre três concepções de identidade. A primeira concepção tem como base o sujeito do Iluminismo, entendido como "[...] totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia" (Hall, 2006, p. 10), isso é, uma identidade fixa, individual, praticamente inata ao indivíduo.

A segunda concepção refere-se ao sujeito sociológico que, em um caminho já bem diferente do sujeito do Iluminismo, é tido como um ser entrelaçado com o meio social, sendo o seu "núcleo interior" influenciado por esse meio (Hall, 2006). Esse entendimento leva em consideração a relação do indivíduo com aqueles que o cercam, com a sociedade e com diferentes comportamentos e ideais existentes.

Por mais que esta seja uma concepção mais abrangente e social, nessa linha de pensamento ainda permanece uma ideia de "fixação", pois, por mais que a identidade do

indivíduo já não seja tida como meramente singular e individualizada, ela ainda se relaciona de forma fixa com o contexto em questão, estabelecendo, assim, uma relação estável e demarcada. Portanto, compreende a identidade como um elemento que estabiliza os sujeitos nos contextos culturais habitados, conferindo maior previsibilidade e unidade a ambos (Hall, 2006).

A terceira e última concepção é a do sujeito pós-moderno, e essa receberá maior destaque pois é a concepção na qual este trabalho está ancorado. De início, um dos pontos mais marcantes dessa concepção é a sua ligação com a globalização, fenômeno catalisador das discussões aqui desenvolvidas.

Para contextualizar e caracterizar o período pós moderno, Hall (2006) faz uma articulação com o sociólogo Anthony Giddens, que afirma: "[...] à medida em que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra" - e a natureza das instituições modernas (Giddens, 1990, p.6 *apud* Hall, 2006, p.15). Essas transformações estão acontecendo de forma cada vez mais rápida e dinâmica, se desprendendo de antigas lógicas estáveis e adquirindo um ritmo próprio, ritmo esse que também ocasiona mudanças estruturais.

Com suas significantes especificidades características e estruturais, é evidente que o período pós-moderno impactaria o meio social, produzindo nele novas concepções, novas identidades, novos modos de relação com o mundo e consigo mesmo, ao passo em que também é resultante das próprias dinâmicas sociais. Percebe-se que nesse aspecto, assim como nos debates sobre sujeito e identidade já apresentados, também há um entrelaçamento contínuo entre contexto histórico, formas de subjetivação e processos identitários, e é exatamente nesse movimento que surge a noção de sujeito pós-moderno.

O sujeito pós-moderno é caracterizado por ter sua identidade construída e alterada de forma fluida, impermanente, constantemente negociada e atravessada pelas relações e contextos sociais. Se no caso do sujeito sociológico, o meio social influenciava, mas costurava a identidade a si sob uma lógica de estabilidade, no sujeito pós-moderno o meio social continua a influenciar, porém a identidade já não está costurada a ele. Dentro desse contexto, ela é constantemente alterada e passeia por diferentes posições, referenciais, núcleos e pertencimentos ao longo do tempo e a depender do momento e das circunstâncias em que o indivíduo se encontra. Segundo Hall (2006, p. 12), o sujeito se fragmenta e se torna "[...] composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas".

Para justificar a importância de um debruçamento sobre as identidades culturais, sigo me ancorando em Hall (2006), que se propõe a compreender e analisar os deslocamentos e impactos da globalização nas identidades culturais nacionais. Essa discussão é especialmente relevante neste trabalho por envolver sujeitos de diferentes nacionalidades e por abordar justamente essa interculturalidade no recorte dos movimentos migratórios.

1.2.2 IDENTIDADES NACIONAIS, NACIONALISMO E XENOFOBIA

Hall (2006) parte do princípio que a ideia de pertencimento a uma nação e tudo que ela representa é uma concepção meramente social e característica do contexto histórico-cultural, visto que em períodos históricos anteriores e em configurações específicas de sociedade essa relação acontecia e acontece de diferentes formas e a identificação era atrelada a outros fatores. Nesse enquadramento, se faz importante explorar como de fato se dá essa relação que, especialmente no contexto ocidental, é entendida como intrínseca. Para tal, o autor analisa a narrativa da cultura nacional e seleciona cinco elementos principais: a narrativa da nação; a ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade; a invenção da tradição; o mito fundacional; e a ideia de um povo puro e original.

A narrativa da nação é, basicamente, aquilo que se diz sobre ela. Os elementos culturais e históricos constituintes que se têm explanados sobre a nação. Podem incluir símbolos, acontecimentos históricos, rituais nacionais, entre outros, e sua propagação é disparadora do ideal que se tem e da associação de sentido a uma nação. Essa narrativa é importante porque, a depender dela e a partir do que se tem como compartilhado entre os pares desse contexto, as identificações ocorrem. Por essas identificações, surgem também mais sentidos, que são associados à própria vida, disparados pelo sentimento de fazer parte de algo (no caso, de uma nação) que vai muito além de você mesmo. De forma resumida, segundo Hall (2006), o discurso sobre a nação é o que dá forma e sentido à identidade gerada por essa nação.

A ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade é o que dá o toque fixo e permanente das identidades nacionais. O que nos leva à invenção da tradição - debatida por Hobsbawm e Ranger (1983 *apud* Hall, 2006) - constituída por práticas simbólicas que, embora se apresentem como antigas, podem ser recentes ou inventadas para produzir a impressão de um passado contínuo e reforçar uma coesão cultural e identitária da nação. Ainda como elemento da narrativa, está também o mito fundacional que diz respeito a informações que se tem sobre as origens de uma nação e seu povo. Por fim, existe a ideia de um povo puro e original, mas, como citado por Hall (2006, p. 55-56), “nas realidades do

desenvolvimento nacional, é raramente esse povo primordial que persiste ou que exercita o poder". O último, portanto, em alinhamento com os outros elementos da narrativa da cultura nacional, pode apresentar inconsistências e é a partir dessas inconsistências que surgem questionamentos.

Dada a volatilidade das narrativas de culturas nacionais e sua forte capacidade de moldar percepções sociais, cabe questionar até que ponto essas ideias de culturas nacionais dão conta de abarcar a diversidade dos sujeitos a ela "pertencentes". Esse questionamento é fundamental, especificamente para que, no avanço deste trabalho se compreenda também como essa diversidade é (ou não) considerada e reconhecida no olhar de terceiros sobre esses sujeitos.

Como mencionado anteriormente, ideais eugenistas e racistas, por exemplo, tiveram profundo impacto na aceitação da diversidade cultural historicamente, portanto: Em que medida o viés racista, eugenista, excludente e discriminatório ainda está presente na forma em que se compreendem as identidades nacionais e na atribuição identitária feita "ao outro"? Como isso reforça e naturaliza estereótipos que não acompanham a fragmentação e descentralização do sujeito pós-moderno?

A fim de me debruçar sobre análises relacionadas a esses questionamentos, prossigo dialogando com Hall (2006) como fundamentação teórica, visto que o autor, entendendo que a cultura nacional é também um mecanismo de poder cultural, põe em questão se há anulação e subordinação da diferença cultural.

Segundo Ernest Renan (1990, p. 19 *apud* Hall, 2006, p. 58), a unidade nacional se sustenta em três pilares: o compartilhamento de memórias coletivas, o desejo de convivência e a intenção de preservar a herança comum.

No entanto, no que diz respeito a esse legado de memórias, interessa saber como ele foi constituído e, nesse sentido, Hall (2006) aponta que muitas nações foram constituídas a partir da reunião forçada de culturas distintas, unificadas por processos históricos marcados pela conquista violenta e pela supressão das diferenças culturais.

Diversas tentativas históricas de firmar uma hegemonia cultural foram feitas, em especial sobre os povos colonizados. Reconhecendo esse estrutura perversa, Hall (2006, p. 61-62) sugere:

> Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo "modificadas" apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural [...] as identidades nacionais continuam a ser representadas como unificadas.

O apagamento da diversidade cultural em prol de uma unificação nacional também é colocado em pauta por Gilroy (1992 *apud* Hall, 2006), que relaciona esse movimento ao conceito de racismo cultural. O autor aponta que existe um racismo contemporâneo que se disfarça ao se apoiar em discursos de nacionalismo e patriotismo buscando sustentar a fantasia de uma nação culturalmente homogênea e branca, apresentada como constantemente ameaçada por grupos internos e externos. Em momentos de crise, esse imaginário atua como uma forma de reafirmar uma suposta grandeza nacional, para ter conforto simbólico diante da sensação de perda ou declínio nacional.

Ao longo da história, as mobilidades inter e intranacionais sempre existiram, especialmente em paralelo ao desenvolvimento da globalização. Esses deslocamentos foram influenciados por esferas econômicas, culturais, religiosas, políticas e também naturais, com os desastres ambientais. No entanto, atualmente observa-se o fortalecimento de ondas anti-imigratórias que tensionam e contradizem essa realidade.

Esse movimento segue permeando em diferentes contextos sociais, em escala global. Não são inéditas as notícias que evidenciam o crescimento da xenofobia, que é conhecida como a aversão ao estrangeiro. No Brasil, de acordo com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2024), entre 2021 e 2022, as denúncias de xenofobia cresceram significativamente, superando outros tipos de discriminação e mantendo tendência crescente em 2023, o que ilustra a intensificação desse tipo de violência.

Costa e Vieira (2019, p. 135) apontam a xenofobia como uma das consequências de discursos nacionalistas extremos e destacam que, para além de sua origem histórica no século XVIII, o nacionalismo também se manifesta atualmente em discursos que marcam a ideia de um "[...] Estado-Nação como propriedade".

Com base em Figueira (2018), conforme discutido por Costa e Vieira (2019), é possível compreender que o sentimento de pertencimento a um Estado pode transformá-lo em um bem a ser blindado e protegido frente ao que é percebido como estranho ou desconhecido. Nesse caso, o imigrante é frequentemente visto como invasor de um território simbolicamente apropriado.

Com o aumento das críticas à entrada de migrantes (em situação de refúgio ou não) em diversos países, principalmente do continente europeu, crescem também as políticas antimigratórias, frequentemente popularizadas por meio de narrativas que desumanizam a população migrante. Cabe aqui ressaltar que a xenofobia não se restringe à rejeição do estrangeiro, mas também se refere a culturas e grupos étnicos específicos, o que, devido às

estruturas racistas e coloniais historicamente consolidadas, tende a se intensificar quando direcionada às populações do Sul Global.

Coberturas jornalísticas (CNN, 2026; TIME, 2025; AP News, 2025) mostram que, em vários países, a retórica anti-imigratória tem se intensificado em políticas de restrição, associando a presença de imigrantes a ameaças à identidade nacional e segurança social (Lawless, 2025).

No contexto norte-americano, por exemplo, o Departamento de Segurança Interna dos Estados Unidos tem sido criticado por adotar termos e medidas que, segundo analistas, incitam narrativas xenófobas e nacionalistas (Greene, 2025). Além disso, protestos contrários às operações migratórias e às práticas do Serviço de Imigração e Alfândega (ICE) se espalharam por diversas cidades dos Estados Unidos, com manifestantes denunciando a repressão e exigindo o fim de políticas consideradas violentas ou discriminatórias (Tucker, 2026).

Imagem 1 - Discurso nacionalista e imigração nos Estados Unidos em matéria da revista Time

Fonte: Greene (2025)

Imagem 2 - Intensificação de discursos anti-imigração na Europa em reportagem internacional

Fonte: Lawless (2025)

Com base nessas notícias, pode-se afirmar que esse é um mal que se espalha tão rapidamente quanto representações simplificadoras e estereotipadas, principalmente devido aos veículos de comunicação e as redes sociais.

No Brasil, apesar de o país ter sido constituído pela presença de diferentes povos, também se enfrentam muitos casos de xenofobia que, cada vez mais, evidenciam uma seletividade, uma vez que o movimento xenofóbico aparece com maior frequência quando direcionado a imigrantes provenientes de países considerados economicamente "inferiores" (Garcia; Brito; Vidica, 2022).

Em uma reportagem da CNN Brasil, por exemplo, um trabalhador filho de bolivianos denunciou ter sofrido ofensas xenofóbicas de seu gerente, que sugeria que, por sua origem, ele deveria se dedicar a trabalhos manuais como fazer cachecol (Souza, 2025). Situações semelhantes também aparecem em contextos sociais de grande evidência, como em uma partida da Copa Libertadores da América, quando um jogador venezuelano foi alvo de

insultos xenofóbicos durante o jogo, evidenciando como estereótipos associados à migração também se manifestam no ambiente esportivo (Santiago, 2025).

Imagem 3 - Xenofobia e imigração venezuelana no cenário esportivo brasileiro

XENOFOBIA

Xenofobia em campo: jogador do São Paulo expõe preconceito construído contra venezuelanos com migração recente, afirma pesquisador

Xenofobia contra os venezuelanos foi construída nos últimos 10 anos

29.MAIO.2025 - 15:35 CARACAS (VENEZUELA) LORENZO SANTIAGO

Navarro disse após o jogo que iria até "as últimas consequências" - NELSON ALMEIDA / AFP

Fonte: Santiago (2025)

Desse modo, torna-se evidente que, independentemente do contexto local em que algumas falas e decisões políticas se originam, seus efeitos ultrapassam fronteiras e passam a circular globalmente, influenciando percepções e moldando imaginários sociais sobre a população migrante. Como afirmam Ribeiro e Pereira (2019, p. 51 *apud* Gama; Modesto, 2024, p. 35):

> A nova ordem dos acontecimentos anti-imigratórios no mundo, caracterizada por uma crise política contemporânea que põe em risco direitos humanos fundamentais, ao mesmo tempo em que acirra os conflitos na América Latina, na Europa do Leste, no Oriente Médio e no Norte da África, e permite que discursos de ódio, de ordens afins, emerjam com muita força. Tais discursos seguem permeados por uma desconfiança em relação ao outro, medo do outro, um estranhamento que, de modo disfórico, legitima o que definimos por xenofobia.

De acordo com Filadelfo *et al.* (2023) as manifestações de nacionalismo extremista podem ser desafiadoras devido a polarização social consequente, além de uma suposta ideia de superioridade entre pessoas de determinada nação e os que a ela não pertencem. É nesse processo, que os autores denominam de estranhamento étnico-cultural, que a xenofobia se

manifesta de forma mais profunda, revelando aversão a quem é percebido como diferente e estranho.

Conclui-se que os pontos levantados apontam para um mecanismo de suposta identidade cultural unificada através das identidades nacionais. Os pontos debatidos nessa última sessão podem ser sintetizados com uma citação: “Quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para "costurar" as diferenças numa única identidade” (Hall, 2006, p. 65).

Toda essa argumentação fundamenta teoricamente e historicamente o caminho que direciona a um ponto central nesse trabalho: o hibridismo cultural.

1.2.3 HIBRIDISMO E INTERCULTURALIDADE[5]

Em tempos de intensas trocas culturais, coexistência de diversas culturas em diferentes ambientes e contextos, interdependência dos países e mobilidade ao redor do globo, o que se tinham como características locais agora estão presentes em dimensão global.

Diante dessa mistura, cabe pensar uma nova maneira de lidar com as relações entre o que é local e o que é global, em oposição a uma rivalidade entre as duas esferas. Nesse sentido, Hall (2006) afirma que é mais provável que surjam novas maneiras de se identificar globalmente e localmente do que as identidades nacionais deixarem de existir apenas por esse fenômeno.

A partir desse ponto, cabe aprofundar o entendimento acerca do que acontece com as identidades das pessoas que imigram. Quais dimensões culturais e identitárias, para além das geográficas, são alteradas, reelaboradas ou deslocadas nesse deslocamento?

Para pensar essas transformações, é possível utilizar o conceito de tradução cultural, que oferece uma alternativa às visões dicotômicas entre retorno à tradição “original” e o completo apagamento dessa diante da nova cultura. É como uma terceira alternativa, que evidencia que as identidades dos sujeitos migrantes se constroem no entremeio, articulando referências anteriores e experiências atuais, produzindo sentidos híbridos, relacionais, em constante movimento e atualização.

> Este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas

[5] O conceito de interculturalidade será aprofundado no próximo capítulo, no qual se desenvolve a discussão sobre educação intercultural e seus desdobramentos teóricos.

> em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias "casas" (e não a uma "casa" particular) (Hall, 2006, p. 89).

É a partir desse atravessamento de fronteiras, do redescobrimento e readaptação de si em novas configurações contextuais, que surgem as culturas híbridas, caracterizadas como consequentes do que Hall (2006, p. 89) denomina "novas diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais". As culturas híbridas constituem novos modos de existência cultural que emergem do contato, da negociação e das tensões entre as diferentes culturas que atravessam o indivíduo e são vivenciadas por ele.

Canclini (2008) entende a hibridização como processo sociocultural em que práticas ou estruturas que antes existiam separadamente passam a se combinar, dando origem a novos arranjos e modos de ação. A partir disso, a relação com os processos migratórios se estabelece pois, quando indivíduos mudam de país ou de cidade, pode surgir um movimento de reformulação de hábitos, saberes e modos de expressão para responder às características do novo contexto, especialmente pelas referências culturais no contato com outras. Portanto, esse movimento depende das condições sociais, políticas e econômicas que moldam vidas, especialmente aquelas que estão em deslocamento.

Ainda segundo Canclini (2008), as cidades, com sua circulação intensa de pessoas, linguagens e práticas, tornam-se lugares privilegiados dessas transformações, atuando como o cenário vivo em que antigos repertórios e novas experiências se cruzam e dão origem a formas híbridas e inéditas de identidade e participação cultural.

Especialmente quando se trata de pessoas migrantes, muitos são os estereótipos e preconceitos direcionados, fortalecidos e sustentados por ideias errôneas e rígidas sobre as culturas que carregam. Assim, compreender o sujeito pós-moderno levando em consideração a complexa e dinâmica estrutura que fundamenta as culturas e identidades na atualidade é essencial para evitar regressos na valorização da diversidade cultural.

Com a indissociabilidade do indivíduo e sua identidade cultural, que está em constante formação e atualização, os estudos culturais assumem papel de fundamentação neste estudo por aprofundarem a compreensão dessa relação e como ela se manifesta em diferentes áreas da vida social. Toda a análise e discussão subsequente seguirá ancorada nessa perspectiva de identidade cultural com a intenção de construir uma análise que considere os processos dinâmicos de formação da identidade, que muito dialogam com a perspectiva intercultural

crítica. Essa construção ajudará a, nos próximos passos do trabalho, pensar práticas pedagógicas e articulações coerentes com esse olhar crítico aqui discutido sobre identidade e cultura, enfatizando as especificidades do movimento migratório.

2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Este segundo capítulo trata da educação intercultural, usando a pedagogia dos multiletramentos como lente para compreender e valorizar a diversidade cultural e linguística na escola, especialmente em contextos de integração de estudantes imigrantes. A seguir, serão exploradas as formas como educação e interculturalidade se entrelaçam, considerando os atravessamentos das identidades, saberes e relações de poder no cotidiano escolar.

2.1 EDUCAÇÃO E OS ATRAVESSAMENTOS DA INTERCULTURALIDADE

A fim de melhor explanar as maneiras pelas quais a educação pode abordar a diversidade cultural, Silva (2014) apresenta duas estratégias comumente utilizadas. A primeira ocorre por meio do estímulo para que os estudantes tenham contato com elementos culturais de diferentes grupos. A segunda, denominada "terapêutica", associa a rejeição do outro e da diversidade a um distúrbio psicológico e, portanto, compreende o preconceito e a discriminação como desvios de conduta que devem ser enfrentados por meio de atividades e exercícios de conscientização, visando a mudança de atitudes. O autor aponta, ainda, a existência de uma terceira perspectiva, situada entre essas duas abordagens, que se baseia em uma apresentação superficial e estereotipada de diferentes culturas, contribuindo para a "exotização" do outro.

As três abordagens citadas são criticadas por não tratarem a questão com a devida profundidade e criticidade. Segundo Silva (2014, p. 99): "Uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural".

Em concordância com Silva (2014) e com a visão tratada no primeiro capítulo, uma política pedagógica e curricular que trate da identidade e da diferença precisa ir além de discursos de boa intenção. Desse modo, é fundamental que a escola não apenas reconheça ou celebre as diferenças, mas também se proponha a refletir criticamente sobre elas e conduzir os estudantes a questionamentos sobre como as identidades são construídas no contexto educativo.

Ao conceituar a pedagogia como diferença, Silva (2014) sustenta que é fundamental também problematizar a forma em que os mecanismos e instituições participam ativamente dessa construção, para que a educação consiga lidar de forma crítica com a pluralidade.

Entende-se, a partir das reflexões de Silva (2014), que a discussão sobre identidade e diversidade no campo educacional exige uma abordagem que ultrapasse o simples reconhecimento da diversidade presente nas escolas. Para isso, o currículo e a prática pedagógica devem assumir o papel central ao possibilitar o questionamento dos processos, discursos e trajetórias que produzem e tentam fixar determinadas identidades culturais. Como as abordagens que se limitam à valorização ou à mera tolerância da diversidade tendem a ocultar esses mecanismos de produção e hierarquização, compreender a diferença como resultado de relações sociais e de poder é condição essencial para uma pedagogia crítica (Silva, 2014).

2.1.1 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Em alinhamento a uma educação comprometida com um olhar mais direcionado às diferentes culturas e seus desdobramentos, estão os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade.

No que tange o multiculturalismo, este possui diferentes perspectivas e abordagens. Canen (2007) caracteriza essas variações pontuando que, no que se conhece como multiculturalismo, pode haver uma visão folclórica que valoriza a pluralidade cultural mas não se aprofunda em estratégias que se afastem dos estereótipos e abordagens superficiais dos elementos culturais, persistindo assim uma exotização das culturas.

Por outro lado, existe também uma perspectiva crítica do multiculturalismo, que se compromete a questionar e analisar as relações de poder que marcam discriminações e preconceitos, em articulação com uma crítica à hierarquização cultural. Como afirma Canen (2007), especialmente no período pós moderno e pós colonialismo, surgiu uma demanda para que o multiculturalismo também levasse em consideração os discursos, partindo do entendimento de que eles não apenas refletem a realidade, mas também a constituem. A partir disso, o chamado multiculturalismo crítico pós-moderno passou também a investigar os discursos que constroem identidades, tendo, portanto, a identidade como um de seus focos.

Segundo Canen (2007, p. 92):

> Alguns apontam que o interculturalismo seria um termo mais apropriado, na mesma medida em que o prefixo ‘inter’ daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações.

Essa visão é compartilhada por muitos teóricos. Para Silva (2014, p. 73), por exemplo, o multiculturalismo "[...] apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença", sustentando também que se trata de uma perspectiva limitada à afirmação da existência de diversas culturas e, portanto, insuficiente para fundamentar uma pedagogia centrada na criticidade da identidade.

Nesse cenário, é possível questionar se o termo "multiculturalismo" não se encontra, hoje, de certo modo, saturado, diante das diversas abordagens que carrega e das múltiplas visões que lhe são atribuídas. Entendo que essa multiplicidade pode levar a uma compreensão ao mesmo tempo limitada e instável, pois, muitas vezes, o termo acaba sendo associado apenas à coexistência de diferentes culturas, sem necessariamente problematizar as relações de poder, os conflitos, as negociações e as trocas que se estabelecem entre elas. Por essa razão, opto pela adesão ao termo interculturalidade, por compreender que ele desloca o foco da mera coexistência e enfatiza o diálogo, a reciprocidade, a construção conjunta de sentidos e a transformação mútua entre sujeitos e culturas, elementos que se mostram mais coerentes com a perspectiva adotada neste trabalho, pela potência de ampliar a discussão ao enfatizar as interações e correlações entre culturas.

Walsh (2012) discorre sobre três perspectivas diferentes de interculturalidade:

A perspectiva relacional da interculturalidade faz referência ao contato e intercâmbio entre culturas, enfatizando as relações humanas a partir dessas trocas culturais. No que diz respeito a essa perspectiva, a autora pontua uma certa superficialidade, à medida em que esta não aborda camadas mais estruturais dos conflitos proeminentes desses entrelaçamentos culturais, como as estruturas de poder da sociedade.

Já a perspectiva funcional busca uma melhor estabilidade de contextos marcados pela diversidade, evitando conflitos devido às diferenças culturais, no entanto, em semelhança à perspectiva relacional, também não questiona o sistema existente, apenas busca se adequar a ele (Walsh, 2012).

Para este trabalho, seguirei a perspectiva intercultural crítica, que tem como ponto de partida as estruturas sociais. Essa particularidade da perspectiva crítica é especialmente importante no contexto sulamericano, que carrega cicatrizes causadas pelo imperialismo e escravização. Assim, leva-se em consideração os processos políticos e estruturais que regem a sociedade, como afirma Walsh: "[...] o problema central do qual parte a interculturalidade não é a diversidade étnico-cultural; é a diferença construída como padrão de poder colonial que continua transcendendo praticamente todas as esferas da vida (2012, p. 65-66, tradução de minha autoria).

A partir disso, é possível conectar a perspectiva intercultural crítica à perspectiva dos estudos culturais que foi fundamentada no capítulo anterior, haja vista o reconhecimento de um caráter processual nos processos identitários e culturais.

As mudanças na sociedade acontecem de forma constante, e é fundamental que sejam consideradas. Nisso se destaca a perspectiva intercultural crítica, que se constrói em diálogo com essas transformações e se apresenta como igualmente dinâmica. Ao assumir-se como uma construção contínua, e não como algo pontual, essa perspectiva permite compreender a complexidade a que se propõe, evidenciando que sua plena efetivação só poderia ocorrer a partir de mudanças estruturais nas sociedades.

Esse caráter da interculturalidade crítica incita a busca pelo novo, a atualização e o acompanhamento das transformações sociais. Não se trata, portanto, de um conceito estático, mas de uma perspectiva que acompanha o movimento da sociedade ao mesmo tempo em que a questiona, para que se construa um panorama mais coerente com seus objetivos.

Portanto, não seria esse conceito extremamente conectado ao hibridismo cultural? Assim como as identidades não são compreendidas como estáticas, tampouco o são as relações entre as culturas. Entende-se que uma das forças da interculturalidade está justamente em sua capacidade de ação, pois esta intervém, provoca e questiona as estruturas sociais e políticas vigentes para propor uma nova configuração do sistema e gerar mudanças na sociedade (Walsh, 2012).

Ao afirmar que a interculturalidade crítica é algo a ser construído, Walsh (2012) enfatiza o dinamismo dessa perspectiva, que segue em um processo de constante negociação em prol de relações mais justas entre os sujeitos, mesmo quando essas igualdades ainda não são plenamente reconhecidas.

Desse modo, a interculturalidade não se resume às trocas entre diferentes culturas, mas também envolve a produção de novos conhecimentos e formas de ver o mundo, levando em consideração as diferentes configurações sociais e camadas histórico-sociais e estabelecendo uma relação crítica com essas estruturas para construir um "[...] novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais" (Oliveira; Candau, 2010, p. 27).

2.1.2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA

Após o aprofundamento da discussão acerca do que se entende como interculturalidade no geral, é possível seguir em direção a uma área central neste trabalho: a Educação Intercultural crítica, com aportes pós-coloniais.[6]

Levando em consideração o panorama que foi abordado no capítulo anterior, compreende-se que a intensificação dos movimentos migratórios e o hibridismo cultural alteram também os cenários escolares. Sendo a escola um dos principais espaços de interação social, é essencial pensar em uma base educativa que coloque a diversidade em posição de destaque na estruturação de currículos e práticas educativas cada vez mais culturalmente referenciadas.

A partir de uma perspectiva intercultural crítica, Candau (2008b, p. 13) sustenta que "[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica 'desculturizada', isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade", evidenciando, assim, a relação indissociável entre educação e cultura e a impossibilidade de desconsiderar a articulação entre ambas.

Muitas são as estratégias e reformulações possíveis para consolidar uma educação comprometida com as questões socioculturais. O objetivo não é apenas reconhecer a diversidade presente na escola, mas incorporá-la como elemento estruturante das práticas pedagógicas, das interações, do próprio currículo e da escola como um todo. Para isso, se faz necessária uma nova concepção de educação.

É importante que a pedagogia leve as questões culturais em consideração em todos os âmbitos. Se a diferença constitui a sociedade, a cultura e também a ação pedagógica, a escola deve ser um espaço em que essas diferenças sejam devidamente reconhecidas, valorizadas e trabalhadas no processo educativo (França, 2023).

Partindo o presente trabalho de um contexto sul-americano em sua parte empírica, é relevante expor, ainda que de forma breve, algumas particularidades da educação intercultural neste continente, que é conhecido por sua vasta diversidade. Para tal, me ancoro em Candau e Russo (2010), que citam a educação indígena como raiz do pensamento intercultural no continente e pontuam a relevância do movimento negro na defesa e luta por espaço para as culturas de matriz africana na educação escolar, especialmente em países como o Brasil.

---

[6] Neste trabalho, o aporte pós-colonial está diretamente relacionado ao uso do conceito de hibridização cultural, por contribuir com a compreensão das identidades culturais como processos dinâmicos, híbridos e atravessados por relações de poder, aspecto que dialoga com a perspectiva intercultural crítica adotada.

No que diz respeito à educação popular, as autoras pontuam que sua principal contribuição para a interculturalidade crítica consiste na afirmação da relevante relação entre o contexto sociocultural e as práticas educativas nele desenvolvidas. Nesse âmbito, Freire (*apud* Candau e Russo, 2010) surge como referência no campo e fundamenta práticas, métodos e filosofias que muito se conectam com a perspectiva que constitui a educação intercultural, principalmente devido ao "[...] reconhecimento da relevância da dimensão cultural nas relações pedagógicas e pelo método dialógico que propõe implementar nos processos educativos [...]" (Candau; Russo, 2010, p. 162).

Seguindo as especificidades da interculturalidade na América Latina, cabe frisar que, com o avanço da perspectiva, muitos países passaram a levar em consideração as esferas pluriculturais e multilíngues em seus territórios, assim como a diversidade étnica. A partir disso, diferentes reformas educativas ocorreram, no entanto, sob uma abordagem alinhada à perspectiva funcional da interculturalidade, priorizando a contenção de conflitos à mudança estrutural da sociedade (Candau; Russo, 2010).

Ainda dentro desse contexto latino-americano, no Brasil, esse movimento se intensificou também com a criação do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), voltado às escolas localizadas em regiões de fronteira. Conforme sistematiza Uchôa (2021), o projeto assume a interculturalidade como princípio e busca promover o ensino bilíngue e o diálogo intercultural entre países do Mercosul, articulando língua, cultura e integração regional no campo educacional. Esse panorama torna-se relevante para, posteriormente, pensar a integração de estudantes imigrantes no contexto educacional brasileiro.

Em uma compreensão ampla, a educação intercultural crítica visa promover o diálogo e a valorização mútua entre diferentes culturas. Essa abordagem amplia a visibilidade das diferenças e posiciona a diversidade como uma vantagem nos espaços educativos. Na prática escolar, conforme sinaliza Pinto (2025), a interculturalidade crítica rompe com padrões excludentes ao incentivar a inclusão de saberes e tradições de diferentes grupos étnico-culturais. Ao valorizar essas identidades, a escola não apenas fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes, mas também consolida um ambiente democrático e equitativo (Pinto, 2025), onde o reconhecimento do que o outro carrega pode se tornar um pilar na construção do conhecimento.

> A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção

> de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014, p. 1 *apud* Candau, 2016).

Candau (2008b) destaca a educação na perspectiva intercultural crítica como "uma educação para a negociação cultural", ou seja, uma educação que exige olhar voltado ao outro, diálogo, troca de saberes, abertura para a construção na diferença, medicação cultural e igualdade dialética.

Nessa perspectiva, evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos é um caminho possível para o questionamento das concepções de conhecimento que orientam o currículo escolar. Tradicionalmente, o conhecimento escolar tende a ser compreendido como neutro e universal, isso contribui para a naturalização de determinados saberes e para a invisibilização de suas origens históricas e culturais.

Essa naturalização, muitas vezes associada à centralidade da cultura ocidental e europeia, dificulta a problematização das relações de poder envolvidas na produção e legitimação dos conhecimentos trabalhados na escola. De forma contrária, a educação intercultural na perspectiva crítica propõe compreender o conhecimento como uma construção histórica e social, produzida em contextos específicos e atravessada por disputas simbólicas e culturais. Assim, é fundamental repensar o currículo e as práticas pedagógicas de modo a incorporar referências de diferentes universos culturais e a promover o diálogo entre saberes diversos, para reconhecer a hibridização das culturas presentes no cotidiano escolar (Candau, 2008b).

2.1.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS E SEUS DESAFIOS

A análise dos desafios presentes na construção de uma educação intercultural, especialmente a partir de uma perspectiva crítica, permite compreender tanto os objetivos que se busca alcançar quanto as mudanças necessárias nesse processo. Nesse contexto, Candau (2008a) sistematiza alguns dos principais desafios em quatro eixos.

O primeiro desafio é o de desconstruir, desnaturalizar, desmascarar os diversos estereótipos que moldam os imaginários, para que não prevaleça a ideia de monocultura e etnocentrismo. Em termos mais práticos, isso implicaria no questionamento dos critérios que selecionam os conteúdos escolares a serem ensinados, assim como uma análise crítica das concepções que fundamentam esses conteúdos. Como afirma Candau (2016, p. 8): "[...] somos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem

de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem essa perspectiva".

Para considerar a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos estudantes nas escolhas dos conteúdos, dos métodos e das formas de organização do ensino é necessário romper com práticas etnocêntricas historicamente presentes nas políticas escolares, muitas vezes marcadas por perspectivas assimilacionistas, discriminatórias e excludentes (Forquin, 2000, *apud* França, 2023, p. 6).

Um outro desafio consiste na articulação entre igualdade e diferença, de modo em que todos se reconheçam. Para enfrentar esse desafio, a pluralidade deve encontrar espaço no que é considerado comum. O terceiro desafio aprofunda essa necessidade, pois envolve o resgate dos processos de construção das identidades culturais, valorizando e reconhecendo histórias de vida, tanto individuais quanto coletivas, de modo que contribuam para o aprendizado. Para tal, as identidades culturais devem ser compreendidas como dinâmicas, formadas a partir da integração de suas raízes com novas influências e manifestações culturais, evidenciando os processos de hibridização presentes na educação intercultural (Candau, 2008a).

Com base em tudo que foi exposto, entende-se que a educação intercultural crítica não diz respeito a momentos pontuais de interação e intencionalidade, é preciso ir além disso. Como ressalta França (2023), a mera constatação da existência de diferentes sujeitos e culturas não é garantidora de que há inter-relação entre estes, nem de que estes encontram o mesmo espaço para suas manifestações.

Nesse âmbito, destaca-se mais um desafio enfrentado na prática de uma educação intercultural crítica: promover experiências de interação sistemática com o outro. É necessário pensar em projetos que estimulem uma nova dinâmica de diálogo e interação entre grupos diversos, com cuidado para não centrar apenas em um grupo social. Para que haja esse cuidado, todos devem ser reafirmados como sujeitos ativos e a atenção deve ser global, permeando todas as dimensões da escola, como "[...] seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, etc." (Candau, 2008a, p. 54).

2.1.4 A INCLUSÃO DE ALUNOS IMIGRANTES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

No cenário brasileiro, é possível citar marcos em que o debate sobre a diversidade cultural foi formalmente questionado e incorporado ao currículo. Na década de 1990, por exemplo, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) introduziu a diversidade cultural como um dos temas transversais, abrindo espaço para um confronto à visão

eurocêntrica da identidade nacional e para a inclusão de novos sujeitos históricos no ensino, o que evidencia que a discussão sobre interculturalidade no Brasil possui, em certa medida, um histórico estabelecido (Oliveira; Candau, 2010).

Embora o debate tenha avançado e evoluído em novas camadas hoje em dia, percebe-se que este se dá em passos muitas vezes considerados lentos. Nesse contexto, cabe mencionar a Lei N°10.639/2003, que incorpora a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira" aos currículos da educação básica, e também a Lei N° 11.645/2008, que incorpora o estudo de história e das culturas indígenas (Brasil, 2008).

Esse panorama é relevante para este estudo, pois demonstra que é possível identificar, de modo geral, na educação brasileira, certa abertura para diferentes culturas, o que pode ser positivo ao se pensar a inclusão de estudantes imigrantes, pressupondo a existência de um ambiente mais acolhedor e intercultural.

Na prática, as especificidades culturais dos estudantes imigrantes podem gerar tensões com as normas e práticas educacionais adotadas em diferentes regiões do país, considerando que cada contexto regional se estrutura a partir de uma cultura escolar própria, o que evidencia a diversidade cultural presente no território nacional (Paes *et al*., 2024). Essa questão reforça a relevância do debate e desenvolvimento de práticas interculturais adequadas para essa mediação em cada local.

Dada a grande disparidade encontrada na extensão de nosso país e considerando que a parte empírica desta pesquisa se situa no município do Rio de Janeiro, torna-se pertinente apresentar alguns dados de estudos que abordam o acolhimento e o quantitativo de estudantes imigrantes na cidade.

Dados apresentados por Oliveira e Souza (2022), a partir de pesquisa desenvolvida pelo Projeto de Extensão Vida Pública (UFRJ, 2021), indicam a presença significativa de estudantes imigrantes e/ou refugiados na rede pública da cidade do Rio de Janeiro, com maior concentração de alunos oriundos da América do Sul e do continente africano. Essa configuração demonstra como a diversidade cultural está presente nas escolas cariocas e suscita reflexões sobre os desafios relacionados ao acolhimento, à comunicação e às práticas pedagógicas adotadas nesses contextos.

Tabela 3 - Distribuição de alunos imigrantes e/ou refugiados por continente registrados nas escolas da rede pública e privada da cidade do Rio de Janeiro

Alunos estrangeiros	
Europa	748
América do sul	533
América do Norte	423
África	288
Ásia	196
Oceania	8

Tabela 4 - Distribuição de alunos imigrantes e/ou refugiados por continente registrados na rede pública da cidade do Rio de Janeiro

Alunos estrangeiros em Escolas Públicas	
América do sul	262
África	197
Europa	139
América do Norte	81
Ásia	11

Fonte: Projeto de Extensão Vida Pública: como os temas republicanos impactam a integração de crianças refugiadas nos espaços escolares e de ensino do Estado (UFRJ, 2021), *apud* Oliveira e Souza (2022).

Com base nos dados analisados, Oliveira e Souza (2022) chamam atenção para a existência de desigualdades na distribuição dos estudantes, associando-as às diferenças estruturais entre as redes pública e privada de ensino. As autoras apontam que estudantes provenientes de contextos socioeconômicos menos favorecidos tendem a se concentrar no ensino público, que, em muitos casos, é a única possibilidade de acesso à escolarização.

Oliveira e Souza (2022) também pontuam que a falta de um trabalho mais específico da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para fundamentar e formar as ações docentes com estudantes imigrantes dificulta avanços mais significativos no cotidiano das escolas.

Entre os desafios enfrentados por pessoas migrantes, destacam-se questões relacionadas à comunicação, à adaptação cultural e social, assim como dificuldades ligadas à documentação e ao preconceito. Portanto, sendo a escola um dos primeiros espaços institucionais a receber a criança e o jovem imigrante, é imprescindível compreendê-la também como um espaço que carrega o compromisso social de acolher e integrá-los, de modo a contribuir para a autonomia social desses sujeitos (Paes *et al.*, 2024).

O preparo docente para atuar em contextos educacionais marcados pela imigração é um dos pontos mais enfatizados no debate e nas produções acadêmicas sobre o tema e, sendo o "chão da escola" um local de potência para que a educação intercultural se concretize, devido ao contato direto e diário, é imprescindível abordar a formação pedagógica voltada para o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais e linguísticas presentes no cotidiano escolar.

Segundo Abreu (2025), a didática, quando desenvolvida sob uma visão intercultural, almeja valorizar as identidades culturais (reconhecendo que estas estão em constante construção) e fomentar o respeito pelas diferenças, sendo, assim, um campo que articula as ações pedagógicas às diversas identidades presentes.

Arzamendi (2022, *apud* Reinehr Stoffel *et al.*, 2024, p. 4) destaca que a presença de múltiplas línguas e repertórios culturais, decorrente dos fluxos migratórios, amplia as possibilidades comunicativas e contribui para a vitalidade das línguas, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a diversidade linguística como um recurso educativo.

Nesse contexto, o PLAc (Português como Língua de Acolhimento) surge como uma modalidade derivada do PLA (Português como Língua Adicional), que é mais focada no contexto dos movimentos migratórios. Essa modalidade também abrange abordagens teóricas e pedagógicas para firmar a docência nas especificidades dos estudantes imigrantes e no modo em que estes utilizam a língua (Vieira, 2019 *apud* Oliveira; Souza, 2022)

Como afirmado por Oliveira e Souza (2022), o aprendizado da língua, nesse caso, o PLAc, é uma etapa primordial para a inclusão desses estudantes. Para além disso, defende-se que o ensino do português deve priorizar esferas sociais e culturais específicas, não se limitando aos conhecimentos linguísticos isolados.

Como considerações finais de seu artigo, Oliveira e Souza (2022) destacam que a tríade 'identidade, sujeito escolar e língua' deve ser compreendida de forma integrada e como condição fundamental para garantir o acesso, a permanência e a efetivação dos processos de aprendizagem de estudantes imigrantes no contexto escolar.

Essa tríade está intimamente vinculada à estrutura investigativa que orienta este trabalho. Dessa maneira, a língua emerge não apenas como instrumento de comunicação, mas como elemento central de pertencimento, identidade e acesso aos direitos educacionais, o que justifica a centralidade do debate sobre linguagem no contexto migratório educacional brasileiro. Assim, após a fundamentação teórica das dimensões identitárias e educacionais,

cabe aprofundar a discussão acerca de uma outra lente proposta para a construção de uma educação intercultural: o conceito de “pedagogia dos multiletramentos”.

2.2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

> [...] toda visão de letramento está atrelada a uma concepção de linguagem e a uma concepção de sociedade, e que a escola é a principal agência desse letramento, tendendo a desenvolver suas práticas de leitura e escrita a partir de um determinado posicionamento ideológico, estabelecido por valores, relações de poder e perspectivas que refletem o modelo de letramento escolhido para orientar a elaboração do currículo a ser implementado e todo o trabalho em sala de aula (Vergna, 2021, p. 1).

Tendo essa afirmação como ponto de partida, torna-se essencial refletir sobre as diferentes concepções de letramento que circulam no contexto escolar, uma vez que elas influenciam diretamente as práticas pedagógicas e as formas de compreender a leitura e a escrita na escola. Esse será, portanto, o foco desta seção. Para isso, apresentarei, de maneira sintética, o percurso teórico que fundamenta a Pedagogia dos Multiletramentos, com o objetivo de contextualizar brevemente o debate que sustenta tal perspectiva. Em seguida, aprofundarei essa concepção e, por fim, discutirei suas possíveis articulações com a educação intercultural e as identidades culturais.

2.2.1 DOS LETRAMENTOS SOCIAIS AOS MULTILETRAMENTOS

O conceito de letramento amplia a compreensão da aprendizagem e uso da língua. Para Soares (2004 *apud* Vergna, 2021), o letramento é a condição daquele que, para além de ler e escrever, participa ativamente das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. De maneira resumida, nessa perspectiva, não basta decodificar a língua, é necessário compreender e utilizar a leitura e a escrita em situações concretas da vida social. Kleiman (2003 *apud* Vergna, 2021) reforça essa compreensão ao definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que utilizam a leitura e escrita em contextos específicos e com objetivos determinados.

Portanto, nos tempos atuais, entende-se que o letramento diz respeito a um processo mais amplo em relação à alfabetização, no qual a leitura, escrita, compreensão e interação se articulam no meio social (Vergna, 2021). A partir disso, existem diferentes concepções de letramento e, ainda segundo Vergna (2021), os três principais são: Novos Estudos do Letramento, Pedagogia dos Multiletramentos e Novos Letramentos.

A noção de letramentos sociais vincula-se aos pressupostos dos Novos Estudos do Letramento, que compreendem a leitura e a escrita como práticas socialmente situadas, perspectiva que influencia tanto a Pedagogia dos Multiletramentos quanto os Novos Letramentos. Percebe-se, então, que, apesar de serem diferentes, estes movimentos dialogam entre si e se sobrepõem, ampliando diferentes focos e se situando em diferentes discussões.

Os Novos Estudos do Letramento romperam a visão histórica individualista do letramento, marcando a ênfase social e afirmando que é uma prática situada e contextualizada socialmente, não apenas uma questão cognitiva. Já os Novos Letramentos, compostos por discussões mais recentes e já fundamentadas na concepção social dos letramentos, direcionam o foco às tecnologias digitais e ao pensamento crítico (Vergna, 2021).

Neste trabalho, a discussão manterá o foco na Pedagogia dos Multiletramentos, que será aprofundada nos tópicos seguintes. Essa escolha é justificada por tratar-se de uma concepção que tem a diversidade linguística e cultural como fundamento, o que dialoga diretamente com as discussões aqui desenvolvidas sobre identidades culturais e educação intercultural dentro do recorte dos movimentos migratórios. Parto da hipótese de que essa perspectiva pode potencializar caminhos para a articulação entre língua, cultura e identidade nas práticas pedagógicas com estudantes imigrantes, favorecendo a construção de uma educação intercultural.

2.2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

A pedagogia dos multiletramentos surge de um manifesto feito por educadores de diferentes nacionalidades que, em uma discussão do chamado “The New London Group”, afirmaram a necessidade de se pensar uma pedagogia que abarque de maneira ampliada o contexto cultural e linguístico das sociedades, que estão cada vez mais diversas em função da globalização, assim como a pluralidade textual que surge nesse âmbito.

A partir disso, a pedagogia dos multiletramentos é fundamentada no princípio de que o conhecimento humano é situado socialmente e culturalmente, e se constrói por meio de processos interacionais com pessoas diversas que se encontram em uma mesma comunidade ou contexto.

Essa concepção é desenvolvida a partir de questionamentos como: “Como podemos garantir que as diferenças de cultura, idioma e gênero não sejam barreiras para o sucesso educacional? E quais são as implicações dessas diferenças para a pedagogia do letramento? [...] O que é educação apropriada para mulheres, para povos indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padronizados? O que é apropriado

para todos no contexto dos fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conexão global?" (Grupo Nova Londres, 2021, p. 102-103).

Ao considerar a diversidade cultural como fator estruturante e ponto de partida, a pedagogia dos multiletramentos abre espaço para que diferentes culturas encontrem sentido nas práticas pedagógicas. Um exemplo descrito pelo Grupo Nova Londres (2021, p. 106) ilustra diretamente essa ampliação: "[...] em uma comunidade aborígine ou em um ambiente multimídia, por exemplo, o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e mais intimamente relacionado à língua do que o 'mero letramento' jamais seria capaz de permitir".

Compreende-se, assim, que essa concepção engloba diferentes formas de representação, principalmente no que diz respeito à leitura, escrita e uso social da língua, com a inclusão de outros modos de significação ao assumir diferentes configurações e se adaptar conforme a cultura e o contexto em que se inserem.

Além do caráter cultural, a pedagogia dos multiletramentos tem como fundamento a multiplicidade de linguagens. Segundo Rojo (2012, p. 19), essa multiplicidade diz respeito a "textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses)" que demandam capacidades específicas de compreensão e produção para que possam produzir sentido. Tal perspectiva implica o reconhecimento de que a construção de significados não se dá apenas pela linguagem verbal, mas também por diferentes modos de expressão articulados entre si. Nesse sentido, torna-se necessária a incorporação de novas ferramentas e recursos às práticas pedagógicas, considerando que essas linguagens fazem parte do cotidiano dos estudantes e, portanto, precisam ser contempladas no contexto escolar.

A proposta é formar sujeitos capazes de transitar por múltiplas práticas de letramento, atuando em diferentes esferas da vida social. Isso envolve não apenas compreender os variados contextos culturais e institucionais em que a leitura e a escrita circulam, mas também lidar com diferentes formas de expressão, que ultrapassam o código alfabético, sejam as linguagens visuais, gestuais, sonoras, musicais e corporais, bem como distintas mídias, impressas e digitais (Cope; Kalantzis, 2009 *apud* Vergna, 2021).

Conforme discute Rojo (2012), em interlocução com Lemke, os desafios enfrentados pela escola diante das novas formas de textualidade não podem ser atribuídos simplesmente à tecnologia e ao mundo digital. A autora argumenta que o problema está nas formas em que a leitura e a escrita vêm sendo tradicionalmente trabalhadas no espaço escolar, de modo engessado e pouco atualizado.

O alto nível de interatividade encontrado nas redes e mídias sociais apresenta a linguagem em um dinamismo específico, incluindo diferentes interlocutores. Nesse contexto, a ação humana se torna muito mais ativa, relacional, interativa e colaborativa. Essa nova lógica e modo de funcionamento das práticas comunicativas desloca a ideia da linguagem como mera transmissão de informação e a insere em processos de construção coletiva de sentidos, estabelecendo um cenário em que a circulação ampliada de discursos redefinem as formas de interação social (Rojo, 2012).

A partir disso, surge a urgência de que a escola amplie suas concepções de leitura e escrita para acompanhar de maneira coerente as novas demandas e tendências da sociedade. No contexto atual, marcado pelo hibridismo de culturas:

> [...] a habilidade mais importante que os estudantes precisam aprender é negociar dialetos regionais, étnicos ou baseados em classe social; as variações no registro que ocorrem de acordo com o contexto social; os discursos híbridos interculturais; a troca de código que frequentemente é encontrada dentro de um texto entre vários idiomas, dialetos, ou registros; os diferentes significados visuais e icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagens e objetos materiais. De fato, essa é a única esperança para evitar os catastróficos conflitos de identidades e de espaços que parecem prestes a explodir (Grupo Nova Londres, 2021, p. 113).

Seguindo essa concepção, os autores argumentam que a pedagogia dos multiletramentos se constitui por quatro fatores na prática: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada.

Quadro 1 - Os quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos

Prática Situada	Imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
Instrução Explícita	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de *design* de diferentes modos de significado.
Enquadramento Crítico	Interpretação do contexto social e cultural de designs de significado específicos. Isso envolve a postura dos alunos de "dar um passo para trás" em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto.
Prática Transformada	Transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais.

Fonte: Grupo Nova Londres (2021, p. 140)

Com base nesses fatores, a Pedagogia dos Multiletramentos propõe um caminho alternativo às concepções mais tradicionais de letramento, ao enfatizar o desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade às diferenças, às transformações e às inovações. Trata-se, segundo Cope e Kalantzis (2013, p. 2 *apud* Silva, 2016), de uma proposta pedagógica mais produtiva, relevante, criativa e potencialmente transformadora.

Essas orientações não devem ser compreendidas como prescrições fixas, mas como caminhos adaptáveis e dinâmicos que favorecem uma atuação docente mais reflexiva e intencional, para que os professores reflitam e reformulem suas práticas e consigam atender à diversidade de estudantes e seus modos de aprendizagem.

Essa perspectiva se torna ainda mais relevante em contextos com a presença de estudantes imigrantes, visto que suas experiências, culturas e trajetórias linguísticas são diversas e atravessam diferentes modos de significar o mundo. Nesse sentido, os multiletramentos contribuem para a construção de práticas pedagógicas que ampliam as possibilidades de participação desses estudantes, favorecendo não apenas a aprendizagem, mas também processos de acolhimento, expressão e integração no ambiente escolar.

2.2.3 MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao traçar a relação entre multiletramentos, as contribuições de Paulo Freire e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Coscarelli e Corrêa (2021) apontam que a BNCC incorpora princípios alinhados aos multiletramentos, já que ambos enfatizam a valorização da diversidade linguística e a incorporação das multimodalidades, para que recursos multissemióticos sejam utilizados e aproveitados no contexto escolar. Nesse sentido, é pressuposta a inclusão de diferentes perspectivas culturais, ampliando o espaço para múltiplas linguagens na educação formal, assim como sugere a pedagogia dos multiletramentos.

No que diz respeito à aproximação entre a proposta dos multiletramentos e o pensamento de Paulo Freire, essa se dá especialmente no reconhecimento das identidades culturais e o compromisso ético com o respeito às diferenças. Essa aproximação é enfatizada na defesa da valorização da diversidade, na abertura ao novo e na rejeição a práticas discriminatórias (Freire, 1996 *apud* Coscarelli; Corrêa, 2021).

Destaca-se também a aproximação entre Freire e os quatro fatores componentes da pedagogia dos multiletramentos, visto que, como afirmam Coscarelli e Corrêa (2021, p. 28): “A teoria de Freire é sempre pautada na experiência do sujeito, no que é significativo para ele

e em sua vida (prática situada), em que os sujeitos partem da leitura de seu mundo para tecer a crítica dele, chegando à transformação profunda da realidade".

Desse modo, a articulação entre multiletramentos, BNCC e a perspectiva freireana aponta para uma educação que reconhece a pluralidade cultural e linguística como elemento constitutivo das práticas pedagógicas.

Apesar do potencial exposto, é necessário também reconhecer os desafios que atravessam a implementação efetiva da pedagogia dos multiletramentos no Brasil. Nesse sentido, Coscarelli e Corrêa (2021, p. 30) apontam como obstáculos "[...] as concepções tradicionais e limitadoras da noção de educação e letramento (educação bancária), a falta de investimentos de toda ordem na formação de professores, a desvalorização dessa categoria profissional, a precariedade das instalações escolares, assim como a falta de acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação". Esses fatores dificultam esse processo, sobretudo no que diz respeito às limitações estruturais e financeiras no âmbito das escolas públicas.

2.3 CONECTANDO IDENTIDADES CULTURAIS, MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

O percurso teórico desenvolvido nesta pesquisa teve como objetivo aprofundar a compreensão das teorias das identidades culturais, da educação intercultural e da pedagogia dos multiletramentos, considerando especialmente o contexto da integração de estudantes imigrantes no ambiente escolar.

Com base no embasamento teórico apresentado, torna-se possível traçar um caminho de aproximação entre as áreas investigadas (linguagem, cultura e identidades). Por exemplo, a pedagogia dos multiletramentos, assumida neste trabalho como lente e estratégia para pensar a prática pedagógica, tem como uma de suas motivações a transformação social, o que dialoga diretamente com a dimensão crítica da educação intercultural.

Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos parte do reconhecimento de que se faz necessário "[...] negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas." (Cope; Kalantzis, 2000, p. 6 *apud* Silva, 2016). Essa ideia é próxima da perspectiva de Candau (2008b), que enfatiza a negociação contínua entre culturas como elemento da educação intercultural.

Além disso, ao reconhecer a diversidade cultural, as identidades híbridas e a pluralidade de linguagens, incluindo os diferentes idiomas presentes no espaço escolar, a pedagogia dos multiletramentos se aproxima também das reflexões sobre identidades culturais fundamentadas em Stuart Hall (2006), discutidas no primeiro capítulo, e das perspectivas pós-coloniais que trabalham com o conceito de hibridização cultural.

A partir da afirmação: "O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente" (Lemke, 2010 [1998] *apud* Rojo, 2012), é possível perceber que essa perspectiva dialoga com o princípio da educação intercultural crítica, que vê a interação entre culturas como potente e enriquecedora, na medida em que o encontro de diferentes saberes e práticas possibilita novas formas de compreender, interpretar e agir no mundo, fortalecendo a construção coletiva de significados.

Assim, tratam-se de eixos que se inter-relacionam e que, quando articulados de forma consciente nas práticas pedagógicas, podem contribuir para a construção de uma educação intercultural crítica nas salas de aula, considerando as identidades, culturas e trajetórias dos estudantes imigrantes e promovendo seu acolhimento no cotidiano das escolas brasileiras.

Pensando especificamente na integração de estudantes imigrantes, essa articulação teórica mostra-se fundamental, pois permite compreender o sujeito em sua totalidade, sem reduzi-lo a estereótipos culturais. Partindo do entendimento de que a cultura não é fixa nem homogênea, mas híbrida, fluida e em constante afetamento, como afirma Hall (2006), o estudante imigrante carrega elementos da cultura "de origem", estabelece relações com o novo contexto em que está inserido e, muitas vezes, vivencia ainda a experiência de pertencimento mediada pela transmissão familiar, especialmente no caso de filhos de imigrantes. Portanto, reconhecer essa complexidade é condição essencial para uma educação intercultural.

Essa compreensão também se relaciona à crítica histórica ao papel homogeneizador da escola. Conforme apontado pelo Grupo Nova Londres (2021), a educação e o letramento eram utilizados em diferentes contextos como instrumentos de imposição de línguas nacionais e assimilação de povos imigrantes e indígenas à língua considerada padrão. Ao retomar essa discussão, evidencia-se que uma perspectiva intercultural crítica não pode reproduzir práticas assimilacionistas, mas precisa questionar relações de poder historicamente estabelecidas no campo educacional

Nesse sentido, em diálogo com a perspectiva intercultural crítica, não cabe ao professor enquadrar o aluno em categorias rígidas baseadas apenas em sua nacionalidade ou origem. Ao contrário, é necessário integrá-lo de forma ativa no processo de construção do conhecimento, valorizando suas experiências, seus repertórios culturais e suas habilidades linguísticas. Isso demanda o reconhecimento de que seus letramentos, construídos em diferentes contextos sociais e culturais, são legítimos e constituem saberes válidos no espaço escolar. A escola, portanto, deve estar aberta para múltiplas formas de ver, interpretar e significar o mundo, o que se manifesta especialmente nas práticas de leitura e escrita.

Nessa direção, se destaca o entendimento de que a diversidade cultural e linguística deve ser compreendida como uma ferramenta na sala de aula. Quando os estudantes unem diferentes línguas, discursos e estilos, há um ganho significativo para todos (Grupo Nova Londres, 2021; Candau, 2016). Assim, é possível romper com a ideia de uma hierarquia linguística e cultural baseada em modelos considerados superiores ou mais legítimos historicamente devido às relações de poder que naturalizaram determinadas formas de linguagem e identidade em detrimento de outras (Motta, 2020).

Essa perspectiva também dialoga com a noção de hibridismo cultural, discutida por Bhabha, ao compreender que os sujeitos constroem significados nas relações e deslocamentos entre diferentes culturas, identidades e linguagens. Nesse sentido, o hibridismo não deve ser entendido apenas como mistura cultural, mas como um processo de significação, pois o sujeito não permanece vinculado de maneira fixa a uma única identidade cultural, mas passa a se construir continuamente nas relações estabelecidas com o outro e com os diferentes contextos sociais e culturais que atravessa em sua trajetória. Esse processo produz novas formas de pertencimento, expressão e interpretação da realidade, marcadas por negociações, deslocamentos e ressignificações constantes (Bhabha, 1998 *apud* Motta, 2020).

No contexto escolar, isso significa reconhecer que estudantes imigrantes não apenas carregam elementos de sua cultura de origem, mas também produzem novas formas de linguagem, identidade e significação a partir do contato com diferentes. Por essa razão, esta fundamentação teórica é posicionada criticamente diante de um modelo único de letramento, por compreendê-lo insuficiente para abarcar a diversidade cultural e linguística intensificada pelos processos de globalização e hibridização cultural.

Assim, a perspectiva dos multiletramentos oferece um caminho possível ao enfatizar a pluralidade de linguagens e a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade e cultura dos estudantes. A valorização não apenas da língua escrita, mas também de músicas, imagens, vídeos e outras manifestações semióticas amplia as possibilidades de

aprendizagem e favorece a integração cultural, o pensamento crítico e a reflexão sobre relações de poder.

Como sintetiza Rojo (2012, p. 23), os multiletramentos são interativos e colaborativos, questionam e transgridem relações de poder estabelecidas e são híbridos e fronteiriços, articulando linguagens, mídias e culturas. Essa concepção reforça a necessidade de práticas pedagógicas interculturais que reconheçam a escola como espaço de negociação de diferenças, ainda que tais negociações sejam, muitas vezes, tensas e desafiadoras.

Conforme destaca o Grupo Nova Londres (2021), em cada sala de aula são reconfiguradas as relações entre o local e o global, sendo necessário recrutar as diferentes subjetividades que os estudantes carregam. Esse movimento de diálogo intercultural envolve também conflitos, desigualdades e disputas de poder, mas, ainda assim, é uma condição essencial para a formação de sujeitos críticos, cidadãos e participantes ativos da vida social.

Por fim, entende-se que articular identidade, linguagem e cultura na prática pedagógica constitui um compromisso não apenas individual mas coletivo, didático, ético, político e social, assumido no reconhecimento das identidades diversas presentes na sala de aula.

3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ENCONTRO: PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

O terceiro capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa, bem como a caracterização do campo empírico investigado. Com o intuito de compreender como se constituem as práticas pedagógicas no acolhimento de estudantes imigrantes, foi realizado um estudo de caso que incluiu entrevistas com duas professoras da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro.

O capítulo está organizado em duas partes: a primeira é dedicada à descrição dos caminhos metodológicos que orientaram a investigação e do campo de pesquisa; a segunda parte é constituída pela análise das entrevistas realizadas e articulação dos dados empíricos com o referencial teórico.

3.1 CARACTERIZANDO O CASO: O CAMPO, A METODOLOGIA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Como mencionado, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas no acolhimento de estudantes imigrantes, com foco na forma em que suas identidades culturais e os multiletramentos que os atravessam são reconhecidos, integrados ou silenciados no cotidiano educativo. Na parte empírica, a análise será feita acerca de um caso específico e, a partir dessa análise, busca-se compreender de que maneira as articulações entre linguagem, cultura e identidade acontecem nas práticas docentes e como essas articulações contribuem, ou não, para a construção de uma educação intercultural.

Para alcançar esses objetivos, foi adotado um percurso metodológico de natureza qualitativa, tendo como estratégia o estudo de caso das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de escolarização de uma estudante imigrante peruana numa escola pública de Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro e, como instrumentos de coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A) com duas docentes da instituição em questão e a entrevista narrativa com uma das docentes.

Nesta seção, primeiramente será apresentada a fundamentação teórica acerca da metodologia adotada e, em seguida, a caracterização do caso escolhido.

3.1.2 A METODOLOGIA

Como afirmam Silva, Santana e Silva Júnior (2023), a abordagem qualitativa envolve análises contextualizadas e interpretativas, considerando dimensões que não podem ser

captadas apenas por métodos estatísticos. Assim, por essa ser uma pesquisa situada em campos que abordam subjetividades, a abordagem qualitativa foi considerada a mais adequada ao objeto de estudo, especialmente por buscar compreender os "comportamentos, intenções e perspectivas dos sujeitos", conforme destacam Bogdan e Biklen (1994 *apud* Silva; Santana; Silva Júnior, 2023, p. 44) ao definirem alguns dos principais interesses da pesquisa qualitativa.

Esta investigação seguiu os marcos de uma abordagem qualitativa, construída por características como: contato direto com o ambiente a ser investigado para garantir a observação e análise do fenômeno no dia a dia; valorização de dados descritivos e olhar direcionado ao modo em que os fenômenos são compreendidos pelos participantes da pesquisa (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023).

André (2013, p. 97), reafirma que, nas abordagens qualitativas de pesquisa, o conhecimento é tido como socialmente construído. Nesse contexto, costuma-se levar em consideração elementos como "[...] o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais". Os pontos de análise, portanto, estão estritamente relacionados aos que foram definidos para a pesquisa, reforçando a escolha metodológica.

Dentro de uma abordagem qualitativa, o estudo de caso, que foi selecionado, é caracterizado pela investigação de casos específicos que costumam representar outros casos semelhantes e costuma ser desenvolvido com pesquisa de campo. É importante salientar que essa metodologia exige um olhar cuidadoso, pois, como afirma Severino (2007, p. 121):

> O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo.

Um dos fundamentos do estudo de caso é a consideração multifacetada acerca da unidade social analisada. Entende-se que a unidade de análise é explorada de maneira profunda e contextualizada, incluindo sua descrição, e que, portanto, essa metodologia é favorecida pela imersão do pesquisador no campo, que possibilita a compreensão de ações, significados e interações em articulação com o contexto (André, 2013).

Para Laville e Dionne (2008), o estudo de caso possibilita uma investigação mais aprofundada pois concentra a atenção em uma realidade específica, o que reduz a necessidade de comparações. Segundo os autores, essa característica amplia a liberdade do pesquisador ao longo do processo, pois permite maior abertura para reformulações, exploração de elementos

imprevistos e construção de uma análise mais sensível às particularidades do contexto investigado.

É importante destacar que no estudo de caso embora a investigação se dê a partir da análise de uma realidade específica, é possível produzir interpretações e reflexões que ultrapassam a simples descrição dos fatos e contribuem com o campo por meio de compreensões mais amplas, na medida em que o pesquisador seleciona situações consideradas significativas e analisa diferentes elementos que emergem (Laville; Dionne, 2008).

Portanto, a escolha metodológica foi baseada nas características mencionadas, sendo seu procedimento organizado por fase exploratória, delimitação do foco do estudo e análise dos dados. A escolha do caso específico se justifica por seu potencial de evidenciar, em uma situação concreta, como se dão as articulações entre linguagem, cultura e identidade no cotidiano escolar em contexto de acolhimento de uma estudante imigrante.

Os instrumentos de pesquisa utilizados, que a seguir serão descritos e justificados, fundamentam-se na consideração de Basey (2003, *apud* André, 2013) que aponta diferentes possibilidades de coleta de dados nos estudos de caso. No âmbito desta pesquisa, optou-se pela utilização de entrevistas como principal instrumento de coleta de dados, articuladas à descrição do campo e dos sujeitos, por permitirem compreender melhor as percepções e práticas das docentes no contexto da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram selecionadas como instrumentos para esta pesquisa, sendo realizadas com duas docentes da instituição onde ocorreu o estudo, que atuaram diretamente com a aluna do caso investigado. Essa escolha se deu devido a possibilidade de maior interação durante as entrevistas, tendo caráter flexível e dialógico, em alinhamento com Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023, p. 217), que destacam esse tipo de entrevista como favorável à "compreensão das relações entre os sujeitos e o recorte analisado", o que faz referência ao objetivo estabelecido de obter informações sobre vivências e experiências das entrevistadas, assim como compreender como elas veem e entendem alguns conceitos em suas práticas.

Nesse tipo de entrevista, apesar de existir um roteiro com perguntas orientadoras que buscam refletir os objetivos e focos da pesquisa, o entrevistador não fica restrito a elas, podendo adicionar ou alterar questionamentos ao longo da conversa, para aprofundar alguns aspectos mencionados pelo entrevistado (Castro; Oliveira, 2022).

As questões não premeditadas durante a entrevista marcam a existência de espaço para uma reflexão que seja suscitada diretamente no diálogo e na interação entre entrevistador e entrevistado. Com base em Manzini (2004, *apud* Castro; Oliveira, 2022), é possível

compreender que o surgimento de informações de forma mais flexível e não padronizada pode enriquecer a análise.

Para a coleta de dados, a entrevista narrativa também foi utilizada como instrumento com uma das docentes entrevistadas. Esta se difere da entrevista semiestruturada principalmente por não ter um roteiro específico com perguntas pré selecionadas a serem feitas. A entrevista narrativa é desenvolvida através de uma narração livre feita pelo participante, buscando reconstruir acontecimentos com base na perspectiva direta do entrevistado (Jovchelovitch; Bauer, 2008).

Segundo Sousa (2012, p. 46 *apud* Sousa; Cabral, 2015, p. 151), "[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação".

A entrevista narrativa, assim como outros métodos de pesquisa, possui uma estrutura firmada sobre algumas regras e fases, como descrito por Jovchelovitch e Bauer (2008), para garantir a qualidade e validade dos dados produzidos. Além da necessidade de uma preparação prévia com estudo/exploração do campo a ser investigado, é preciso definir também uma pergunta orientadora, que represente as intenções e objetivos da pesquisa.

O tópico disparador da narração deve ser estratégico, no entanto, é importante destacar que uma das principais características da entrevista narrativa é a possibilidade de que surjam tópicos não planejados ou previstos pelo entrevistador, por isso é importante estar ciente das técnicas que fundamentam esse método (Sousa; Cabral, 2015).

No caso do presente trabalho, essa particularidade foi motivo de encantamento, pois a possibilidade de surgirem relatos não previstos permitiu o acesso a dimensões mais profundas da experiência da entrevistada, especialmente no que se refere à sua trajetória identitária e às vivências relacionadas à migração. Considerou-se que, ao abordar um tema sensível e tocante de maneira pessoal à entrevistada, seria importante garantir liberdade no compartilhamento dessas experiências, o que justifica a inclusão desse instrumento.

Retomando as regras da entrevista narrativa, durante a narração o entrevistado deve evitar interferências diretas. No caso da necessidade de explorar algumas questões mencionadas, o entrevistador pode fazer perguntas que permitam o compartilhamento de mais detalhes, no entanto, as perguntas não podem ter caráter opinativo ou de discussão (Jovchelovitch; Bauer, 2008).

3.1.3 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

> A pesquisa qualitativa não é linear, mas um processo de passo a passo, ou seja, um processo interativo que permite ao investigador produzir dados confiáveis e fidedignos. Assim, o processo de coleta e análise dos dados é recursivo e dinâmico, além de ser altamente intuitivo (Teixeira, 2003, p. 191 *apud* Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023, p. 216).

Em alinhamento com a citação apresentada, que destaca o caráter dinâmico da pesquisa qualitativa, esta seção irá, além de situar o campo em que a investigação foi realizada, descrever o percurso metodológico, evidenciando os atravessamentos que moldaram a pesquisa ao longo de sua realização.

O campo de estudo selecionado foi uma escola pública municipal localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. A entrada na escola se deu por meio de um estágio supervisionado obrigatório da graduação, através dessa experiência foi possível conhecer de maneira mais próxima a cultura da instituição e os perfis dos estudantes, da comunidade escolar e da gestão. De acordo com Sousa e Cabral (2015), a cultura escolar viabiliza a compreensão das múltiplas dimensões que envolvem a prática docente, evidenciando seu caráter singular e complexo e reconfigurando os processos de formação. Assim, a vivência no campo foi essencial para este trabalho.

Ao notar que a escola recebia alguns estudantes de diferentes nacionalidades, surgiu a ideia de, eventualmente, realizar a pesquisa de campo (cujo tema já havia sido estruturado) nessa instituição, considerando seu potencial para a análise das dinâmicas relacionadas à diversidade cultural e o processo de multiletramento no ambiente escolar.

O contato com a professora regente da turma de 4º ano do Ensino Fundamental, a qual acompanhei durante o estágio, foi crucial para viabilizar a realização das entrevistas. A professora regente em questão, ao saber do interesse de realização da pesquisa, colocou-se à disposição para colaborar da melhor forma possível. Ressalto que houve diálogo com a equipe gestora da escola, garantindo sua ciência quanto à realização do estudo, tendo em vista o contato prévio já estabelecido e minha vivência em diferentes setores da instituição.

Dada a presença de uma estudante imigrante na sala de aula, o plano inicial previa a realização de uma entrevista com a própria criança, respeitando todos os procedimentos éticos e garantindo a autorização formal tanto dos responsáveis quanto da estudante. No entanto, em função do período de avaliações e das mudanças na rotina típicas do final do ano letivo, não foi possível estabelecer contato para a formalização dessa autorização.

Diante da impossibilidade de contar com o depoimento da estudante, que seria especialmente relevante para a investigação de aspectos relacionados à sua identidade

cultural, optou-se por incluir a professora regente da turma no ano de 2024, período em que a estudante ingressou na escola. Entendi que, a partir do panorama de duas professoras que acompanharam a estudante em anos subsequentes, seria possível reunir mais informações para compreender sua trajetória escolar. A partir dessa reformulação, o seguinte objetivo específico foi incluído: levantar informações sobre a evolução da participação da estudante nas práticas de leitura e escrita após o período inicial de adaptação.

Por fim, o objetivo geral definido para as entrevistas foi compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras contribuem (ou não) para a construção de uma educação intercultural que reconheça as identidades culturais, linguísticas e os diferentes letramentos dos estudantes imigrantes.

Como objetivos específicos, busquei: (1) identificar estratégias de acolhimento, desafios e avanços percebidos ao longo da trajetória escolar; (2) compreender a visão das docentes sobre o papel da escola no acolhimento e na valorização das identidades culturais; (3) investigar como as professoras compreendem o papel das práticas pedagógicas na promoção da interculturalidade e do respeito à diversidade; (4) identificar estratégias de ensino utilizadas para lidar com essa diversidade; (5) analisar de que modo integram diferentes culturas, linguagens e formas de expressão nas atividades de leitura e escrita; (6) compreender os desafios enfrentados no trabalho com uma estudante cuja língua materna não é o português e as estratégias mobilizadas; (7) compreender o processo de adaptação e integração da estudante na escola e na turma; (8) identificar mudanças ocorridas (ou não) nas práticas pedagógicas e nas dinâmicas da turma após a chegada da estudante imigrante.

É importante destacar que as entrevistadas foram informadas sobre os objetivos da entrevista e o anonimato de suas respostas. Ambas as participantes leram, concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso das informações coletadas. As entrevistas foram registradas por gravador de voz e transcritas posteriormente, além disso, foram feitas anotações ao longo das entrevistas.

Para garantir o anonimato das participantes, serão utilizadas identificações alfabéticas ao longo do trabalho. Portanto, as docentes entrevistadas serão referidas como Professora A e Professora B, e a estudante imigrante, quando citada, será com a identificação X, para preservar sua identidade.

Para caracterizar e contextualizar o estudo de caso, cabe esclarecer que se trata de uma estudante imigrante, do gênero feminino, com 9 anos de idade, natural do Peru, matriculada no 4º ano do Ensino Fundamental e que estava estudando na instituição em questão pelo segundo ano consecutivo no período observado.

A entrevista com a Professora A foi realizada no dia 30 de outubro de 2025. O contato inicial foi feito por mediação da Professora B e de início já houve interesse e disposição para contribuir com a pesquisa. A entrevista aconteceu em uma sala reservada do Campus Praia Vermelha (UFRJ), para comodidade da docente. Já a entrevista com a Professora B ocorreu na escola em questão, em uma sala vazia durante o tempo vago, no dia 04 de novembro de 2025.

Durante as entrevistas, ambas as professoras se mostraram solícitas e interessadas em compartilhar sobre suas práticas e percepções. Segundo Silva (2023, p. 83) "[...] todos os dados da realidade dos sujeitos são considerados importantes, pois cada detalhe pode contribuir para uma melhor compreensão do problema estudado", portanto é imprescindível sinalizar, ainda que de forma breve para manter o anonimato, algumas caracterizações dos sujeitos da pesquisa.

Para tal, inicialmente foram feitas algumas perguntas sobre a formação e a trajetória profissional, para situar as docentes no contexto da investigação, sendo as informações referentes a gênero e raça/etnia obtidas por meio de autodeclaração das participantes:

- Professora A: mulher cisgênero, branca, 71 anos de idade, atuante na rede municipal de educação desde 2002, com formação em Pedagogia, acompanhou a estudante em seu primeiro ano na escola (2024); cursou Filosofia por 2 anos e meio.
- Professora B: mulher cisgênero, preta, 40 anos de idade, atuante na rede municipal de educação desde 2011 e com formação de professores em nível médio, na modalidade Normal, acompanhou a estudante em seu segundo ano na escola (2025); cursou Jornalismo por 2 anos e atualmente cursa licenciatura em História.

Ambas as professoras viveram a maior parte de suas experiências profissionais atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

É de extrema relevância sinalizar uma ocorrência significativa que surgiu no percurso metodológico: ao encontrar a professora A para realizar a entrevista, ela compartilhou ser filha de espanhóis que migraram para o Brasil e fez questão de narrar sua vivência como estudante nesse contexto, o que contribuiu para que a entrevista narrativa passasse a compor o método de investigação empírica adotado na pesquisa, especialmente por possibilitar o acesso a experiências relacionadas à identidade cultural e aos processos de acolhimento na escola, inicialmente previstas a partir da escuta de uma estudante imigrante.

3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Esta seção reúne trechos transcritos das entrevistas e tem como objetivo analisar o material recolhido, articulando-o com a fundamentação teórica. Trata-se de uma etapa central

do trabalho, pois culmina na construção dos resultados e aprofundamento das discussões propostas. Além disso, busca atender aos objetivos definidos para as entrevistas, apresentados na seção anterior.

O processo de análise tem como propósito:

> [...] consolidar, limitar, descrever e interpretar as falas dos atores sociais, assim como, o que o pesquisador observou e leu, para, então, construir significados ou entendimentos que possam contribuir para a constatação de um estudo (Silva, 2023, p. 85).

Sousa e Cabral (2015), em diálogo com Goodson (1992), afirmam que as trajetórias docentes, atravessadas por diferentes contextos, influenciam a constituição profissional e a prática pedagógica. Ainda segundo os autores, ao refletirem e falarem sobre sua prática, os professores mobilizam elementos de suas trajetórias de vida, o que evidencia diferentes formas de compreender a docência e contribui para avanços nos processos de formação profissional.

Nesse sentido, a escuta das professoras foi considerada, nesta pesquisa, como uma das bases da investigação empírica, buscando garantir que não somente as dinâmicas contextuais fossem analisadas, mas também as concepções que as professoras constroem acerca dessas dinâmicas.

3.2.1 ENTREVISTA NARRATIVA COM A PROFESSORA A

Como se trata de uma entrevista narrativa, a seguir será apresentada uma síntese analítica do relato da participante, organizada a partir dos elementos mais significativos para a pesquisa, com o objetivo de tornar a análise mais clara e focalizada:

De acordo com a Professora A, em um período histórico pós-guerra, seus pais migraram para o Brasil e ela nasceu 2 anos depois. Sua vivência foi próxima a um grupo de espanhóis, o que a permitiu manter contato direto com a cultura e idioma não apenas dentro de casa, mesmo que em território brasileiro.

Dentre os desafios no processo de ensino-aprendizagem, ela relatou que teve dificuldades na alfabetização, especialmente pelas diferenças fonológicas entre o espanhol e a língua portuguesa, além de enfrentar barreiras na compreensão do sentido do que lhe era solicitado, o que também é atravessado pela diferença entre os idiomas. Em uma das situações relatadas, ficou evidente a repercussão que essa situação tinha também na vida de seus responsáveis, principalmente na comunicação, já que sua mãe era orientada pela professora a falar português em casa com a filha, mesmo sem saber o idioma:

> “Eu tive problemas de alfabetização, eu tive de leitura e escrita, porque os sons são diferentes [...] e tem dois S's, C cedilhas e eu sempre dou uma balançada, né?”.
>
> “Então, assim, eu me lembro na escola de estar muito perdida na primeira vez. Os comandos todos eram em… a fala toda era em português e eu tinha uma certa dificuldade, entendia algumas coisas, eu tinha muita dificuldade em entender, às vezes, o sentido do que me pediam. Isso demorou… sei lá, 1 ano. Aí eu me lembro de uma frase de uma professora que disse pra minha mãe: ‘A senhora tem que falar com sua filha em português’. A minha mãe ficou calada, mas eu me lembro de ela ter dito pro meu pai: ‘Mas como eu vou falar em português? Eu só sei falar espanhol!’. Então, assim, naquela época não havia o acolhimento”.

Nesse sentido, a intensificação dos estudos sobre o PLAc (Português como Língua de Acolhimento) emerge de forma favorável a impasses como esses nos tempos atuais. Oliveira e Souza (2022) discutem que, diferentemente de um falante nativo, que primeiro adquire a língua de forma natural e depois aprofunda o conhecimento por meio da aprendizagem, o imigrante passa por esse processo em outras condições, pois, nesse caso, nas interações do dia a dia ele vai desenvolvendo boa parte de sua capacidade de se comunicar no idioma local.

No entanto, se tratando de adultos, esse processo se dá de maneira diferenciada. As autoras destacam que, a falta de contato com o ambiente escolar, com falantes nativos e também a “qualidade dessas interações comunicativas” são fatores que influenciam o tempo de assimilação e aprendizagem do novo idioma, a partir disso surge a dificuldade de plena integração na sociedade. Oliveira e Souza (2022) destacam, com base em um trecho de matéria jornalística, que o cuidado no contato com os pais de estudantes imigrantes constitui um aspecto importante nesse processo.

Essa dimensão se destaca não apenas pelo acolhimento necessário a esses sujeitos, mas também pela importância de se estabelecer uma comunicação efetiva e uma relação de parceria entre família e escola, considerando os benefícios do envolvimento dos responsáveis nos processos educacionais dos filhos, especialmente em contextos de mobilidade e adaptação a um novo país.

Já na compreensão de sentido, essa particularidade pode ser conectada à pedagogia dos multiletramentos, que destaca a importância de que

> [...] os alunos projetem significados àquilo que lhes é apresentado, sendo capazes de participar de diversos letramentos, tanto no que se refere aos diferentes contextos culturais e institucionais de uso da leitura e da escrita como na escola, no trabalho, no lazer, nas atividades cívicas, quanto no que se refere ao uso de diferentes códigos e linguagens (Vergna, 2021, p. 8).

Em consonância, Silva (2016) também destaca que a pedagogia de multiletramentos propõe que os alunos tenham potencial de agir sobre a construção de sentidos, considerando as diferenças. Nessa perspectiva, práticas pedagógicas que considerem diferentes linguagens e repertórios culturais poderiam ter favorecido sua participação e compreensão no ambiente escolar. Isso chama atenção para o fato de que as diferenças linguísticas devem receber atenção especial nas práticas pedagógicas e que esse é um dos pontos que garantem plena participação e integração escolar, além de impactar outras áreas da vida social.

Nota-se que as diferentes formas de construção de sentido e pensamento estão não apenas atreladas ao idioma, mas também são atravessadas por questões culturais, apresentando enorme variação. Assim, reforça-se a pedagogia dos multiletramentos como um caminho que dialoga com a educação intercultural, revelando que a junção desses campos pode ser positiva para o acolhimento de estudantes imigrantes nas escolas brasileiras.

No que diz respeito à sua experiência, a professora A afirmou que: "[...] naquela época não havia o acolhimento", citando a ausência de uma formação específica para que a sua professora lidasse com estudantes filhos de imigrantes.

Nesse contexto, a formação continuada de docentes surge como um caminho para solução. Ainda que a vivência escolar relatada esteja situada em um período anterior, a literatura aponta que esse desafio ainda é enfrentado atualmente e impacta o processo de desenvolvimento da educação intercultural nas escolas. Sem espaço para diálogos e trocas entre pares, reflexão sobre as práticas e formação para as demandas sociais que se manifestam também nas salas de aulas, muitos professores seguem sem uma formação adequada e favorável à questão migratória. Nesse sentido, Candau (2016) ressalta a necessidade de trabalhar o olhar docente diante das diferenças culturais, destacando a importância de uma postura reflexiva para que seus limites e preconceitos sejam questionados e provocados. Isso reforça que a formação docente para contextos interculturais não deve ser tida como um diferencial, mas como uma necessidade diante das demandas da educação.

Em relação à questão identitária, a entrevistada compartilhou: "[...] eu me senti brasileira na escola, a partir da escola. Só na parte da escola me sentia brasileira, porque eu 'tava' vivendo numa bolha, né". Ao relatar que, após 1 ano de estudos no Brasil, estudou por 8 meses na Espanha, ela afirma que não se adaptou à escola espanhola e não gostou do ambiente escolar, dizendo em tom descontraído que se sentiu uma imigrante.

> "Eu estudei durante oito meses na Espanha, eu detestei a escola. Eu já tinha estudado um ano aqui. Eu detestei a escola. Apesar de estar em plena ditadura aqui, quando eu 'tava' na primeira série, apesar de estar na ditadura, eu achei muito rígida a escola em Madrid, na capital. Eu não gostei do

> ambiente, me senti uma imigrante (risadas). Eu me senti uma imigrante. Eu não teria dificuldade com... é claro que com a escrita, sim, natural, porque eu exercia pouco. Mas com a leitura e com a audição não, entendia tudo. Mas eu não gostava da maneira como era relacionada".

Dilemas como esse são abarcados pelo conceito do fenômeno de hibridização cultural, no qual novas formas culturais são criadas a partir das interações entre diferentes culturas e, nesse processo, novas identidades também são construídas. Essas identidades, que estão em constante mudança, são afetadas pelo meio e, nesse movimento, o indivíduo transita entre diferentes identificações, a depender do momento, do local e das vivências.

A partir da convivência, novos elementos, pensamentos, modos de viver e de significar podem surgir e ser incorporados à sua cultura. No caso de estudantes estrangeiros, Reinehr Stoffel *et al.* (2024) afirmam que estes costumam carregar a cultura de seu país, mas acabam incorporando elementos da cultura do novo país.

Esse fator é motivador para que o trânsito entre culturas ocorra, ocasionando dilemas como o vivenciado pela professora A, que em território brasileiro apenas se sentia brasileira na escola, mas, ao estudar no país de origem de seus pais, também não se reconheceu como espanhola, nem mesmo "plenamente pertencente" àquele contexto, utilizando o termo "imigrante" para expressar esse sentimento.

Com base em Bhabha (1998), é possível compreender o "entre-lugar" como esse espaço de encontro entre culturas, onde novas formas de identidade vão sendo construídas, marcadas pela negociação e pelo trânsito entre diferentes referências e identificações culturais. Ao discutir essas questões, o autor destaca a importância de olhar para os processos que surgem nesses contextos, afirmando que os "entre-lugares" são espaços onde novas formas de pertencimento surgem e que "[...] fornecem terreno para elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação [...]" (Bhabha, 1998, p. 20).

Em consonância, Candau (2008a, p. 53) chama atenção para a importância de que a escola proporcione e favoreça uma compreensão dinâmica e histórica de cultura, considerando que "as raízes históricas e as novas configurações" devem ser integradas para que, assim, seja evitada uma visão fechada de cultura, que não deve ser entendida como uma "essência pré-estabelecida" e sim como algo em constante movimento.

Analisando o relato em articulação com a teoria, percebe-se que o "entre-lugar" não se configura automaticamente como um espaço de potência, ele pode também ser marcado por tensões e desconfortos principalmente quando não há mediações pedagógicas adequadas para que favorecer a compreensão e a valorização desse processo.

Esse trecho, em especial, é o que mais se destaca em meio a sua narrativa no contexto deste trabalho, pois vai de encontro a um dos eixos teóricos que o fundamenta: a identidade cultural. Perceber as nuances de identificação cultural e identidade em meio a processos de mobilidade e migração é de extrema relevância para um levantamento das muitas dimensões que devem ser levadas em consideração nesse contexto.

Quando a entrevistada compartilha que só se sentia brasileira na escola, essa realidade gera reflexões sobre o papel da instituição nesses casos. A escola pode ser compreendida como um dos principais espaços de construção de pertencimento, especialmente por ser um dos primeiros ambientes de socialização e introdução à cultura no país de acolhimento.

Focando no campo educacional, é importante que docentes tenham consciência desses atravessamentos para que fundamentem suas práticas em caminhos mais favoráveis ao acolhimento de estudantes nessa situação, entendendo que a integração desses alunos em salas de aula de outro país envolve uma complexidade que vai além da diferença de idiomas. O próprio relato da entrevistada ressalta que o fator de identidade cultural e pertencimento foi determinante na avaliação de sua experiência educacional em outro país.

Tendo em vista que um dos interesses deste trabalho é investigar como as identidades culturais são reconhecidas, integradas ou silenciadas no cotidiano educativo, percebe-se que na experiência da professora A esse fator não foi reconhecido, nem mesmo integrado de maneira efetiva. A ausência de práticas diretivas focadas em integrá-la enquanto estudante filha de imigrantes, sem levar em consideração seu contexto social, linguístico e cultural, surge como desencadeador de desafios enfrentados em sua escolarização em ambos os países. Nesse sentido, as dificuldades relatadas tanto no processo de aprendizagem, quanto na construção de pertencimento, podem ser compreendidas como desdobramentos dessa falta de reconhecimento e acolhimento institucional.

A partir desse relato, foi possível levantar a hipótese de que, com base em sua vivência pessoal, a professora A poderia apresentar maior facilidade na recepção e integração de estudantes imigrantes em sua sala de aula, compreendendo de forma mais sensível e atenta as múltiplas dimensões que atravessam suas identidades e processos de aprendizagem em um contexto de mobilidade e hibridização cultural. Nesse sentido, o relato narrativo atuou como um instrumento de extrema relevância para uma análise mais completa, permitindo, inclusive, ampliar a compreensão sobre a questão identitária-cultural, visto que não foi possível realizar a entrevista com a estudante imigrante.

3.2.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Inicialmente, as professoras foram questionadas **se já haviam tido experiências prévias com estudantes imigrantes** e, em caso afirmativo, foi solicitado que contextualizassem o perfil desses estudantes.

A professora B compartilhou que, naquele ano, estava tendo seu primeiro contato com uma estudante imigrante, a aluna X, de nacionalidade peruana e cuja língua materna é o espanhol. Já a professora A relatou ter tido experiências prévias com estudantes que migraram majoritariamente da América do Sul, com exceção de um estudante francês, que esteve em uma de suas turmas por pouco tempo, e de um estudante coreano. Nesse contexto, ela afirma: "[...] foi mais fácil para mim porque eu dominava o espanhol".

Portanto, as respostas aqui analisadas serão de duas profissionais que ocupam dois lugares diferentes: uma que, além de ter vivências em contexto similar por ser filha de imigrantes, também possui experiência com o ensino de estudantes imigrantes; e outra que nunca havia tido contato com estudantes provenientes de outros países.

A segunda pergunta feita às entrevistadas foi: **Como você percebe o processo de acolhimento dos estudantes imigrantes na escola e, mais especificamente, na turma em que trabalha/trabalhou? Tem algum aspecto nesse processo que te chame atenção?**

> "Cara, assim, eu fiquei com a turma esse ano, e aí quando eu fui professora deles no segundo ano, a aluna X ainda não estava, ela entrou ano passado. E ano passado, tendo contato com eles pelos refeitórios e tal, eu percebi um super acolhimento. A aluna X foi super acolhida. Primeiro é aquela coisa da curiosidade, né? 'Ah, ela é do Peru, vamos ficar perto, vamos entender o que ela fala, como ela fala, não sei o quê'. E depois, normalidade total, amizade com todo mundo, brinca com todo mundo, sabe? Não existe, assim, nenhum tipo de...ausência de empatia em relação a ela, pelo contrário, as crianças receberam ela super bem [...]" (Professora B).

Já a professora A destacou sentir que esses estudantes tinham mais respeito pelas pessoas e que nunca teve nenhum problema.

> "Eu sentia um respeito maior pelas pessoas, eles vinham com respeito maior. Eu não tive problema nenhum, que eu me lembre, com qualquer criança que tenha vindo de outro país, principalmente aqui da América do Sul" (Professora A).

Além disso, as professoras acrescentaram exemplos que, de certa forma, adiantaram dimensões que seriam abordadas na pergunta seguinte. A professora A concluiu sua fala compartilhando que, na ocasião em que teve um estudante de origem coreana em sua turma, convidou o responsável a apresentar sua cultura para a turma.

> "[...] conversei com ele e pedi para ele fazer um vídeo para as crianças conhecerem um pouco o país dele. Aí ele trouxe, foi muito gentil [...] no

> final, as crianças gostaram. Eu tentava fazer com que eles mostrassem para a turma o que era diferente, pedia para que eles relatassem para a gente como era a escola lá" (Professora A).

A professora B exemplificou que a estudante X participou, junto à turma, de uma mostra cultural sobre cultura afro-brasileira, afirmando, em seguida, que a aluna se encontra ambientada e totalmente integrada.

> "[...] no contexto da turma, ela também é ambientada, participou da nossa atividade externa, que foi da mostra cultural pra falar de cultura preta, afro brasileira. Então, assim, a X é totalmente integrada, entendeu?" (Professora B).

Em seguida, para compreender melhor as estratégias utilizadas, as professoras foram questionadas: **De que maneira você busca reconhecer e valorizar as identidades culturais dos estudantes nas atividades pedagógicas e nas interações cotidianas?**

A resposta da professora A indicou que sua estratégia se baseava na criação de espaços para o compartilhamento de vivências, incentivando os estudantes a falarem sobre aspectos do cotidiano, como língua, alimentação e hábitos: "Nomes, nomes de coisas, como era, como se falava, e as crianças interagiam bem [...] como é que é acordar, tomar café, o tipo de comida que comia", ressaltando que tentava fazer com que a turma interagisse e se desse bem.

Já a professora B apresentou uma resposta diferente, focada no território de habitação dos estudantes e motivada pelo território em que a escola se encontra, por ser localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro e ter, em sua maioria, crianças moradoras de favelas:

> "[...] na primeira semana de aula é uma coisa que eu faço lá no início, para a partir daqueles, daquele reconhecimento, eu desdobrar pras atividades, ao longo das atividades. Então, por exemplo, na primeira semana eu pergunto: 'E aí, com quem você mora? Você mora com quem? Onde você mora?' [...] E aí quando a gente vai trazer um conteúdo que vai perpassar por isso, eu falo: 'É igual fulano que mora em tal lugar, é igual beltrano. E o seu morro, como é que é?' Entendeu? Pra trazer eles pra vivência e ouvir as vivências das outras pessoas, 'né'? Pra eles terem um olhar além das suas bolhas, 'né'?" (Professora B).

Com base nas respostas coletadas nessa primeira sequência de questões, é possível perceber que ambas as professoras utilizam a estratégia de abrir espaço para que não apenas a estudante imigrante, mas todos os alunos compartilhem suas origens e histórias e tenham momentos também de conhecer mais da cultura de seus colegas. Essa prática é essencial para uma educação intercultural, gerando a sensação de pertencimento, fortalecimento de vínculos, empatia, compreensão das diferenças e acolhimento.

Reinehr Stoffel *et al.* (2024) também destaca a importância desses momentos de compartilhamento e escuta para que possam resgatar sua história e de suas famílias, mostrando que na escola existe lugar para as vivências culturais. Nesse sentido, os estudantes imigrantes são beneficiados não apenas ao se sentirem convidados a compartilharem sua cultura, mas também pela troca de vivências e experiências, pois, ao ouvirem seus colegas brasileiros, podem conhecer mais sobre as culturas locais, favorecendo sua integração no país.

No entanto, a existência pontual desses momentos de compartilhamento não pode ser tida como suficiente para uma educação intercultural e, como afirma Candau (2008a), é necessário que isso aconteça como parte do processo educacional com base em uma reconstrução de sua dinâmica, sendo esse um ponto a ser analisado de maneira mais aprofundada ao longo das entrevistas.

A quarta pergunta foi: **Em sua opinião, o que caracteriza uma prática pedagógica intercultural? Você considera que a escola e sua prática pedagógica caminham nessa direção?**

A resposta da professora A foi sucinta e mais focada em sua prática, visto que, por não estar mais em atuação direta na escola, a pergunta direcionada a ela não incluiu a escola. A professora respondeu:

> "Eu tenho a impressão que sim, tenho a impressão que sim, mas não foi uma coisa consciente. Não foi uma cons… porque eu gostava de fazer com que os alunos e alunas pensassem, 'né'? Eu não era e nem sou uma professora de, principalmente pra esse início, conteudista. Eu gosto, eu tenho… talvez pela filosofia, eu só faço perguntas que levem eles a tentar responder e a gente acaba respondendo todo mundo junto, e é claro que eu vou direcionando, mediando essas respostas e essas construções. Eu não sei dizer se isso é uma prática, mas é a prática que eu tive". (Professora A)

Já a professora B fez uma análise mais completa de sua atuação, compartilhando a lógica utilizada como fundamento por ela:

> "Olha, pra mim, o que caracteriza uma prática intercultural é você entender as individualidades [...] Mas quando eu falo individualidade, é você percebendo, por exemplo, que é a individualidade que vai trabalhar o todo no contexto de sociedade. Por exemplo, se eu percebo que eu tenho um aluno que tem uma questão de gênero, eu tenho que trabalhar a questão de gênero para a infância, dentro da infância, na linguagem da infância. Mas essa criança tem que se sentir acolhida, sabe? Se eu tenho um aluno de favela, eu tenho que trabalhar a favela, eu tenho que falar da favela. Se eu tenho um aluno que vem de outro país, eu tenho que falar desse país em algum momento, eu tenho que trazer alguma coisa [...] quando a gente fala de trabalho pedagógico, trabalho intercultural, pra mim eu penso no processo. Pra mim, trabalho pedagógico é processo. Não é você falar assim 'Ah, amanhã temos um trabalho com a saúde e tal' e hoje você sair fazendo colagem com as crianças. Você colou, a pessoa fala: 'Fiz! Aquela coisa, fiz! Eu fiz!' Não, você não fez nada. Você cumpriu ali um protocolo [...] só que

> não construiu nada. Então não teve construção, não teve trabalho" (Professora B).

A partir disso, foi possível perceber que as professoras compreendem elementos que fundamentam a educação intercultural, como reflexão crítica e consideração das especificidades dos sujeitos em seus contextos sociais e culturais e buscam incorporá-los em suas práticas. No entanto, as respostas carecem de uma definição mais fidedigna da perspectiva crítica. As perspectivas transpassadas até então pelas professoras mostram uma aproximação das perspectivas relacional e funcional. A primeira é caracterizada pelo contato e intercâmbio entre culturas; a segunda reconhece a diversidade mas foca na integração sem mudança da estrutura social estabelecida. Essas perspectivas não abordam conflitos de poder, contextos históricos de dominação e não questionam as percepções de inferioridade e superioridade cultural disseminadas na sociedade (Walsh, 2012).

As perspectivas citadas podem ser baseadas em práticas benéficas de acolhimento e diálogo e não devem ser desconsideradas, no entanto, como explicitado e justificado na fundamentação teórica deste trabalho, busca-se defender uma educação intercultural dentro da perspectiva crítica com aportes pós coloniais, que é focada em problematizar as hierarquias culturais, desconstruir visões etnocêntricas e promover o reconhecimento das múltiplas identidades e saberes. As abordagens, trocas e diálogos mais superficiais sobre culturas e identidades, podem ser funcionais a determinados contextos, contudo, não se configuram como suficientes para gerar mudança social efetiva e estrutural. Nesse sentido, Candau (2008a, p. 54) destaca como fundamental a "[...] formação para uma cidadania aberta e interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias".

No ambiente escolar, Silva (2014) fortalece essa discussão ao enfatizar a necessidade da escola ir além das abordagens limitadas à valorização e afirmação da diversidade, para que não se oculte os mecanismos de produção e hierarquização. Portanto, uma perspectiva crítica de educação só é possível a partir da compreensão da diferença como resultado de relações sociais e de poder, o que deve ser trabalhado em sala de aula de maneira intencional e processual.

Apesar dos pontos levantados, percebe-se que a resposta da professora B apresenta certa aproximação da interculturalidade crítica. Ao frisar que compreende a educação intercultural como um processo, algo a ser construído, e não apenas práticas e eventos isolados, ela revela sua aproximação com uma perspectiva mais contínua e reflexiva da prática pedagógica, alinhada aos princípios da educação intercultural crítica. Esse ponto é

essencial para a análise de sua prática, visto que sugere que seu trabalho é mais intencional e contextualizado, o que é de extrema relevância no trabalho com estudantes imigrantes.

Como continuação de sua resposta, a professora B acrescenta:

> "[...] assim, para além disso, para além do olhar individual, a gente tem que fazer o que está na lei, né, cara? Você tem leis que te amparam. Você tem a 10.639, você tem a 11.645, então, assim, não dá pra você caminhar na sociedade que a gente está sem olhar pra lei, sem olhar pra BNCC, sem olhar pra LDB, ignorar todas as lei que eu falei, 'vou fazer do meu jeito' [...] Então eu acho que a escola, né? A gestão da escola, ela se esforça muito para fazer esse trabalho, só que ela esbarra com a...com a resistência dos profissionais ainda [...] Então é isso, existe um esforço da parte da gestão, só que esse esforço esbarra na resistência, entendeu?" (Professora B).

Sob esse viés, cabe destacar a importância do alinhamento da equipe pedagógica, já que o trabalho em conjunto entre professores, equipe pedagógica e gestão tende a fortalecer as práticas desenvolvidas e torná-las mais práticas mais coerentes e eficazes (Oliveira; Souza, 2022). Assim, a falta desse diálogo entre pares pode fragilizar as ações pedagógicas, dificultando a construção de estratégias mais articuladas no cotidiano escolar. Pensando no acolhimento e inclusão de estudantes imigrantes, essa lacuna se torna ainda mais prejudicial, uma vez que nesse contexto surgem demandas que exigem sensibilidade, planejamento coletivo e uma compreensão ampliada das dimensões culturais, linguísticas e sociais que atravessam a experiência desses sujeitos.

O levantamento dessa questão por parte da professora B gera indícios de que ela reconhece que a educação intercultural deve ser construída como um grande projeto articulado. As leis citadas, no entanto, não são referentes a leis relacionadas à imigração, e sim ao ensino obrigatório de história e culturas indígenas e afro-brasileiras, o que indica uma preocupação com a incorporação da diversidade ao currículo e abre espaço para a pressuposição da existência de um ambiente mais acolhedor e intercultural.

Ao serem questionadas sobre os **desafios e potencialidades que observam no trabalho com estudantes de diferentes origens culturais e linguísticas**, as professoras apresentaram respostas bem divergentes. A professora A disse não ter tido desafios e que, no caso da estudante X, só teria desafios se a língua não fosse o espanhol. Complementando, ela falou um pouco sobre sua prática, afirmando que:

> "O que eu quis, independente de ser aluno imigrante, eu queria que ele participasse, mas eu queria que todos participassem, então eu não via muita diferença. 'O que você faz em casa que sua mãe gosta de fazer, seu pai gosta de fazer, trabalha com o quê?' Então essas...essas histórias eu contava a minha, eles contavam as deles, então era tudo assim. Eu queria que eles se dessem bem, se conhecessem, e achassem que não estão sozinhos, que

> muitas crianças pensam da mesma maneira, que têm as mesmas dores e as mesmas alegrias" (Professora A).

A professora B teve uma experiência distinta. Logo na primeira pergunta feita, ela disse que o trabalho com a aluna X "não é uma tarefa fácil", citando a questão do idioma e a classificando como uma aluna dispersa, justificando com exemplos como:

> "[...] ela 'tá' sempre buscando outras alternativas para além da sala de aula. Mas acho que é uma característica dela mesmo, porque 'tá' sempre pintando alguma coisa, recortando alguma coisa. Então o desafio, eu, B, que vejo...a gente consegue se comunicar com tranquilidade, quando ela não entende algo, ela me pergunta, quando eu não entendo, quando eu percebo que ela não 'tá' entendendo, eu falo: 'Dessa forma você entende?'. Vou dando exemplos aí, ela: 'Ah…' e aí tem sempre essa coisa de trazer um exemplo. Quando ela não entende, trazer um exemplo. E aí indo até ela falar: 'Ah, entendi, consegui perceber" (Professora B).

A questão do idioma, portanto, aparece ocupando um lugar central dentre os desafios enfrentados na inclusão de alunos imigrantes, como visto na teoria e na fala de ambas as professoras. O reconhecimento da professora A de que o idioma seria um desafio caso ela não dominasse o espanhol é um indício de que essa facilidade possa ser um ponto de conexão entre ela e a estudante X. Há de se perceber, inclusive, que, enquanto a professora B cita diversas vezes durante a entrevista a questão da timidez da aluna X, a professora A não menciona essa timidez, mostrando que as trocas com a aluna eram frequentes. Essa disparidade de experiências com uma mesma aluna aponta para os diferentes contextos em que se encontravam as duas professoras.

Enquanto a professora A já havia tido outras experiências com alunos imigrantes, dominava o espanhol e teve sua vivência pessoal e escolaridade atravessada por questões similares, a professora B estava tendo seu primeiro contato com essas configurações e não tinha domínio do idioma falado pela estudante em questão. Ainda que as respostas anteriores da professora B tenham demonstrado maior aproximação com a teoria que sustenta a educação intercultural e alinhamento com as preocupações do campo, ela relatou uma quantidade maior de desafios em sua prática nesse caso.

A partir desse panorama, é possível compreender que o idioma não atua apenas como um instrumento de comunicação, mas como um elemento mediador das relações estabelecidas no contexto escolar. A proximidade linguística entre a professora A e a estudante parece ter facilitado não apenas a comunicação, mas também a construção de um vínculo mais próximo, o que pode ter impactado diretamente na participação da aluna. Portanto, a timidez mencionada pela professora B também pode ser influenciada pelas barreiras linguísticas enfrentadas pela estudante, não somente pela sua personalidade.

Ainda em resposta a essa pergunta, a professora B destacou a troca de questões culturais como positiva, mas seguiu sua fala mostrando algumas barreiras no caso da estudante X. Ao comparar a experiência de duas estudantes, a professora destacou que, no caso de uma aluna brasileira que havia morado em Portugal, a troca com a turma aconteceu de forma mais rápida, já que a estudante se mostrava mais extrovertida e aberta. Segundo ela, essa aluna compartilhou relatos de experiências pessoais logo no início, o que estimulou a curiosidade dos colegas. Já no caso da estudante X, a professora diz que observa maior retraimento e ressaltou a importância dessas trocas culturais, entendendo que elas contribuem para ampliar o repertório dos alunos e despertar o interesse por outras realidades.

> "A X ela é um pouco mais tímida, a X não tem tanto essa… é… ela não tem esse, assim, essa desenvoltura de ficar trocando, de ficar falando [...] ela é uma criança mais tímida, sabe? E eu acho que essa, pra mim, essa troca é muito importante. [...] Agora, o desafio, pra mim, é a questão mesmo da língua, de você mesmo ter que estar sempre trazendo aqui um exemplo, porque seria muito interessante se nós, professores, tivéssemos um incentivo da prefeitura pra estudar outros idiomas. 'Ah, a escola tal tem alunos... Ah, por exemplo, na prefeitura do Rio, estamos recebendo alunos, alunos chilenos, alunos espanhóis, alunos peruanos. Beleza, então vamos ofertar o espanhol pros professores. E aí, quem quer fazer? Vamos fazer'. Isso não existe! Se você não buscar as suas alternativas, você não tem o incentivo, sabe?" (Professora B).

Nesse sentido, é possível dialogar com Oliveira e Souza (2022) que, ao ressaltarem a necessidade de estruturar práticas educacionais que contemplem a aprendizagem de estudantes imigrantes, citam a garantia de formação continuada para os professores e que, na prática, muitos educadores ainda não encontram essas possibilidades. Como explicitado pela professora A, a falta desse incentivo impacta diretamente o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas e o envolvimento dos alunos.

Essa realidade chama atenção para uma negligência no que diz respeito à formação desses professores para uma educação intercultural, imprescindível em contextos escolares marcados pela diversidade cultural e linguística resultante dos movimentos migratórios na atualidade. Oliveira e Souza (2022, p. 6) observaram em sua pesquisa que, no cotidiano das escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, "[...] não há um trabalho que fundamente as ações do professor com esse público, visto que também não há treinamento por parte da Secretaria Municipal de Educação ou orientação prévia sobre como acolher e trabalhar com os imigrantes", o que foi ilustrado também através da fala da professora B.

Percebe-se, assim, uma sensação de desamparo por parte da professora em sua ação docente, o que mostra que, na prática,o aprimoramento para essas questões acaba ficando à

mercê da iniciativa individual, não sendo tratado de forma efetiva como uma preocupação coletiva da rede municipal de educação.

Para aprofundar a análise na questão da linguagem e dos multiletramentos, que constitui um dos principais eixos desse trabalho, a pergunta seguinte foi: **Na maneira em que a linguagem aparece nas práticas cotidianas, você considera que há espaço para diferentes formas de expressão (oral, visual, corporal, digital, etc.) na escola?**

Nas respostas a essa pergunta aparecem linhas distintas de pensamento. A professora A responde que a expressão/linguagem digital fica um pouco de fora devido a sua falta de habilidade com o mundo digital, mas que, ainda assim, ela buscava passar vídeos e desenhos animados.

> "[...] a gente viu desenhos em espanhol e a gente tentou descobrir em português o que seria, né? Então, assim, eu tentei… é… fazer com que todo mundo participasse das aulas. Acho que é isso, praticamente, o meu trabalho. Saber as dificuldades, tentar ajudá-las a superá-las, fazendo atividades extras… mas pensar, pensar, aprender a pensar. E respeitar o pensamento, todos, cada um respeita o pensamento do outro, mesmo que o outro pensasse de maneira diferente. E tentar fazer daquilo um grupo que se ajudasse, a gente fazia muito trabalho em grupo também" (Professora A).

Percebe-se que, em sua fala, a entrevistada não se aprofundou conceitualmente na questão das diferentes linguagens e expressões. Com base no que foi dito até esse momento da entrevista, é possível entender que a professora A conduz sua prática de maneira mais instintiva, sempre dando lugar à escuta, reflexão e às trocas, porém sem um aporte teórico que sustente práticas mais intencionais e fundamentadas em uma perspectiva de educação intercultural, muito menos ancorada nos multiletramentos. Ainda que a entrevistada tenha mencionado o uso de ferramentas audiovisuais como meios de exploração da cultura, não foi compartilhado nenhum indício de uma prática pedagógica estruturada que incorporasse, de forma consciente, diferentes linguagens como elemento central na aprendizagem e na construção de significados, como propõe a pedagogia dos multiletramentos.

Já a professora B focou sua resposta pensando a linguagem de maneira mais próxima à realidade dos alunos, exemplificando as gírias como ferramentas em sala de aula.

> "[...] porque pra mim, quando você fala em linguagem, né? para além, eu penso muito numa linguagem a partir daquilo que eles trazem. [...] Por exemplo, se eles trazem uma gíria, e aí entender a partir da gíria como que a gente pode contextualizar essa gíria pra virar uma brincadeira entre a gente, pra fazer... parte da linguagem, pra colocar numa prova, pra trazer uma música que seja referência, trabalhar aquela música, sabe? [...] Acho que eles se sentem assim: 'Ah, o que eu falo é importante, o que eu falo é legal'. Então acho que a gente acaba trabalhando sim" (Professora B).

Essa prática se alinha com França (2023), ao compreender a escola como um espaço de produção cultural, no qual diferentes linguagens e expressões fazem parte do cotidiano e devem ser valorizadas. Dessa forma, cabe ao educador não apenas analisar essas linguagens, mas também promover experiências que ampliem o repertório cultural dos estudantes, utilizando referências próximas à sua realidade e incentivando sua participação ativa nos processos de construção de sentido.

França (2023, p. 14) afirma, ainda, que: "[...] não basta somente introduzir tecnologias e sim de dialogar com os processos de mudança cultural". Nesse sentido, a prática da professora B demonstra uma aproximação com essa perspectiva, ao valorizar as formas de linguagem trazidas pelos estudantes e incorporá-las ao cotidiano escolar como parte do processo de aprendizagem.

Com o objetivo de melhor compreender as estratégias utilizadas no que diz respeito às práticas de leitura, escrita e oralidade, as professoras foram perguntadas acerca de **como faziam para que essas práticas dialogassem com a diversidade cultural e linguística dos alunos.**

> "Eu vou te dizer que as crianças aprendem muito rápido, tá? [...] E por curiosidade eu tive crianças muito ativas, elas não eram tímidas. Todas elas, eu não tive nenhuma criança tímida. Inclusive, a X é bastante assertiva, mesmo em espanhol (risadas). Ela falava o que tinha que falar, aí eu pedia para ela tentar falar em português e como seria. Até alguns alunos aprendiam um pouco de espanhol, de falar." (Professora A).

> "Uma coisa que eu uso muito, muito, muito, é a música [...] a música tem... ela sai de um lugar, a música ela sai de um território, mas os lugares que ela alcança, ela vai além, então a música, pra mim, é um recurso que é muito interessante. A leitura também, né? E aí você traz a leitura a partir do conhecimento de quem escreve. É uma coisa que pra mim também é muito importante: entender quem escreve e como escreve. Porque, sabe, por que acho que também tem que ter isso... ele tem que ter essa relação com o autor, porque ele tem que se sentir também, tem que se ver no autor, tem que se sentir representado na escrita daquele autor, porque não dá pra você... porque senão fica a leitura pela leitura. Qual é o posicionamento social, político dessa pessoa? Quem é o corpo da pessoa que escreve? Quem é essa pessoa que tá escrevendo? Sabe? Como é que é o falar dessa pessoa que tá escrevendo, pra que eu leia o que ela está dizendo pra mim?" (Professora B).

Ao analisar as falas das professoras, percebe-se, novamente, a presença de abordagens distintas no que diz respeito à mediação das práticas de leitura, escrita e oralidade em contextos de diversidade cultural e linguística. A professora A enfatiza a oralidade e a interação como caminhos para a aprendizagem, destacando a participação ativa dos alunos e o incentivo à experimentação da língua portuguesa, inclusive a partir da troca com a estudante

X. Nesse caso, a linguagem aparece como um meio de aproximação e convivência, favorecendo a comunicação entre os estudantes.

Já a professora B demonstra uma abordagem mais intencional e reflexiva, ao mobilizar recursos como a música e a leitura a partir de uma perspectiva que considera a origem, o contexto e a identidade dos autores. Ao destacar a importância de que os alunos compreendam "quem escreve" e se reconheçam nas produções trabalhadas, a docente evidencia uma preocupação com a representatividade e com a construção de sentidos que ultrapassam a leitura instrumental, aproximando-se de uma perspectiva intercultural.

Portanto, enquanto a professora A privilegia a interação e a adaptação linguística como estratégias centrais, a professora B busca incorporar elementos culturais e identitários nas práticas pedagógicas, evidenciando aproximações mais diretas com os princípios da educação intercultural e dos multiletramentos.

A pergunta seguinte foi: **Você percebe que as práticas e os materiais utilizados na sala de aula refletem diferentes formas de ler, escrever e significar o mundo ou prevalece um modelo único de letramento?** e, a partir das respostas, surgiram pontos relevantes para análise do contexto desse caso específico.

> "Eu não tenho nada fechado. Eu não saberia dizer, se me perguntarem: 'Professora A, que metodologia você fazia?'. Eu acho que a minha metodologia é as crianças aprenderem a pensar. Isso não é uma metodologia (risadas) mas eu achava importante. E eu pegava uma parte de metodologia que eu gostava e eu aplicava em sala de aula. E muitas vezes, sinceramente, eu deixava a cartilha muito de lado, porque eu achava que não ia apresentar nada, que o trabalho que fazíamos era mais consistente, chegava mais perto das crianças" (Professora A).

> "Ah, muita coisa, muita coisa. Eu acho que uma coisa que a gente, que eu gosto muito de fazer é ter a sala com coisas, né? [...] para que eles possam estar toda hora vendo, toda hora querendo saber, perguntando. E ainda que não pergunte, que ele olhe, chegue a casa e vá no google e fale: 'Deixa eu ver o que é isso aqui. Eu vi na minha turma, eu vi na minha sala'. Então acho que é isso, acho que essa coisa do recurso didático, que às vezes vai morrendo à medida que o aluno vai crescendo, não deveria morrer" (Professora B)

A professora B seguiu sua fala afirmando que percebe que nem sempre os alunos aprendem apenas a partir do que é proposto, pois são influenciados por diferentes estímulos externos que também despertam seu interesse e contribuem para a construção de conhecimento. Ela ressaltou que vive o desafio causado pelas demandas administrativas e cobranças institucionais, que dificultam a realização de práticas mais criativas no cotidiano.

Ao comparar as práticas das professoras A e B no que se refere à linguagem, percebe-se a presença de abordagens distintas. Enquanto a professora A demonstra uma

prática mais voltada à escuta, à convivência e ao uso pontual de recursos audiovisuais, sem uma articulação mais intencional com diferentes linguagens, a professora B evidencia uma compreensão mais ampliada da linguagem, ao incorporar elementos do cotidiano dos estudantes, como gírias e referências culturais como parte do processo de ensino.

Nesse sentido, a prática da professora B parece se aproximar mais da perspectiva dos multiletramentos, ao reconhecer a diversidade de formas de expressão e utilizá-las como ponto de partida para a construção de significados. Ainda que ambas as docentes valorizem a participação e o respeito às diferenças, observa-se que a professora B mobiliza de maneira mais consciente as linguagens como recurso pedagógico, enquanto a professora A tende a atuar de forma mais intuitiva nesse aspecto. Ainda assim, com base nos relatos, percebe-se um maior envolvimento da estudante X com a professora A, o que pode estar relacionado à maior proximidade linguística e às trocas mais frequentes estabelecidas entre ambas.

A fim de compreender a trajetória da estudante imigrante na integração em uma escola de país diferente, a pergunta "**Como você avalia o processo de aprendizagem, expressão e participação da estudante imigrante nas atividades que foram realizadas na turma?**" foi feita. As professoras responderam:

> "Como eu disse, as crianças que eu tive, todas elas eram assertivas. Elas não se incomodavam. Eu não fui assim. Eu, quando criança, não fui assim, eu fui muito fechada. Mas elas não, elas se abriam. [...] Mas eu acho que eu falar e o pai em casa, a mãe em casa e as crianças brincando muito e essa coisa de não ter aluno atrás do outro, 'ta' tudo misturado, eu acho que isso facilitou que ele aprendesse o português. Mas eram ótimos alunos, não tive nenhum aluno que eu achasse que tinha 'perdido' o ano, não tivesse adquirido, entendido nossa cultura parcialmente. E eu tentava fazer com que a cultura deles fosse respeitada e valorizada" (Professora A).

Já a professora B respondeu de maneira mais sucinta, avaliando o processo da aluna X como "regular". Ao ser questionada se acreditava que as dificuldades observadas estavam relacionadas à especificidade da situação de imigração, ela respondeu negativamente, sugerindo compreender essas questões como mais gerais, percepção reafirmada posteriormente em sua resposta à pergunta seguinte.

De forma complementar ao roteiro feito para a entrevista semiestruturada, as professoras foram questionadas **se em algum momento foi necessário fazer a adaptação de alguma atividade ou planejamento específico para a estudante X**. Ambas responderam que não:

> "Não, ela conseguia. E claro que eu ficava atenta a todos, com todos. Principalmente aqueles que precisavam mais da minha ajuda, mas eu não via dificuldade nela. A dificuldade dela era a escrita, o que é compreensível, bastante compreensível [...] Bom, é… Então, ela era uma criança inteligente,

> ela pegava as coisas rápido, não via nenhuma dificuldade, era uma boa aluna, tinha médias boas, em nenhum momento senti grande dificuldade. Não me lembro de ter feito trabalhos especificamente para ela, eu só pedia para ela ler em português histórias, a gente contava histórias" (Professora A)

> "Não, só mesmo o que eu te falei, que é quando percebo alguma coisa ou ela tem a... a dificuldade, ela pergunta e a gente, assim, juntas a gente consegue chegar no fim. [...] E isso é bom porque eu consigo perceber que ela tem essa abertura, sabe? De chegar, perguntar [...] Ela consegue fazer a leitura, mas a interpretação, ela tem um pouco de dificuldade, sim. Eu percebo dificuldade. Mas, para além dessa questão do idioma, eu percebo que é uma dificuldade por conta da ausência da prática de estudos, entendeu? Pelo tempo que ela convive, se ela tivesse uma prática diária de tempo de estudo, já teria sido sanada, sabe? Então assim, não acredito que esteja só no lugar da questão do idioma, é o lugar mesmo do 'cara, a gente precisa estudar todo dia um pouquinho." (Professora B)

As respostas das professoras indicam que não houve a necessidade de adaptações específicas no planejamento ou nas atividades para a estudante X, o que pode sugerir um processo de integração bem-sucedido. No entanto, percebe-se que as dificuldades relacionadas à escrita e à interpretação foram reconhecidas, mas não foram compreendidas como demandas que exigissem intervenções pedagógicas diferenciadas. Portanto, apesar de terem sido notadas, não houve uma ação pedagógica específica para solucionar intencionalmente esses desafios que atravessam a linguagem.

Ainda que que a oralidade e a interação comunicativa ocupem papel central no aprendizado de um novo idioma (Oliveira; Souza, 2022), e que essas dificuldades possam ser compartilhadas também por outros estudantes, nativos ou não, sabe-se que no 4° ano do Ensino Fundamental essas lacunas demandam maior atenção.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) orienta que as práticas de leitura devem envolver processos progressivamente mais complexos, desde a identificação de informações até a compreensão, inferência e reflexão sobre os textos, mostrando o papel de destaque da interpretação na construção de sentidos. Além disso, no que se refere à escrita, espera-se que os estudantes avancem na produção textual com maior autonomia, portanto, ao considerar que a estudante X apresenta dificuldades justamente nesses aspectos, torna-se evidente a necessidade de intervenções pedagógicas mais intencionais, que dialoguem com essas demandas específicas.

Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos surge como um caminho possível, ainda que não tenha aparecido de forma explicitamente fundamentada nas falas das professoras. Ao incorporar a multiplicidade de linguagens como central na construção de significados e valorizar a aprendizagem situada dos alunos dando maior espaço às suas

culturas, repertórios e modos de vida na prática pedagógica (Oliveira; Szundy, 2014 *apud* Oliveira; Carvalho, 2024) essa perspectiva favorece a aprendizagem em contextos marcados pela diversidade.

Os multiletramentos assumem, assim, um papel ainda mais relevante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois contribuem para que os estudantes compreendam e produzam significados em diferentes contextos, favorecendo uma participação mais ativa no processo de aprendizagem (Oliveira; Carvalho, 2024).

No caso analisado, essa abordagem se mostra especialmente pertinente, uma vez que a estudante X apresenta dificuldades relacionadas à escrita e à interpretação, aspectos centrais na construção de sentidos. A incorporação intencional de diferentes linguagens e formas de expressão poderia ampliar suas possibilidades de participação e compreensão, especialmente em um contexto marcado pela diversidade linguística, gerando uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

Em seguida, foi solicitado que as entrevistadas relatassem **alguma situação específica e marcante em que as diferenças culturais e linguísticas foram integradas (ou não) de forma significativa ao trabalho pedagógico e falassem como isso impactou a relação intercultural em sala.**

> "Eu não fiz nenhum projeto, eu deveria ter feito. É...mas teve, na aula de educação física, que o professor da escola ele fez isso, ele trouxe brincadeiras, pediu para os alunos trazerem brincadeiras que eles brincavam lá na terra deles. Eu achei isso muito legal" (Professora A).

Ao ser questionada se sentia que essa atividade marcou a relação das crianças com a interculturalidade, ela respondeu: "Eu acho que sim. Mas de maneira geral, eu vejo os professores dessa escola, do primeiro segmento, se for comparar com a minha época, muito mais abertos. É inacreditável a diferença".

> "É, foi a questão da... da brincadeira que a gente brinca, que é a piada interna, que é a questão do *dibujo* [...] Então, essa coisa de descobrir que a palavra *dibujo* significava desenho, que é uma coisa muito simples mas pra eles foi muito... e aí: 'Fulano, você fez seu *dibujo*?' "Fulano, você tá dibujante", não sei o que lá. Então, virou uma grande brincadeira. Então, quando ela falta: 'Tia, *dibujo* faltou'. Então, virou uma grande brincadeira e ela gosta, então, assim, não é uma coisa: 'Ah, criaram um apelido para ela' (Professora B).

A partir dos relatos, é possível identificar três pontos centrais de análise: as diferentes visões sobre a equipe docente, a questão do apelido e a inexistência de situações intencionalmente planejadas para integrar a interculturalidade ao trabalho pedagógico.

Em momento anterior na entrevista, a professora B relatou que, embora perceba um esforço da gestão escolar em estabelecer uma prática pedagógica intercultural e alinhada à legislação, ainda há uma resistência por parte da equipe docente. Por outro lado, a professora A afirmou ter a percepção de que a equipe docente dessa mesma escola é bem aberta, especialmente em comparação com o contexto de sua própria trajetória pessoal e profissional.

Essa disparidade de visões chama atenção para os fatores que influenciam as percepções das entrevistadas acerca da diversidade cultural. Se por um lado temos a professora B, mais jovem, apresenta indícios de maior familiaridade com a legislação, preocupação com a diversidade e falas mais alinhadas aos conceitos trabalhados neste estudo; de outro, temos a professora A, mais experiente, que viveu atravessamentos de hibridização cultural em uma configuração histórica e social diferente, apresentando uma prática mais reflexiva e intuitiva. Isso aponta para um certo avanço no debate sobre educação intercultural no campo educacional e gera a possibilidade de hoje em dia termos professores mais capacitados e preocupados com a questão da diversidade cultural do que antigamente, o que não necessariamente significa que não há mais avanços importantes a serem feitos.

Em segundo ponto, a questão do apelido aparece como uma problemática pois, embora a professora B tenha esclarecido que a estudante X não demonstra incômodo com a situação, as falas precedentes sobre o retraimento da estudante indicam que essa visão pode ser relativizada e atravessada por fatores como insegurança, dificuldade de expressão e possíveis barreiras linguísticas.

Dentro do campo teórico, diversos autores chamam atenção para o cuidado com a exotização das culturas e do outro (Silva, 2014; Canen, 2007; Candau, 2008a). Isso aparece especialmente nos debates sobre abordagens superficiais e estereotipadas da diversidade cultural, o que caminha em direção oposta ao proposto pela interculturalidade crítica. Além disso, a compreensão das identidades como dinâmicas, mutáveis, híbridas e em constante construção também contribui para fortalecer essa análise ao evidenciar que os processos identitários não são fixos e podem ser afetados por diferentes experiências e contextos.

Com base no que foi exposto, é possível entender que a “dispersão” constante da estudante pode estar relacionada a esses atravessamentos, especialmente pela questão de adaptação linguística e pelas tensões no processo de construção de pertencimento, o que sugere que o desenho possa ser fuga e meio de expressão para ela. Nesse sentido, levando em consideração os impactos da experiência migratória e da inserção em um novo contexto social, educacional, geográfico e cultural, é possível compreender essa prática como uma

forma de produção de sentido, o que dialoga com os princípios dos multiletramentos e com a necessidade de valorização de diferentes linguagens no ambiente escolar.

Assim, reforça-se a importância de práticas pedagógicas que reconheçam essas formas de expressão como parte do processo de aprendizagem, em consonância com uma perspectiva de educação intercultural que valorize as múltiplas identidades e experiências dos estudantes.

Nessa perspectiva, a ausência de situações intencionalmente planejadas para integrar a interculturalidade ao trabalho pedagógico se torna um ponto de atenção. Conforme discutido na fundamentação teórica, a educação intercultural não se limita à promoção de trocas pontuais entre culturas, mas envolve a produção de novos conhecimentos e a reorganização das dinâmicas escolares. Para isso, é necessário que sejam feitas transformações mais amplas, que alcancem o planejamento, o currículo, a didática e a intencionalidade das práticas pedagógicas, compreendendo a educação como um espaço atravessado por dimensões culturais, sociais e políticas (Oliveira; Candau, 2010). Além disso, o enfrentamento de desigualdades e combate sistematizado ao racismo, discriminação e xenofobia, também são fundamentalmente relevantes.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas voltadas à diversidade exigem não apenas acolhimento, mas também uma postura crítica e reflexiva, que revise constantemente seus fundamentos tendo como base as experiências vividas, os conflitos e as demandas que emergem no cotidiano escolar (Paes *et al.*, 2024).

Por fim, a última pergunta foi: **Que recomendações você proporia para realizar uma educação intercultural que valorize a cultura e a diversidade linguística de alunos imigrantes nas escolas regulares da educação básica?**

> “Deixar que as crianças se expressem. Não só para os imigrantes, mas deixar com que se expressem. Criar situações em que eles tenham que conversar, ouvir o português, né? [...] Eu acho que é isso, deixar as crianças se expressarem e mostrarem de onde vem. As crianças gostam das diferenças. As diferenças apareciam” (Professora A).

> “Olha, conversar. [...] busque entender a individualidade a partir do território. Para mim, isso é o que... é o basilar, assim, não só por uma questão de interculturalidade, mas também por uma questão de individualidade, sabe?! E de coletividade, porque quando você traz para eles essa questão que as individualidades elas podem se tornar coletivas e a gente pode junto, ‘né’, a gente cresce com esse coletivo a gente consegue traçar caminhos muito mais tranquilos de conviver, sabe? [...] Então isso é importante, eles entenderem que, por mais que eu saiba, não é sobre mim, porque a sociedade não é sobre mim, a sociedade é coletiva e eu vou estar nesse coletivo enquanto um ator social. Então eu preciso entender essa coletividade, sabe? E é isso, olhe, observe território, observe a individualidade, tenha a escuta ativa, sabe? (Professora B)

As recomendações apresentadas pelas professoras revelam pontos de convergência importantes no que diz respeito à valorização da escuta, da expressão dos alunos e do reconhecimento das diferenças como elementos centrais no processo educativo. A professora A enfatiza os espaços de fala e interação, destacando que as diferenças aparecem naturalmente quando há abertura para que os estudantes compartilhem suas vivências, o que indica uma abordagem mais espontânea. Já a professora B apresenta uma compreensão mais elaborada ao destacar a importância de considerar o território, a individualidade e a construção do coletivo, indicando uma perspectiva que se aproxima de uma visão mais crítica e consciente das relações sociais.

No entanto, embora ambas as docentes apontem caminhos para a construção de uma educação intercultural, suas falas ainda demonstram uma predominância de práticas baseadas na experiência e na intuição, com menor evidência de planejamento sistematizado e fundamentação teórica explícita. Isso sugere que, apesar das aproximações com os princípios da interculturalidade e dos multiletramentos, ainda falta embasamento e aprofundamento dessas práticas no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo desta pesquisa partiram da compreensão de que os movimentos migratórios contemporâneos produzem impactos que ultrapassam o deslocamento geográfico, envolvendo também transformações culturais, linguísticas, identitárias e sociais que atravessam as pessoas em diferentes dimensões da vida. Nesse contexto, o presente trabalho teve como objetivo investigar de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas no acolhimento de estudantes imigrantes articulam identidades culturais, multiletramentos e educação intercultural no cotidiano escolar.

A partir da investigação realizada, foi possível compreender como essas articulações aparecem tanto no campo teórico quanto no empírico, incluindo reflexões sobre o papel da escola diante da crescente diversidade cultural. O estudo foi fundamentado nas discussões sobre migração, identidade cultural, hibridização, interculturalidade crítica e pedagogia dos multiletramentos, articuladas à análise das entrevistas realizadas com duas professoras da rede pública municipal do Rio de Janeiro que acompanharam a trajetória escolar de uma estudante imigrante peruana.

As contribuições de Hall (2006), Ennes e Marcon (2014) e Canclini (2008), foram essenciais para ressaltar que as identidades são construídas de forma relacional, híbrida e processual, especialmente em contextos marcados pela migração e pela interculturalidade. Assim, os sujeitos migrantes não abandonam completamente suas referências culturais anteriores e também não são simplesmente assimilados pela nova cultura, mas constroem pertencimentos múltiplos e constantemente reelaborados.

Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos mostrou-se uma lente importante para pensar práticas pedagógicas mais coerentes com a diversidade cultural e linguística, principalmente por reconhecer a pluralidade de linguagens, culturas e formas de produção de sentido presentes na sociedade.

A articulação entre identidade cultural, linguagem e multiletramentos apareceu no campo teórico como um caminho potente para a construção de uma educação intercultural crítica, capaz de reconhecer os estudantes em suas múltiplas experiências culturais e sociais. No entanto, ao avançar para o campo empírico, os resultados da pesquisa revelaram que essa articulação aparece de forma parcial, não sistematizada e marcada por suposições.

As entrevistas evidenciaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes contribuíram parcialmente para o acolhimento da estudante imigrante, principalmente através da construção de vínculos afetivos, da escuta e da integração à turma. As professoras

demonstraram reparar nas barreiras linguísticas da estudante, no seu processo de adaptação e reconheceram a necessidade de criar um ambiente em que ela pudesse se sentir pertencente ao espaço escolar.

Entretanto, a pesquisa também permitiu perceber que essas práticas ocorreram muito mais a partir das iniciativas individuais e experiências pessoais das docentes do que por meio de uma política institucional estruturada de educação intercultural. A articulação entre identidades culturais, multiletramentos e práticas pedagógicas apareceu no estudo de caso sobretudo de maneira intuitiva, não como resultado de formações específicas, fundamentação teórica, planejamentos pedagógicos sistematizados ou propostas institucionais voltadas à interculturalidade.

Esse aspecto constitui um dos principais pontos emergentes da pesquisa, pois embora o contexto investigado demonstre abertura para o acolhimento da diversidade cultural e as docentes desenvolvam estratégias importantes de integração e reconhecimento da estudante imigrante, a articulação teórica defendida ao longo do trabalho ainda não se concretiza na prática pedagógica observada. A interculturalidade aparece mais associada ao respeito, convivência e acolhimento do que a uma perspectiva crítica capaz de problematizar relações de poder, desigualdades, silenciamentos culturais e processos de exclusão que atravessam as experiências migratórias.

Da mesma forma, os multiletramentos surgem mais como uma potência possível do que como uma prática consolidada no cotidiano investigado. Ainda que existam movimentos de valorização das experiências da estudante e preocupação com sua inserção escolar, não foram identificadas práticas sistemáticas voltadas à integração efetiva de diferentes repertórios culturais, linguísticos e semióticos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, percebe-se que a diversidade cultural é reconhecida, mas ainda não plenamente incorporada como elemento estruturante das práticas pedagógicas.

Dessa forma, conclui-se que a articulação entre identidades culturais, multiletramentos e práticas pedagógicas aparece de maneira consistente no campo teórico, sendo defendida no âmbito deste trabalho como fundamental para a construção de uma educação intercultural crítica. Entretanto, no campo empírico, essa articulação ainda ocorre de maneira parcial, fragmentada e muito dependente das iniciativas individuais das docentes.

No estudo de caso, foi possível perceber que, apesar de existirem práticas de acolhimento relevantes, ainda existem limites e barreiras significativas que impedem a construção de uma educação verdadeiramente intercultural crítica no contexto investigado. Esses limites se relacionam principalmente com a ausência de formações docentes

específicas, a carência de políticas institucionais mais estruturadas para o acolhimento de estudantes imigrantes e a permanência de práticas pedagógicas que, muitas vezes, ainda acontecem sob perspectivas homogeneizadoras da linguagem, da cultura e dos processos de aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa reforça a necessidade de que a diversidade cultural deixe de ser tratada apenas como característica pontual e passe a ser compreendida como elemento constitutivo da educação contemporânea.

Desse modo, a principal contribuição deste trabalho para o campo educacional está na articulação entre os debates sobre identidades culturais, multiletramentos e educação intercultural a partir de uma realidade concreta do cotidiano escolar. Ao aproximar a fundamentação teórica das narrativas docentes e das experiências de acolhimento de uma estudante imigrante na escola pública, a pesquisa possibilitou refletir sobre os desafios, limites e potencialidades presentes na construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade cultural e linguística. Além disso, o estudo contribui para ampliar as discussões acerca da presença de estudantes imigrantes nas escolas brasileiras, temática que ainda necessita de maior aprofundamento no campo educacional, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, entende-se que pensar uma educação intercultural exige mais do que reconhecer a existência da diversidade dentro da escola, exige construir práticas pedagógicas capazes de dialogar criticamente com as diferenças culturais, linguísticas e identitárias presentes no espaço escolar, compreendendo os estudantes como sujeitos atravessados por múltiplas experiências, histórias e pertencimentos. Trata-se de compreender que acolher não significa apenas inserir o estudante no espaço escolar, mas também reconhecer suas formas de existir, comunicar, significar o mundo e produzir cultura.

Esta pesquisa também deixa possibilidades para futuras investigações, principalmente considerando a impossibilidade de realização da entrevista com a estudante imigrante. Assim, seria relevante que pesquisas futuras aprofundassem a escuta das próprias crianças e adolescentes imigrantes sobre suas experiências escolares, suas percepções sobre pertencimento e os desafios enfrentados nos processos de adaptação cultural e linguística. Também se destaca a importância de estudos voltados à formação docente para contextos interculturais, às políticas públicas de acolhimento de estudantes imigrantes e às possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas na pedagogia dos multiletramentos.

Em conclusão, esta pesquisa buscou contribuir para reflexões acerca dos desafios enfrentados nas escolas diante da intensificação dos fluxos migratórios e da crescente

diversidade cultural presente nas salas de aula. Em tempos marcados por fronteiras, deslocamentos e discursos de intolerância, pensar a educação a partir da interculturalidade crítica significa reafirmar a escola como espaço de diálogo, negociação, reconhecimento e construção coletiva de humanidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ivone Pereira Feitosa de. Didática intercultural na formação docente: uma experiência discente. *In:* SALLES, Mônica Maria dos Santos; CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos (org.). **Interculturalidade e decolonialidade: vozes brasileiras**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. cap. 5. E-book. Disponível em: https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-332-5.5. Acesso em: 9 fev. 2026.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. DOI: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103. Acesso em: 6 abr. 2026.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BIAGIONI, Daniel. **Mobilidade social e migração interna no Brasil**. Rio de Janeiro, 2010. Trabalho apresentado em workshop da Escola de Verão sobre Desigualdades Interdependentes na América Latina, Centro de Estudos das Metrópoles (CEM/CEBRAP). Disponível em: https://centrodametropole.fflch.usp.br/sites/centrodametropole.fflch.usp.br/files/user_files/noticias/ckeditor/daniel_biagioni.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2022: número de imigrantes volta a crescer pela primeira vez desde 1960. **Agência de Notícias IBGE**, 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43816-censo-2022-numero-de-imigrantes-volta-a-crescer-pela-primeira-vez-desde-1960. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 9 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Brasil registra 194,3 mil novos migrantes em 2024**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/brasil-registra-194-3-mil-novos-migrantes-em-2024. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **O que é refúgio**. Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/o-que-e-refugio. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Resumo executivo: Relatório Anual 2024 do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra)**. Brasília, 2024. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados?id=401176. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Xenofobia: o ódio que divide o tecido social e incita violações de direitos contra povos e culturas.** Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/xenofobia-o-odio-que-divide-o-tecido-social-e-incita-violacoes-de-direitos-contra-povos-e-culturas?. Acesso em: 6 jan. 2026.

CANCLINI, Néstor García. Introdução à edição de 2001: as culturas híbridas em tempos de globalização. *In:* CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. 4. reimp. São Paulo: EdUSP, 2008. p. XVII-XLIII. Disponível em: https://www.forumpermanente.org/event_pres/cursos-disciplinas/formas-estados-e-processos-da-cultura-na-atualidade/arquivo-da-disciplina/2018/canclini-nestor-garcia-as-culturas-hibridas-em-tempos-de-globalizacao.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008a. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2026.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In:* MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/198053143455. Acesso em: 12 fev. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2026.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & Política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, maio/ago. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_seus_dilemas_implicacoes_na_educacao. Acesso em: 20 fev. 2026.

CASTRO, Elaine de; OLIVEIRA, Ulisses Tadeu Vaz de. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 3, p. 25-45, 2022. DOI: https://doi.org/10.5433/1519-5392.2022v22n3p25-45. Acesso em: 16 mar. 2026.

COSCARELLI, Carla Viana; CORRÊA, Hércules Tolêdo. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 20-32, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572. Acesso em: 20 fev. 2026.

COSTA, Vitória Volcato da; VIEIRA, Luciane Klein. Nacionalismo, xenofobia e União Europeia: barreiras à livre circulação de pessoas e ameaças ao futuro do bloco europeu. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, v. 64, n. 3, p. 133-160, set./dez. 2019. DOI: https://doi.org/10.5380/rfdufpr.v64i3.65536. **Acesso em: 10 out. 2025.**

ENNES, Marcelo Alario. **Imigração, processos identitários e corpo**. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2022. 220 p. Disponível em: https://editoracriacao.com.br/imigracao-processos-identitarios-e-corpo/. Acesso em: 8 set. 2025.

ENNES, Marcelo Alario; MARCON, Frank. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 16, n. 35, p. 274-305, jan./abr. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-45222014000100010. Acesso em: 8 set. 2025.

FORMIGA, Dayana de Oliveira; PAULA, Andréa Bezerra Rodrigues de; MELO, Cláudio Alexandre de Souza. O pensamento eugênico e a imigração no Brasil (1929-1930). **Intelligere: Revista de História Intelectual**, São Paulo, n. 7, p. 75-96, 2019. Disponível em: http://revistas.usp.br/revistaintelligere. Acesso em: 25 fev. 2026.

FRANÇA, Neuda Batista Mendes. Educação intercultural: desafios e possibilidades. **Educativa**, Goiânia, v. 26, p. 1-17, 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18224/educ.v26i1.14127. Acesso em: 12 fev. 2026.

GAMA, Júlia Andreza Barbosa; MODESTO, Thiago de Souza. A xenofobia como fator de preconceito cultural em relação ao acolhimento de migrantes no país destino: uma questão de violação aos direitos humanos e fundamentais daqueles que atravessam suas fronteiras. **Revista da Universidade de Barra Mansa (RECD-UBM)**, v. 10, n. 1, 2024. DOI: https://doi.org/10.52397/recdubm.v0in.1.2253. Acesso em: 6 jan. 2026.

GARCIA, Amanda; BRITO, Letícia; VIDICA, Letícia. Brasil vende imagem de país acolhedor, mas há xenofobia, diz especialista. **CNN Brasil**, 23 mar. 2022. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-vende-imagem-de-pais-acolhedor-mas-ha-xenofobia-diz-especialista/. Acesso em: 12 mar. 2026.

GREENE, Connor. Trump's Department of Homeland Security embraces a word with ties to white nationalism. **Time**, [s.l.], 17 out. 2025. Disponível em: https://time.com/7326233/trump-remigrate-homeland-security/. Acesso em: 12 mar. 2026.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. Tradução de Deise Nancy de Morais, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti e Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578. Acesso em: 12 fev. 2026.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em: https://leiaarqueologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. **Glossary on migration**. Geneva: IOM, 2019. Disponível em: https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbdl486/files/documents/glossary-migration.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. **World Migration Report 2024**. Geneva: IOM, 2024. Disponível em: https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2024. Acesso em: 28 set. 2025.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In:* BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-113.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. Reimpressão da edição de 1999. Disponível em: https://dokumen.pub/a-construao-do-saber-manual-de-metodologia-da-pesquisa-em-ciencias-humanas-9788573074895-2894610254.html. Acesso em: 6 abr. 2026.

LAWLESS, Jill. Anti-immigrant rhetoric and policies intensify across Europe. **Associated Press**, [s.l.], 14 dez. 2025. Disponível em: https://apnews.com/article/europe-migration-racism-trump-eb27a3bc4c68c20a10820f6709f704f2. Acesso em: 12 mar. 2026.

MOTTA, Sandra Regina. O hibridismo mediante o olhar de Bhabha e a questão da linguagem e identidade no pós-colonialismo. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 26, n. 78 supl., p. 2345-2352, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/244/266. Acesso em: 6 abr. 2026.

OLIVEIRA, Fernanda Silva de; SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de. O acolhimento do aluno imigrante nas escolas públicas do Rio de Janeiro. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 70, p. 308-319, jul./set. 2022. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2022.65977. Acesso em: 9 fev. 2026.

OLIVEIRA, Luciana da Silva Santos; CARVALHO, Felipe. Multiletramentos no ensino fundamental. **Educação em Análise**, Londrina, v. 9, n. 3, p. 739-763, jul./set. 2024. DOI: https://doi.org/10.5433/1984-7939.2024v9n3p739. Acesso em: 12 fev. 2026.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002. Acesso em: 9 fev. 2026.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, 2023. DOI: https://doi.org/10.5965/1984723824552023210. Acesso em: 2 abr. 2026.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **Indicadores de governança migratória local – Perfil 2023: Cidade do Rio de Janeiro (Brasil)**. Genebra: OIM, 2023. Disponível em: https://publications.iom.int/books/indicadores-de-governanca-migratoria-local-perfil-2023-cidade-do-rio-de-janeiro-brasil. Acesso em: 28 set. 2025.

PAES, Vanessa Generoso; BORGES, Luciana Riça Mourão; PEREIRA, Rosa Martins Costa; SANTOS, Zuila Guimarães Cova dos. Imigração e educação: resistências e acolhimento no espaço intercultural das escolas. **Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura**, São Cristóvão, v. 18, n. 35, jul./dez. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.61895/pl.v18i35.21034. Acesso em: 9 fev. 2026.

PINTO, Tawane Roberta Rosa. O ambiente escolar intercultural: um caminho possível? *In:* SALLES, Mônica Maria dos Santos; CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos (org.). **Interculturalidade e decolonialidade: vozes brasileiras**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. cap. 7. E-book. Disponível em: https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-332-5.7. Acesso em: 9 fev. 2026.

REINEHR STOFFEL, Helena Teresinha et al. Cultura em sala de aula: estratégias para superar desafios e promover a integração de alunos imigrantes nas escolas brasileiras. **RECIMA21: Revista Científica Multidisciplinar**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. e514735, 2024. DOI: https://doi.org/10.47820/recima21.v5i1.4735. Acesso em: 12 fev. 2026.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In:* ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SANTIAGO, Lorenzo. Xenofobia em campo: jogador do São Paulo expõe preconceito construído contra venezuelanos com migração recente, afirma pesquisador. **Brasil de Fato**, Caracas, 29 maio 2025. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2025/05/29/xenofobia-em-campo-jogador-do-sao-paulo-expoe-preconceito-construido-contra-venezuelanos-com-migracao-recente-afirma-pesquisador/. Acesso em: 12 mar. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. 5. reimpr. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Adeilton Elias da; SANTANA, Alery Felinto; SILVA JÚNIOR, Renato Pereira da. Recolha de dados na pesquisa qualitativa: observação, entrevista, análise documental e bibliográfica. *In:* SILVA, Adeilton Elias da et al. (org.). **Pesquisa qualitativa em educação: métodos e técnicas em evidência**. Recife, PE: Ed. dos Autores, 2023. p. 44-64. Disponível em: https://sites.ufpe.br/gepifhri/wp-content/uploads/sites/86/2023/12/PESQUISA-QUALITATIV

A-EM-EDUCACAO-METODOS-E-TECNICAS-EM-EVIDENCIA-Colecao-GEPIFHRI.pdf. Acesso em: 2 abr. 2026.

SILVA, Andréa Duarte da. Análise de dados na pesquisa qualitativa: a análise de conteúdo e análise de discurso como possibilidades. *In:* SILVA, Adeilton Elias da et al. (org.). **Pesquisa qualitativa em educação: métodos e técnicas em evidência**. Recife, PE: Ed. dos Autores, 2023. p. 83-98. Disponível em: https://sites.ufpe.br/gepifhri/wp-content/uploads/sites/86/2023/12/PESQUISA-QUALITATIVA-EM-EDUCACAO-METODOS-E-TECNICAS-EM-EVIDENCIA-Colecao-GEPIFHRI.pdf. Acesso em: 2 abr. 2026.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016. DOI: https://doi.org/10.5902/2176148525319. Acesso em: 25 fev. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.149. Acesso em: 2 abr. 2026.

SOUZA, Beto. "Vai fazer cachecol": descendente de bolivianos acusa gerente de xenofobia. **CNN Brasil**, São Paulo, 23 out. 2025. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sudeste/sp/vai-fazer-cachecol-descendente-de-bolivianos-acusa-gerente-de-xenofobia/. Acesso em: 12 mar. 2026.

THOMSON, Alistair. História (co)movedoras: história oral e estudos de migração. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 341-364, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-01882002000200005. Acesso em: 5 set. 2025.

TORELLY, Marcelo (coord.); KHOURY, Aline; VEDOVATO, Luis Renato; GONÇALVES, Verônica Korber. **Visões do contexto migratório no Brasil**. Brasília: Organização Internacional para as Migrações; Agência das Nações Unidas para as Migrações, 2017. 234 p. (Política de Migração e Refúgio do Brasil Consolidada, v. 1). Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes/visoes_do_contexto_migratorio_no_brasil_VOLUME1.pdf. Acesso em: 5 set. 2025.

TUCKER, Emma. Protestos contrários ao ICE se espalham pelos EUA durante fim de semana. **CNN Brasil**, 1 fev. 2026. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/protestos-contrarios-ao-ice-se-espalham-pelos-eua-durante-fim-de-semana/. Acesso em: 12 mar. 2026.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; RAMACCIOTTI, Angélica Santos. A educação intercultural e a humanização em Freire: considerações e congruências. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. especial, p. 946-961, set. 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.68357. Acesso em: 10 fev. 2026.

UNITED NATIONS. **Recommendations on statistics of international migration**. Series M, n. 58, Rev. 1. New York: United Nations, 1998. Disponível em: https://unstats.un.org/unsd/publication/seriesm/seriesm_58rev1e.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

VERGNA, Márcia Aparecida. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, e24366, 2021. DOI: https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24366**.** Acesso em: 17 abr. 2026.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412. Acesso em: 5 fev. 2026.

ZANELATTO, João Henrique; SALIB, Gabriela Rech; ESTEVAM, Dimas de Oliveira. Motivações para migrar: as redes sociais e o processo decisório do migrante contemporâneo. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 3, e2534133, jul./set. 2024. DOI: https://doi.org/10.20435/inter.v25i3.4133. Acesso em: 10 out. 2025.

APÊNDICE A

Roteiro - Entrevistas semiestruturadas

Nome completo:
Idade:
Gênero:
Raça:
Formação:
Tempo de atuação:
Nível de ensino em que atua:

1. Você já trabalhou ou trabalha com alunos imigrantes na escola? Se sim, defina o perfil desse aluno (nacionalidade, idade, gênero) e comente sobre sua trajetória (aluno).

2. Como você percebe o processo de acolhimento dos estudantes imigrantes na escola e, mais especificamente, na turma em que trabalha/trabalhou? Tem algum aspecto nesse processo que te chame atenção?

3. De que maneira você busca reconhecer e valorizar as identidades culturais dos estudantes nas atividades pedagógicas e nas interações cotidianas?

4. Em sua opinião, o que caracteriza uma prática pedagógica intercultural? Você considera que a escola e sua prática pedagógica caminham nessa direção?

5. Quais são os principais desafios e potencialidades que você identifica no trabalho com estudantes de diferentes origens culturais e linguísticas?

6. Na maneira em que a linguagem aparece nas práticas cotidianas, você considera que há espaço para diferentes formas de expressão (oral, visual, corporal, digital, etc.) na escola?

7. Quais estratégias você utiliza para que as práticas de leitura, escrita e oralidade na turma dialoguem com a diversidade linguística e cultural dos alunos? No caso da estudante, qual estratégia é utilizada quando ela faz uso de sua língua materna nas aulas?

8. Você percebe que as práticas e os materiais utilizados na sala de aula refletem diferentes formas de ler, escrever e significar o mundo ou prevalece um modelo único de letramento?

9. Como se desenvolveu a prática pedagógica realizada com a estudante imigrante durante sua atuação como professora?

10. Como você avalia o processo de aprendizagem, expressão e participação da estudante imigrante nas atividades que foram realizadas na turma?

11. Poderia relatar alguma situação específica e marcante em que as diferenças culturais e linguísticas foram integradas (ou não) de forma significativa ao trabalho pedagógico e como isso impactou a relação intercultural em sala?

12. Houve dificuldades enfrentadas pela estudante na escola? Quais e por quê?

13. Que recomendações você proporia para realizar uma educação intercultural que valorize a cultura e a diversidade linguística de alunos imigrantes nas escolas regulares da educação básica?